

Éducation & Politiques

INRP

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PÉDAGOGIQUE

Unité Mixte
de Recherche



UNIVERSITÉ
LUMIÈRE LYON 2

Jean-Louis Derouet
(direction scientifique) *L'évaluation du fonctionnement
des établissements scolaires.*

Françoise Lantheaume
(coordination) *La coordination de l'action dans
les lycées professionnels □ une enquête
ethnographique dans quatre établissements*

avec la collaboration de

Michel Bois, Roger Brunot, Gérard Collet, Zahia Farsi,
Sylvie Floc'hlay, Alain Lebeau, Serge Patural,
Sarah Quainon, René Regad, Albert Roudet

Rapport de recherche

Janvier 2004

| recherche INRP n°50630 |

Édition & mise en page

Vincent Charbonnier, INRP

Unité mixte de recherche «Éducation & Politiques»
Institut national de recherche pédagogique □ Université Lumière-Lyon 2
19, mail de Fontenay □ BP 17424 □ 69347 LYON cedex 07

Première Partie

Deux établissements que tout semble opposer : Daudet ou l'innovation au service de l'excellence *versus* Jean Jaurès ou l'intégration par la *Réparation*

L'enquête ethnographique approfondie au LP Daudet et au LP Jean Jaurès a eu comme ambition d'élucider certains points qui demeuraient obscurs à l'issue de la première phase de l'enquête (cf. rapport d'étape)¹, et de comparer le LP Daudet au LP Jean Jaurès qui se situaient à l'exacte inverse sur presque toutes les caractéristiques identifiées à l'issue de la première enquête² autant Daudet, lycée tertiaire, apparaissait comme tourné vers l'extérieur, inséré dans des réseaux européens, présentant des formations d'excellence, et orienté par une politique et des pratiques visant l'employabilité des élèves et le développement de leur autonomie³ autant le LP Jean Jaurès, polyvalent, était caractérisé par le recrutement d'un public très local et peu choisi (les candidats de fin de liste sont nombreux), semblait très marqué par la logique de *Réparation* en vue d'une intégration sociale, culturelle et professionnelle *a minima*. Dans le premier cas, un doute subsistait à propos de la réalité du tableau dépeint par les personnes rencontrées, qui semblait trop univoque⁴ dans le deuxième, une interrogation demeurait sur ce qui permettait à cet établissement de survivre malgré la perte du nombre d'élèves et les médiocres résultats, sans parler des conflits successifs qui ont paralysé durablement la vie de l'établissement.

Pour approcher les points qui résistaient à la compréhension des établissements et faciliter la comparaison entre ces deux types d'établissement, l'enquête a utilisé des modes d'investigation complémentaires aux précédents⁵ entretien individuel avec de nouvelles personnes, observation de situations (groupe de pilotage, journées porte ouverte, accueil des élèves préinscrits), entretiens collectifs (sur les PPCP, le travail en équipe, les dispositifs de remédiation, les projets culturels) sans oublier les entretiens plus informels dans un couloir ou au CDI qui ont été des sources d'informations non négligeables dans la mesure où c'est là, dans l'entre-deux, que se tiennent plus volontiers des propos indicibles dans une situation plus formelle. Ils ont permis de relativiser certains propos et d'affiner le questionnement lors des entretiens. Les entretiens collectifs (trois à cinq personnes), enregistrés, rassemblaient des personnes en partie nouvelles par rapport à la première phase de l'étude, conformément au protocole d'enquête. Ils avaient pour objectif d'engager les participants à développer leur argumentation sur les choix opérés dans certaines situations, sur des thèmes précis, en étant, du fait d'une confrontation avec d'autres enseignants, incités à justifier leurs choix (par rapport à la situation décrite et «*en généralité*»⁶). Ce type d'entretien requiert un cadre défini en début de séquence par l'enquêteur, cadre dont il est le garant. L'ensemble du protocole d'enquête a été mis en place sur plusieurs jours et a mobilisé entre quatre et cinq enquêteurs pour chaque site. Au total, vingt-sept personnes ont été rencontrées au LP Daudet, une vingtaine au LP Jean Jaurès ou en relation avec celui-ci.

Les principaux axes du questionnement ont été les suivants⁷

- Quelles articulations y a-t-il entre les relations verticales (hiérarchiques, administratives) et horizontales (insertion dans le milieu local, coopération, travail en équipe, sociabilité)⁸

1. *Les conventions de qualité dans les lycées professionnels*⁹ une enquête dans la région Rhône-Alpes. Rapport intermédiaire. Sous la direction de Jean-Louis Derouet & Romuald Normand. Paris¹⁰ INRP, 2002.

- Quelles sont les relations entre les diverses logiques semblant co-exister au sein d'un même établissement et quelles éventuelles tensions entre elles ?
- Quels sont les modes de coordination à l'œuvre qui permettent de faire exister l'établissement autrement que comme une juxtaposition de groupes d'intérêts contradictoires ?
- Quel est le jugement sur l'établissement (norme académique/norme locale) ?
- Quelles sont les pratiques pédagogiques en cours ?

Les résultats de cette enquête approfondie montrent qu'on est bien dans une configuration très différente dans les deux cas tout en nuanciant la première approche de ces établissements, ils permettent aussi de préciser les caractéristiques de chaque établissement en vue de dégager un éventuel type de fonctionnement propre à chacun.

Au LP Léon Daudet, l'inscription de la logique d'excellence et du projet innovant dans un réseau long (national, européen) soutient l'identité locale

Un établissement « moderne », bien inséré dans le milieu économique local

Rappelons que le lycée professionnel Léon Daudet est le lycée tertiaire d'une ville de 25000 habitants, Le Montana, où ce secteur qui fournit 60% des emplois, est en forte croissance.

La restructuration, au début des années 1990, a créé des bâtiments modernes «**ouverts**» en interne mais clos par rapport à l'extérieur par une immense porte et des grilles imposantes, et chamboule l'image un peu «**vieillot**» de l'établissement. La définition de la structure des locaux n'a pas, selon les personnels enseignants rencontrés, donné lieu à beaucoup de concertation alors que la direction a été très impliquée. Ceci n'empêche pas que le jugement des personnels sur l'architecture du lycée soit très majoritairement favorable, même si certains aspects sont critiqués. Une image moderniste du LP a ainsi été créée, qui est devenue l'image de marque de l'établissement.

Le LP propose des Brevets d'études professionnelles en comptabilité et secrétariat, en bio-services, dans les carrières sanitaires et sociales, ainsi qu'une filière «**vente et action marchande**». La poursuite d'études au lycée offre des Baccalauréats professionnels en comptabilité et secrétariat, ainsi qu'en commerce. Le lycée s'enorgueillit d'une section européenne, dont le recrutement, les contenus de formation et l'organisation des cours sont spécifiques. L'accent est mis sur la maîtrise (orale en particulier) des langues, et des stages à l'étranger font partie du cursus normal. Cette formation donne lieu à une reconnaissance sous la forme d'une «**Mention spéciale**» portée sur le diplôme final.

La formation continue, très développée, est organisée par le «**Centre tertiaire bureautique**» dans le cadre du GRETA Montana. Celui-ci propose des parcours qui peuvent être validés par des diplômes et des formations d'initiation et de perfectionnement. En 1998, il a accueilli plus de 500 stagiaires de tous horizons (jeunes, demandeurs d'emploi, salariés, chefs d'entreprises...). Le Centre tertiaire bureautique offre des formations dans les mêmes spécialités que le lycée, en mettant l'accent sur la dimension «**Informatique et bureautique**», et sur la qualité du service rendu. Il entretient des contacts privilégiés avec les organismes collecteurs régionaux et la Chambre de commerce et d'industrie du Montana... L'établissement possède un site Internet où apparaissent bien les différentes composantes mentionnées et l'importance qui leur est accordée.

1. Articulation vertical/horizontal : le déséquilibre

À Daudet, les relations horizontales sont valorisées, tandis que les relations verticales sont perçues comme un empêchement à bien travailler, un frein à l'innovation. Du point de vue du chef d'établissement, les relations horizontales énoncées sont essentiellement celle de l'équipe pédagogique et les relations nouées avec les entreprises, mises en avant elles aussi pour leur valeur pédagogique. Les relations existant au sein du réseau européen des classes européennes sont également perçues comme de l'ordre des relations horizontales dans la mesure où cela peut passer «**¶** par dessus**¶** la hiérarchie.

Les relations avec les entreprises, dont l'importance est évidente, sont décrites par M. Mouderne, Proviseur, sur le mode de la profession de foi, souvent sans démonstration réelle de leur utilité**¶** «**¶**Moi j'ai toujours cru /**¶**dès 79, hein**¶** Quand les séquences éducatives à l'époque, c'était des séquences éducatives en entreprise donc dès 79 j'y ai cru très fort [...] c'est moi qui suis parti démarcher, chercher des stages en entreprise**¶**. C'est davantage du point de vue symbolique que du point de vue pratique que semble considéré ce réseau**¶** «**¶**Et on a dépoussiéré l'enseignement, ils se sentent peut-être plus facilement d'égal à égal avec les entreprises, hein**¶**. Elles sont cependant parfois de type purement administratif**¶** selon le Chef des travaux, il s'agit avant tout d'un problème de standardisation**¶** «**¶**Donc y a une harmonisation au niveau de toutes les conventions de stage. Sachant que moi, je suis une interface privilégiée**¶**. Les entreprises étrangères constituent la meilleure illustration de cet idéal**¶** «**¶**Et faire des stages à l'étranger, ce serait l'alpha et l'oméga de la formation professionnelle**¶** affirme le Proviseur.

De même, pour le Proviseur, son implication au niveau européen pour la section européenne et les négociations directes avec des responsables ministériels ou européens autant que les relations existant dans le cadre des regroupements des sections européennes sont des modèles dans la mesure où, là, il se trouve avec des personnes avec lesquelles il partage le même goût de l'innovation et l'art de se débrouiller malgré l'institution.

Pour les autres acteurs, la principale organisation horizontale qui apparaît est celle de l'équipe pédagogique, voire du groupe disciplinaire, ou du groupe centré sur une filière, mais celles-ci ont peu d'existence dans la continuité.**¶**Catherine Sagueiro, professeur de comptabilité affirme leur existence tout en la limitant**¶** «**¶**Si, il y a beaucoup de réunions pédagogiques, dès qu'il y a un problème, bon**¶** Et, ainsi que l'admet notamment le CPE, la solidarité est plutôt une solidarité «**¶**défensive**¶** «**¶**Quand on a des classes difficiles, il vaut mieux être solidaires**¶** (Anne Tourille, CPE) Ce que plusieurs exemples confirmeront (cf. plus bas).

Mais il semble exister d'autres types de relations horizontales, extérieures à l'établissement, et liées aux structures politiques locales. Elles apparaissent au détour de déclarations de professeurs, et laissent supposer des stratégies liées aux financements possibles de projets qu'ils mettent en place (une plaquette de présentation, un spectacle...). C'est à l'intérieur de ce mode de «**¶**relations horizontales**¶** faites de négociations directes entre le chef d'établissement, le chef de travaux (à un moindre

1. Le signe «**¶**» indique un silence. Leur nombre plus ou moins élevé renseigne sur la longueur du silence qui marque le plus souvent un temps de réflexion chez l'interviewé.

degré) et les chefs d'entreprise qu'apparaît la pression que peuvent exercer les milieux professionnels, souvent par le biais des stages en cours de formation et de l'emploi potentiel ouvert aux élèves futur diplômés, sur la conception de l'enseignement, voire sur la perception qu'ont les élèves de l'apprentissage. C'est ce qu'explique Marius Pribat, professeur de vente, à propos du bac professionnel **«Ils (les employeurs) avaient besoin de main d'œuvre un petit peu moins qualifiée que les BTS parce que ça les arrangeait de les payer moins. C'est eux qui ont insisté à l'époque pour créer un diplôme intermédiaire entre le CAP et le BTS.»**. Le discours vaut en généralité mais aussi pour le LP Daudet et ses bac pro.

Les relations avec les parents sont également mentionnées au nombre des relations horizontales, mais plus pour ce qui concerne le recrutement ou l'orientation que la vie scolaire contrairement à l'habitude. Ainsi, pour le Chef des travaux, l'orientation passe par ce canal **«ça (l'orientation) peut se faire par des rencontres avec les parents, avec le jeune, essayer de de...»**. Cependant, il semble que ce type de liens ne soit pas systématiquement activé, puisqu'en réponse à la question **«Et là, ça fait partie de votre rôle aussi?»**, elle ajoute **«Non, on me l'a pas demandé.»**

Quant au réseau syndical, il n'apparaît quasiment que dans la bouche de la conseillère principale d'éducation, pour qui son rôle est quelque peu sclérosé **«C'est plus des questions de principe qu'on pose systématiquement. Vous savez, il y a des syndicalistes bon, qui systématiquement posent toujours les mêmes trucs quelle que soit la réalité.»**. Les enseignants ne les évoquent même pas à propos des PPCP qui ont pourtant fait l'objet de discours revendicatifs de la part de certains d'entre eux au cours des entretiens. Ceux-ci portaient sur le manque de reconnaissance du travail (Jacky Vivace, professeur de lettres-histoire-géographie, dit en haussant le ton et en s'adressant directement à l'enregistreur comme si c'était l'incarnation de l'inspection ou du ministre qu'elle évoque précédemment **«Donc la pluridisciplinarité, ça existait avant les PPCP On travaillait davantage avec les élèves, en fonction de leur évolution personnelle»**), l'absence de consignes et, après une année d'expérimentation dans des conditions correctes, mais marginales puisque le premier trimestre a été consacré à préparer les PPCP, l'insuffisance des moyens comme l'affirme notamment un professeur de math Gilles Tales **«des heures de concertation qu'on a pas obtenu cette année»**.

Au total, les relations horizontales sont perçues comme positives ou, éventuellement, de peu d'importance **ce sont elles qui permettent à travers une logique de projet notamment mais pas seulement de travailler, d'affirmer les choix locaux, d'être reconnu.** Elles sont sources d'épreuves aussi puisque ce sont principalement la compétence, la débrouillardise individuelle qui sont en jeu et un échec peut être lourdement ressenti sans que l'institution puisse être incriminée, mais un succès est d'autant plus gratifiant que seule la personne semble en être à l'origine par un effet de gommage de tout ce qui a permis ce succès en dehors de l'initiative individuelle.

Si les relations verticales apparaissent rarement dans les entretiens recueillis auprès des enseignants sauf sur le mode de la dérision quant au peu de soutien institutionnel (ainsi,

2. Les caractères en gras indiquent une accentuation de l'intonation.

Jacky Vivace évoque une réunion de bassin avec l'inspection au cours de laquelle les inspecteurs face aux demandes réitérées de consignes claires concernant les PPCP disent aux professeurs qu'ils «*ne savent pas*» tout en critiquant la façon dont ils ont procédé à Daudet). Pour le Proviseur, l'effet essentiel des relations verticales serait de freiner les enthousiasmes et les initiatives. Les normes édictées par la hiérarchie ministérielle et rectorale sont souvent inapplicables (à propos de la section européenne) «*Si j'avais dû me fier à la norme en 89, il en était absolument pas question*» dit-il et les textes sont souvent inadaptés «*Parce que il faut tout inventer. Si, si on avait attendu de trouver des documents etc. il a fallu tout créer, les éléments de suivi, les conventions bilingues [...] alors la norme...*». Le fonctionnement de l'institution va aussi à l'encontre de la reconnaissance du travail pour le Proviseur. Il évoque avec amertume le fait qu'il a été un des premiers à faire un projet d'établissement dans un LP et qu'il n'a eu aucune réponse du rectorat. Et il advient même que l'on ne puisse pas même obtenir reconnaissance des avancées faites à la force du poignet, ainsi de la «*mention européenne*» dont le Proviseur affirme «*Et il est impossible, au niveau de l'informatique du rectorat, d'avoir la mention européenne*». L'inspection elle-même ne trouve pas grâce aux yeux de cette analyse pragmatique qui remet en cause la compétence de l'inspecteur de la discipline générale pour évaluer les compétences d'un professeur de commerce qui enseignera en anglais dans la section européenne «*On n'en a pas besoin, de l'inspecteur d'anglais. C'est des matières professionnelles en anglais*». Pour couronner le tout, cette situation d'entrave ne fait que s'aggraver, et c'est l'alourdissement des tâches administratives au détriment de la créativité souhaitée par le Chef d'établissement qui est dénoncée «*Nos charges se sont aggravées. C'est inimaginable de faire ça aujourd'hui*».

Pour d'autres raisons certains enseignants ne comptent guère, eux non plus, sur l'appoint «*vertical*», fut-il issu de la recherche «*Nous qui avons un contact direct avec les élèves, on n'a pas moins de choses à transmettre que les grands pontes pédagogues qui ne voient jamais d'élèves*» déclare Daniel Pribat, professeur de vente. De même la politique de création des diplômes ne lui inspire guère confiance «*Il faudrait faire un Bac, et qu'on nous donne des places. Il y a un énorme déficit de places en Bac pro par rapport aux BEP. Qu'on forme énormément de gens pour arriver à un niveau V et qu'après ils ne puissent pas avoir accès au niveau IV alors que les recrutements à l'heure actuelle démarchent le niveau IV*». Cependant l'appui du corps d'inspection n'est pas dédaigné lors de différends entre disciplines ou avec la vie scolaire puisque le même professeur indique face à la critique de certains collègues à l'égard des méthodes pédagogiques développées en vente «*Nos méthodes de force de vente doivent déplaire à certains, ça c'est sûr. Elles sont exotiques. Parce que nous, c'est les conseils de nos inspecteurs*». Dans ce cas, c'est au nom du respect d'une norme institutionnelle que le professeur revendique le non respect de la norme locale, mais l'inverse apparaît plus fréquemment.

Les relations verticales sont donc plutôt perçues à Daudet comme des entraves et comme générant des signes de non reconnaissance du travail sauf quand il s'agit de se protéger d'une norme locale qui irait à l'encontre d'une règle de métier propre à une filière de formation, par exemple.

2. Des logiques d'action en tension

2.1 Trois logiques d'action : celle du management et du projet, de la remédiation, du métier

L'établissement semble traversé par trois logiques d'action qui se côtoient sans toujours entrer en synergie, qui peuvent s'ignorer, voire entrer en conflit ouvert. Elles n'ont pas toute le même poids au sein de l'établissement.

• Une logique « managériale » inspirée

La logique « managériale », exprimée par le Proviseur, vole très au-dessus des contingences matérielles, parfois même des problèmes réels des enseignants et des usagers. Elle repose sur un postulat activiste, et sous-entend que la passion de quelques-uns est un gage de la réussite de l'établissement. « *On créait des événements... Les professeurs avaient envie de présenter une image dynamique, entreprenante, des idées novatrices* » dit le Proviseur, M. Mouderne, quand il évoque les années de création de la section européenne et de restructuration du LP. Point de routine ni de contingences dans ce mode de fonctionnement au service d'un modernisme associé à l'innovation, « *l'intérêt* » est le moteur principal. Ce mot revient ainsi jusqu'à dix fois en trois minutes d'entretien dans le discours du chef d'établissement, tandis qu'on trouve dans la même prise de parole « *ils adorent* » (deux fois), « *avis* », « *fascinant* », « *magnifique* », « *passionnant* ». Le registre est celui de la passion et de l'inspiration, loin des règles et normes administratives.

La valeur intrinsèque d'un engagement dans le tourbillon de l'économie moderne revient également très souvent chez le Proviseur quand il décrit le nouvel état d'esprit qu'il a voulu créer au LP « *On est dans le mouvement, on est dans l'économie, on va, on vient, on prend un avion...* ». Cependant cet engouement, fait surtout référence à une époque héroïque, et ne paraît plus totalement partagé par des enseignants trop sollicités comme il l'explique « *J'ai eu une réaction quand même en 95 je crois, de professeurs qui m'ont dit on n'en peut plus Trop c'est trop, là il faut qu'on s'arrête un petit peu.* ». Les enseignants, quant à eux, reconnaissent que leur chef d'établissement soutien volontiers leurs projets et qu'il excelle dans l'art de trouver des financements ou des aides de diverses natures. Sa capacité à mobiliser des ressources institutionnelles (il connaît très bien les textes officiels et sait les utiliser à bon escient) et privées est source de satisfaction pour les enseignants qui fonctionnent dans une logique de projet.

• La remédiation par le LP

La seconde logique, plus marginale, presque étouffée au lycée Daudet, de type humaniste, repose sur l'idée d'un enseignement professionnel capable de réconcilier l'élève avec les études, en valorisant l'ensemble de ses capacités. Le Proviseur n'en fait presque pas mention. La conseillère d'éducation, par contre, développe ce point de vue « *On touche des élèves qui arrivent en échec scolaire, et quand au bout d'un trimestre, ils se sont remis au travail, ils ont repris goût aux études, je pense que c'est notre première réussite, notre but c'est ça.*

En lycée professionnel, on s'attache plus à l'élève dans sa globalité, dans sa façon d'être dans la vie. Ici on tient vraiment compte de l'élève dans sa globalité. Les professeurs partagent généralement cette certitude. Ainsi en est-il de Rosa Brunet, professeur de STMS qui affirme : « *Ce qui arrive aussi c'est que les élèves (des filles) arrivent de troisième complètement cassées, la confiance détruite, elles ne savent plus du tout leur valeur, et les deux ans en lycée professionnel où le rapport élève – professeur n'est pas du tout le même, en plus ce sont des matières qu'elles ont choisies, du moins dans les matières professionnelles* » leur permettraient de retrouver le chemin de l'apprentissage scolaire. Les stages sont également déterminants. Selon le même professeur : « *Mais moi je mettrai vraiment l'accent sur les stages, parce que c'est là où elles reprennent complètement confiance en elles, les adultes leur font confiance, elles se positionnent totalement différemment que ce qu'elles sont comme élèves, pour elles c'est très très positif.* »

Ce point de vue n'est cependant pas exempt de contradictions, et la première approche de l'élève dans sa globalité, vue par le même CPE, semble plutôt répressive et restrictive : « *Si vous voulez faire du travail efficace, et bien il faut commencer par les cadrer. L'intégration pédagogique elle viendra après. Elle viendra après.* ». De même, les dispositifs de remédiation sont peu développés, du fait, en partie, de besoins moins importants que dans d'autres établissements étant donné, d'une part, le tri des élèves en amont par l'organisation d'un pré-recrutement sur dossier et un entretien et, d'autre part, de l'éviction en cours d'année d'élèves qui « *posent problème* » comme le montrent plusieurs anecdotes rapportées par des professeurs ou le chef de travaux. Dans ce cas, les démissions, les transferts vers un autre établissement ou le GRETA sont les solutions mises en oeuvre par le chef d'établissement qui sait mobiliser son réseau extérieur dans ce but. Car l'image de la marque de Daudet justifie le fait qu'ici « *on ne fait pas de conseil de discipline, on n'exclut pas* » (cf. plus bas).

• La logique métier

La troisième logique pourrait être qualifiée de « *logique métier* ». Elle est portée par les enseignants pour qui il ne s'agit plus de faire adopter à l'élève des comportements exigés par la communauté éducative, mais bien de valoriser chez eux les attitudes et compétences qui sont en vigueur dans la branche professionnelle. Elle est également associée à l'idée d'excellence : à Daudet on forme des professionnels de qualité que les entreprises se disputent pourraient-on dire pour résumer tout en forçant à peine le trait du discours dominant. Elle rejoint la première logique par son souci de l'excellence. Cette logique est particulièrement visible dans le cas des filières vente, dont un professeur déclare : « *C'est le problème de trouver un bon compromis entre le passage des diplômes et le métier. Je leur apprend avant tout un métier. Le diplôme ce n'est qu'une étape.* ». La déconnexion entre diplôme et métier et le double objectif de formation, l'un ne recouvrant pas l'autre, sont au cœur de la conception de plusieurs enseignants. Cette attitude intègre une dimension « *remédiatrice* », mais ne s'y limite pas et peut se trouver en contradiction avec les principes généraux adoptés par les autres enseignements en conduisant à un mode de jugement des élèves passablement différent, ce qui est évalué positivement par les professeurs de vente comme comportement des élèves est jugé négativement par d'autres professeurs ou la vie scolaire. Un professeur de vente l'explique ainsi : « *C'est vrai qu'ils ont un fond... un petit peu frondeur. Mais quoi, c'est des vendeurs.* ». Dans ce cas là, c'est la logique métier qui l'emporte sur la norme scolaire et l'objectif de réussite à l'examen : on forme des vendeurs tout autant qu'on prépare au bac. La justification de cet écart s'appuie aussi

sur le profil psychologique spécifiques des élèves selon les filières qu'ils ont choisies et dans lesquelles ils ont été recrutés *« Il y a la personnalité des profs et des élèves qui joue, les vendeurs par exemple ce ne sont pas des secrétaires c'est pas les mêmes que les carrières sanitaires et sociales bien gentilles, c'est, les vendeurs c'est... »*. Les mots manquent à Daniel Privat pour qualifier les *« vendeurs »*, mais il est persuadé de leur particularité intrinsèquement liée à l'alchimie entre un métier et un profil psychologique. Cette conception amène les tenants de cette logique à relativiser la norme scolaire au profit d'une norme de métier supposée *« On leur bourre la tête de contenus, ils ne sont pas réactifs. S'ils sont réactifs, ils vont trouver la solution tous seuls... Les initiatives personnelles, c'est elles qui amènent l'argent »* Donc dans leur métier, c'est évident que... soutient le même professeur de vente.

Par contre, le lien est établi entre la logique métier et celle d'un management fondé sur l'innovation, l'initiative et la prise de risque. Poussant cette logique à son terme, le professeur ajoute, selon une quasi-inversion des règles implicites de l'école *« Moi, l'élève qui se plaît plus au lycée qu'en stage, je dis que ça sera pas un bon vendeur. Le problème c'est qu'ils sont adorés par l'équipe pédagogique »*. On peut imaginer que de telles prises de positions et ce qu'elles induisent dans la pratique des professeurs ne peuvent qu'entrer en conflit avec la logique de remédiation dans laquelle l'inculcation de la norme scolaire est vue comme le moyen de sortir l'élève de l'échec et avec le souci de l'ordre scolaire.

2.2 Des tensions visibles

• La « danseuse » du Proviseur ou une image collectivement revendiquée ?

Des tensions se manifestent selon quatre axes principaux. Tout d'abord la place occupée par la logique *« activiste »* du proviseur peut *« user »* les enseignants, comme il l'a lui-même reconnu. Mais au-delà de cette fatigue, c'est le principe même de ces engagements qui est parfois perçu comme déconnecté de la situation réelle, et la section européenne court le risque d'apparaître comme *« la danseuse »* du Proviseur. Comme le dit le CPE *« Ben c'est oui, c'est son, c'est son bébé on peut dire »*. Pour le professeur de vente, les résultats même de cette entreprise ne sont pas aussi évidents que le Proviseur veut bien le dire *« Bon, les résultats sont mitigés [...] les progrès en anglais sont pas flagrants pour tout le monde »*. Et ceux qui ne participent pas aux *« sections européennes »* courent le risque d'une marginalisation *« On ne fait pas partie des sections européennes... ce qui fait qu'on est pas très intéressantes et c'est vrai qu'on a beaucoup de mal à trouver notre place »* disent deux professeurs de bio-service. Laissant entrevoir l'existence de deux établissements en un, l'un étant nettement plus visible et plus valorisé que l'autre. Les enseignants des sections européennes se sentent éventuellement mis un peu à l'index comme *« privilégiés »* par les autres enseignants comme l'expriment Marie Lang et Dany Barby, professeurs d'anglais. En fait, au fil des entretiens, émerge l'évidence que ce *« bébé »* est sinon plébiscité au moins reconnu comme utile par les enseignants de l'établissement, qu'il est même indissociable de la culture de la maison, et participe au maintien de son *« rang »* défini par une association de l'excellence à l'innovation et à une grandeur qui dépasse le cadre de l'institution à travers la dimension internationale. *« Il y a un soutien moral de la part de l'ensemble des collègues par rapport à ces sections »* dit Catherine Sagueiro, professeur de comptabilité qui n'est pourtant pas directement concernée, tandis que, plus enthousiaste encore, Marius Palon trouve pour sa part *« formidables »* ces sections européennes. Les

enseignants sont surtout conscients que cette « vitrine » participe de la bonne réputation du LP et leur assure en partie un public relativement choisi alors, même si cela ne concerne qu'une partie limitée des professeurs et encore moins d'élèves, ils soutiennent cette logique malgré les critiques qu'ils formulent à son encontre.

• Logique « métier » contre logique scolaire ?

Une seconde ligne de fracture est de nature pédagogique. Elle repose sur le conflit latent qui existe entre la logique « métier » vue précédemment, et les logiques plus conventionnelles. Ce sont alors les jugements sur le comportement des élèves, la valeur des diplômes, les contenus d'enseignement, qui s'opposent. Cette ligne de fracture est bien mise en lumière par un professeur de vente, qui s'aventure à donner raison à un élève contre un autre professeur dans un conflit grave. Il explique : *« Je pense que l'élève n'a pas entièrement tort. La prof de français les insulte en permanence, elle leur dit qu'ils sont nuls, de toutes façons que ce n'est que des vendeurs. »* L'opposition, dépassant le cadre de la discipline, déborde sur les conceptions pédagogiques générales : *« Si elle avait cherché à comprendre comment il était. Mais elle le dit elle-même. Moi c'est des élèves, c'est rien d'autre. J'ai pas envie de les comprendre. Ils sont là pour apprendre. »* La logique « métier » attaque aussi la position de la conseillère d'éducation et l'ensemble du dispositif de maintien de l'ordre risque alors de perdre sa légitimité sous la dénonciation de ce professeur : *« Pas question de remise en question du prof. En tout cas, à la vie scolaire, il fallait casser cet élève. Il a beau avoir 15 de moyenne, il sera pris nulle part. Donc il part en alternance. Je crois que le système scolaire n'est pas fait pour lui. »* Et pourtant, les choses ne sont pas toujours aussi tranchées et le CPE adopte lui-même une position proche de la logique « métier » en élargissant cette logique aux contenus d'enseignement général : *« Mais je vois pas pourquoi les profs d'enseignement général pourraient pas enseigner en fonction du métier du gamin. »*

Daniel Pribat, professeur de vente, reconnaît qu'il a rencontré là l'une des dissensions potentielles les plus fortes de l'établissement : *« Et je dis que là, on a vraiment vu le problème des trois positions. C'était la première fois où je m'accrochais vraiment avec des membres de mon équipe pédagogique. »* Les « règles » inhérentes à une filière métier, ou admises comme telles, renforcent la division. Parmi celles-ci, les contraintes vestimentaires sont particulièrement visibles. Nadine Palotte, enseignante de section biotechnologie déclare : *« Et c'est vrai qu'on a beaucoup de mal à trouver notre place, nous, mais peut-être encore plus les élèves... voilà, et puis ils ont une tenue particulière, donc il faut accepter et puis tout ça. »* La hiérarchie des métiers traverse le LP et cet aspect rejaille sur le recrutement, aggravant la situation : selon la même enseignante : *« Ça commence un peu à changer... mais on a beaucoup de mal par rapport à l'image de la profession. »*

On doit cependant tempérer l'emprise de cet aspect métier, qui passe souvent derrière les objectifs éducatifs plus généraux. Poussée dans ses retranchements, la même enseignante de biotechnologie explique : *« Nous on a un restaurant pédagogique d'application, pour moi c'est un support mais, je vais dire le contraire, pour moi c'est un support pédagogique je veux dire que ce qui est important pour moi c'est avant tout la pédagogie et enfin je ne forme pas moi directement des professionnels. »* Elle précise que ce sont bien des connaissances abstraites

3. Celle du professeur de français, celle du CPE, la sienne propre.

qui sont l'objet de l'apprentissage ▯ *«De métier ne domine pas la pédagogie, c'est la pédagogie qui est essentielle pour l'acquisition des compétences pour le métier, mais ce n'est pas le métier qui...»* ▯.

Au cours des dernières années, le nombre de professeurs originaires du monde professionnel a diminué au profit d'enseignants formés dans des filières scolaires ou universitaires (BTS, DUT) ▯ la culture propre aux métiers a corrélativement diminué tout du moins dans les sections les moins valorisées socialement.

• Intérêts particuliers contre intérêt général ?

Une troisième source de tensions visible se situe à propos de la protection des intérêts personnels qui iraient à l'encontre de l'intérêt général et oppose des catégories entre elles. Il est caractéristique que cet aspect des choses soit principalement dénoncé par le conseiller d'éducation, et mis sur le compte d'enseignants qualifiés de «*catégoriels*» ▯. Par contre, aucun enseignant n'a spontanément abordé le sujet des positions «*catégorielles*» du conseiller d'éducation, même si la tension était bien perceptible comme si par tacite entente les enseignants préféreraient ne pas aborder le sujet. Le CPE est passablement remonté contre certains professeurs ▯ *«Bon, bien sûr y a les profs qui vous diront, d'enseignement général qui vous disent ▯ ah ▯ oui, on n'a pas droit à être professeur principal. Bon, y a des petits trucs comme ça ▯ mais moi je suis sûre que ça tient plus au fric qu'ils vont toucher...»* ▯

Les antagonismes éventuels entre disciplines sont jugés par lui à la même aune, et renvoyés à des problèmes d'ordre personnel ou d'identité disciplinaire ▯ *«Les profs d'EPS ont souvent des complexes parce qu'ils sont de l'EPS»* ▯.

Le Chef des travaux, nommé par le Proviseur sur le mode de la cooptation, découvre des oppositions dont le fondement est selon lui de nature purement matérielle. En effet, son accession au poste prive un professeur des heures supplémentaires jusque là attribuées pour ce type de tâche ▯ *«Je sais plus si c'était trois ou quatre pour faire tout ça. Voilà, on lui a enlevé, et c'est pour ça que je vous dis ▯ Ça a pas été très bien perçu au départ»* ▯.

Ces propos pourraient ne relever que de petites jalousies qui se retrouvent dans beaucoup d'univers professionnels, mais, à Daudet, cela prend un sens particulier ▯ ici, on est censé oublier ses petits intérêts au nom de la «*Cause*» de l'innovation, de la passion, du dynamisme, du rayonnement de l'établissement, aussi ces micro affaires deviennent-elles ici des affaires qui occupent beaucoup les esprits et les énergies non pas comme un problème d'ordre professionnel, mais rabattu sur la dimension personnelle qui est la seule reconnue comme valable à Daudet ▯ c'est la personne qui s'engage dans la «*Cause*» même si la multiplication de tels engagements constitue un effet de groupe dont le leader oriente l'action. La revendication d'intérêts personnels n'est jugé recevable que lorsqu'il s'agit d'initiatives dont l'aspect public garantit une retombée positive pour l'établissement. La réalité concrète du travail a peu de place dans ce contexte où les difficultés professionnelles sont interprétées comme relevant de problèmes personnels.

• Métiers et matières : un clivage de filières et catégoriel

Le clivage entre filières, et à l'intérieur des filières entre matières, apparaît comme un élément fondamental. On y retrouve pêle-mêle la qualité du recrutement, l'équité du jugement sur les élèves, les moyens matériels attribués, et l'importance relative des disciplines.

Comme le dit Josyane Rose, professeur de bioservice, «*Eh, il faut reconnaître que les coefficients sont pas les mêmes, hein*». Les différences de coefficient selon les matières introduisent un sentiment d'inégale valeur entre les professeurs que les modes de recrutement (préinscription et entretien pour les uns et pas pour les autres) renforcent en pesant sur la variabilité de la sélection des élèves. Le sentiment de discrimination exprimé par certaines personnes est cependant relativisé par le conseiller d'éducation, pour qui il n'y a là que faux-fuyants, ce type de problème ne renverrait qu'aux insuffisances personnelles des enseignants : «*Si le prof est bien dans sa peau dans sa matière, il a aucune raison de se sentir brimé*». Une fois de plus, le problème est renvoyé à la personne, l'effet de l'organisation du travail n'a pas lieu d'être. Le CPE est pourtant obligé de reconnaître que l'image de la filière, et par-là la facilité de recrutement, ont une incidence réelle : «*Les profs le ressentent. [La hiérarchie entre filières]. Quand vous avez beaucoup de dossiers à trier, vous avez forcément de meilleurs dossiers*». Et trouve lui-même des accents catégoriels lorsqu'il s'agit de juger son propre sort : «*Les locaux pédagogiques ont été bien gâtés, le CDI a été bien gâté. Tout le reste, ça a été avec la place qui restait hein* On a été, enfin quand je dis «*On* c'est les élèves et moi bon, parce qu'on a été les parents pauvres de la restructuration de ce point de vue là».

D'un point de vue plus positif, cet aspect d'une «*culture de métier*» imprégnant la pédagogie transparaît dans le discours de Aimée Renard, professeur en carrières sanitaires et sociales : «*On a une réputation, c'est vrai qu'elle a été confirmée ici par l'extérieur de la section, qu'on est des poules... on est à l'écoute, on prend en charge autre chose que l'enseignement [...] la réputation des professeurs d'enseignement professionnel en carrières sanitaires et sociales, en général en lycée professionnel il y a plus d'écoute plus d'attention auprès de l'élève, mais avec un accent au niveau des carrières sanitaires et sociales*».

Au total, ces clivages jouent contre la cohérence de l'établissement et gênent la coopération entre les enseignants ; ils expliquent en partie l'image d'un établissement passablement atomisé. Cependant, le LP Daudet ne pourrait pas produire les résultats qu'il produit sans un minimum de coordination qui apparaît en fait sous une forme assez contradictoire : elle est survalorisée sous la forme du «*travail en équipe*» évoqué par de nombreux professeurs dans un premier temps du discours, elle s'avère prendre en fait d'autres formes quand les situations concrètes sont décrites.

3. Des coordinations ponctuelles, défensives et à but de régulation pédagogique, par des équipes à géométrie variable

L'un des thèmes récurrents dans les déclarations des différents acteurs, est celui du travail en équipe, de l'existence d'équipes pédagogiques solides et constituées. Or il semble que cette *doxa* doive être analysée de près, et soit parfois à ranger dans la catégorie des discours «*politiquement corrects*». Comme le reconnaît Elisabeth Mollard, professeur de comptabilité, cela relève avant tout de l'image. À la question de savoir sur quoi reposait cette réputation de travail en équipe dont elle a entendu parler quand elle enseignait dans un autre établissement du bassin, elle répond : «*Pour certains individus qui*

venaient nous faire des formations dans mon établissement d'origine, voilà, c'était une image qu'on avait de l'extérieur par rapport au lycée». Les formateurs transportent donc la réputation du LP Daudet qui, en fait, est établie par comparaison avec le plus grand lycée classique de la ville.

3.1 La réalité des équipes

Pour le Proviseur, la notion d'équipe pédagogique ne recouvre pas un groupe de professionnels structuré, mais prend une valeur quasi militante : une équipe ne saurait être autre chose qu'un groupe de passionnés : «*de documentaliste était un vieux complice [...] on était d'accord pour lancer pas mal d'idées nouvelles [...] j'y crois encore énormément.*» il ajoute plus loin : «*J'ai entretenu avec quelques collègues un foisonnement, avec ceux [...] qui piaffaient d'impatience de lancer des choses.*»

Lorsque le CPE cherche à énoncer les qualités de l'établissement, c'est encore la notion d'équipe qui surnage : «*Moi, sincèrement et je le ressens beaucoup en tant que CPE, c'est le travail d'équipe, hein.*» Cependant, un professeur de comptabilité qui compare la situation de Daudet à celle qu'il a connue à Ecoutilles en banlieue parisienne, attribue à la relative «*plouceur de vivre*» de son nouvel établissement la facilité la coordination : «*On peut, avec les collègues, se réunir sans difficultés, parce qu'on n'a pas trop de soucis à gérer.*» La notion d'équipe pédagogique ne semble pas recouvrir pour tous les enseignants une réalité facile à décrire, et paraît même un peu embarrassante. Ce même professeur à qui il est demandé de préciser ce qu'il entend par «*équipe*» au LP Daudet, répond : «*L'ensemble, enfin l'ensemble des profs ou des...*». La notion d'équipe, assez floue pour ce professeur, apparaît néanmoins rattachée à l'idée d'innovation et est présentée comme susceptible d'apporter des nouveautés : «*On va parler des projets, qu'est ce qu'on va faire. Avec des collègues l'année prochaine, on va essayer de, d'axer une classe de BEP comptable sur une activité théâtre.*» Le terme d'«*équipe pédagogique*» n'est plus employé ici. Cependant, il mentionne un effet positif précis du travail collectif envisagé comme «*nos réunions constantes, réunions entre profs, avec les élèves...*», celui de «*motivation*» des élèves en danger de démissionner : «*Donc, y a eu un premier travail de motivation, de restructuration qui a pas mal marché, qui a quand même donné des résultats.*» Pour le CPE également, ce mode de fonctionnement paraît une évidence : «*Moi, sincèrement ici j'ai trouvé un travail d'équipe chez les profs que j'avais jamais connu ailleurs.*»

D'ailleurs, le Chef des travaux affirme que l'apparition des PPCP a provoqué des fonctionnements d'équipe : «*Depuis le mois de septembre, y a la mise en place des projets pluridisciplinaires, qu'on appelle les PPCP. Ce qui fait que là, y a quand même une interdisciplinarité, et des équipes qui, qui travaillent ensemble. Par exemple un prof de français avec un prof de compta et un prof de math, ça fait déjà un bon noyau, ça, hein.*» L'équipe, dans ce cas là, est une équipe interdisciplinaire, mais on discerne cependant dans son discours («*quand même*») qu'il s'agit là d'une nouveauté. La coordination inscrite dans les textes reste parcellaire comme l'indique notamment l'extrait d'entretien ci-dessous : «*On a des nouvelles directives, c'est à dire le suivi des élèves doit être assuré par tous les professeurs. À partir du moment où y a le suivi, y a, y a concertation, hein.*»

Question : *Et ces réunions, elles sont régulières ?*

Réponse ▣ *Non, elles sont ponctuelles. Quand y a par exemple des problèmes dans une classe, donc il faut...* ▣

Et plus loin, à l'occasion d'une question sur l'heure de vie de classe, elle précise ▣ « ▣ Non, non, je crois pas hein ▣ Les heures de vie de classe, je sais même pas si ça se fait. ▣

De plus, il apparaît assez vite que le fonctionnement des équipes relève d'une réaction défensive davantage que d'une stratégie pédagogique. Le chef de travaux décrit ce que plusieurs enseignants ont signalé comme une pratique courante à Daudet ▣ « ▣ Il a l'existence d'équipes où dès qu'il y a un problème, ils se réunissent. Après, le projet peut se greffer dessus, mais ça commence surtout comme ça, hein ▣ C'est devenu quasiment une nécessité d'ailleurs, hein ▣ Pour cadrer les élèves. ▣.

En définitive, même si l'idée d'un établissement organisé en équipes revient assez souvent dans les discours, cette réalité apparaît assez fragile, pas vraiment généralisée, et résultant plutôt de contingences que d'une méthode stabilisée.

Le professeur d'EPS, par exemple, déplore l'absence de concertation, et dénonce les arrangements à la sauvette entre deux sonneries ou à la pause, pratiques que les autres professeurs décrivent aussi comme le mode de coordination le plus fréquent. Ainsi, Chantal Bouchon souligne ▣ « ▣ Des projets avec les collègues, pas vraiment ▣ ça dépend de qui suit, qui machin. [...] Alors, bon, je fais mon petit bazar en sous-sol... ▣ [...] Y a pas d'heures de concertation, non. ▣. Elle incrimine d'ailleurs le comportement du proviseur dans cet échec relatif, dans la mesure où ses centres d'intérêt seraient sélectifs et plus tournés vers l'extérieur.

Toutefois, pour tout un faisceau de raisons qui ne sont pas toujours directement pédagogiques, et selon des méthodologies parfois empiriques, il est indéniable qu'il existe à Daudet une « culture de travail en équipes ▣, et que celle-ci produit des innovations, et facilite la mise en projets, dans des aventures parfois ambitieuses. Mais sa réalité ne correspond pas aux règles canoniques du travail en équipe institué.

3.2 L'organisation et la constitution des équipes : un effet de la stabilité plus que d'une volonté politique

D'une manière générale, il est assez clair qu'au-delà des positions de principe, l'organisation de l'établissement ne facilite pas toujours la constitution et le fonctionnement des équipes.

Comme l'explique un professeur de maths ▣ « ▣ C'était assez difficile de travailler en équipe, puisqu'on avait deux heures de PPCP, Marius Palon a terminé la première heure avec moi, et après c'était le professeur de droit, ce n'était pas du tout évident de travailler en équipe, c'était très difficile de faire un suivi avec eux puisque après ils partaient, et on ne se voyait pas spécialement entre les cours. Oui mais on n'a pas des heures de concertation, qu'on a pas obtenues cette année ▣. Et plus loin ▣ Il assure que c'est ▣ « ▣ Une question de volonté d'établissement de ne pas officialiser ces heures et de ne pas les rentrer dans l'emploi du temps. ▣

Point positif cependant, et de manière unanime cette fois, la stabilité du personnel œuvre dans le sens de la constitution des équipes ▣ et de leur durabilité ▣ « ▣ Le personnel est très stable, ça facilite énormément de choses. C'est un projet sur trois ans et là on a prévu ce renouvellement, parce que ce sont des équipes stables, parce que le personnel ne partira pas ▣, dit le même professeur de Comptabilité.

3.3 Des équipes restreintes

En fait, les équipes constituées se restreignent parfois aux enseignants de la spécialité dominante, et ne comprennent pas toujours les professeurs d'enseignement général. Ainsi en est-il, d'après Rosa Brunet, professeur de STMS, à propos de la structure d'accueil mise en place : « *Moi je voudrais préciser pour ce qui est fait dans l'établissement pour faciliter le passage de la 3^e à la seconde, il a été mis en place un accueil au mois de juin, au moment des inscriptions, début juillet plutôt, et je trouve que ça a bien amélioré les choses, au moment des inscriptions, une rencontre avec le personnel éducatif, les infirmières et avec l'équipe des professeurs professionnels. [...] L'élève est motivé du moins en ce qui concerne les matières professionnelles, je ne parle pas au nom des prof de maths qui veulent tirer un peu les élèves, ou du prof de français, qui continuent à être les disciplines où c'est l'échec, où l'on a pas toujours trouvé le sens d'apprendre.* »

Dans le PPCP culinaire, « *Les entrées du monde* », qui concerne les élèves du BEP carrières sanitaires et sociales, il y eut même des difficultés avec le professeur d'histoire et géographie, comme le révèle Aimée Renard : « *C'est à dire qu'il aurait fallu que les groupes de chaque pays puissent rendre compte à chaque séance, auprès du professeur d'histoire-géo, ce qui n'a jamais été fait.* ». Et elle estime que les élèves « *avaient beaucoup de progrès à faire pour l'expression orale, il y a quand même eu ce constat, dans ce qui était négatif.* »

Les équipes liées aux projets culturels se constituent quant à elles essentiellement sur la base d'affinités, ne réunissent jamais plus de trois personnes, et sont en nombre restreint.

3.4 Des équipes de « copains »

La création des équipes pédagogiques s'appuie plus souvent sur des attirances personnelles que sur des projets pédagogiques. Marius Palon indique : « *Oui mais je pense qu'il y a certaines équipes dans l'établissement qui fonctionnent bien, plutôt par copinage.* ». Tandis que Gilles Tales explique : « *Par affinité, ils prennent des classes ensemble, ils montent des projets ensemble, c'est des affinités, si une des personnes part ça peut être fini. Ce n'est pas tout à fait un travail en équipe institutionnalisé et organisé, même si ça fonctionne très bien, si elles font des projets qui sont intéressants, très intéressants, c'est plus des copines entre elles. Mais c'est au coup par coup, si on s'entend bien avec quelqu'un, il y a cette volonté là, il y a facilité de travailler en équipe pour certaines et pour certains, mais il faut qu'il y ait une initiative, encore une fois ce n'est pas institutionnalisé.* »

Une autre enseignante, Chantal Bouchon, explique que la constitution d'équipes, découle souvent de « *tractations* » visant à constituer des regroupements de collègues souhaitant travailler ensemble : « *On anticipe, les profs qui ont une classe cela ne tombe pas du ciel, des tractations dans l'ombre (rires) ont lieu, c'est parce qu'on sait que tel prof de professionnel va prendre telle classe qu'on pense pourvoir faire des choses ensemble qu'on demande à travailler avec.* ». C'est l'anticipation d'un accord facile sur le travail, sans avoir à entrer dans des ajustements coûteux en explicitations, renoncements partiels et conflits éventuels, qui oriente la stratégie des enseignants souhaitant coopérer avec des collègues. Peu de place ici à une politique concertée en la matière, mais l'accumulation de volontés personnelles et de micro stratégies.

Marius Palon établit, quand à lui, un constat critique en référence à une conception officielle du travail en équipe ce qui l'amène à dire *« Allègre avait raison, on n'a pas l'habitude de travailler ensemble, il faut qu'on nous apprenne et qu'on nous donne les moyens de travailler ensemble »*. Un paradoxe est ainsi rendu visible : la coopération entre certains enseignants n'est pas identifiée comme du « travail en équipe », les compétences développées à cette occasion ne peuvent du coup être reconnues comme telles.

3.5 L'équipe « défensive »

Si l'on explore plus avant le rôle des équipes une fois constituées, on découvre alors qu'elles sont souvent mobilisées comme une réponse « défensive » à une situation susceptible de se dégrader. Ce qui correspond assez bien à une attitude générale de l'établissement, comme on le verra au paragraphe suivant. Ainsi pour Gilles Talès *« C'était quasiment tous les quinze jours, trois semaines, des réunions qui ont permis à 8 élèves d'être réorientés, et qui a permis cette année de mieux fonctionner. Quand il y a des problèmes réels, importants, qui doivent être résolus, le travail en équipe se fait par la force des choses »*. La « force des choses » évoquée par cet enseignant souligne la dimension réactive et défensive de ce « travail en équipe » là. Il confirme un peu plus loin *« C'est principalement quand il y a un problème qu'on se réunit, principalement, pour faire évoluer les choses »*. Les « choses » qui contraignent à coopérer et qu'il faut faire « évoluer » sont en fait les quelques élèves provoquant des désordres. Marius Palon précise *« Je pense que cette année, on a éprouvé le besoin de travailler en équipe parce que on commence à avoir des difficultés dans l'établissement au point de vue discipline au niveau des premières années, avant il y avait quelques classes qui posaient problème, maintenant ça tend à se généraliser »*. D'une façon plus générale, son collègue Gilles Tales estime que le travail en équipe *« va devenir de plus en plus indispensable de par nos enseignements et de par le type de population »*.

Le travail en équipe à Daudet, affiché comme une caractéristique du LP prend donc des formes bien différentes de celles prônées par l'institution. Elles visent à coordonner *a minima* l'action des enseignants (pour les PPCP, par exemple) et l'engagement plus important n'existe qu'en cas d'affinités ou de danger, mais dans tous les cas, cela reste ponctuel, avec des relations dont l'intensité varie de façon importante au cours de l'année et qui ne réunit (sauf en cas de crise qui voit la presque totalité des professeurs d'une classe se réunir pour une ou quelques séquences) qu'un nombre limité de professeurs (2 ou 3). L'organisation du travail contraint à bien des concertations à la pause café c'est à dire très brèves, centrées sur une tâche, sur l'organisation, et laisse peu de place à la co-élaboration qui, lorsqu'elle a lieu, relève de l'engagement exceptionnel, justifié par la « passion » des enseignants pour la réalisation d'un projet, elle déborde alors largement le cadre des horaires de travail habituels et ne peut concerner du coup qu'un nombre limité de classes par enseignant.

3.6 La démocratie dans l'établissement : un ressource peu mobilisée

L'enquête a permis également de découvrir que certaines instances de base de la coordination ne sont pas en place, et que la confiance dans le fonctionnement

démocratique des prises de décision est fragile. Ainsi le CPE, interrogé sur la commission hygiène et sécurité, reconnaît que *« Non, non, non, elle fonctionne pas très bien non plus, hein Non, je crois que sincèrement, cette année, on l'a pas fait tourner. »*. Plus loin elle ajoute, au sujet de la restructuration du lycée *« On a été associés officiellement, oui. Moi j'estime que pour ce qui est de mes remarques, on n'en a jamais tenu compte hein Ils font semblant de consulter les gens pour les calmer, mais les décisions sont déjà prises. »*. Il est intéressant, sur le sujet de la restructuration, de mettre en regard ce point de vue exprimé par le CPE et la déclaration du Chef d'établissement, pour qui *« Chaque professeur avait rêvé son lycée idéal, il l'avait exprimé. Elle (l'architecte) avait interrogé les secrétaires, les agents. Elle avait interrogé tout le monde. Et ça a servi ensuite, un petit peu, de cahier des charges aux architectes. »*. La mention de *« un petit peu »* semble bien peu pour la majorité des personnels qui estime que le LP dont ils plébiscitent la conception générale aurait été plus adéquat à leurs besoins concrets s'il avait été mieux tenu compte de leurs remarques.

De même, les réunions de certaines instances de concertation sont épisodiques. Marius Palon, professeur de comptabilité indique, par exemple, au sujet du travail disciplinaire en *« conseils d'enseignement »* *« Oui, oui, mais y en a un ou deux par an. »*. Ce n'est donc pas l'instance qui permet de coordonner l'activité au quotidien en prenant des décisions collégiales. Cela est assez compréhensible car, dans ce cas, les relations d'affinité ne sont pas prépondérantes et il faut négocier avec des collègues dont les conceptions et les pratiques sont parfois fort éloignées. De plus, ces réunions semblent plutôt servir à résoudre des problèmes d'intendance *« On travaille en commun, c'est à dire qu'on choisit les mêmes manuels, et de temps en temps on s'échange les contrôles pour voir. »*. L'accord sur les manuels et la régulation sur les contrôles sont donc les deux objets de la concertation. À noter la formule *« pour voir »* il ne s'agit pas d'en débattre, mais de vérifier qu'on est pas trop éloigné d'une norme collective largement implicite si l'on en croit les récits de plusieurs enseignants.

Les instances associant les élèves aux décisions apparaissent peu réunies. Par exemple, le traitement des incidents qui ont conduit à la fermeture de la cafétéria révèle qu'aucune concertation n'a eu lieu *« avec les élèves »* *« il faudrait faire un gros travail sur les délégués, il n'y a rien au niveau de la vie lycéenne, il y a un emploi jeune qui devait animer mais les élèves ne font rien, sauf dans le cadre des PPCP mais il n'y a pas de vie de lycée, ils viennent en consommateurs. Peut-être il aurait fallu prendre le temps de réunir les élèves pour leur expliquer pourquoi on fermait la cafétéria, qu'on fasse notre rôle d'éducateur, pas simplement fermer. »*, regrette un professeur.

3.7 Le travail pédagogique des équipes

Il apparaît cependant, malgré les restrictions précédentes, qu'il existe un important travail de quelques équipes, en particulier sur des projets. Pour Gilles Talès *« Ce travail en équipe on le passe à travers un projet, ça peut être pour une classe qui a des difficultés, le travail en équipe permet à chaque acteur, à chaque professeur de mieux cerner les problèmes et au cours de réunions d'essayer de trouver des solutions. Le projet a abouti, il s'est réalisé, il s'est concrétisé, il s'est bien passé, globalement on peut dire que c'est satisfaisant, mais on avait constaté de la difficulté dans la continuité de ce travail en équipe, parce qu'on n'a pas forcément les mêmes horaires. Dans cet établissement, il y a beaucoup de choses qui ont été réalisées, qui se réalisent encore, parce qu'effectivement, il y a des équipes qui réalisent des projets. [...] Ici, si on a un projet qui tient à peu*

près la route, [...] on peut y arriver. Le chef d'établissement me semble parfois, comment dire, aller dans le bon sens et pour Marius Palon, à propos d'une classe précise, «*des élèves sentaient qu'il y avait une équipe derrière, cette année, ils ont un projet, [...] projet qui a très bien fonctionné, et les élèves sont très contents, ça se passe vraiment très bien.*

Les projets à caractère culturel ou «*commercial*» qui se traduisent par une production publique sont ceux qui mobilisent le plus.

Si on s'intéresse au contenu réel du travail des équipes, il apparaît dominé par les problèmes d'organisation des activités des élèves et une volonté de rationaliser les pratiques, dans un discours proche de celui de «*l'industrialisation de la formation*». Ainsi, un professeur met surtout en avant les bienfaits de l'harmonisation «*Et il y a pédagogiquement aussi un avantage, par exemple, en mathématiques pour les vendeurs, il y a une partie qui est commune, et on n'a souvent pas tout à fait le même langage, ça perturbe pas mal les élèves. Donc le travail en équipe sera profitable*» tandis qu'un autre valorise «*l'harmonisation qu'on fait cette année sur l'étude professionnelle et l'oral, essayer d'avoir le même discours, le même vocabulaire, le même comportement...*». Cela va de pair avec un souci d'individualisation exprimé par un professeur «*Non, une structure de classe de 30 élèves ne permet pas de faire de l'individuel, donc il leur fallait une structure qui leur permette d'acquérir un métier, parce que le lycée professionnel c'est une des orientations fondamentales, et là le travail en équipe a très, très bien marché.*».

Il semble que ce soit sous la pression des événements, et lorsque les relations personnelles et l'organisation des locaux le permettent, que se mettent en place des dispositifs de coordination. La direction de l'établissement n'y est généralement pas associée, ce qui peut être interprété à la fois comme un désintérêt, mais aussi comme le résultat de la marge de manœuvre laissée par le chef d'établissement aux différents personnels.

Cela aboutit aussi à la mise en place de règles et normes à une échelle inférieure à celle de l'établissement. Ainsi, fleurissent des «*règlements*» par secteur, par classe, conçus par quelques profs, distribués aux autres professeurs concernés, sans validation officielle ni souci de conformité avec le règlement intérieur, et même des semblants de conseils de discipline convoqués par les professeurs d'une classe sans que la direction ne soit concernée jusqu'au moment de la mise en oeuvre des sanctions, dans ce cas elle prend le relais. L'autonomie exigée des personnels dans une logique de projet se vérifie en matière de vie scolaire, les professeurs «*gèrent*» au mieux les difficultés, la direction ne traitant que ce qui ne peut l'être que par elle (réorientation d'un élève, contact avec un autre établissement pour y «*recaser*» un élève fautif, négociation avec le GRETA pour «*sortir*» un autre).

4. Le jugement sur l'établissement : un unanimité qui recouvre un certain émiettement des points de vue

Lorsqu'il s'agit de juger l'établissement, une quasi-unanimité positive apparaît sur un certain nombre des sujets. Ainsi en est-il, nous l'avons déjà vu, de l'efficacité du travail en

équipe alors même que les récits d'enseignants montrent qu'il relève plus du bricolage ingénieux ou de la figure imposée que d'une forme de travail institué, mais un bricolage qui, pour insatisfaisant qu'il apparaisse à certains, permet des coopérations satisfaisantes car sources d'intéressement des élèves et de reconnaissance des professeurs. Mais on retrouve le même genre de consensus au sujet du pré recrutement des élèves, de la taille de l'établissement, des conditions de fonctionnement favorables, ou de l'adéquation des locaux. On le retrouve également souvent lorsqu'il s'agit de reconnaître le « bouffle » que donne le Chef d'Établissement, sa volonté de soutenir les projets bien structurés. Pourtant ce consensus ne s'appuie pas toujours sur des réalités, sans sembler pour autant relever d'une simple volonté de valoriser l'établissement aux yeux de l'enquêteur. Il s'agit plutôt d'une sorte de « mythe collectif » jouant le rôle d'un ciment, écrivant une sorte d'histoire idéale du lycée. Histoire en partie mythique car il arrive souvent que les jugements énoncés ne résistent guère à l'épreuve de réalité. Nous l'avons vu déjà pour ce qui est de la coopération dans l'établissement, mais on retrouve le même type de disjonction sur d'autres points.

Celle-ci est assez bien résumée par le point de vue du chef des travaux, qui finit par déboucher sur une hésitation : « Moi je pense que l'image de l'établissement est bonne à l'extérieur hein [...] On me disait Daudet, Daudet, enfin c'était un établissement qui a quand même... ». Une bonne image extérieure, au passé, un présent plus incertain qui débouche sur un silence suggérant un doute sur la traduction en interne de cette bonne image.

4.1 Un recrutement privilégié

Le premier sujet de consensus apparent est celui d'un recrutement privilégié. Pour un professeur de vente, l'image de l'établissement est si bonne qu'elle permet de ne procéder qu'à des recrutements positifs : « On le voit dans les vœux : 1° vœux secrétariat Daudet, 2° vœux compta Daudet Tu veux faire « Daudet » quoi ». De plus, la zone de recrutement mettrait l'établissement à l'abri des mauvaises surprises. « C'est vrai qu'on a une zone de recrutement d'élèves relativement favorable. On n'a pratiquement pas de racket, aucune dégradation dans le lycée », affirme Daniel Pribat. Le CPE énonce un point de vue proche quoi que plus acide à propos des problèmes rencontrés : « De dégradations, non de comportement, bon, on a quelques classes qu'il faut cibler, hein C'est un lycée qui a pas trop de problèmes, hein On n'a pas à se plaindre, hein On recrute quand même pas trop sur des ZUP ». Enfin, la taille de l'établissement, respectant la règle du « juste milieu », est souvent mentionnée comme un élément déterminant de la réussite de Daudet. Selon le CPE : « C'est suffisamment grand pour qu'il y ait quand même une dynamique qui se crée, et suffisamment petit pour qu'on se connaisse tous et ça simplifie beaucoup de choses. C'est pour ça que la taille de l'établissement, je vous en ai parlé, parce que ça joue énormément hein ».

La conséquence de ce recrutement privilégié cumulée avec une taille satisfaisante est une ambiance de travail favorable décrite par un professeur de vente : « L'ambiance de travail, et donc la discipline des élèves, ça aussi c'est phénoménal C'est des élèves gentils, calmes... ». Et pourtant, cette façade se fissure quelque peu lorsque le Chef des Travaux, interrogé sur les points faibles de l'établissement, déclare : « Alors, les points faibles, c'est que nous, on a beaucoup d'élèves à problèmes, hein ». Un professeur de comptabilité, Paul Baratel, comparant avec son ancien poste en banlieue parisienne, tempère lui aussi le jugement sur la « gentillesse » des élèves en la qualifiant autrement : « Ici, ils sont beaucoup plus passifs

[...] *ils sont moins réactifs, moins conscients.* ■. Le CPE, quant à lui, reconnaît que pour être positive, l'image de Daudet ne se libère pas si aisément du handicap attaché à l'enseignement professionnel ■ *« Il y a des profs qui sont venus me présenter des condoléances parce que je partais en lycée professionnel. Et en plus on fait une hiérarchie dans les sections. Quand ils arrivent là, ils savent que c'est, ils ont obtenu le bas de gamme, hein ■ Bon, on essaye d'établir pas mal de contacts avec des élèves de collège, avec des profs principaux de collèges, pour essayer de casser cette image, mais je crois qu'elle est véhiculée par des tas d'écrits... »* ■. La lutte semble inégale entre la mobilisation du LP pour garantir sa réputation et tous ces « écrits » qui la contredisent.

La discussion sur les effectifs conduit vite au même genre de disjonction. Un professeur déclare par exemple ■ *« Au niveau des élèves, je dirais que nous sommes privilégiés aussi [...] »* ■ ce privilège semble pourtant à relativiser puisqu'on apprend aussitôt que Daudet est en fait logé à la même enseigne que tous pour les effectifs par classe ■ *« On aimerait bien en avoir moins, mais bon, 32 c'est quand même la moyenne [...] ça serait peut-être moins possible dans un lycée de 1000 élèves, hein ■ Nous on a cette chance, c'est un point fort de Daudet. »* ■, dit Jacky Vivace.

La section européenne elle-même participe à ce jugement abstrait ■ elle est en effet presque toujours présentée de prime abord comme une preuve d'excellence, mais si l'on approfondit le sujet on découvre que son rôle réel est tout à fait secondaire. Le même professeur nous confie ■ *« Bon, enfin dans l'établissement la marque, c'est la section européenne. Pour moi, j'ai pas de groupe européen ou de groupe non européen, parce que, ben je les ai tous ensemble. »* ■. Interrogée sur sa place par rapport à la section européenne, elle répond ■ *« Non, du tout, du tout ■ je ne me sens pas concernée. »* ■. Et ces propos ne sont pas isolés.

L'image n'est pas une simple question de gloriole, elle participe à la conservation de la « qualité », voire de certains « privilèges » et prend sens dans une vraie logique de concurrence. Gilles Tales, entre autres, décrit le cercle vertueux de la bonne réputation ■ *« Oui, oui c'est important d'avoir une bonne image, en dehors d'autres organismes ou institutions ou entreprises, je ne vois pas une entreprise avoir des objectifs qui, ou une administration, avoir des objectifs autre que de bien présenter à l'extérieur. [...] Comme ici on travaille bien avec un fort coefficient de réussite, il y a des élèves qui vont vouloir venir, qui vont avoir envie de venir à Daudet, donc ça va être des élèves motivés qui auront on espère un niveau et qui va permettre de bien fonctionner. S'il n'y a pas cette réputation autour, même si parfois c'est de la poudre aux yeux, pas de la poudre aux yeux, mais ça peut être pris comme ça, dans ces cas là, un lycée qui a mauvaise réputation, ceux qui vont venir ce sont ceux qui n'auront pas été pris ailleurs et ça ne va pas arranger les choses. »* ■ Cet aspect des choses est particulièrement flagrant, on l'a vu, au sujet des classes européennes ■ *« Il y a un soutien moral de la part de l'ensemble des collègues par rapport à ces sections. »* ■ dit un professeur qui n'intervient pas dans ces classes. Mais ce point de vue n'est pas forcément celui des élèves ■ ainsi que le note Catherine Sagueiro, professeur de comptabilité ■ *« Ce que les élèves regardent c'est que c'est une mention plutôt difficile à décrocher au Bac, que ça va faire du travail en plus, et les élèves de lycée professionnel, par définition ne sont pas des bêtes de travail. »* ■. Quant au stage à l'étranger, il donne lieu à des commentaires contradictoires ■ *« C'est le stage à l'étranger qui les motive, quand ils reviennent ils sont vraiment changés, ils sont matures, ils accrochent davantage en anglais. »* ■ dit Bernard Sourise qui enseigne la communication alors que Marius Palon signale la difficile mise en place des stages à l'étranger ■ *« Il a été annulé parce qu'il n'y avait pas assez de monde. »* ■.

4.2 Des locaux neufs et bien adaptés

Les locaux restructurés sont également l'objet de tous les enthousiasmes, tout au moins dans un premier temps. « Il a un autre LEP à côté, qui est moins beau, on va dire, je dirais que celui-ci c'est le top », dit Nadine Palotte. Mais à l'analyse, on découvre qu'ils ne sont pas exempts de défauts. Pour le CPE en particulier. « Quant à ce que les locaux soient... enfin moi ils me plaisent pas. Les profs ont plein de petits bureaux donc en fait ils se voient moins. ». Un point de vue assez similaire est donné par le Chef des travaux. « On est toujours mieux dans le neuf hein. Mais je sais pas, y avait plus une, plus de chaleur humaine. Ça fait des petits groupes, si vous voulez savoir. Ça a éclaté le groupe, un peu. ». Le « look » des bâtiments, du point de vue de certains enseignants, confère au LP une allure d'entreprise, et participe à son image moderniste et efficace. Ainsi pour un professeur de comptabilité. « Là on met en avant le lycée. Là, quand j'ai parlé d'entrée, de ce hall d'entrée, on rentre dans un lycée. On rentre pas dans un, dans une espèce de de, comment dire, de sous-établissement scolaire [...] C'est pas dévalorisant d'aller à Daudet. ». L'image de l'établissement rejaille sur le sentiment de dignité des personnels qui viennent travailler à Daudet avec fierté. Mais la vertu des locaux ne se mesure pas qu'en termes d'apparences. Plusieurs personnes interviewées évoquent des effets psychologiques bénéfiques. Ainsi pour Aimée Renard. « L'architecture de l'établissement, avec la partie nouvelle, qui est anti-stress. [...] C'est à dire qu'il y a beaucoup d'arrondis, il y a des niches pour les élèves pour retrouver leur intimité, on retrouve là les idées que Montagné proposait pour l'aménagement des crèches, pour que l'enfant puisse se retrouver, et donc ça fait chuter l'agressivité. ».

4.3 Le jugement des entreprises

En concordance avec la logique « métier », le jugement porté par les entrepreneurs, futurs employeurs, sur la qualité de la formation dispensée à Daudet est l'un des éléments récurrents, des entretiens. Le proviseur accorde une grande importance à ce type de relations, qui serait l'une des forces de Daudet, et insiste sur le rôle pionnier que Daudet a joué en la matière. « Parce qu'à l'époque déjà nous envoyions tous nos élèves en stage en entreprise, hein. Ce n'était pas le cas de tous les établissements. ». Il s'agit bien ici de prouver par les faits l'adéquation de l'enseignement de l'établissement aux besoins des entreprises. « Mon premier objectif [...] montrer aux entreprises qu'on a des professeurs qui sont capables d'apporter quelque chose à l'entreprise. » précise le Proviseur. Et cela fonctionne au-delà des espérances. « J'ai même des chefs d'entreprise qui me disent que c'est très intéressant de discuter avec les enseignants. ». Même son de cloche de la part du chef des travaux. « Les entreprises sont très contentes de nos élèves hein [...] c'est des élèves qui sont opérationnels, hein. Disons qu'au niveau outils pédagogiques, on est quand même bien dotés. On a ce qu'il faut par rapport à d'autres. ».

Notons au passage qu'il apparaît ici un jugement non pas « absolu », mais relatif aux autres établissements qu'il s'agisse de l'architecture du bâtiment ou de la pédagogie.

4.4 Des résultats jugés enviables

Autre sujet de satisfaction □ les résultats aux examens. Là encore les déclarations varient d'un acteur à l'autre, et se nuancent au fil des entretiens. Le Proviseur est le plus enthousiaste □ « *Certaines années on a 100 % au bac. Alors c'est difficile de dire que ceux de la section européenne ont réussi mieux que les autres.* ». Jeannine Kessler professeur de vente affiche également une grande satisfaction □ « *D'une année sur l'autre, oui □ on est toujours au-dessus de la moyenne de l'Académie.* ». Pourtant le chef des travaux, élargissant sa vision à l'ensemble de l'établissement est plus nuancé, et dans la même phrase, affiche la satisfaction et un certain découragement offrant un contraste avec les déclarations précédentes □ « *On a des résultats scolaires, quand même, hein □ Déjà le fait qu'on a des équipes stables, ça ça ça y fait, hein □ [...] Donc vous voyez, c'est / y a beaucoup à faire. Beaucoup à faire. j'ai l'impression, des fois, on veut pas prendre les problèmes à bras le corps.* ».

4.5 L'embauche est-elle à la hauteur ?

Bien apprécié par les entreprises et fier des résultats obtenus, l'établissement ne devrait pas rencontrer de grosses difficultés lorsqu'il s'agit de placer ses élèves dans le monde du travail. Or on découvre vite que la réalité ne correspond guère à ce tableau idyllique, tout au moins pas pour toutes les spécialités. Josyane Rose, professeur de bioservice, « *Bon, c'est vrai que les bacs secrétariat ont du mal à trouver du boulot, hein □* » tandis que le Chef de Travaux admet que l'Orientation ne facilite pas forcément les choses □ « *Alors ils peuvent rencontrer le conseiller d'orientation, mais bon, ça aussi... les conseillers d'orientation, quelquefois ils sont normés, hyper normés □ Ah □ ça, ben non, tu peux pas faire ça, tu peux pas faire ça...* ».

En revanche, la filière ventes bénéficie d'une conjoncture d'emploi présentée comme très favorable. Daniel Pribat souligne l'effet déterminant de cette situation sur la motivation des élèves. Non seulement la légitimité de la filière en est renforcée, mais l'appétit de diplômés et le niveau de réussite sont directement liés à la demande des employeurs □ « *Simplement pour répondre à l'annonce, il faut avoir le Bac + 2. Et les élèves le savent □ Les élèves se rendent compte qu'il y a pas forcément autant de débouchés dans leur branche qu'en commerce, donc y en a beaucoup qui reviennent en Bac pro commerce, et la plupart du temps on a une **excellente** réussite.* ».

4.6 Un établissement dynamique et dépoussiéré, mais sans projet actualisé

Reste que pour la direction, Daudet est surtout remarquable pour son intégration dans le monde, et sa capacité à se démarquer de toute connotation « *fonctionnaire* ». Ses enseignants, capables de prendre sur leurs vacances, peuvent mettre au point un projet d'établissement en un temps record, trop vite même pour les structures sclérosées de l'institution. « *Qui avait envie à cette époque de travailler pendant les vacances □ Moi, pour moi c'était important de montrer aux instituteurs, aux professeurs, que l'État avait cette capacité de s'ouvrir, de travailler. En trois mois nous avons fait un projet d'établissement. Tout le monde a donné des tas d'idées extrêmement riches et intéressantes.* ». Faute de réponse institutionnelle, le

projet est désormais dans un placard en attente de réactualisation. Aucun enseignant n'y a fait référence. L'établissement s'est rabattu sur de multiples projets faute d'un projet fédérateur, ce qui n'empêche pas l'établissement d'avoir une politique bien définie comme cela a été vu plus haut.

Et le GRETA attaché à l'établissement ne dépare évidemment pas dans ce tableau : *«Alors c'est un outil formidable, c'est magnifique. Ben c'est / le centre le plus productif, le plus rentable du GRETA Montana»*, dit le Proviseur.

4.7 La crainte de l'avenir

Partageant la certitude de bénéficier d'une situation à maints égards privilégiée, les enseignants regardent alentour, et écoutent les échos inquiétants de l'extérieur. Rosa Brunet, professeur de STMS, se fait porte-parole de cet état d'esprit : *«C'est vrai qu'on a quand même des classes qui sont agréables, on a des sections moins difficiles, parce qu'on a le choix des dossiers, les élèves qui viennent là sont motivés, au départ on a cent vingt dossiers.»* Mais le risque d'une dégradation est perçu comme important : *«Il y a aussi le creux de vague qui fait qu'on oriente de plus en plus vers la seconde générale des élèves qui il y a quelques années se seraient orientés vers nos sections.»* d'où un recrutement moins aisé pour cette section au moins. D'autres signes inquiètent comme ces voitures de professeurs rayées sur le parking un des jours de présence des enquêteurs.

De plus, le jugement positif sur l'établissement est volontiers un jugement comparatif (*«C'est pas le cas de tous les établissements»* ; *«On a ce qu'il faut par rapport à d'autres...»*). Dès lors, l'une des préoccupations principales est de se prémunir contre la dégradation de ces conditions perçues comme privilégiées. La grille métallique qui ferme désormais l'établissement et contraste de manière spectaculaire avec l'image d'ouverture recherchée par l'établissement est un symbole fort de cette attitude. Mais on en retrouve la trace à de nombreuses occasions. Ainsi le professeur de vente, incarnant pourtant la sérénité d'une filière «porteuse» où les élèves sont motivés et le recrutement favorable déclare-t-il au sujet de voitures récemment rayées dans le parking de l'établissement : *«J'espère que c'est pas le début d'une escalade, ce serait dommage, le lycée ne le mérite pas.»* Opinion qui renvoie la dégradation de la situation à un sentiment d'injustice qu'on pourrait résumer ainsi : avec toute l'énergie que nous mettons à garantir l'excellence à Daudet, ce ne serait pas juste de devenir comme d'autres LP ? On peut se demander toute fois en quoi ces derniers auraient «mérité» leur sort.

5. Règles et prescriptions : le moins est l'ami du mieux

Le Chef d'établissement n'est pas homme de règles, comme on l'a déjà vu. Pour lui, l'ensemble des dispositions réglementaires présente plus de freins à l'imagination que d'avantages. Il considère qu'entre gens de bonne volonté doués d'un minimum d'intelligence, il y a toujours moyen d'adapter les règles : *«Moi je vois bien la charge quand la région me dit : «Ah ben c'est la norme, c'est ça.» Je reviens à la charge en disant : oui, mais*

5. Voir également, dans le paragraphe sur le «Management», les négociations autour de la restructuration.

l'intérêt des élèves me permet de vous dire que. Mais l'intérêt des personnels, si nous faisons comme ça, on travaillera mieux. [...] Et, bon, en principe bon. Moi j'ai toujours eu à faire à des gens ouverts, intelligents, et qui vous écoutent.■. Il semble bien que cette conception «*décentralisée*» de la règle, cette idée selon laquelle personne n'est mieux placé pour définir les lois que les acteurs eux-mêmes, se soit diffusée dans l'établissement, avec l'assentiment de la direction. Elle est valable pour ce qui concerne les relations avec le conseil régional, partenaire privilégié de cet établissement, mais sse diffuse dans d'autres domaines. Il y a par exemple l'existence d'un règlement propre à une classe, se surajoutant au règlement interne de l'établissement, et se parant de la légitimité d'une démocratie «*de terrain*». Catherine Sagueiro en donne un exemple■ «*Alors l'année dernière, on a essayé quelque chose avec ma collègue, un règlement classe, en plus du règlement intérieur, on l'a élaboré dans un premier temps, on fait la maquette avec ma collègue, et on a travaillé avec les délégués de la classe / sur ce règlement intérieur. Voir quelle décision on pouvait prendre, quelle sanction pour telle ou telle faute, travail non fait ou absentéisme, etc. Quand on a fini d'élaborer ce règlement avec les délégués, on l'a proposé à la classe qui l'a accepté. Et c'est vrai qu'il est très très bien passé. Une sanction qui tombait c'était une sanction qui venait du règlement intérieur et qui était choisie par la classe*». Dans une telle conception, on va jusqu'à décider de l'exclusion éventuelle d'un élève, palliant ainsi les faiblesses supposées des instances officielles, comme l'explique le même professeur■ «*C'est vrai qu'il (le proviseur) est un peu réticent pour les exclusions, mais c'est vrai que si on amène des arguments, il ne s'oppose pas*». sans qu'il y ait besoin de conseil de discipline■ «*De toute façon les conseils de discipline dans l'établissement, il est hors question d'en parler, il n'y tient pas du tout donc., on a eu le cas d'une élève, on a eu un petit incident en janvier, ça méritait un conseil de discipline, l'élève on lui a tout simplement, tout gentiment proposé de partir dans un autre établissement, elle a trouvé une place ailleurs et elle est partie.*■.

Les règles de l'établissement se teintent donc d'un certain pragmatisme, et se calquent sur l'idée directoriale selon laquelle une «*fin d'égitimité*» justifie les moyens, moyens que trop de formalisme pourrait paralyser.

6. Mode de pilotage et management : charisme, confiance, autonomie

Le Proviseur, nous l'avons vu, est homme d'enthousiasme et de communication. Les ressorts essentiels de sa méthode managériale se nomment donc■ désir, initiative, confiance. Les initiateurs de projets le trouveront toujours de leur côté, et les obstacles administratifs se lèveront avec son aide. Cependant, revers de la médaille, cette marge de liberté ne sera pas nécessairement assortie des moyens de fonctionnement nécessaires. Le Proviseur donne le ton de sa méthode de direction■ «*Donc mon premier souci immédiat, ça a été de redonner un petit peu confiance, de redonner envie aux gens. Ils étaient un petit peu désabusés, hein. [...] Parce que M. Pierre (son prédécesseur) avait aussi des problèmes de communication avec eux, hein. Donc mon premier travail c'était de rétablir un petit peu le climat, la confiance.*■ Puis un peu plus tard■ «*Il faut leur redonner envie de faire des choses ensemble, des choses intéressantes, de rétablir un petit peu de joie.*■. Et ce n'est pas le professeur de comptabilité,

Marius Palon qui le démentira **«** *«* Ici il y a un proviseur qui, lorsqu'on lui présente un projet, est très souvent me semble-t-il, enthousiaste, et il essayera de favoriser ce projet. Et puis un proviseur qui, qui est dynamique. ces classes européennes, moi, moi, je trouve ça fantastique, les classes européennes. **»**.

D'ailleurs, pour le Proviseur, le bien être est une condition mécanique du travail bien fait, en ce sens que la pérennité des équipes en dépend **«** *«* Si je donne des bonnes conditions aux professeurs, les professeurs restent hein **»**. Le désir, dans cette conception de la direction d'hommes, serait même susceptible d'apaiser les tensions qu'engendre la mise en avant des éléments **«** *«* moteurs **»** **«** *«* Je faisais émerger des gens qui devenaient un petit peu responsables d'une idée, d'un projet de faire quelque chose **»** des fois ça déplaît à d'autres, à ce moment là, hein **»** Y a y a toujours des tensions, y avait des tensions [...] mais je trouve que là, le désir d'avancer, le désir de partir, le désir de faire peuvent passer au-dessus de ça // **»**. Et si besoin est, la parole peut apaiser les tensions **«** *«* Je pense que / du moment qu'on prévient les gens, qu'on s'organise, qu'on se réunit, qu'on en parle... **»**. Celle-ci a même été efficace lors des difficiles tractations administratives de la restructuration **«** *«* Quand on parle, quand on explique, quand on montre l'intérêt de la chose... **»**. Cet appétit de créer, d'après le chef d'établissement, est communicatif, et son charisme est susceptible de déclencher des vocations **«** *«* Oui, parce que / bon des opérations lecture, des opérations X, des opérations minitel, des opérations informatique pour tous, vous vous rappelez de ça **»** Et bien il y avait tout de suite pas mal de professeurs qui partaient tête baissée, qui étaient partants. Il suffisait que je demande en disant **«** *«* Ben qu'est ce que vous pensez de cette idée **»** et toujours ils me suivaient, hein **»**. Ce charisme tient d'ailleurs, selon lui, en partie à son implication sans faille dans les divers projets. Ainsi au sujet des séjours à l'étranger **«** *«* Alors j'y suis allé en 89, 90, 91. J'y suis allé beaucoup et souvent, pour cadrer, pour institutionnaliser. [...] Donc je me suis beaucoup impliqué. [...] Alors après on s'est aperçu qu'on a tapé dans les différents programmes européens, donc c'étaient des projets de lois, c'étaient des projets Pétra, c'étaient des projets / à chaque fois **je cherchais / je cherchais c'est moi, / je cherchais dans les programmes européens...** L'engagement personnel est la clé de la réussite.

Le dispositif de formation continue, lui aussi, doit beaucoup à l'engagement et à la capacité d'engagement du Chef d'établissement. Il concrétise sa volonté de tisser des liens avec le secteur de l'entreprise, de montrer l'efficacité de l'Éducation en la matière, sa capacité d'adaptation **«** *«* On a une très très grosse activité en formation continue. Mais au départ, cette activité, je l'ai je **suis** à l'origine du développement de cette activité. Ça c'est clair pare qu'il n'y en avait pas avant mon arrivée. L'idée de départ c'était l'ouverture. C'était être reconnu par les entreprises **»**. Ce secteur d'activité plonge le Proviseur, et avec lui sans doute l'établissement, dans une problématique d'entreprise, voire d'entreprise intérimaire, ce qui semble ne pas être pour lui déplaire, et le placer au cœur de ce **«** *«* mouvement **»** qu'il considère comme vital **«** *«* Alors aujourd'hui, ben aujourd'hui j'ai le doigt dans l'engrenage parce que j'ai 12 contractuels. / [...] Et alors si demain l'activité capote, si demain y a un problème, ces gens là perdent leur emploi. Ils sont contractuels à l'année, hein. Un jour je partirai / Bien sûr. Et qu'est ce qui se passera **»**. Le Proviseur a des soucis de gestion d'emplois comme un chef d'entreprise avec une volonté, pour le côté plus humaniste qu'il développe volontiers, de préserver les emplois précaires qui constituent le socle des ressources humaines du GRETA.

Le Proviseur est aussi un homme de « croyances ». Ses engagements sont souvent expliqués de cette manière : « J'y croyais énormément. Et j'y crois énormément au CDI. » Et la dynamique de projet fait également partie de son credo : « Alors / aussi / envie de de / repartir sur des projets. [...] Y avait quand même pas mal d'immobilisme, ça bougeait pas. »

La communication interne, mais également la promotion de l'image de l'établissement, et au-delà de celle de l'Éducation Nationale, sont également au cœur des préoccupations managériales du Proviseur. Comme il l'explique à l'occasion d'une réponse sur la place de la communication dans son management : « Moi j'ai pas l'impression / d'en faire plus que les autres / j'ai pas l'impression d'aller au-delà de ce qu'on nous apprend dans les stages, de ce qu'on nous apprend sur les techniques de communication. Puis plus loin : « J'avais cette idée de dire : Il faut qu'on fasse des réalisations et qu'on les fasse connaître à l'extérieur. » Mais pour autant, le Chef d'établissement n'oublie pas que le métier c'est l'enseignement puisqu'il estime que « C'est le risque pour les chefs d'établissement de se couper de la, de ce qui se passe, du vécu de la classe, de l'évolution des jeunes. ». Il lui arrive cependant de douter du rendement de sa méthode. Interrogé sur les retombées tangibles de l'expérience des classes européennes sur la vie de l'établissement, il déclare en effet : « Ben y a un effet d'ouverture bien sûr, un effet d'innovation... une envie de progresser, hein. Mais / à mon avis / les gens ont ouvert grandes les portes, se sont aperçus que quand on les ouvre trop, les portes, y a aussi beaucoup de courants d'air, que le courant d'air ça fait, ça bouge beaucoup les papiers, ça fait tout voler dans tous les sens. On s'y retrouve plus à un moment donné. ». Et puis l'on remarque souvent que le soutien qu'apporte le Proviseur est beaucoup plus intense sur le plan moral que sur le plan matériel. Marius Palon mentionne par exemple au sujet de l'investissement que représente le réseau informatique : « Elle (le professeur responsable), c'est quelqu'un qui travaille, pfeuf je sais pas combien d'heures par semaine. C'est, c'est phénoménal. Rien n'est fait pour lui faciliter la vie. C'est, c'est, c'en est scandaleux. »

Enthousiaste, capable d'insuffler à nombre d'enseignants une part de son énergie et de son appétit, le Proviseur donne incontestablement une âme à l'établissement, en fait un laboratoire de projets, mais il est sans doute conduit assez souvent à rejeter au second plan les problèmes d'intendance, au risque d'user la bravoure de ses troupes.

7. Un effet de génération qui peut déstabiliser le modèle dominant ?

Le fait marquant, relevé par de nombreux enseignants, est la stabilité des personnels. C'est au demeurant un phénomène majeur, garant de la pérennité des équipes, de l'utilisation de l'expérience passée. Cependant, l'intégration des jeunes enseignants ne coule pas de source, les phénomènes de routine ne sont pas exclus, et le problème du renouvellement n'est pas réglé. Un professeur de comptabilité arrivé depuis peu, est très frappé par la comparaison avec son ancien établissement : « À Ecoutilles, il y avait un turn-over de 50 à 60 % des collègues. Ici, le turn-over est de pfiu de 10 %. [...] À partir de là, la démarche est complètement différente. [...] Donc on s'investit, on gère plus l'immédiateté des situations [...] de mettre des projets à long terme. [...] Et puis des collègues, les collègues aussi parce que les collègues qui

sont, qui se sont investis dans ces projets, quand ils vont partir... Ah oui, j'ai oublié, c'est / c'est l'âge. Ici, je me suis retrouvé, le petit, ça m'a fait énormément de bien, mais voilà [...] il va y avoir un gros problème de renouvellement. Le passage de relais entre génération repose essentiellement sur la bonne volonté des « anciens » et non sur un dispositif précis. Y compris dans le cas très sensible du réseau informatique de l'établissement, c'est à la personne responsable que l'on doit d'avoir préparé son remplacement une fois de plus, l'engagement de la personne garantit la continuité. Ainsi, pour le réseau informatique, selon Marius Palon, c'est « *L'initiative de la, je pense que, réellement, de la collègue qui va partir* » qui permet ce relais. En cas de défaillance de la personne, c'est toute l'organisation du travail qui peut devenir problématique.

L'intégration des jeunes ne coule pas de source, et ne semble pas un investissement « rentable » pour les plus jeunes qui semblent préférer un travail plus individualiste, moins contraignant comme l'indique ce même professeur « *Enfin, quand c'est des petits jeunes, bon on fait le travail quoi, parce qu'on ira plus vite des fois. Mais le fait qu'avec les autres collègues on se, on reste la même équipe, d'une année sur l'autre, disciplinaire, on arrive, oui, à travailler ensemble, à se connaître, à...* », cette dernière solution paraît trop lourde à certains car à Daudet, il faut payer de sa personne et les plus jeunes entendent ne pas laisser trop empiéter le travail sur leur vie privée.

8. Le pédagogique à Daudet : entre projets rêvés et difficultés de mise en œuvre

On retrouve au plan pédagogique de grands thèmes déjà entrevus. Les conflits entre logiques s'entrecroisent fortement, et l'on voit resurgir des approches ancrées dans la réalité du métier, des méthodes plus scolaires attachées aux contenus, tandis que de manière sous-jacente reste posée la question du contrôle et de la répression éventuelle. Le dosage de ces différents éléments semble davantage affaire de rôle et de position dans l'établissement que de point de vue idéologique ou théorique.

8.1 Pédagogie de projet

L'un des thèmes importants des entretiens est celui de la pédagogie de projet qui, sous des terminologies diverses, semble faire référence à Daudet. Cette approche est remise au centre des préoccupations depuis la mise en place des PPCP, mais on déclare volontiers dans l'établissement que l'on n'a pas attendu ces directives pour découvrir ses vertus. Pour le Proviseur, la section européenne avec ses stages à l'étranger constitue en elle-même un projet, et démontre sa puissance de motivation et sa valeur pédagogique « *Ces élèves là ils sont prêts à faire des heures en plus parce qu'ils ont un objectif. Et alors là [à l'étranger] tout ce qu'on leur a appris sur la communication, et ben ça entre en jeu. Ils se rendent compte que c'était pas du vent, c'était pas de la théorie.* ». Daniel Pribat relativise néanmoins la magie de cette expérience, en soulignant qu'elle ne profite qu'à ceux qui sont mûrs pour la vivre « *On a envoyé deux élèves qui étaient très bonnes en anglais, mais très papa maman... Ça s'est très mal passé. Par contre deux qui étaient beaucoup moins bonnes mais plus ouvertes, plus matures, ça s'est*

super bien passé. Donc faut quand même avoir une prédestination à l'autonomie pour faire des stages à l'étranger. La «**prédestination à l'autonomie**» évoquée par cet enseignant, pour tirer bénéfice de la logique de projet, est emblématique de l'établissement.

Un projet assez ambitieux et complexe de communication avec une classe de La Guadeloupe, intégrant des techniques de visioconférence a également vu le jour. Cependant ce projet ait soulevé de grandes difficultés techniques qui ont surtout motivé les quelques professeurs passionnés d'informatique. Selon Marius Palon, professeur de comptabilité, et lui-même *aficionado* de nouvelles techniques «**On a surtout organisé des visioconférences où où ma foi, y a un gros travail à faire, parce que bon, on découvrirait le matériel était pas, complètement au point. [...] Et puis on s'est heurtés à des problèmes de compatibilité réseau, enfin où le, on a un «BLIS», ça marche pas trop technique donc, qui est... On a amené un micro personnel dans l'établissement on l'a branché hors réseau.**». Quand l'enquêteur lui demande de préciser qui était «**on**», il répond «**C'est un prof de ventes, là, qui était absolument pas dans le projet [...], mais qui l'a fait par passion personnelle.** Par contre, selon le même professeur, les résultats auraient été décevants, et les retombées pédagogiques faibles «**Ça a été un échec un peu quand même parce que ça a pas été dans les conditions qu'on avait prévues. On n'a pas pu exposer ce qu'on avait prévu. [...] Donc tout le travail de communication et du message n'a pas pu se faire, voilà.**».

Un professeur, Nadine Palotte, décrit pour sa part une expérience (extrascolaire) de cours de secourisme. Elle souligne le surcroît de légitimité qui accompagne tout enseignement poursuivant un but précis en ne s'encombrant pas de théorie inutile. L'apprentissage se fait alors «**naturellement**» «**Donc cette formation [les cours de secourisme] plaît beaucoup aux élèves / parce qu'elle est entièrement orale et pratique. Je les sens très motivés, et ils passent leur diplôme, et ils ont très bien assimilé.**». Et les projets relativement ambitieux semblent assez nombreux. Interrogé sur le fait qu'un projet évoqué semblait d'ampleur assez exceptionnelle, ce professeur précise «**Celui-là oui [rires], mais on en a eu d'autres, on a fait par exemple un café-philos, encore une fois ce projet était mené dans le projet de You Start, ce sont nos inspecteurs qui nous disaient d'essayer avec nos élèves, en dehors de nos heures de cours. Encore une fois est-ce que l'enseignant est prêt à s'investir en dehors de ses heures de cours Est-ce que tout le monde est prêt à le faire Est-ce qu'on peut leur demander de le faire.**». Pour Daniel Pribat, professeur de vente, le projet et l'autonomie font partie de l'enseignement de manière quasi génétique «**Je pense que ça fait partie de la démarche commerciale de trouver eux-mêmes leur entreprise, de commencer par se vendre eux. C'est ça qui est important pour moi c'est pas qu'ils sachent faire une clim [étudier une climatisation], c'est qu'ils aient le bon réflexe de s'informer d'abord.**». L'engagement personnel du côté de l'élève doit aller jusqu'à «**se vendre**», mais cette expression ne fait que souligner l'exigence d'engagement valable pour tous à Daudet. Les projets peuvent également venir des élèves eux-mêmes, et être pris en compte même s'ils représentent un gros travail «**On a eu la chance l'année dernière au mois d'avril, on a eu un petit groupe d'élèves qui sont venus nous voir, qui souhaitaient organiser cette année un spectacle. Ils voulaient organiser un spectacle dont les bénéfices seraient reversés à une association humanitaire, c'est vrai qu'au début on était un peu réticentes, parce que c'est un projet assez lourd, et après avoir réfléchi, au mois de juin, on s'est dit pourquoi pas, pour une fois qu'ils ont une bonne initiative, ce n'était pas pour eux qu'ils le faisaient, mais pour quelqu'un d'autre, et quand ils sont revenus au mois de septembre, on leur a annoncé la bonne nouvelle. //**».

Cependant, les limites du concept ne passent pas inaperçues. Le professeur de français constate que l'absence de motivation peut également frapper y compris dans le cadre d'un projet, et que le résultat est alors aussi déplorable que dans un enseignement traditionnel. «*Et on aboutit à ce genre de résultat, c'est des élèves qui restent, 3 heures les fesses posées sur la chaise, à ne pas bouger et à ne rien faire.*», dit Jacky Vivace. Un professeur de comptabilité note lui aussi le fait que les projets fonctionnent bien avec... les «bons élèves». «*J'ai des élèves qui, qui se sont, révélés, dans ces projets qui ont été meneurs. Mais c'étaient des élèves qui scolairement avaient déjà réagi.*»

Question. Alors en définitive, les PPCP ça ne profite qu'aux bons élèves?

Réponse. Oui. Les mauvais élèves ont rien fait.

De plus, la poursuite d'un projet, la dévolution de la responsabilité, ont pour effet (sinon pour objectif) de prendre l'élève au piège d'une sorte de productivisme dont le résultat n'est pas nécessairement celui qui était souhaité selon le même professeur. «*On s'est trouvés face à des élèves complètement paniqués parce que ils n'avaient pas respecté leur objectif donc c'était le drame.*»

Enfin, la diffusion du projet pose la question de son articulation avec les contenus d'enseignement dont les professeurs continuent à se sentir responsables. Ainsi, pour un professeur de biotechnologies, «*On fait autre chose que du cours, mais on doit tout de même mettre du cours.*». Et la manière d'associer une prise en compte globale de l'élève avec les contraintes d'un programme reste problématique. «*Par contre comme nous, professeurs, on nous oblige à faire glisser des notions tirées du référentiel, c'est vrai que, où se situe la limite du cours et du développement personnel de l'élève.*», se demande Nadine Palotte. Le développement personnel apparaît dans ce cas du côté du projet.

Par ailleurs, de l'avis des enseignants, il y a confusion entre type de pédagogie et type d'apprentissage. Ce n'est pas le «projet» qui facilite l'apprentissage, mais les problèmes concrets à résoudre, liés au projet, qui s'appréhendent plus aisément que l'abstraction par les élèves. Ainsi pour Rosa Brunet. «*En fait elles aiment ce qui est concret nos élèves, donc quand on leur demande des choses concrètes, ça va bien, elles sont capables de faire l'organisation de la salle, le goûter, la mise en place, le rangement, quand c'est concret, ça marche, mais si c'est plus intellectuel, abstrait, c'est difficile.*». Le succès des entreprises «concrètes» se retrouve dans un autre projet centré sur le «don du sang» dans lequel ce professeur est également impliqué. «*J'ai fait travailler les élèves sur des affiches sur le don du sang et on est partis avec les élèves dans les classes pour sensibiliser les élèves au don du sang, en dédramatisant, en expliquant à quoi ça servait, et il y a eu une augmentation de 30 % de fréquentation.* Aimée Renard va plus loin encore en contestant l'aspect formateur de la pédagogie de projet. «*Ah ben des fois on n'est pas d'accord [...] parce que j'avais entendu des propos de pédagogues qui disait que tout pouvait se faire en PPCP, non mais il ne faut pas rêver, si l'on veut déstructurer des élèves qui le sont déjà bien assez, on n'a qu'à faire des PPCP à longueur de temps.*»

Le projet en lui-même ne résout pas le problème de la dévolution. Il n'y a pas une implication personnelle.

8.2 Les projets à l'épreuve des problèmes organisationnels

Les difficultés de mise en place des projets rejoignent souvent celles que l'on a déjà vu au sujet du fonctionnement des équipes. Dans certains cas tout se passe bien. C'est ce que décrit Bernard Sourise : *«C'est à dire que l'on met en œuvre des projets et que l'on a besoin à de moments réguliers de faire le bilan de l'état de ces projets pour mieux en finaliser les objectifs, mieux recadrer si ces objectifs dérivent. Ce temps de concertation nous avait permis, pour les classes que j'avais en PPCP, de bâtir des projets qui ont, pour moi, beaucoup mieux fonctionné»*. Mais la mise en place d'un projet peut apparaître comme un sacerdoce et cela départage les personnels entre ceux qui en font et ceux qui n'en font pas. Gilles Tales exprime un jugement normatif à ce propos : *«l'âge use, mais pas toujours [...] il y a les planqués qui n'interviennent jamais dans aucun projet, qui ne veulent pas s'investir, je ne pense pas que ce soit l'âge, c'est une question de mentalité»*.

Il arrive également, mais cela reste marginal, qu'un projet soit perçu comme un acte d'autorité et passablement artificiel : *«Tu alors on nous impose les projets. Par exemple nous avons eu un projet avec ma collègue de Français en 96, un projet européen avec des élèves qui étaient en difficulté sociale. C'est un projet qui était fait au niveau de l'académie, avec une ville d'Italie, je ne m'en rappelle plus, d'une association belge, et une école de commerce de Paris. Ce projet avait pour objectif d'essayer d'insérer, de réinsérer le jeune qui était en grande difficulté sociale essentiellement, parce que scolairement il était complètement en échec, de le réinsérer socialement, de lui donner de nouveaux repères. Nous on est arrivé un peu comme un cheveu dans la soupe. M. (X), qui était inspecteur de Français sur l'académie a contacté notre proviseur qui nous a gentiment proposé ce projet puisqu'on avait une classe de seconde BEP à l'époque, et on a dit : «Pourquoi pas ?»»*.

Le récit de Claude Gaudin, professeur de secrétariat, montre que la culture du projet est réelle à Daudet même si la mise en œuvre est parfois difficile, puisque malgré l'injonction qui leur parvient et aurait fait fuir bon nombre de leurs collègues ailleurs, elles s'en emparent et en font leur projet. On peut faire l'hypothèse que tel est le cas car cela entre dans une certaine routine de travail. La logique de projet entre cependant en conflit avec une logique de bachotage, également présente au LP, en vue de maintenir un taux élevé de réussite aux examens : des problèmes d'organisation et d'ajustement entre les personnels en résultent.

8.3 Pluridisciplinarité : une réalité ancienne, en extension

La pluridisciplinarité n'a pas été inventée par les textes, un professeur de vente nous le rappelle en montrant comment son enseignement est bâti en collaboration avec les autres disciplines, notamment les mathématiques. Jacky Vivace, professeur de français, proclame quant à elle, que non seulement elle n'a pas attendu la mise en place des PPCP pour travailler en interdisciplinarité, mais qu'alors : *«On travaillait davantage avec les élèves, en fonction de leur évolution personnelle»*. Il semble cependant que les PPCP aient incité à formaliser et à étendre des pratiques de collaboration entre disciplines, comme le mentionne ce professeur de français qui y trouve de l'intérêt : *«Et c'est ce qui est intéressant, pour les élèves, parce qu'ils nous voient faire autre chose que du français ou de l'histoire ou de la compta»*. Montrer aux élèves d'autres compétences que celles strictement disciplinaires,

noyer d'autres types de relations peut ainsi, pour certains enseignants, étayer la relation pédagogique et renforcer la coopération entre professeurs.

Dans d'autres cas celle-ci se révèle impossible du fait de conceptions trop éloignées de l'enseignement ou d'une organisation du travail qui l'empêche sauf à dépasser le seuil du temps passé au lycée supportable pour des enseignants déjà très mobilisés.

8.4 L'articulation entre contenus d'enseignement, évaluation et projet : un problème non résolu

Les projets génèrent un problème d'articulation entre les critères d'évaluation habituels et de nouveaux critères d'évaluation, et les professeurs désarmés ne savent pas vraiment comment le résoudre. En effet, d'autres critères apparaissent, peu valorisés jusque là par l'évaluation institutionnelle. Rosa Brunet introduit la question de l'évaluation en caractérisant l'intérêt du projet par le fait qu'*« Il n'y a pas d'enjeu de l'examen ou des choses comme ça à côté. »* Cependant, comme le dit Aimée Renard, il y a une injonction paradoxale à ce propos puisque d'un autre côté, *« On nous tanne pour que ça rentre dans le bulletin et tout... »*.

Rosa Brunet a estimé légitime d'interroger ses élèves, à la fin du PPCP culinaire, à partir de la question suivante *« Qu'est ce que ça vous a apporté dans la relation prof-élève, [...] et en termes de contenu d'apprentissage... »*. Mais pour Aimée Renard, l'autonomie recherchée dans les PPCP ne permet pas de faire passer l'enseignement, et le problème reste entier *« Parfois il y a tellement de choses à faire passer que, des fois j'abdique, c'est quand même assez directif, alors qu'au niveau des PPCP, on n'a pas du tout, disons très peu été directives. »* Rosa Brunet le pense également *« Et du coup il y eu le résultat, c'est à dire au niveau contenu, ... ce n'était pas terrible [rires], et au niveau du résultat on n'était pas forcément satisfaites, ni les élèves d'ailleurs. »* Qui plus est, il est très difficile d'évaluer ce que les élèves ont appris, et même de juger de leurs compétences dans un tel cadre *« Mais c'est vrai que le contenu, c'était des /filous/ »* dit Rosa Brunet. Et plus loin *« C'est difficile aussi, ce n'est pas une discipline, on n'est pas là pour enseigner sa matière, donc c'est toujours difficile de savoir où l'on va dans le contrôle du travail, dans l'évaluation du travail. »* Aimée Renard est plus explicite encore *« Évaluation, c'est plutôt bilan pas évalué [...] c'est très très difficile parce que travail de groupe, et on a pas toujours les moyens d'évaluer qui fait quoi dans le groupe, on peut faire une note de groupe, mais pas une note individualisée c'est très très difficile. »*

Les ambiguïtés pesant sur l'évaluation recherchée conduisent même à des conflits entre enseignants. Aimée Renard décrit une situation qu'elle a vécu comme difficile avec une collègue, membre de l'équipe du PPCP qui, au moment du bilan fait en présence des élèves, rompt la solidarité habituelle entre professeurs à propos de l'évaluation *« Alors que moi qui essayais de rattraper, de dire qu'il y avait des choses positives, elle me dit arrête d'être démago. »*

L'épreuve de vérité est bien à ce moment là quand il faut rabattre ce qui relève de l'engagement personnel, d'une certaine gratuité, de compétences traditionnellement peu validées au plan scolaire, sur les critères d'évaluation normés valorisant qui plus est des savoirs opérationnels ou déclaratifs, plus que l'enthousiasme volontiers mis en avant à Daudet. L'évitement de la question de l'évaluation par la majorité des personnes interrogées peut-être un indice de la difficulté à penser l'ajustement que nécessiterait la

traduction de critères d'évaluation valables dans un registre, dans un autre registre. Cela demanderait un travail de co-élaboration, coûteux en temps et exigeant en terme de compétences, pour définir un accord sur ce point, son absence provoque un sentiment d'insatisfaction entre bricolage imparfait et conflits non réglés.

8.5 Rigueur, contrôle, et répression : un enseignement traditionnel encore très présent

Face aux innovations induites par les textes et par l'évolution générale des conceptions pédagogiques, des méthodes plus classiques subsistent. La valeur pédagogique assez positiviste d'une observation scientifique suivie d'une formalisation par le professeur garde ainsi les faveurs du professeur de biotechnologies, Nadine Palotte **«Ma méthode consiste à toujours faire observer avant de faire le cours de sorte que le cours découle logiquement des observations faites. Il y a une démarche quasiment systématique.**

Question **«Une démarche moins encadrée, ça marcherait moins bien»**

Réponse **«Je pense»**

Dans ce contexte d'enseignement traditionnel où le but privilégié est la préparation d'un diplôme et donc l'acquisition de connaissances, le problème du contrôle et des sanctions est vite posé par Josiane Rose **«Alors, ma classe, mes classes principales, c'est quand même en BEP Bio-services, et ce que j'observe, c'est beaucoup d'absentéisme. Et par rapport à ça, j'ai une action quasi quotidienne, en leur demandant de se justifier. L'heure de colle, hein Le mercredi après midi hein Moi je la réserve quand même à des situations exceptionnelles.»** Un professeur de comptabilité quant à lui explique ainsi les difficultés rencontrées avec les élèves de BEP **«Ils ont pris de très mauvaises habitudes, parce qu'ils, ils n'ont jamais senti la sanction.»** Les sanctions ont évidemment pour justification la réussite aux examens **«Par, comme le dit Marius Palon «Si sanctions il y a, c'est dans un but de de de, qu'ils changent, qu'ils réussissent bien.»**

Ce problème semble beaucoup moins ressenti dans le cadre de la pédagogie de projet, principalement lorsque ces projets, comme on l'a vu, sont légitimés par la logique **«métier»** et par la crédibilité de la filière. Un professeur de vente énonce ainsi sa vision de la discipline en classe **«Au niveau des cours, ça se traduit par beaucoup de bavardages. Nous encore en travaux pratiques on peut tolérer ce genre de choses, mais les profs d'enseignement général, ils peuvent pas, c'est pas possible.»**

La réflexion pédagogique n'est pas au cœur des préoccupations de l'établissement, ou tout au moins la pédagogie reste affaire d'individus sans qu'une théorie générale faisant l'accord, anime les équipes, sans que non plus d'autres expériences puissent réellement alimenter la réflexion. Le Chef des travaux expose ainsi le regret d'un certain dénuement théorique **«Oui, voilà. Ah, mais la pédagogie, c'est intéressant, hein maintenant, pédagogie, la pédagogie, ben [...] Nous on a une pédagogie, forcément hein [...] Moi j'ai pas fait de recherches pédagogiques, je connais que ma pédagogie hein.»** Si le Proviseur, pour sa part, pense enrichissants les contacts avec l'étranger **«On découvrirait des tas de choses et ça nous permettrait de faire des comparaisons sur les systèmes éducatifs, les méthodes pédagogiques ou les réformes. Elles nous interpellaient en 95-96 quand Mme Thatcher faisait des réformes**

fondamentales... » le Chef des travaux quant à lui, ressent douloureusement le manque de réflexion pédagogique à propos de la remédiation « Nous, on n'est pas un établissement difficile, y a peut-être des choses qu'on pourrait faire pour justement, quand on est alertés et tout ça. Connaître des expériences pédagogiques d'autres, hein ? Qui ont bien marché et qui pourraient être pour nous // on est... ».

8.6 Le syndrome de démission : un outil de régulation au service de l'excellence

L'ensemble du corps enseignant paraît davantage mobilisé pour trouver les élèves susceptibles de réussir aux examens que pour prendre en compte l'ensemble de la population scolaire. On découvre en effet un taux d'abandon important dans certaines sections, qui ne semble guère inquiéter, et pour lequel bon nombre de raisons sont trouvées. Le professeur de comptabilité reconnaît ainsi « Il y a une élève sur deux qui va arrêter, ou un élève sur deux qui va arrêter. Parce qu'elles étaient complètement dépassées, puis absolument pas motivées. Elles voulaient pas faire secrétaires, ou un BEP secrétariat, elles voulaient faire sanitaire et social ». Interrogé sur l'interprétation faite de ces démissions, il répond « Finalement ça les intéressait vraiment pas. Et puis elles avaient une opportunité de travail ». C'étaient donc un choix des élèves, être intéressées ou pas relève de leur responsabilité.

La réaction de l'équipe pédagogique suite à ces départs, dont Marius Palon déclare qu'elle a produit quelques résultats « Quand même », peut paraître étonnante elle a été la suivante « Une sanction de fin de trimestre symbolique, on a renvoyé quelques jours certains élèves pour leur montrer, pour leur dire « Attention, vous voyez qu'en lycée professionnel, ce n'est pas comme en collège, on sanctionne, et qu'en fin d'année vous risquez de pas pouvoir continuer ». Il s'agit en fait non pas tant d'empêcher les départs que de faire passer le message aux élèves selon lequel la porte est toujours ouverte. Le renvoi d'élèves se sentant mal orientés et tentés par des emplois rémunérés peut sembler une piètre réponse, mais pour la majorité des personnels de Daudet, loin de paraître un échec, ce taux de démission est interprété sur le mode néodarwinien d'une sélection naturelle qui renforcerait le groupe. Comme le dit Marius Platon « Il y a eu quelques élèves qui ont démissionné dans cette classe. Et depuis, je trouve et je ne suis pas le seul, ça va mieux ». Nous sommes ici assez loin du modèle du LP remédiateur.

8.7 Désespoir pédagogique d'une minorité ?

Et finalement, le Chef des travaux, se faisant le porte-parole de quelques professeurs, essentiellement des filières moins prestigieuses, reconnaît son désarroi devant des difficultés que la « doxa » de l'établissement tend à masquer en partie quand elle dit en baissant la voix « Quand on rentre dans une classe, par exemple, qui a un élève, deux élèves, donc on sent que ça va pas soit il est absent, soit il est agressif, soit il est, bon l'attitude il faudrait pouvoir, je sais pas, faire quelque chose. On peut rien faire, hein ? Mis à part // On fait pas grand chose, quoi ».

Conclusion : la satisfaction de participer au mouvement du monde fait écran à des pratiques sélectives garantes de l'excellence

Le lycée Daudet apparaît comme un établissement marqué par la volonté d'initiative et la « jubilation » du chef d'établissement, incontestablement communicative, à mettre en place des innovations qui inscrivent le LP Daudet parmi les établissements qui jouent dans la cour des grands. On n'a pas de classes prépas à Daudet, mais on a les classes européennes, des pratiques « modernes », c'est à dire copiées sur l'image des entreprises innovantes, et la qualité des résultats. Cette construction locale passe par la mobilisation des énergies et la négociation directe avec des décideurs régionaux ou européens. Le revers de ce dynamisme pourrait être une nette tendance à privilégier l'image de l'établissement, à sous-estimer les difficultés rencontrées par les enseignants dans leur travail, y compris ceux qui sont impliqués dans les projets.

Du point de vue pédagogique, bien que la situation soit évidemment contrastée d'une filière à une autre, d'un professeur à un autre, il existe à Daudet une incontestable propension à travailler en équipe, mais sous forme de micro équipes, et à monter des projets. On note cependant que le ressort essentiel de ces équipes relève davantage de la recherche d'affinités, voire de convivialité, que d'une méthodologie affirmée, rationalisée, suivie. Cela peut expliquer le fait que le dynamisme pédagogique s'accompagne d'une dispersion des points de vue, conduisant à privilégier tantôt une approche centrée sur le métier, tantôt une approche tournée vers les valeurs traditionnelles, vers l'enseignement transmissif et le contrôle sévère, tantôt, mais à un moindre degré, un souci de remédiation, et, de façon diffuse, une grande foi dans la valeur éducative de la pédagogie de projet. Les tensions entre logiques différentes sont neutralisées par l'accord majoritaire autour d'une logique d'excellence qui garantit à la fois les bons résultats et l'assurance de reconnaissance du travail réalisé.

Une autre caractéristique importante de l'établissement peut sembler en contradiction avec son dynamisme, mais découle en fait de la conscience d'avoir construit un univers scolaire de qualité. Cette caractéristique est un repli un peu frileux et nostalgique sur une situation perçue comme privilégiée, que l'on craint de voir se dégrader. De là vient peut-être l'accent mis sur des procédures de défense, lesquelles sont emblématisées par le portail métallique de l'entrée, et sur la recherche d'une certaine « excellence » qui passe par la mise à l'écart de ceux qui ne rentrent pas dans ce modèle. L'identité de l'établissement se fonde sur cette image d'établissement pris dans le tourbillon de la vie moderne, qui produit d'excellents résultats. La faiblesse du turn-over atteste de l'attachement des enseignants à leur lycée.

Daudet apparaît finalement comme un établissement cherchant sa légitimité en lui-même plutôt que dans la règle commune ou dans un quelconque formalisme. L'établissement ne reconnaît que l'évaluation par la réussite aux examens et l'évaluation de ceux avec qui il contractualise. Inséré aussi bien dans des réseaux locaux qu'euro péens, sa grandeur provient de sa capacité à naviguer entre les différents niveaux, ignorant

éventuellement, avec un brin de superbe, les contingences de son institution... chaque fois que cela est possible se défiant de l'extérieur, quand celui-ci se présente sous les traits « d'étrangers à l'établissement », d'élèves insuffisamment motivés, ou de représentants du système éducatif. Un établissement prêt en somme pour l'aventure de la décentralisation des pouvoirs, et du marché concurrentiel des « offres de formation ».

La logique de projet qui oriente l'action du LP met à l'épreuve la capacité des professeurs à s'engager dans le travail au-delà du respect minimaliste de la prescription et exige une prise en charge de la coordination par les individus plus que par les dispositifs formels qui sont très peu nombreux et toujours ponctuels. Dans ce contexte, l'évaluation pédagogique ne fait pas l'objet de réflexion collective, elle se situe entre l'utilisation d'outils récupérés par le biais de réseaux personnels (ainsi le chef de travaux donne aux professeurs une grille d'évaluation des PPCP, élaborée dans un autre établissement et transmis par un collègue ami), et l'évaluation sommative habituelle la vision moderniste de l'établissement ne se traduit pas par une politique volontariste en la matière car, en définitive, la « passion » ne peut guère s'évaluer et c'est à cette aune que le LP Daudet revendique de l'être, dans une logique de projet. Pour la réussite des élèves, l'évaluation classique suffit aux personnels de Daudet, les résultats aux examens les rassurant sur leur efficacité avec le public d'élèves sélectionnés en début et en cours d'année.

La créativité revendiquée va à l'encontre d'une organisation du travail qui prendrait en charge la question de la coordination de l'action de peur de bureaucratiser une dynamique qui se déploierait presque « naturellement », selon les acteurs au prix d'un travail important de mobilisation et d'engagement personnel, d'après l'enquête. Cette situation pourrait paraître dure aux plus faibles, à ceux ne disposant pas de la capacité d'autonomie, de la volonté de prise de risque, de la tolérance à l'incertitude (notamment en matière d'évaluation) exigées. Cependant, à Daudet, ils y trouvent leur compte du fait du public relativement « choisi » qui y vient (et y reste) et d'une approche humaniste du management, aussi n'y a-t-il pas de gros problèmes de personnel « défaillant ». Le jugement positif des personnels sur l'établissement peut s'expliquer ainsi. Une certaine paix sociale règne à Daudet où les combats revendicatifs et syndicaux, discrets, sont plutôt mis au nombre des archaïsmes, au même titre que le fonctionnement institutionnel.

Le LP Jean Jaurès : un établissement voué à l'insertion sociale entre particularisme local et injonction à la normalité

L'enquête approfondie a montré que la particularité du LP Jean Jaurès est son intime liaison avec la ville dans laquelle il se situe et a permis de mieux en comprendre les effets. On parle d'ailleurs souvent du LP de Mélancheville plutôt que du LP Jean Jaurès. C'est un établissement qui a été créé grâce à une forte pression de la municipalité communiste de Mélancheville. Vingt ans après, la genèse de cet établissement continue de peser lourd.

Construit pour permettre aux jeunes de cette banlieue défavorisée d'accéder plus facilement à une qualification minimale dans différents métiers, il se ressent encore aujourd'hui de ce qui fut sa mission première.

- D'une part par sa structure \square établissement polyvalent il a de nombreuses demi filières couvrant un champ de spécialités assez large, industrielles et tertiaires. Dans le contexte actuel du «lycée des métiers» cette structure constitue un handicap. Handicap également en ce qui concerne la liaison avec le milieu professionnel \square qui trop embrasse mal étreint. Handicap enfin car une telle structure éclatée ne permet pas de dégager les moyens financiers pour se doter d'un parc de machines performantes dans tous les domaines de spécialité.
- D'autre part dans son image et donc dans son recrutement \square l'image de ce LP au sein des établissements et pour les élèves de l'agglomération est calquée sur celle de la ville qui l'héberge, une ville de banlieue populaire type... qu'il convient à tout prix d'éviter.

Cette situation lui donne également quelques avantages \square

- Un statut particulier auprès des autorités hiérarchiques qui le maintiennent en quelque sorte en «survie artificielle» en acceptant de déroger aux règles habituelles de dotation en moyens d'enseignement.
- Un soutien sans faille de la municipalité.

Les résultats de l'enquête complémentaire permettent de préciser quelles sont les relations du LP avec son environnement proche (les attentes de la municipalité vis à vis de «son» LP, les liaisons établies au sein du réseau d'établissements de la ville, les contacts avec les professionnels), et le point de vue de la hiérarchie académique sur cet établissement et son évolution possible. Cela éclaire les contradictions dans lesquelles ce LP se débat et les dérives que cette situation peut entraîner ainsi que les moyens de pilotage mis en place par la direction pour tenter de surmonter ces difficultés.

1. Un LP enserré dans un réseau local dense

1.1 Le LP et la ville : une alliance jamais démentie

Une rencontre avec les responsables municipaux a permis de constater que la logique qui a présidé à la naissance de l'établissement, du point de vue de la ville, n'a en rien évolué durant ces vingt dernières années. Le LP Jean Jaurès est toujours revendiqué comme LP de proximité, à usage d'abord des jeunes de Mélancheville pour leur offrir une alternative à la galère au pied des immeubles, au même titre que la Mission Locale où que les multiples associations qui s'occupent de ces jeunes ou les prennent en charge. Il est devenu un des éléments d'une politique de la ville qui lutte contre la désagrégation et l'appauvrissement. De la sorte, la mission du LP Jean Jaurès est désormais avant tout sociale : scolariser pour socialiser, pour éviter la marginalisation.

Le point de vue des élus sur la structure de l'établissement est positif car, selon elle, la mixité des sections (industrielles et tertiaires) leur paraît être le bon choix dans la mesure où elle permet de satisfaire aux goûts différents du public local et surtout elle habitue ainsi les futurs professionnels à « vivre ensemble », à se respecter, à respecter l'activité de l'autre : le projet de facilitation de la cohabitation de futurs adultes de cultures professionnelles différentes transparait, qui recoupe le souci de cohabitation de cultures diverses au sein de cette commune comptant une proportion élevée d'immigrés et d'enfants issus de l'immigration. Il n'y a, dans le discours municipal, aucune interrogation sur ce qui pourrait être le risque d'une telle démarche, la ghettoïsation.

Le point de vue municipal n'est pas tout à fait celui défendu par la direction du lycée ni par les enseignants qui souhaiteraient que la situation évolue. C'est du moins ce qui apparaît dans le texte du projet d'établissement. Son premier axe évoque « l'image de l'établissement » et estime que l'objectif visé doit être de « redonner au lycée une attractivité qui permette d'assurer une mixité sociale totalement inexistante aujourd'hui ». Cependant, le lycée professionnel Jean Jaurès est bien encore de fait, par son recrutement, le LP de Mélancheville. En effet, 60 des 123 élèves sortants de collège et arrivants à Jean Jaurès sont issus des collèges de la commune ou proches. Une telle situation, dans une agglomération où les LP sont nombreux et concurrents, est tout à fait spécifique. L'analyse des chiffres donnés dans le projet d'établissement atteste bien la « non mixité » du public : sur les 63 « non locaux », 33 proviennent d'autres communes de banlieue populaire. Les 30 derniers résident dans les zones centrales de l'agglomération et quelques uns dans des banlieues résidentielles.

En contre partie la ville ne « négocie » pas son aide à l'établissement. Cette aide prend plusieurs formes :

- une aide financière importante. Un tiers du budget que la ville consacre à la délégation pour le second degré alimente les divers projets du LP Jean Jaurès alors que la ville compte cinq autres établissements du second degré.

- un accès privilégié aux équipements culturels subventionnés par la collectivité locale facilité par une convention passée entre le LP, la ville et le Centre Culturel. Remarquons au passage que l'axe culturel est très nettement privilégié dans les activités du LP présentées dans le projet d'établissement. Huit des treize projets exposés concernent l'ouverture à la culture sous des formes très diverses. Ils manifestent, ainsi que le confirment les entretiens, le projet des enseignants et de la direction de faciliter un sentiment d'appartenance commun, au-delà de la diversité des cultures, pour remplir la mission de socialisation dévolue au LP.
- une solidarité sans faille vis à vis de l'établissement, même quand celle-ci a pour conséquence une certaine tension entre la municipalité et les autorités rectorales.

Accoutumés depuis toujours à cet appui, les enseignants en poste depuis longtemps à Jean Jaurès le considèrent comme allant de soi. Au-delà des apports très positifs pour l'établissement, une telle sollicitude peut faire peser un risque d'étouffement sur l'établissement, avec des conséquences négatives possibles. D'autant plus que le LP est inclus dans un réseau serré qui permet à la politique municipale d'être partout présente.

1.2 Le réseau d'établissements de la ville : un réseau d'aide

Les établissements du second degré de Mélancheville constituent un microcosme vivant. Les occasions de rencontres sont fréquentes soit pour des réunions institutionnelles à leur initiative (par exemple liaison Troisième-Second) ou provoquées par la mairie (à l'occasion, par exemple, d'un colloque municipal sur le décrochage scolaire) ou par l'une des associations qui gravitent autour de la municipalité (les associations qui prennent en charge le soutien scolaire, par exemple), soit pour des rencontres plus informelles (des repas réguliers se tiennent entre les chefs d'établissement).

Il y a ainsi une spécificité «Mélanchevilloise» faite de proximité et de solidarité entre les organismes publics, privés ou associatifs qui travaillent sur la ville, quelque chose de l'ordre du «On se serre les coudes pour faire face, on ne se tire pas dans les pattes» qui doit beaucoup à l'impulsion de la municipalité. Ce réseau de sociabilité et d'intérêts communs entre les différents partenaires sociaux, éducatifs et même économiques s'appuie beaucoup sur les relations interpersonnelles. Les établissements scolaires sont immergés dans cette ambiance générale et constituent eux même un réseau d'entraide et d'appui mutuel, cela malgré les changements de direction qui ont été nombreux ces dernières années. Une des premières caractéristiques du LP Jean Jaurès est ainsi la densité des liens existants avec le réseau local et les enjeux politiques locaux dans lesquels il se trouve forcément impliqué.

Par ailleurs, Mélancheville est intégrée dans un bassin de formation beaucoup plus large et tous les établissements de la ville sont largement présents dans les activités du bassin. Ils éprouvent néanmoins le besoin de constituer un sorte de sous-groupe qui organise lui même ses propres activités d'une manière quasi indépendante sans y associer plus largement les établissements des autres communes.

On cultive dans cette commune une sorte de particularisme local auquel n'échappent pas les institutions éducatives, malgré leur rattachement à une hiérarchie départementale, académique et nationale, comme si les problèmes à résoudre étaient à ce point spécifiques que seuls les établissements plongés dans la même réalité economico-sociale pouvaient être un point d'appui. Ou comme s'il n'y avait rien à attendre des autres instances, ce qui témoignerait d'une perte de confiance dans leur action.

Ainsi se construisent des règles de fonctionnement, des habitudes, des pratiques, des normes locales qui induisent une définition propre de la « normalité » qui n'est pas forcément ajustée aux normes académiques.

1.3 Des contacts étroits avec les entreprises et les professionnels permettent de les enrôler dans la cause du LP

La structure du LP entraîne plusieurs conséquences pour ce qui concerne les relations avec les professionnels. En l'absence de sections « phares » qui pourraient s'ancrer dans une réalité professionnelle forte et structurer son rapport avec le monde du travail le lycée est condamné à travailler dans une dimension multi-professionnelle. Il le fait essentiellement à travers une association locale « Mélancheville Entreprise » et en privilégiant le contact direct avec les entreprises qui acceptent des stagiaires en essayant de les fidéliser et de construire un réseau.

On retrouve ici dans la manière d'aborder cette question le recours au local et au réseau, par des contacts directs qui semblent bien constituer une règle générale d'organisation dans le contexte « Mélanchevillois ». Par ailleurs, l'objectif de la relation avec le monde professionnel est centré exclusivement sur l'insertion des élèves. Il ne s'agit pas ici, comme on peut le rencontrer dans certains LP, de travailler sur la relation formation – production dans le sens d'un approfondissement de la professionnalisation. Un objectif de ce type ne paraît avoir aucun sens au LP Jean Jaurès. Il s'agit d'un objectif de socialisation par le travail à travers une expérience de respect de la règle, des consignes, et l'inculcation de valeurs de solidarité.

La relation avec les professionnels est abordée dans un des derniers axes du projet d'établissement intitulé « *des actions d'insertion* ». Après la socialisation, l'insertion, est donc la deuxième mission du LP. On peut constater une évolution dans la manière de concrétiser cet objectif. Pendant longtemps l'aide à la recherche de stages pour les élèves et le contact avec les entreprises reposaient presque complètement sur une association extérieure à l'établissement et très bien implantée dans la ville dont l'ancien proviseur, interviewé dans le cadre de cette enquête, dit qu'il consacrait l'intégralité d'un mi temps de travail à cette tâche, au service du LP. L'arrêt d'activité de la personne qui avait cette fonction a posé un réel problème et a contribué à la réorientation du dispositif. On assiste aujourd'hui avec le projet « *Partenaires* », longuement décrit dans le projet d'établissement, à l'internalisation de cette préoccupation. Le nouveau chef d'établissement, qui pilote directement ce projet ambitieux et onéreux, exprime la volonté que le LP reprenne la main sur cette question. Il souhaite inscrire également l'objectif d'insertion dans une démarche pédagogique partant des équipes éducatives pour

ensuite seulement s'appuyer sur des aides extérieures. Enfin, ce travail d'aide à l'insertion s'appuie sur l'idée de tutorat qui privilégie une relation interpersonnelle entre le tuteur et l'élève sur le mode de l'ancien compagnonnage, mais qui serait plus tourné vers l'apprentissage des règles du bien se conduire au travail que de « la belle ouvrage ».

Au total, les ressources locales sont mobilisées pour le soutien au LP et les liens et occasions multiples de rencontres et coopérations ont produit un sentiment d'appartenance commun, une entraide réelle le réseau local sert de filet à un LP peu attractif et soumis à des crises successives. En contre partie, il participe de la politique de la ville et constitue à ce titre un point positif pour la mairie qui peut dire à ses citoyens qu'elle s'occupe des enfants de Mélancheville. Les relations horizontales ont donc un poids tout à fait majeur dans la situation du LP Jean Jaurès qui tentent cependant de conserver sa propre logique au sein d'une politique de la ville offensive, ces relations horizontales ne dépassent cependant guère le niveau local. Du côté des relations verticales, les relations sont plus tendues.

2. Le LP Jean Jaurès dans le dispositif académique de formation professionnelle : une dérogation systématique

2.1 Une situation d'exception reconnue et acceptée par la tutelle

L'exception Jaurésienne concerne tout d'abord les structures du LP. Lorsqu'il y a deux ans l'institution s'est souciée de mettre en cohérence le réseau des établissements professionnels de l'Académie en instaurant la complémentarité de leurs formations, Jean Jaurès est le seul établissement à avoir été traité comme une exception et on a renoncé à lui appliquer les règles générales. La première conséquence a été de figer les structures pédagogiques en l'état le nombre de CAP préparés est resté à l'identique. L'étude de l'évolution des recrutements à Jean Jaurès montre que ceci a eu un effet négatif sur l'attractivité des formations offertes par Jean Jaurès. En effet, celle-ci a diminué, ce qui tend à montrer que l'effet inverse de celui qui était recherché a été obtenu. Un des signes en est une augmentation de la proportion des élèves habitant la commune qui sont allés chercher une formation professionnelle ailleurs alors que la raison d'être de cet établissement est d'abord celle d'offrir des opportunités de formation localement, ce qui justifie sa polyvalence. Face à ce constat, le DAET interrogé sur ce point en tire la conclusion suivante : « À tort on ne réussit pas forcément ».

L'autre aspect du traitement particulier du LP Jean Jaurès concerne les moyens qui lui sont accordés. Le LP demeure classé en « zone sensible », catégorie qui n'existe plus dans l'académie depuis que les moyens sont gérés globalement par le rectorat. À ce titre, l'établissement reçoit des moyens supplémentaires hors DHG. Par ailleurs, face à une situation exceptionnelle de l'établissement au moment d'événements violents qui ont secoué cette ville de la banlieue, des moyens supplémentaires ont été accordés à Jean Jaurès sous la forme de la rémunération de deux professeurs principaux par classe. Cette réponse rectorale à une situation de crise, perdue à travers cette dotation supplémentaire. Quant aux 400 HSE supplémentaires données chaque année au LP Jean Jaurès, elles sont prélevées sur les moyens dont le rectorat dispose au titre de la Mission

générale d'insertion (MGI). La rectorat ne songe pas à remettre en cause cette dotation qui, estime-t-il, correspond à un travail spécifique des enseignants dans cet établissement «**à hauts risques**».

Le LP Jean Jaurès, bénéficie donc d'un régime spécial qui semble normal aux personnels et à la direction de l'établissement qui lui reprochent cependant de n'être pas «**gravé dans le marbre**» et donc toujours susceptible d'être remis en cause, ce qui maintient leur mobilisation à un haut niveau. Ainsi, malgré cette situation de dérogation, les relations ne sont pas toujours faciles entre l'établissement et sa tutelle.

2.2 Les rapports entre le rectorat et le LP : un soutien et une confiance qui connaissent des limites

Le soutien manifesté par le rectorat à la direction de l'établissement n'a pas faibli aux dires des responsables du rectorat et de l'établissement. Face aux revendications des enseignants, la direction a pu exhiber la dévolution de moyens complémentaires en réponse aux demandes des enseignants. Par ailleurs, la tutelle exprime sa confiance aux enseignants à propos desquels le DAET dit «**qu'il n'y a pas encore dérapage**» dans leur attitude. Leurs conditions d'exercice difficiles sont prises en compte d'une façon que le DAET reconnaît être imparfaite du fait de la faiblesse des moyens dont dispose l'institution pour accompagner localement les évolutions. L'IEN correspondant d'établissement ne suffit pas à la tâche et les animateurs d'insertion dont dispose la MGI sont d'abord des militants.

À propos d'un projet en cours, de création d'un BTS commun entre le LP et le lycée d'enseignement général de la commune, la position de la tutelle est plus nuancée. En effet, questionné sur le projet de BTS Électrotechnique monté conjointement par le lycée général et par le LP, le DAET souligne que politiquement ce projet lui paraît très séduisant dans la mesure où le partenariat qu'il comporte permettrait de rompre en partie l'isolement du LP, poserait nécessairement la question de l'organisation pédagogique et favoriserait une intégration aux règles communes. L'évolution serait donc positive pour les deux établissements, le Lycée ayant sans doute lui aussi besoin de ce travail en partenariat. Deux obstacles cependant sont opposés à une réponse positive du rectorat si on analyse actuellement les offres de formation à l'échelle de l'Académie il n'y a pas de besoin par rapport à ce BTS et la question ne pourra être tranchée que lorsque sera mise en œuvre «**la réforme de la voie technologique**» qui est attendue mais dont on ne sait pas quand elle va débiter. Absence de besoins et de cadre réglementaire constituent des obstacles que l'exception Jaurésienne n'a pas encore permis de contourner.

Les relations entre le LP et la tutelle doivent intégrer un troisième partenaire la mairie. Dans ce cas, la situation actuelle est plutôt à l'apaisement. À l'évocation des quelques éléments de tension avec une municipalité très volontariste dans ses rapports avec les établissements qui se trouvent sur son territoire, le DAET en relativise la portée, y voit plutôt la survivance d'un comportement ancien tout en regrettant que ces incidents frontaliers compliquent encore la tâche des chefs d'établissement et mettent «**une pression supplémentaire sur les équipes**». La position du rectorat doit cependant prendre en compte l'impact de l'activité des représentants municipaux qui se manifestent parfois

bruyamment. Les moyens supplémentaires accordés à l'établissement, n'y sont pas étrangers. La façon d'envisager l'avenir de l'établissement par le rectorat permet de mieux appréhender son interprétation d'une situation qui éveille quelques jalousies chez les autres chefs d'établissement et qui n'entre pas dans la logique de standardisation et de globalisation des moyens promue par le rectorat.

2.3 Perspectives d'avenir : un retour progressif à la norme ?

Du point de vue rectoral, à propos des perspectives d'avenir de cet établissement, deux axes d'intervention sont dégagés :

- dès la préparation de la prochaine rentrée il est prévu d'engager « *une rénovation de l'offre* » en diminuant notamment les capacités d'accueil en CAP. Ce travail est engagé en tenant simultanément les deux objectifs que sont l'adaptation des formations aux emplois et la formation comme demande sociale, avec pour ce second objectif une attention particulière au statut qui peut être proposé au jeune (« *ce n'est pas la panacée* », mais c'est important en particulier dans le contexte social de Jean Jaurès, dit le DAET). Il s'agit donc d'un équilibre à rechercher entre les filières présentes dans l'établissement, d'un équilibre entre les métiers préparés et l'importance accordée localement à l'accueil fait aux jeunes. C'est « *une alchimie à trouver* ». Il faut trouver « *la bonne recette* » dit le DAET et cela semble plus compliqué à faire qu'à dire.
- autre piste de travail, il faut rapprocher les acteurs des références communes, leur « *donner des références* » dit le DAET c'est à dire, en fait, les faire entrer dans la norme commune. Avec une attention toute particulière portée à la vie scolaire, les CPE devant être aidés à « *prendre un peu de recul* ». Derrière ces propos se trouve mis en cause un enrôlement jugé un peu trop important des CPE dans la cause locale qui se traduit par une activité polarisée sur les dispositifs de lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire, dispositifs qui n'ont pas, de l'avis de toutes les personnes rencontrées, fait la preuve de leur efficacité. En fait, une « *réorganisation de la vie scolaire* » est visée.
- enfin, le rectorat compte sur la stabilité du proviseur actuel pour piloter ces changements.

La politique rectorale vise donc à mettre Jean Jaurès à la norme commune, tout en ayant une conscience aiguë du fait que ce ne pourra être que progressif car comment ramener un établissement à des normes générales alors que sa raison d'être est solidement étayée par des normes locales qu'un réseau dense d'intérêts locaux multiples protège et valide. Tous les acteurs participants à ce réseau partagent l'idée que pour faire face à une situation vécue comme exceptionnelle il ne peut y avoir que des solutions exceptionnelles. Situation d'autant plus délicate que le DAET reconnaît qu'il y a des facteurs psychologiques dont l'institution doit tenir compte. Ainsi, quand il compare son expérience de visite d'autres LP avec une visite à Jean Jaurès, il affirme « *c'est le seul endroit où il ne puisse pas encore au cours d'une demi-journée aller au-delà de l'affectif* » dans ses échanges avec les enseignants. Il constate ailleurs que ces réactions ne représentent que le premier moment de la réunion et la suite est consacrée à construire. À Jean Jaurès toute la réunion est consacrée à débattre de la reconnaissance que l'institution doit au travail accompli comme s'il y avait là une demande impossible à satisfaire, à la mesure d'une

tâche vécue comme impossible à réaliser ▯ assurer l'intégration sociale et l'insertion professionnelle aux élèves de Jean Jaurès.

De plus, une difficulté demeure pour la tutelle, qui s'exprime de plus en plus ouvertement ▯ comment faire accepter aux autres LP qui connaissent parfois des problèmes assez proches de ceux de Jean Jaurès, un tel traitement de faveur ▯ Au delà d'une solidarité de bon aloi entre chefs d'établissement certains dénoncent une inégalité de traitement qui perdure et rêvent de se voir aussi bien dotés. Il y a, à n'en pas douter, un certain péril, pour le rectorat, à maintenir indéfiniment une situation d'exception ▯ la crédibilité d'un politique conduite au nom d'une logique civique égalitaire mâtinée d'une ambition d'efficacité est en cause. Mais si la crédibilité des autorités rectorales peut pâtir de cette situation, ce risque est jusqu'à présent passé au second plan devant le souci de préservation de la paix sociale à Mélancheville qui a justifié jusqu'alors ces entorses à la règle. En effet, même si, en regard des difficultés rencontrées, elles ne produisent pas forcément une solution satisfaisante, elles ont permis d'éteindre des feux successifs.

L'étude des effets de cette situation sur l'établissement permet d'appréhender les difficultés rencontrées par les personnels dans leur activité concrète.

3. Un établissement traversé par de multiples contradictions

3.1 La stabilisation du cadre... dans ses exceptions

La reconnaissance durable de la situation exceptionnelle faite à Jean Jaurès est réclamée par le chef d'établissement, plutôt du reste comme une manière de souligner la particularité de Jean Jaurès et les difficultés de sa position, donc comme une demande de confirmation de l'appui que l'institution lui apporte. L'institution lui répond symétriquement qu'elle peut compter sans nul doute sur son soutien réitéré à l'identique d'année en année, mais qu'il est hors de question de formaliser l'exception, ce qui reviendrait à se donner comme objectif de la perpétuer alors que l'enjeu pour l'établissement serait, du point de vue rectoral, le même que celui visant les élèves ▯ la réinsertion dans la norme sociale avec ce qu'elle suppose d'adaptations et de contraintes (cf. le débat significatif pour savoir si l'établissement est ou non en «Zone sensible» ▯ «Zone sensible» qu'en l'état actuel des choses il constitue d'ailleurs à lui seul). La tutelle raisonne au plan stratégique, tout en rendant grâce au chef d'établissement de pouvoir faciliter ce retour progressif à la norme académique.

Le chef d'établissement occupe une position doublement tactique, vis-à-vis de sa tutelle et vis-à-vis des personnels enseignants de l'établissement dont il incarne la défense au plan des moyens, ce qui la positionne comme puissance d'intercession ▯ la marge de manœuvre est cependant étroite face à la pression de la situation et aux demandes contradictoires dont il est l'objet.

Malgré les tensions, il y a une certaine convergence de vues sur l'effort à conduire pour se rapprocher des règles communes, en interne comme en externe. Cela se traduit par la demande d'un contrat clair entre la tutelle et l'établissement. Il n'est cependant pas dit que tous envisagent le même contenu au contrat.

3.2 L'institutionnalisation du partenariat avec le LEGT : une idée... sans suite

Sur l'intérêt qu'il y aurait pour les deux établissements à monter une formation BTS qui leur ferait mettre un pied dans l'enseignement supérieur, donnerait un contenu concret à leur collaboration et les tirerait vers le haut, les rapprochant dans le même mouvement de la règle commune, il y a unanimité du proviseur, de la mairie et de la tutelle et une base potentielle pour une redéfinition du contrat les liant. Dans les faits, cependant, le rectorat juge qu'il est urgent d'attendre pour des raisons explicitées plus haut.

Cette position met les acteurs locaux, et singulièrement le proviseur, dans une situation difficile. Ce projet constituait pour lui un moyen privilégié de promouvoir une offre plus attractive avec une possibilité de poursuite d'études sans pour autant renier la mission première de l'établissement : apporter des ressources de formation « du pied des tours ». Renvoyer aux calendes grecques cette proposition est vécu comme une façon de casser une dynamique positive qui avait commencé à se construire au sein des équipes enseignantes parties prenantes de l'élaboration de ce projet. L'injonction à un certain retour à la normalité ne semble pouvoir s'effectuer dans ce cadre du point de vue d'une tutelle qui essaie de tenir la cohérence d'ensemble de la carte des formations : les personnels se trouvent ainsi face à un double discours, d'encouragement et d'impossibilité. Le sentiment de « déçage » éprouvé par les acteurs s'en nourrit, et les renvoie vers la mairie qui les soutient.

3.3 La confrontation entre le projet rectoral et la réalité du travail à Jean Jaurès met les personnels en difficulté

En interne le chef d'établissement doit affronter une tension majeure entre l'effort d'adaptation des acteurs, en particulier des enseignants mais aussi des CPE, à une situation que chacun s'accorde à considérer comme particulièrement difficile (cf. le cumul du pourcentage élevé des élèves qui exercent un métier à l'extérieur, du pourcentage également fort des élèves décrocheurs, et les piètres résultats aux examens) et le rappel aux règles communes permettant d'affirmer que le LP Jean Jaurès est bien un établissement d'enseignement et qu'il est un LP parmi d'autres dans la même académie. Cette ambition qui peut intéresser les personnels dans la mesure où elle aiderait le LP à sortir de son ghetto, ne va pas de soi. En effet, elle achoppe sur la traduction locale de la mission d'intégration qui est assignée au LP, à travers les nombreuses initiatives des personnels qui, pour bien faire leur travail d'intégration des élèves, ont multiplié les dispositifs de suivi très rapproché des élèves. Ceux-ci reposent essentiellement sur le travail des CPE en relation avec le réseau associatif local et assurent une prise en charge très individualisée des élèves à partir d'entretiens personnels renouvelés.

La politique de l'établissement n'a pas toujours été celle-là puisque pour le proviseur précédent, la réponse à la question de l'intégration des élèves passait par un étayage externe : police, justice, dont le premier mérite était d'externaliser le problème. Pour le nouveau chef d'établissement, le maître-mot est la solidarité avec les enseignants jusqu'à prendre leur parti contre la tutelle lors des grèves, particulièrement dures à Jean Jaurès,

de protestation contre la réforme des LP. Cependant, cette position a mis le chef d'établissement dans une situation intenable à la fois vis-à-vis de ses enseignants et de sa tutelle.

Un incident plus récent montre que sous une apparence de proximité reconquise entre la tutelle et l'établissement, la situation n'est pas stabilisée il s'agit d'un épisode où le chef d'établissement actuel a dénoncé la brutalité de l'intervention de la police contre un groupe d'élèves devant la porte de son établissement, la mairie relayant sa protestation. Pour le chef d'établissement, c'est d'abord une question de défense des élèves, avec la conviction que cette intervention disproportionnée des forces de police contribue à défaire le travail éducatif conduit dans l'établissement ensuite l'autorité mise en cause n'est pas celle dont relève le chef d'établissement, mais une autorité partenaire, d'ailleurs assez peu partenaire dans l'instant si l'on en croit les propos de ce même chef d'établissement. Pour la tutelle, le seul élément vraiment irritant, en-dehors de la nécessité de faire droit par une mise en garde à la protestation du commissariat, est de retrouver cette solidarité de terrain – LP/Mairie – vis-à-vis d'une autorité constituée, ou si l'on préfère ce militantisme affiché, dont la tutelle sait d'autre part qu'il fait partie du jeu (cf. les propos du DAET).

Il y a là un isomorphisme à noter entre les attitudes de différents acteurs mobilisés par la *Réparation* sociale des enseignants vis-à-vis des élèves (il faut restaurer l'estime de soi des élèves selon la norme locale, faire réussir les examens selon la norme académique), du chef d'établissement vis-à-vis des enseignants et des élèves (le chef d'établissement estimant, par exemple, que, étant donné la difficulté du travail des enseignants, «*Ils n'ont pas de comptes à rendre*» la norme locale ne peut être soumise au jugement commun), et dans l'intention de la tutelle vis-à-vis du chef d'établissement, entre proclamation du nécessaire respect de la norme commune et défense plus ou moins active du particularisme il y a en fait un conflit de normes qui n'est pas débattu et selon les circonstances, c'est l'une ou l'autre qui l'emporte. Cela maintient les enseignants et le chef d'établissement dans un sentiment de travail mal fait et de relative impuissance ou/et de récriminations permanentes puisque le travail réellement fait ne peut être reconnu selon la norme institutionnelle. Il s'en suit, en retour, un déni de la part de la part des personnels, de la compétence de la tutelle à juger de leur travail. Le coût psychologique est élevé et pousse les acteurs locaux à chercher des reconnaissances plus... locales ou, comme le chef d'établissement, à demander leur mutation.

Tous ces éléments ne font que souligner, outre la position délicate d'une direction confrontée à des conflits de loyauté, le fait que les critères d'évaluation habituels sont disqualifiés au nom de conditions de travail vécues comme exceptionnelles.

4. Les instruments du pilotage à Jean Jaurès

La direction de l'établissement utilise divers outils pour le pilotage de son établissement. Leur description permet d'envisager l'éventail des leviers qu'elle s'est créée et d'en comprendre les potentialités et les limites.

4.1 Les outils officiels d'évaluation : entre dénigrement et culpabilisation

Les indicateurs IPES ne font pas partie des outils de référence signalés par les acteurs à Jean Jaurès. Lorsque certains éléments sont évoqués, par exemple les taux de réussite aux examens, c'est pour mieux souligner que la raison d'être de l'établissement est ailleurs et que cet instrument de mesure de ses activités est inadéquat comment mesurer en généralité ce qui est revendiqué comme particularité et exigerait des critères adaptés pour évaluer l'atteinte des objectifs d'insertion assignés par la même institution qui ensuite ne connaît que des taux de réussite à l'examen. Cette contradiction maintes fois pointée au cours de l'enquête souligne le fait que les acteurs ont le souci de cohérence entre le travail qu'on leur demande de faire et les outils avec lesquels l'institution entend évaluer leur efficacité. Ils ont des idées précises sur ce qui, selon eux, est un critère de réussite de leur action, mais ils ne les trouvent forcément pas dans les indicateurs IPES. Il n'échappe cependant pas aux enseignants qu'on peut sans doute mettre en relation ces indicateurs et la fuite d'une partie de la clientèle «naturelle» du LP vers d'autres établissements, ce qui entraîne des difficultés sérieuses de recrutement (cf. les interviews qui soulignent que le LP ne peut faire autrement que d'accueillir les élèves dont aucun autre établissement n'a voulu). La question de la réputation vient, selon les acteurs, heurter la réussite même de la mission attribuée à l'établissement, enfermant les personnels dans un dilemme semble-t-il impossible à trancher répondre aux critères de bonne réputation et assurer ainsi des résultats satisfaisants aux examens serait ne pas répondre aux critères d'une intégration sociale réussie de leurs élèves. Leur militantisme éducatif, syndical ou associatif s'y refuse, mais le prix à payer est d'autant plus lourd que pris en pitié d'un côté pour leurs difficultés, ils sont critiqués d'un autre pour leurs médiocres résultats.

4.2 La construction de repères locaux pour évaluer l'action des enseignants

Les indicateurs jugés pertinents et qui font consensus au regard même des missions que se reconnaissent les acteurs portent essentiellement sur le nombre d'abandons en cours d'année, sur l'absentéisme qui le précède généralement et sur le nombre de passages devant le conseil de discipline – six élèves sur dix dans une des filières l'an passé – suivis ou non d'une exclusion. Le constat peut-être fait du décalage entre ces critères et les critères institutionnels. D'une façon générale, les personnels associent la question «Comment faire pour assurer la formation d'élèves qui, malgré les aménagements consentis et les efforts de suivi individuel, la refusent», aux critères d'évaluation qui leur semblent pertinents. Dans la logique dominante de Jean Jaurès, ces critères ne portent pas prioritairement sur l'aspect cognitif en effet, ce qui importe c'est de réparer la personne dans sa dimension sociale, affective et dans sa capacité à se projeter pour développer une motivation dont il est espéré qu'elle facilite l'assiduité et l'activité cognitive. Pour trouver une réponse à la question du difficile enrôlement des élèves dans la cause de l'enseignement, les personnels ont mis en place des dispositifs de remédiation lourds qui ont comme particularité de travailler à la *Réparation* des individus et à leur insertion par des méthodes issues de la psychologie et de l'expérience associative.

Ces repères pour l'évaluation de l'établissement qui font l'accord à Jean Jaurès sont donc caractérisés par un décalage certains d'avec les critères d'évaluation institutionnels.

4.3 Les dispositifs de remédiation

Ces dispositifs sont mis, à Jean Jaurès, au service du pilotage. Leur description rapide permet d'en comprendre le sens. Si leur construction est antérieure à l'arrivée du chef d'établissement actuel, il ne les a pas remis en cause et sait en tirer partie. Sont visées à la fois la prévention et la «(re)médiation» en cas de problème, qui visent à éviter le conseil de discipline auquel on a recours en toute dernière extrémité (10 conseils en 2000-2001) dans les autres cas on réunit la commission locale des sanctions (une vingtaine de cas par an).

La prévention du décrochage il est en général précédé par un absentéisme chronique qui l'annonce. Au retour d'une absence prolongée l'élève bénéficie d'une semaine d'accueil avant de retourner en cours. Dans ce laps de temps sont prévus un travail de deux jours sur le règlement intérieur et des entretiens conduits par trois personnes différentes, centrés sur la motivation de l'élève, sur sa personne et sur ses difficultés scolaires. Comme tel ce dispositif est en fait peu mis en oeuvre deux élèves ont été concernés sur une année scolaire.

Le conseil de médiation se réunit en amont de la commission des sanctions et/ou du conseil de discipline et son objet est d'éviter d'avoir à sanctionner, ce qu'il parvient à faire dans la moitié des cas (25 en tout sur une année scolaire). Sa composition et son fonctionnement sont les suivants il réunit l'assistante sociale, un CPE, le proviseur, le proviseur adjoint, deux professeurs de la classe concernée, et ce sur la demande du professeur principal qui assiste aux débats. Sa fonction offrir pendant une heure un espace pour la mise en mots des problèmes rencontrés, avec une priorité accordée à la parole de l'élève, qui a rencontré l'assistante sociale avant la réunion permettre aussi la formulation de solutions et la passation d'une sorte de contrat oral entre l'institution et l'élève. Figure également au compte rendu la désignation par l'élève d'un tuteur au sein du personnel de l'établissement. Un bilan est fait entre six et dix semaines plus tard avec le tuteur. Le point faible de ce dispositif selon le chef d'établissement (le groupe de pilotage est d'accord avec lui sur cette analyse) est le tutorat (cf. la décision du groupe de pilotage de constituer un groupe de travail spécifique qui élaborera une charte du tutorat est notamment remis en cause le principe d'une totale liberté de choix du tuteur par l'élève). Dit autrement cette instance de médiation joue correctement son rôle dans son domaine propre, mais échoue à embrayer sur un soutien mal défini, qui en tout cas ne peut opérer qu'avec le double consentement – manifestement problématique – de l'élève et du tuteur.

Du point de vue du pilotage, il est à noter que les principaux dispositifs imaginés, conseil de médiation et commission des sanctions, réservent un rôle central au chef d'établissement qui y figure personnellement en s'entourant des avis de personnels qui, associés à la direction sont plus ou moins placés sous son autorité hiérarchique (proviseur adjoint/CPE). L'image donnée par l'établissement dans ce domaine combine ouverture au

dialogue et cohérence nécessaire, en adéquation avec la mission d'insertion sociale qu'il se reconnaît. Mais il s'agit aussi de réaction collective organisée face à des difficultés récurrentes, plus que de réelle conduite collective d'un projet.

Sources d'informations et d'orientation pour le chef d'établissement, ces dispositifs se révèlent en partie efficaces dans le domaine du retour à l'ordre, mais peu efficaces pour ce qui concerne l'engagement dans le travail scolaire. Ils assurent cependant une prise de décision assez collégiale et donc mieux acceptée à propos de questions sensibles liées à des écarts de conduite et à une déscolarisation qui menace l'existence même du LP.

4.4 Le principal outil du chef d'établissement : « le groupe de pilotage »

Il ne s'agit pas d'une instance statutaire, même si on peut en trouver mention dans les textes qui prévoient la formulation de « projets d'établissement ». La fonction, tout à fait nouvelle pour Jean Jaurès, qui lui est dévolue par le proviseur actuel excède largement le pilotage du projet, dont il n'a d'ailleurs pas du tout été question au cours de la séance observée. C'est une instance de débat, d'appui au chef d'établissement et de décision collégiale. Les enseignants qui y participent se sont autodésignés sur des critères qui pourraient être reconstitués à peu près comme suit : leur intérêt pour le fonctionnement global de l'établissement, leur compétence et leur légitimité à parler au nom de leurs collègues, et leur adhésion aux modes d'action du chef d'établissement. Dernier élément, c'est une structure parallèle au service du proviseur et sans doute voulue comme telle (lors de la séance citée ni le proviseur adjoint ni les CPE n'étaient présents). Au total il s'agit d'une véritable instance intermédiaire entre le chef d'établissement et le personnel enseignant, d'autant plus apte à agir qu'elle court-circuite une « hiérarchie intermédiaires » porteuse de l'histoire Mélanchevillienne et les instances statutaires où les conflits d'origine syndical risqueraient de paralyser la décision.

Les fonctions du groupe de pilotage ont été analysées à partir de l'observation d'une séance de travail et de ses comptes rendus. Ils peuvent être décrits comme suit :

a/ Le recensement des problèmes : ils vont de la mise en place des Périodes de Formation en Entreprise (recherche des stages et suivi des stages) à la question du tutorat en aval du conseil de médiation, à celle d'un tableau de bord permettant à l'ensemble des enseignants de disposer d'informations sur le devenir des élèves et, plus modestement, à celle du recueil auprès des professeurs d'une classe d'informations permettant le suivi des absences. La plupart de ces questions sera traitée dans le cadre des ateliers qui accompagneront l'Assemblée Générale de fin d'année organisée deux semaines plus tard ; l'une sera réservée à un groupe de travail *ad hoc* : celle de la définition/redéfinition du tutorat. L'ordre du jour précis de cette journée est donc arrêté en séance.

b/ Le suivi et la mise en commun du travail effectué par les différents groupes *ad hoc*. Vus sous cet angle, les membres du groupe de pilotage sont à la fois les destinataires directs de l'information, au même titre que le chef d'établissement, et, de façon implicite, des relais de cette information auprès de leurs collègues. Le groupe de pilotage, pour la séance observée, était composée de l'assistante sociale, d'une secrétaire (responsable de l'édition du journal), du proviseur, d'un professeur de lettres-histoire, d'un professeur d'électrotechnique, d'un professeur de comptabilité, d'un professeur de

lettres-anglais, d'un autre dont la spécialité n'a pas été précisée. Même si toutes les filières et toutes les disciplines ne sont pas représentées, il s'agit d'un partage enseignement général/enseignement professionnel qui garantit un minimum de diffusion à ce qui sera dit et arrêté. Le moyen de diffusion officiel est le journal que la secrétaire a la responsabilité de mettre en forme et de diffuser.

La séance commence par son le compte rendu de la secrétaire à propos du journal, ses questions et la décision d'éditer un numéro spécial orienté vers l'accueil des nouveaux collègues à la rentrée suivante. Le compte rendu suivant porte sur la célébration, en cours d'organisation, des vingt ans d'existence du lycée, et il permet de stabiliser une partie des propositions du groupe ad hoc, le proviseur se faisant fort de solliciter et d'obtenir des concours extérieurs pour boucler le budget. De façon moins formelle, la préparation de l'AG permet à un autre membre du groupe de faire état de l'avancement des travaux du groupe chargé de préparer les Périodes de formation en entreprise (PFE).

c/ L'élaboration des normes■ ce qui se joue fondamentalement dans ce travail d'équipe, c'est la formulation des normes qui permettront d'agir, la première d'entre elles, non formulée mais mise en actes, étant qu'il existe un pilote (voir à ce propos le jugement très sévère du chef des travaux qui ressent le groupe de pilotage comme une limitation de son pouvoir au profit de celui du chef d'établissement) et que c'est lui qui arrête les décisions même s'il choisit de les partager avec des collègues volontaires. Le groupe de pilotage témoigne donc d'abord de l'autorité du chef d'établissement, autorité qui, dans le passé, a été mise à mal. Ensuite, et au cours de cette séance de façon très visible à propos des PFE, le souci d'opérationnalisation débouche inmanquablement sur deux questions■ celle de la coordination de l'action et celle du cahier des charges des différents acteurs, que ceux-ci s'approprièrent d'autant mieux qu'ils auront participé à son élaboration. Le groupe de pilotage s'inscrit de ce point de vue dans le droit fil d'un management participatif tout en réaffirmant la responsabilité propre du chef d'établissement, et a pour objectif de permettre un rapprochement progressif du fonctionnement de l'établissement des règles communes.

En résumé, par un détour qu'on pourrait juger paradoxal, le chef d'établissement s'est doté d'un instrument hors normes pour rapprocher Jean Jaurès de la norme et affronter quelques-unes des questions auxquelles il doit répondre. Cet instrument lui permet d'associer concrètement les enseignants à ses décisions, lui ménage un espace d'initiative et d'action allant nettement au-delà de la simple régulation des problèmes et constitue un levier pour un apprentissage collectif de la collégialité.

Conclusion : Entre ghettoïsation et normalité, le choix impossible ?

Le LP Jean Jaurès est à la fois prisonnier du local auquel il s'identifie, mais dont il voudrait s'éloigner un peu pour retrouver un statut d'établissement lambda, et lui est redevable de son existence. Position inconfortable s'il en est. Sa raison d'être est une

mission d'insertion sociale d'un public particulièrement rétif à la forme scolaire et confronté à des problèmes sociaux qui relativisent l'engagement scolaire. Cette mission oriente l'action du LP qui prend appui sur des ressources issues de ses relations verticales et, surtout, du réseau horizontal local qui le soutient. Elle se traduit par la mise en place de dispositifs censés répondre aux problèmes de déscolarisation, d'éloignement des formes habituelles de civilité, d'exclusion du travail. Les pratiques pédagogiques se situent, comme l'a montrée la première étape de l'enquête, entre un enseignement marqué par la nostalgie d'une logique professionnelle désormais impossible, qui tente de rester traditionnelle et l'adaptation importante des contenus au public par ceux des professeurs qui sont engagés dans un militantisme à la fois social et pédagogique. Celui-ci reste cependant plus affaire d'individus que d'équipes. Les clivages entre enseignants sont forts : ils concernent l'attitude à adopter à l'égard des élèves.

La tutelle, face au sentiment d'investissement à fonds perdus et aux revendications d'autres établissements, oscille entre soutien par un régime dérogatoire en vue de préserver une paix sociale précaire, et exigence du respect de la norme, tandis que le milieu local s'arc-boute sur la défense de « son » LP dont il juge l'efficacité en fonction de critères partiellement différents. Cette situation génère des tensions particulièrement sensibles à propos de l'évaluation du LP et pour le management.

Le souci de valoriser la conformité comportementale des élèves qui font l'objet d'un suivi rapproché par quelques enseignants et les CPE, traverse les pratiques d'évaluation. En effet, les critères d'évaluation des élèves utilisés à Jean Jaurès intègrent le souci de gratification des efforts faits, de l'assiduité, du respect des règles, tout autant que celui de la qualité des apprentissages. Les résultats, y compris selon les critères locaux, ne sont cependant pas au rendez-vous malgré la forte mobilisation d'une partie des personnels en relation avec le réseau associatif local, et c'est un des éléments d'explication du décalage entre l'évaluation interne et les résultats aux examens.

Les critères retenus par l'établissement, pour être à son tour jugé, sont, pour certains d'entre eux, peu mesurables avec les outils actuels de la mesure de l'efficacité des LP. Du coup, le personnel du LP se sent trahi quand les autorités rectores évoquent la nécessité de satisfaire aux critères courants. Ils estiment être les victimes d'une contradiction selon laquelle on leur demande de faire quelque chose et on les évalue sur autre chose. Le conflit entre critères d'évaluation locaux et institutionnels suscite chez les enseignants un sentiment de non reconnaissance de leur travail, malgré les moyens supplémentaires dont ils bénéficient, d'où un climat revendicatif difficile à apaiser. Le travail perçu comme « impossible » dans les conditions actuelles rend l'évaluation officielle incompréhensible par les acteurs. En effet, comment évaluer les résultats d'une action au service de la *Réparation* d'un public qui subit de plein fouet l'exclusion sociale et culturelle avec des outils relevant d'une logique de l'efficacité et de bonne gestion, fondée sur des établissements « moyens » ? La tutelle, dans les faits, en tient compte, mais faute de contractualisation, elle justifie sa demande de retour « à la normalité » au nom de l'égalité de traitement. Cette situation provoque des tensions et une tendance pour les personnels à rechercher la reconnaissance de leur travail plus du côté des usagers et financeurs locaux que du côté de leur hiérarchie, s'enfermant par là même dans une situation de ghetto.

Conclusion :

deux types d'établissement ou des variations sur des thèmes communs

La comparaison du fonctionnement des lycées professionnels Léon Daudet et Jean Jaurès révèle certes des différences importantes, mais aussi des convergences intéressantes dans la mesure où elles signalent une évolution commune des LP au-delà de leurs contextes, de leurs résultats et de leur politique.

Une minoration des relations verticales, une valorisation des relations horizontales

L'enquête parallèle conduite dans ces deux établissements montre qu'un point commun les relie : la méfiance voire la perte de confiance dans leur institution alors que les relations avec d'autres partenaires sont vécues comme gratifiantes et de l'ordre du soutien. Dans les deux cas, l'institution est perçue comme ce qui empêche de bien travailler, ce qui «*ne comprend pas*» les conditions dans lesquelles les enseignants travaillent, ce qui met des freins aux initiatives locales, ce qui contraint le management : il est donc question d'une prescription décalée, du manque de reconnaissance du travail, d'une marge de liberté insuffisante dans certains domaines (de gestion des moyens et des projets) tandis qu'elle serait trop grande dans d'autres (pour la mise en place de réformes sans réel accompagnement). Entre les «*il faut que*» et les «*débrouillez-vous, c'est à vous d'inventer*» de la tutelle, les personnels expriment des difficultés à s'y retrouver et cela entache leurs relations avec leur hiérarchie. Ce point de vue dépasse le seul agacement à l'égard des lenteurs administratives ou la revendication de moyens supplémentaires. Ce qui est en cause, c'est la capacité de la tutelle à établir avec les établissements une relation qui, d'une part, mette en accord son affichage politique et la réalité de sa gestion (à propos du traitement des projets, par exemple) ; d'autre part, considère les conditions réelles du travail pour juger l'établissement et lui accorder des moyens (qui sont de nature diverse : depuis une mention «*section européenne*» sur les diplômes, un accompagnement de la mise en œuvre des réformes -pour les PPCP, par exemple- aux moyens plus traditionnels). Le décalage entre le discours hiérarchique et la réalité du travail, qui n'a rien d'anormal, ne trouve pas l'espace de régulation qui permettrait de prendre en compte les ajustements nécessaires de la norme par les personnels, pour travailler.

Du côté des relations horizontales, c'est la règle de la négociation, dans laquelle les relations interpersonnelles comptent beaucoup contrairement aux relations plus impersonnelles avec la tutelle. Ces relations sont exigeantes pour les individus car il y a un travail de construction de la confiance avec les partenaires. Celui-ci repose sur des compétences en partie nouvelles pour les enseignants, sur des épreuves renouvelées et

une disponibilité importante ▯ le temps des relations horizontales n'est pas le temps des relations verticales. De plus, il faut pour chaque projet refaire ses preuves afin de mériter subsides et reconnaissance symbolique. Travail qui se double de la recherche d'une juste distance qui permette de maintenir l'autonomie nécessaire à un établissement public d'enseignement dont les missions ne se confondent pas avec les intérêts de tel ou tel groupe. C'est dans cette tension que se situent les deux établissements étudiés. Cependant, dans ce domaine, ils ne sont pas à égalité ▯ Daudet peut jouer sur plusieurs tableaux, entre réseau local, national et européen ▯ Jean Jaurès est plus tributaire du seul réseau local. Le premier en tire un sentiment d'excellence et une marge de manœuvre appréciée ▯ le deuxième bénéficie de la protection rapprochée du réseau local tout en luttant pour ne pas en être trop prisonnier. La lointaine administration et un réseau long assure à Daudet une liberté d'action qui convient à un établissement mu par une logique de projet. La pression de la politique de la ville et les contradictions de la politique rectorale provoquent à Jean Jaurès une difficulté qui est de l'ordre d'un conflit de loyauté et du trouble sur les missions réelles de l'établissement.

Les deux établissements, bien que valorisant leurs relations horizontales ne sont donc pas logés à la même enseigne, mais dans les deux cas, les relations verticales sont dévalorisées.

Une logique de *Réparation* qui trouve difficilement ses marques face à des logiques de projet ou de « métier »

Chaque établissement est traversé par des logiques différentes qui ne sont pas à égalité et entrent parfois en tension. À Daudet, la logique de projet articulée à la logique «*métier*» écrase la logique de *Réparation* tandis qu'à Jean Jaurès, la logique de *Réparation* affichée se heurte à une logique professionnelle traditionnelle. Dans les deux cas, la logique de *Réparation* n'est portée que par une minorité du personnel (plus importante à Jean Jaurès). Une partie du public à Daudet et l'entièreté à Jean Jaurès pourraient pourtant la justifier. Plusieurs hypothèses peuvent être faites à ce propos qui peuvent valoir pour les deux établissements.

Elles ont à voir avec l'identité professionnelle des professeurs de LP (et de leurs chefs d'établissement) fondée sur la compétence dans le domaine professionnel qui leur assure la reconnaissance des gens de métier. Les professeurs les plus âgés, qui ont travaillé en entreprise avant de devenir enseignants sont particulièrement porteurs de cette logique, ce qui ne veut pas dire que les plus jeunes soient plutôt du côté de la *Réparation* ▯ ils peuvent tout aussi bien être plutôt engagés dans une logique de projet visant l'excellence, dans laquelle ils sont sensibles au fait d'échapper aux pesanteurs administratives et apprécient la reconnaissance de leur engagement dans un autre registre que celui de la note administrative. Une autre hypothèse concerne les caractéristiques même de la logique de *Réparation* ▯ qui ont pu être observées dans ces établissements. ▯ Agir sur la personne de l'élève, restaurer sa motivation, aider à résoudre ses difficultés personnelles... impliquent de nouer un autre type de relations avec les élèves et, pour les professeurs, de savoir conduire leur activité dans plusieurs registres ▯ celui de la relation presque intime et celui de la relation didactique plus classique ▯ celui de l'évaluation qui valorise les progrès et celui de l'évaluation sommative habituelle. Il faut aussi savoir mobiliser des compétences de nature très différente dont certaines ne font pas partie du contrat initial

sur la base duquel ils estiment avoir été recrutés. La gratification que certains peuvent trouver à développer des relations plus proches avec les élèves et non centrées sur l'aspect cognitif n'empêche pas le trouble identitaire quant à la définition de leur travail et à la limite qui peut être exigée à leur engagement personnel. Car, et c'est un point commun entre une logique de projet à la Daudet c'est à dire visant l'excellence, et une logique de dispositifs en vue de la *Réparation* comme à Jean Jaurès, le professeur est sollicité au-delà de la moyenne et il ne suffit plus d'avoir l'impression de respecter à peu près une prescription lointaine pour avoir le sentiment de bien travailler, d'être utile et efficace. La satisfaction du travail bien fait devient plus difficile à obtenir car plus diffuse les résultats aux examens certes, mais et ceux qu'on laisse en chemin les élèves réinsérés dans le cursus scolaire, oui mais et les résultats aux examens

La logique de *Réparation* reste en fait plus ou moins marginale quoiqu'en disent les acteurs de ces deux établissements dans la mesure où, même à Jean Jaurès, elle n'atteint guère le cœur du métier. Non pas par mauvaise foi des personnes rencontrées, mais parce qu'elle pose des problèmes d'articulation entre divers domaines (vie scolaire, pédagogie, contenus d'enseignement) difficiles à résoudre. Pour qu'elle soit efficace cela nécessiterait une coordination et une coopération entre divers professionnels du LP, qui ne peuvent exister sans qu'une organisation du travail au plan local ne les facilite. Ce n'est pas le cas, dans aucun des deux LP. Les professeurs de LP justifient volontiers leur utilité par l'aspect «réparateur» de leur travail (faire accéder des enfants issus du peuple à la formation professionnelle, à l'insertion sociale), mais, d'une part le «peuple» a changé (ce sont moins qu'avant des fils d'ouvriers plus ou moins qualifiés, mais plus souvent des enfants dont les familles ont désormais une longue histoire de chômage, d'exclusion sociale et culturelle) d'autre part, confrontés à la réalité des situations de travail, les enseignants rencontrent des difficultés pour traduire dans leur activité d'enseignement la logique de *Réparation* en autre chose qu'une compassion et une bienveillance réelles, ce qui les laisse avec une certaine mauvaise conscience face à l'impact limité de leur action sur la réussite scolaire de ceux-là même qu'ils souhaitent «réparer».

Faiblesse de la coordination, sélectivité de la coopération, et tensions à propos de l'évaluation

La comparaison entre les deux LP montre également que ces deux établissements sont différents dans leur manière de coordonner l'action de façon ponctuelle et au moyen de dispositifs successifs fluctuants dans le cas de Daudet, coexistence de dispositifs plus stables, mais, jusqu'à une date récente, clivés, dans celui de Jean Jaurès. L'encadrement serré des élèves, qui ne tolère aucun relâche le justifie à Jean Jaurès tandis que l'action à la fois en matière de maintien de l'ordre et en matière de projets qui s'accumulent explique la configuration de Daudet.

Cependant, dans les deux cas, il n'existe pas de dispositif de coordination de l'action qui fasse l'accord et assure de façon pérenne le lien entre les différents personnels trop ponctuels à Daudet, trop managés par les CPE ou le proviseur à Jean Jaurès pour que l'ensemble des professeurs s'y retrouvent. L'atomisation relative qui en résulte est compensée par de multiples coopérations entre un nombre à chaque fois limité d'enseignants qui peuvent ainsi se coordonner rapidement, dans l'informel. Ceci à

l'avantage du gain de temps, et l'inconvénient, aux dires même des acteurs, de ne pas permettre mieux qu'un échange d'informations nécessaires à la poursuite de l'action. Les réelles coopérations, exigeantes en temps, semblent trop coûteuses pour être mises en œuvre de façon systématique aussi les professeurs ont-ils des coopérations sélectives■ ils choisissent de coopérer avec les collègues les plus proches de leurs propres conceptions du travail, avec lesquels l'implicite d'une connivence éprouvée dans les gestes de métier et les choix faits en situation, les libère d'un travail d'ajustement délicat. Le volontarisme institutionnel en matière de projets interdisciplinaires remet en cause ce montage, et ce type de fonctionnement se révèle être mis à l'épreuve par l'évaluation des élèves et par les évaluations institutionnelles.

En effet, les micros accords reposant sur l'implicite ou prenant appui sur des outils préexistants qui facilitent la coordination de l'action sont mis à l'épreuve quand il s'agit d'agir dans une autre logique que celle de l'évaluation sommative classique référée à des années de routine et validée à plusieurs reprises par la hiérarchie locale ou extérieure. Dans le cas d'une logique de projet ou de *Réparation*, il y a un conflit entre les critères d'évaluation habituels et les critères qui, dans cette situation, semblent pertinents mais n'entrent pas toujours dans les formats officiels. De plus, entre enseignants, l'accord sur ce point est aussi à construire or la mise en place par l'institution de travaux interdisciplinaires contraint les enseignants à coopérer avec des collègues avec lesquels la connivence n'existe pas. Cependant, le temps de la négociation, de l'ajustement, n'existe guère. De plus, cela imposerait une explicitation des pratiques en cours qui, non seulement est difficile, celles-ci étant incrustées dans des routines dont les professeurs eux-mêmes ont oublié les raisons d'être voire n'ont pas conscience■ mais encore cela demanderait une mise en débat des principes au nom desquels telle pratique plutôt que telle autre est préférée, ce qui est perçu par les enseignants comme une prise de risque dont les bénéfices ne leur paraissent pas évidents. En effet, ils sont plutôt sensibles au danger d'ouvrir la boîte de Pandore de débats non pas identifiés comme des controverses professionnelles, mais qualifiés de débats « idéologiques■ dans la mesure où ils renvoient, de fait, à la sphère politique et à un débat ne pouvant être tranché au niveau local, et qui relève d'un autre registre que l'ajustement pragmatique à la réalité du travail.

Du côté de l'évaluation du travail des professeurs et des établissements, il se rejoue un peu le même scénario puisque les enseignants (et les directions d'établissement) estiment être en partie jugés sur des critères ne correspondant pas à ce qu'ils doivent faire pour travailler de façon efficace. Daudet s'y retrouve plus facilement dans la mesure où il peut répondre aux exigences de réussite scolaire, mais c'est au prix d'entorses à la règle■ préinscription sur entretiens, réorientations et exclusions masquées en cours d'année en nombre non négligeable. L'ignorance ou la tolérance de l'institution face à cette politique lui permettent d'afficher une réussite exceptionnelle aux examens. La conformité formelle à la norme évaluative institutionnelle assure au LP Daudet une bonne place au palmarès des LP de l'académie puisqu'il est le premier demandé dans sa spécialité■ le niveau international de certains de ses projets et la visibilité d'autres (notamment à travers des activités culturelles ou de communication) lui gagnent le crédit de la valeur de son activité. La logique de projet fait ici bon ménage avec une élimination des élèves les plus faibles et les plus remuants. La partie du LP correspondant aux filières moins

prestigieuses, doit se contenter d'agir dans l'ombre et se trouve contrainte de se poser des questions d'ordre pédagogique qui mobilisent moins les autres professeurs de filières plus « prestigieuses ». L'évaluation officielle est en partie un faux semblant elle satisfait l'institution et les personnels, mais tous savent que c'est moins leur travail pédagogique qui en est la cause que le cercle vertueux de la bonne réputation acquise par une mobilisation dans d'autres domaines que pédagogiques, en amont même de l'activité d'enseignement, et par l'engagement de certains dans des projets multiples dont tous ne sont pas reliés aux apprentissages. Le LP Daudet est finalement la preuve qu'une partie minoritaire d'un établissement peut imprimer sa marque à l'ensemble de l'établissement dans la mesure où le management agit pour la valorisation de cette partie et que l'évaluation officielle n'en signale pas les limites. Cependant, y compris dans ce cas, les professeurs les plus mobilisés pour la mise en œuvre de projets ne se reconnaissent pas toujours dans le jugement porté sur leur travail. La part d'invention qu'ils mettent et qui les conduit éventuellement hors des sentiers balisés n'est pas toujours reconnue voire fait l'objet de rappels à la norme. L'aigreur est alors au rendez-vous car ils ont l'impression de « se défoncer » sans compter ni leur temps ni leur énergie et, pour finir, d'être sermonnés au nom d'une norme pourtant peu stabilisée (pour les PPCP notamment) ou qui leur semble obsolète. Innovateurs incompris, ils se retranchent alors dans un sentiment de supériorité de toute façon, la « passion » ne se mesure pas et les critères d'évaluation officiels sont incapables de la prendre en compte.

De la même façon, la *Réparation* se mesure difficilement, ce qui explique l'incompréhension et le mécontentement des personnels de Jean Jaurès à l'égard des critères d'évaluation officiels. Dans ce cas là aussi, comme cela a été vu précédemment, les critères d'évaluation locaux entrent en conflit avec les critères d'évaluation académiques ou nationaux.

D'une façon générale, les personnels des deux LP ont des idées assez claires sur les critères pertinents pour évaluer leur action, mais il n'existe pas de dialogue qui permettrait aux uns de mieux intégrer des normes communes valables dans le cadre d'un service public accueillant tous les élèves qui le souhaitent et ambitionnant de leur donner une formation certifiée, et les normes locales dont le bien fondé serait au moins à discuter. La prise en compte de l'évaluation officielle ne peut qu'en pâtir, renvoyant chaque LP au particularisme de sa situation et le privant de boussole valable au-delà de son pré carré.

Ces deux LP apparaissent bien sûr très opposés, chacun correspondant à un type assez bien identifié entre le LP « le pointé » et le LP « ghetto », l'un agissant dans des univers multiples, l'autre étant plus dépendant de l'institution et de son environnement immédiat, l'un visant l'excellence, l'autre, avant tout, le maintien des élèves au LP et leur insertion sociale *a minima*, le management « inspiré » du premier, tout entier voué à l'innovation et à l'autonomie des individus porteurs de projet, fait pendant au management serré du second qui relève autant du soutien psychologique aux personnels que d'un pilotage visant à remettre l'établissement dans le lot commun, l'exception est la

règle pour l'un, le retour à la règle est une exigence institutionnelle et une issue possible à la ghettoïsation pour l'autre...

Cependant, les deux établissements partagent des évolutions communes significatives : un besoin de contractualisation avec des partenaires plus divers, une difficulté pour articuler logique de décentralisation et logique institutionnelle qui introduit une interrogation sur les missions des Lycées professionnels ; un impact fort du nouveau contexte de travail et de l'évolution de la prescription sur le travail enseignant, qui provoque redéfinition et gêne pour lier les facettes désormais plus nombreuses du métier ; un rôle de révélateur joué par les évaluations pédagogiques et institutionnelles qui apparaissent comme autant d'épreuves renvoyant aux questions de l'efficacité, de la reconnaissance du travail des enseignants ainsi qu'à celle de l'organisation du travail.

Seconde Partie

Articulation et tensions entre logiques
différentes: mobilisation politique et
enrôlement aux LP Saint-Just et Stendhal

Les lycées professionnels Saint-Just et Stendhal ont été identifiés lors de la première enquête ethnographique conduite en 2001-2002 (cf. rapport d'étape 2002) comme deux établissements qui se situaient dans une configuration proche qui semblait assez équilibrée, alliant souci de la logique «métier», celui de la réussite aux examens et logique de «Réparation» qui vise à lutter contre la défection et l'échec scolaire par une certaine proximité avec les élèves. Ce montage les démarquait par rapport aux autres établissements, eux-mêmes plutôt caractérisés par la prédominance d'une logique sur les autres. Cependant, une «ambiance» d'établissement très différente régnait dans les deux établissements et la façon dont les diverses logiques pouvaient cohabiter restait à élucider. Du côté de «l'ambiance», le LP Saint-Just, établissement tertiaire de centre ville, semblait avoir tourné la page d'une agitation à caractère syndical, récurrente des années durant, et connaître un climat social apaisé tandis que le LP Stendhal, établissement spécialisé dans les métiers de l'automobile, est encore fréquemment agité de soubresauts qui en font un établissement réputé «remuant» facilement en grève, le rapport des forces constitue apparemment le seul mode d'action de personnels rétifs aux réformes et l'élément unificateur d'un établissement que la première enquête décrivait comme passablement balkanisé. La paix sociale de Saint-Just était-elle l'avenir de Stendhal?

Le rôle du chef d'établissement, central dans le cas de Saint-Just, plus marginal à Stendhal (du fait notamment de l'habitude des personnels de s'adresser directement aux autorités et de prendre des décisions sans en référer forcément au proviseur), était aussi une source d'interrogation.

Par ailleurs, l'affichage de grande convivialité à Saint-Just conduisait à se poser la question de sa fonction et, plus généralement, celle de la façon dont l'enrôlement se faisait dans ce consensus affiché tandis qu'à Stendhal, la question de l'enrôlement se posait plutôt à propos du mode d'action collectif des personnels et du travail au sein de l'atelier. Dans les deux cas, la mobilisation politique des acteurs et les ressources utilisées pour celle-ci, demandaient à être précisées. Ce point était d'autant plus intéressant à affiner que l'analyse des entretiens par le logiciel Prospero donnait une piste les deux LP accorderaient de l'importance à la représentation politique par des instances, mais le LP Stendhal semblait plus concerné par la discussion à l'intérieur de l'établissement. Des instances devenues formelles dans un cas, une représentation encore vivante et source de mobilisation dans l'autre?

Pour améliorer la compréhension de ces deux établissements, nous avons disposé en 2002-2003 des résultats d'une enquête par questionnaires et d'une enquête «Réseau» (cf. les parties consacrées à ces deux enquêtes, à leur méthodologie et à leurs résultats). Si elles ont, pour l'essentiel, confirmé les résultats de la première enquête ethnographique elles ont aussi donné des pistes nouvelles et signalé de nouveaux points obscurs que l'enquête ethnographique approfondie pouvait explorer elles ont aussi rendu visibles quelques décalages entre les résultats des différentes enquêtes, à élucider.

La présentation des résultats de l'enquête ethnographique approfondie pour chaque établissement décrira rapidement l'évolution de la compréhension des deux établissements au fur et à mesure que les résultats des enquêtes statistiques et «Réseau»

étaient disponibles et comment l'enquête ethnographique approfondie s'en est emparée avec le souci d'être à la fois au plus près de la situation de chaque établissement et celui de faciliter la comparaison entre eux à partir de thèmes communs : la mobilisation et les modalités de l'enrôlement des personnes dans les différentes logiques d'action, l'articulation entre ces dernières. Deux plans ont été étudiés : le plan revendicatif syndical/politique d'un côté et le plan pragmatique de l'activité au travail (interprétation de la prescription, organisation, coordinations, coopérations...) de l'autre, abordés avec une même volonté de prise en compte de la double dimension, politique, au sens général, et de l'action située, avec les ajustements qu'elle impose. La question de l'action collective et de ses conditions de mise en œuvre dans des registres différents, celle de l'existence ou non, et à quelles conditions, de savoirs collectifs construits et partagés sont donc au cœur de cette deuxième étape de l'enquête ethnographique.

Pour cela, le protocole d'enquête a été commun aux deux établissements dans ses modalités (entretiens individuels complémentaires avec des personnes choisies par les enquêteurs, entretiens collectifs, observation de cours ou de séquences de PPCP), mais ses objets ont différencié (ainsi l'entretien collectif a porté sur un dispositif de contrôle et de sanction des élèves à Saint-Just : son histoire et les usages qu'en font les personnels ; sur le thème de l'évolution des publics et d'un dispositif de préinscription des élèves source de conflit l'année précédente, à Stendhal). L'enquête a été réalisée pendant cinq à six jours dans chaque établissement au début de l'année 2003 : 10 enquêteurs y ont contribué qui ont rencontré, au LP Saint-Just, une vingtaine de personnes (dont 16 nouvelles par rapport à la première enquête) et un peu plus d'une dizaine au LP Stendhal.

À Saint-Just, la *Réparation* se mérite et le management fait feu de tout bois : Janus ou le purgatoire justinien ?

1. L'évolution de la compréhension de l'établissement au fil des différents recueils de données

Quatre étapes et trois modes d'investigation ont permis de cerner de plus près le fonctionnement du LP Saint-Just : une enquête ethnographique en début et en fin de parcours, une enquête par questionnaires, une enquête « réseau » entre les deux étapes de l'enquête ethnographique.

1.1. À l'issue de la première enquête ethnographique : Saint-Just, soudé par un « esprit maison », est un établissement qui affiche son souci de la *Réparation*

Le projet de recherche pour une évaluation pluraliste, en s'intéressant au fonctionnement des lycées professionnels, induisait de porter attention à deux niveaux de l'action : celui des logiques d'action et de leur justification, celui des modes de coordination de l'action au sein de l'établissement. La première enquête faite à partir d'entretiens individuels a concerné les deux aspects. La direction de l'établissement, à partir de critères généraux donnés par les enquêteurs (diversité de statut, de discipline, d'âge, de sexe, de date d'arrivée dans l'établissement, de fonctions assumées par les professeurs autres que l'enseignement...), a sollicité les personnes de son choix que les enquêteurs ont ensuite rencontrées. Le proviseur se trouvait dans le rôle du portier bienveillant, facilitant les contacts avec les personnes qui acceptaient, en général volontiers, de se prêter à un entretien. Son adhésion au projet de recherche et sa coopération efficace ont permis d'organiser en très peu de temps des entretiens avec dix professeurs et la CPE au printemps 2001. Le Proviseur lui-même a été la première personne interviewée. Les entretiens individuels d'1h30, enregistrés, ont suivi un guide d'entretien qui croisait itinéraire personnel, jugement sur l'établissement, expérience du travail à Saint-Just à partir d'exemples et d'anecdotes. L'enquêteur sollicitait l'interviewé pour plus de précision, ce qui permettait de mettre les discours à l'épreuve des situations concrètes décrites, et une justification des propos tenus afin de comprendre comment s'effectue le passage de la justification de l'action en situation à une justification référée à des principes plus généraux.

À l'issue de l'analyse des entretiens, il est apparu que la logique « métier » ou « professionnelle » et la logique de *Réparation* semblait faire bon ménage avec un souci

1. *Idem* au LP Stendhal.

d'excellence que ne démentent pas les résultats du LP, dans certaines filières surtout. Une préoccupation de l'accompagnement personnalisé des élèves était également mise en évidence : ce sont les progrès personnels de l'adolescent, sa progression vers plus de « maturité » (terme qui revient fréquemment dans les entretiens), qui sont recherchés, l'adolescent ainsi « préparé » peut devenir un élève adapté à la norme scolaire et un futur travailleur. Dans ce but, l'organisation du LP et l'activité des personnels sont orientées par l'inculcation des attributs d'une logique « métier » (compétences techniques, sens de sa responsabilité, respect de la hiérarchie et des consignes, adaptation au milieu professionnel, initiative...) et la capacité à respecter la norme scolaire. Ceci semblait cependant reposer plutôt sur des engagements individuels que sur une organisation du travail autour d'équipes constituées. La construction de l'accord sur ce point restait en partie énigmatique.

Par ailleurs, une coordination relativement mobilisable semblait exister dans les conflits, rares, élèves/professeurs et permettait l'anticipation des conseils d'administration ou d'enseignement. La mise en avant d'un consensus se dégageant régulièrement sur les problèmes de l'établissement faisait dire, avec un peu de nostalgie, à un professeur ayant vécu les années de lutte : « Il n'y a plus de conflit majeur ». L'« esprit maison » revendiqué était mis en rapport avec « une identité, la fierté de la réussite », les personnes rencontrées se disaient très majoritairement satisfaites de travailler à Saint-Just du fait de la petite taille de l'établissement, de l'ambiance « conviviale » qui y régnait, et du maintien de l'ordre qu'assurait un proviseur très présent. La mobilisation collective semblait avoir comme but de préserver cet état des choses, faire que le LP Saint-Just ne devienne pas comme d'autres LP où certains enseignants avaient travaillé et où, d'après leurs témoignages, ils avaient connu des conditions de travail très difficiles. Dans cette première approche, le LP Saint-Just est valorisé par les personnes rencontrées en comparaison avec un ailleurs insupportable. Le sentiment d'avoir enfin rencontré un établissement où « il fait bon travailler » dominait les interviews. Les valeurs de respect des personnes, comme des locaux, apparaissaient inscrites dans des dispositifs liés à la vie scolaire et contribuant à un encadrement strict des élèves.

1.2. Apports de l'enquête par questionnaires et de l'enquête réseau, et nouvelles questions

L'enquête par questionnaires qui a porté sur 30 LP a certes confirmé certains aspects étudiés à Saint-Just (l'importance du suivi personnalisé des élèves, le souci de l'excellence, du maintien de la bonne réputation du lycée...) en mettant en valeur des logiques (réputation, excellence, prescription) qui concernaient à des titres divers ce LP, mais l'établissement ne se retrouvait, de façon précise, dans aucun des quatre « groupes » définis à partir d'une analyse factorielle qui présentait les correspondances entre les formes de travail et d'évaluation mises en œuvre par les enseignants. Cet « atypisme » méritait d'être éclairé.

Quant à l'enquête Réseau, elle a confirmé les conclusions de la première enquête ethnographique (par exemple, le poids des enseignants plus âgés qui partagent une même conception du métier, un niveau important de sociabilité et de solidarité, l'existence d'isolés et la faiblesse du travail en commun...). Cette confirmation était accompagnée

d'énigmes ou de simples décalages dont certains ont pu être rapidement élucidés tandis que d'autres ont alimenté l'enquête ethnographique approfondie. Quelques exemples du dialogue entre les deux méthodes d'investigation utilisées, permettent de se faire une idée de l'intérêt de leur confrontation.

À propos des relations et de l'attractivité ²

Au nombre des éléments pointés par l'enquête Réseau, que les informations recueillies lors de la première enquête ethnographique ont permis de comprendre, on peut citer, par exemple, l'attitude des enseignants les plus récemment arrivés à Saint-Just qui indiquent, plus volontiers que les autres répondants, «tout le monde» pour identifier leurs relations. Les données ethnographiques permettaient de savoir que

- selon l'observation du déroulement de l'enquête Réseau (transcrite dans un journal de bord par les divers enquêteurs), certains de ces enseignants depuis peu à Saint-Just ne savaient visiblement pas trop se situer par rapport au débat qui, un temps, a agité le LP à propos de l'enquête réseau (cf. 3.2.1) aussi ont-ils préféré une réponse «prudente» à ces questions qui, les obligeant à choisir, les contraignaient à éliminer et, éventuellement, à se démarquer de l'attitude commune au moment où ils ont renseigné le questionnaire

- leur situation les pousse à chercher à s'intégrer en adoptant le point de vue qui leur semble commun et il a pu y avoir dans leur réponse un souhait de «faire allégeance» à ceux qui prônaient le boycott de l'enquête Réseau

- leur réponse signale aussi le fait qu'une certaine confiance semble exister entre eux et les leaders qui manifestent des craintes à l'égard de l'enquête Réseau

- connaissant encore mal les personnels de leur nouvel établissement, ils éprouaient quelques difficultés à nommer des personnes précises et pouvaient craindre d'apparaître isolés s'ils en citaient peu, ce qui pouvait être perçu comme un signe de faiblesse

- étant souvent ceux qui ont le plus de difficultés en classe, comme en témoignaient à la fois les entretiens de professeurs et le Proviseur, il leur faut afficher une solidarité à toute épreuve à l'égard de leurs collègues pour en être bénéficiaires à leur tour en cas de difficultés.

L'enquête Réseau montre également une surreprésentation des professeurs d'enseignement général en matière d'attractivité/relations et parmi les personnes qui citent «tout le monde» dans leurs liens. L'enquête ethnographique permet de l'analyser comme un indice du fait que dans cet établissement ce sont eux qui «mènent la danse» pour certains aspects du fonctionnement (ils sont également bien représentés au conseil d'administration), et cela depuis de nombreuses années. Parmi les raisons de cette situation, nous pouvons citer les suivantes

- s'estimant les parents pauvres des LP (par rapport au professionnel) des professeurs d'enseignement général ont investi autrement l'établissement

- les précédents chefs d'établissement étaient d'anciens professeurs de LP et d'enseignement général ils ont eu une politique volontariste de valorisation de celui-là

2. Pour plus de précisions sur les résultats de l'enquête «Réseau» et les données analysées, cf. *Les conventions de qualité dans les lycées professionnels : une enquête dans la région Rhône-Alpes*. Rapport intermédiaire. Sous la direction de Jean-Louis Derouet & Romuald Normand. Lyon INRP, 2002 chap. VI, p. 266 : «l'analyse de réseau dans un LP».

- ce sont dans ces matières que les élèves rencontrent le plus de difficultés et les enseignants qui sont du côté de la «*Réparation*» étaient, semblait-il à cette étape de l'enquête, plus souvent originaires de l'enseignement général»
- les enseignements professionnels sont depuis longtemps divisés entre les différentes filières» la rivalité entre comptabilité et vente n'est pas propre à Saint-Just et s'explique au niveau global par de multiples raisons, mais elle est particulièrement vive ici» l'actuel proviseur critique les enseignants de vente de faire «*ce qu'ils veulent*», accusation fréquente dans ce type de LP car leur activité, plus tournée vers l'extérieur, exige une marge d'autonomie et ils se situent avant tout dans la logique «*métier*». Ces divisions ont laissé une place aux enseignements généraux.

Le fait que les enseignants de math citent «*tout le monde*» n'a pas le même sens que pour les enseignants de vente. Dans le premier cas, deux d'entre eux ont un rôle moteur dans l'établissement en matière de mobilisation politique ou pédagogique. Quant aux professeurs de vente, ils sont divisés, ne travaillent pas en équipe, mais se retrouvent sur le fait que l'établissement doit être ouvert sur l'extérieur et déplorent que cet aspect ait diminué avec le nouveau proviseur plus centré sur la vie interne du LP. Dans ce cas, on peut donc faire l'hypothèse que c'est plutôt une réponse qui vise soit à occulter leur isolement soit à montrer leur participation à une «*culture commune*» en matière de solidarité, les deux ne s'excluant pas.

À propos des relations « faibles » (R5, R12, R13, R14)

- L'enquête Réseau portant sur la relation R5 correspondant à la question «*Citez les personnes qui occupent le plus souvent les salles proches de celle où vous enseignez*», montre la faiblesse de ces liens, ce qui est symptomatique du grand individualisme qui règne à Saint-Just, car c'est un petit établissement où on pourrait penser que chacun connaît son «*voisin*», d'autant plus qu'il y a des salles spécialisées. La méconnaissance exprimée peut cependant aussi être expliquée par l'arrivée de nouveaux en plus grand nombre (il y a par exemple 4 enseignants stagiaires PLC» en 2^e année de formation à l'IUFM et plusieurs contractuels, sans parler des nouveaux titulaires).
- Pour R13 (déjeuner commun), la faiblesse des liens et l'existence d'isolés révélées par l'enquête Réseau peuvent s'expliquer par la configuration des lieux» il n'y a pas de cantine à Saint-Just. Seul un petit snack, tenu par des élèves, assure une restauration légère à un nombre limité de «*clients*» (élèves et professeurs). De plus, comme c'est un établissement situé au «*centre ville*» les enseignants habitent souvent à proximité, peu restent entre midi et deux au LP, surtout de façon régulière. Il y en a d'autant moins que le proviseur fait des emplois du temps une pierre angulaire de son management, en les adaptant aux besoins familiaux des professeurs. Ceci en vue de la paix sociale et car ça lui permet en contre partie de solliciter les professeurs sur d'autres choses» il gère en «*bon père de famille*» qui a le souci de «*d'humain*» selon un mot qu'il emploie très souvent. Cependant, quelques enseignants déjeunent assez régulièrement au LP» ils vont chercher un plat au snack qu'ils consomment en salle des professeurs à l'ambiance «*plus calme*». Des nouveaux arrivants trouvent là l'occasion de connaître des collègues

3. Ce que l'enquête approfondie confirmera.

et de s'intégrer. On peut aussi penser que des réseaux de coopération et d'amitié se constituent, se confortent, à cette occasion.

- Pour la relation R12 portant sur le fait de boire «**du café**» avec d'autres, il y a peut-être une petite sous-estimation par l'enquête Réseau du fait de l'interprétation restrictive de la question (la réponse est alors liée au seul «**café**») que certains répondants ont continué de faire malgré les explications des enquêteurs ou bien cela peut être un signe du refus de choisir de désigner ceux qui sont là et/ou que les relations, à ce moment là, sont de type «**sociabilité mondaine**», ce qui fait que les personnes ne mémorisent pas leurs «**co-buveurs**», interchangeables, comme des liens. Il y a pourtant un «**coin café**» unique, en salle des professeurs. Ce point touchant à la convivialité, très valorisée à Saint-Just, restait à préciser il semblait étonnant que dans un établissement où les interviewés louent tellement la convivialité, ils sachent aussi peu avec qui ils établissent des liens lors des pauses.

À propos des solidarités plus fortes

D'après l'enquête Réseau, il semblait qu'on était à Saint-Just essentiellement en présence de solidarités collectives défensives et, de façon ponctuelle seulement, de solidarités liées à une réelle coopération dans le travail, ce qui confortait les conclusions de l'enquête ethnographique et incitait à investiguer du côté de la mobilisation politique. Il est intéressant de noter que R9 (parler des relations de travail) se retrouve au 4^e rang seulement cela peut dénoter un type de sociabilité où on parle plus des «**relations**» ou des élèves que du travail lui-même, ce qu'une observation de la salle des professeurs tendait à laisser penser. Les réponses R6 (confiance) et R7 (entraide) qui arrivaient en 2^e et 3^e position étaient aussi à mettre en relation avec le contexte de l'enquête, pour une tendance à la surestimation, mais c'est un point assez complexe que la suite de l'enquête ethnographique devait essayer d'éclairer car de nombreux autres témoignages et informations semblaient montrer que cette confiance et cette entraide étaient beaucoup moins généralisées que ne le montre l'enquête Réseau, mais plutôt de l'ordre de la proximité de certaines personnes en nombre à chaque fois très restreint (ce que semblent confirmer les «**duos**» repérés par R6 et R7 et le grand nombre de personnes «**isolées**»). Par exemple, d'après le proviseur et certains entretiens, les solidarités à l'égard des collègues en difficulté dans leur classe sont faibles et les personnels dans cette situation, restent très isolés. La «**forte cohésion**» du groupe actée en cas de sentiment de danger, semblait se manifester, d'après l'enquête ethnographique, essentiellement dans les occasions de convivialité. Une question demeurait alors sur la réalité de cette cohésion qui paraissait plus déclarative que réelle pour le travail lui-même et surtout plus défensive que tournée vers de la coopération, ce qui expliquerait la plus faible réciprocité des autres liens.

Par ailleurs, le LP Saint-Just a connu un renouvellement important de son personnel puisqu'une dizaine de professeurs a changé en deux ans, dont certains «**piliers**», partis à la retraite, ce qui a, semble-t-il, déstabilisé l'équilibre interne des groupes. L'enquête Réseau traduit cette relative déstabilisation qui a aussi pour effet, du fait du vide ainsi créé, de laisser la place à de nouveaux jeux d'acteurs et à des stratégies d'occupation du terrain par certains (dimensions personnelles, disciplinaires et syndicales), ce qui restait à élucider.

Dans l'enquête Réseau, la personne la plus isolée paraît être la documentaliste. Nouvelle dans l'établissement, elle n'a peut-être pas eu le temps de tisser des liens en dehors d'un petit groupe de professeurs plus volontiers usagers du CDI, professeurs de lettres-histoire géographie, nouveaux arrivants. Par ailleurs, ce poste, pour des raisons locales, a connu un turn-over important qui a rendu difficile une continuité en matière de politique documentaire. Il restait cependant à vérifier si cet isolement était seulement lié à ces éléments d'explication. À l'inverse, l'enquête Réseau signale quelques professeurs qui occupent une place importante dans les relations et qui ont « échappé » à la première enquête ethnographique. Ceci a permis d'apprécier le poids du choix du proviseur dans le panel des personnes interviewées : les critères de choix donnés par les enquêteurs ont été respectés, mais, d'une part, certaines personnes « pivots » échappent peut-être à sa connaissance et, d'autre part, on pouvait penser que les personnes choisies ne seraient pas forcément les plus critiques à l'égard de l'établissement.

Le groupe des « moins souvent isolés » réunit une partie de ce qui reste des professeurs « historiques » (d'où la moyenne d'âge plus élevée) : à noter qu'ils font aussi, pour la plupart, partie du groupe qui a noté « tout le monde » dans l'expression de leur solidarité, ce qui incite à confirmer que cette attitude affichée le jour de l'enquête correspond à quelque chose qui organise l'établissement et son mode de mobilisation depuis longtemps. Face à l'extérieur, la « famille » ne peut s'afficher qu'unie, même si, on le sait bien, les clivages « familiaux » sont nombreux et orientent les relations au quotidien. Cet établissement menacé de déplacement ou de suppression à plusieurs reprises dans son histoire doit son maintien à la capacité de mobilisation de ses personnels pour « sauver la maison », comme le montre l'historique élaboré à l'occasion de l'enquête ethnographique et les entretiens de professeurs plus anciens : il reste des traces de relations construites à ce moment.

À propos des cliques et composantes fortement connexes

L'enquête Réseau montre aussi l'absence de groupe sur R11 (engagement). On peut penser que ce phénomène a été accentué par le fait que nombre de personnes ont exprimé aux enquêteurs le fait qu'ils estimaient que cela était une question particulièrement discrète.

Le tableau 10 montre l'existence de deux groupes « noyaux » qui ont des objets et des fonctions différentes : le premier se retrouve autour de la solidarité, mais assez peu du travail, tandis que le deuxième se retrouve autour du « travail en commun » et est beaucoup plus limité en nombre : il regroupe notamment des « réparateurs » très investis dans la pédagogie. Pour cet aspect, ce sont moins les matières générales qui mèneraient. Par ailleurs, le groupe se retrouvant autour de la confiance réunit plutôt des enseignants de disciplines professionnelles. La situation à Saint-Just est bien résumée par l'analyse réseau : « Des enseignants sont plus souvent dans des groupes de solidarités que dans des groupes de confiance ou encore d'entraide », ce qui confirme la première enquête ethnographique.

Une interprétation peut être tentée à partir de ces éléments. La confiance et l'entraide ont plus à voir avec le travail alors que la solidarité renvoie plutôt à la défense d'intérêts collectifs qui peuvent réunir des gens que tout oppose par ailleurs dans le travail. Dans ce

registre, l'accord peut être partiel, ponctuel (il s'agit, de plus, de solidarités «*En cas de problèmes importants dans l'établissement*» comme l'indique le questionnaire de l'enquête Réseau, ce qui souligne le côté un peu exceptionnel) dans l'autre («*Confiance*» et «*entraide*») cela est plus difficile. En effet, pour la «*Confiance*» et «*entraide*» dans le travail, il faut la durée (la confiance ça s'éprouve au quotidien) et ça nécessite la mise en visibilité de son travail («*Comment je fais...*») pour la construction d'un accord sur des règles de métiers (combinant choix techniques et éthiques), règles, qui plus est, sont remises en cause à chaque situation qui impose des ajustements. C'est forcément un peu plus compliqué. On peut faire l'hypothèse que les modalités d'enrôlement sont différentes dans chaque cas, point que l'enquête ethnographique approfondie devait essayer de mieux comprendre.

Mais, en définitive, du point de vue de la satisfaction manifestée par nombre d'enseignants et des résultats de Saint-Just, l'établissement fonctionne plutôt bien. En fait, selon le proviseur, lors d'un deuxième entretien, il y a un «*noyau qui fonctionne très bien*» (sans préciser ce que cela signifie) et un autre «*qui est en difficulté*» toutes affirmations qui restaient à vérifier.

La répartition des rôles entre enseignants des disciplines générales et professionnelles semble assez subtile à Saint-Just selon à la fois l'enquête ethnographique et l'enquête Réseau aux matières générales plutôt la fonction de porte-parole, d'animation de la convivialité et de la sociabilité affichée fondée notamment sur quelques réseaux d'amitié et des micro-projets communs. Le «*noyautage*», repéré par l'enquête Réseau, des matières professionnelles du groupe «*travail en commun*» semblait avoir un autre objet et d'autres fondements et ne concerner qu'un nombre limité de personnes dans deux disciplines seulement.

Munis de tous ces éléments, un nouveau protocole d'enquête a été élaboré et mis en oeuvre.

1.3. L'enquête ethnographique approfondie

Les objectifs de cette dernière étape de l'enquête, dont les résultats sont présentés plus loin, étaient les suivants :

- Comprendre comment se fait la traduction de la double logique (excellence/*Réparation*) dans le travail des enseignants et le fonctionnement du LP
- Identifier les modalités de la mobilisation politique au LP Saint-Just
- Comprendre comment se fait l'enrôlement : forme, modalités, objets, effets

Le guide d'entretien, pour les huit entretiens individuels complémentaires -dont le proviseur adjoint- (durée : 1h30, enregistrés), comportait sept questions «*déclencheuses*» avec leurs sous-questions :

1. Quels ont été les premiers contacts importants pour vous, pour votre travail, quand vous êtes arrivé dans l'établissement ? (*avec qui ? à quelle occasion ? comment ?*)

pourquoi « importants » contacts à propos de quoi... dans la double dimension conviviale et professionnelle)

2. À partir de quel moment, à quelle occasion, vous êtes-vous éventuellement senti membre de l'établissement ? Qu'est-ce qui a facilité ce sentiment ?
3. Pouvez-vous citer un motif de satisfaction / d'insatisfaction lié à votre travail à Saint-Just et en donner les raisons ?
4. Pouvez-vous citer une action, un dispositif, qui vous semble significatif du lycée ? Y participez-vous ? De quelle façon ? Pourquoi vous semble-t-il significatif de l'établissement ?
5. Comment avez-vous connu tel dispositif, telle action... ? Comment avez-vous été amené à y participer ? (identifier par qui, quelles voies, procédures, quel(s) objet(s), à quels moments, dans quel(s) lieu(x)...) ?
6. Qu'est-ce qui vous manquerait si vous quittiez le lycée ?
7. Question transversale à propos d'une anecdote sur une affaire, un conflit, un projet qui a fait quoi ? En tant que quoi ? Comment ça a commencé ? Et après ? Comment ça s'est terminé ?

Pour les sept observations de cours ou de séquences de PPCP programmées, un bref entretien avant la séquence permettait à l'enseignant de la situer et d'indiquer ce qu'il avait prévu de faire, ce qu'il en attendait. Un entretien plus long après la séquence (d'une heure en moyenne) était centré sur le jugement du professeur sur son travail et, à partir de la formulation de quelques « étonnements », sur la compréhension plus fine de l'organisation du travail et la recherche de justification par rapport aux micros décisions, aux ajustements, observés en situation, en vue de faciliter une montée en généralité vers des principes politiques de référence.

L'observation des séquences a été centrée sur la question de la traduction dans l'activité des enseignants, des deux logiques, excellence et *Réparation*, à partir de quelques questions qui servaient de guide d'observation aux enquêteurs :

- Quelles tâches ? Selon quelle chronologie ? Quelles consignes ? Qu'est-ce qui est visé ?
- Type de pédagogie mise en œuvre (application, recherche, accompagnement...) ?
- Rapports professeur/élèves ?
- Place et formes de l'évaluation ?
- Échanges hors du cadre du dispositif ?
- Ajustements aux imprévus ?

Chaque observation a donné lieu à un descriptif de la séquence et à un compte rendu des entretiens pré et post-observation.

Les entretiens collectifs portant sur deux dispositifs (celui mis en place autour d'une « fiche incident » et celui de la restauration locale, nommé La Patache, en remplacement de la cantine absente dans l'établissement), visaient à préciser les points suivants :

- L'origine du dispositif (qui a fait quoi ? comment ça s'est passé ?)

- Ses objectifs
- Ses évolutions et les raisons de celles-ci
- La mise en œuvre concrète actuelle
- Les points forts et les points faibles du dispositif.

Ces entretiens devaient rassembler au maximum cinq personnes à chaque fois et être enregistrés. Seul l'un d'entre eux a pu être mis en place selon le protocole prévu, l'autre (celui sur la Patache) donnant lieu à deux entretiens parallèles (l'un avec des élèves, l'autre avec le chef de travaux). Ce sont au total huit personnes qui ont été entendues dans ce cadre.

Les personnes nouvellement touchées par l'enquête ont été choisies par les enquêteurs en fonction à la fois des résultats de la première enquête ethnographique, ceux de l'enquête Réseau et des objectifs de l'investigation : ces personnes semblaient être des « têtes de pont » de réseau ou/et destinataires de nombreux « liens », professeurs plus particulièrement identifiés comme se référant à une des deux logiques existant à Stendhal, personnes clés dans la mise en place et la vie d'un des dispositifs : au total, 23 personnes ont été rencontrées dont 16 nouvelles par rapport à la première enquête ethnographique. Les deux enquêtes ont donc été l'occasion d'entendre ou d'observer près de la moitié des personnels du LP Saint-Just (hors ATOS).

Les résultats de cette dernière investigation sont présentés ci-dessous dans deux parties consacrées, l'une à l'articulation et à la traduction des deux logiques : excellence/Réparation à Saint-Just ; l'autre, à la mobilisation politique et l'enrôlement à Saint-Just.

2. Articulation et traduction des deux logiques, excellence et Réparation, à Saint-Just

La première enquête ethnographique avait permis d'identifier deux logiques importantes en présence à Saint-Just :

- une logique de *Réparation* fondée sur la confiance et le respect, qui a pour objectifs de restaurer l'image que l'élève se fait de lui-même, de le mettre en situation de progression par un accompagnement et un suivi permanents.
- une logique d'excellence plutôt fondée sur la prescription, le contrôle, a pour principal objectif les résultats de l'établissement (réussite aux examens, employabilité des élèves et réputation de l'établissement par le projet et l'innovation) et une pédagogie de la sélection plus que de l'attention la caractérise.

À l'issue de l'enquête approfondie, il apparaît que la logique d'excellence est plus, à Saint-Just une simple logique de la réussite aux examens et que le point d'articulation entre la logique de *Réparation* et d'excellence est la personnalisation de la relation pédagogique. Ce carrefour entre les deux logiques permet une relation dialectique entre la logique de la *Réparation*, qui emprunte à Saint-Just d'autres voies que celles des dispositifs habituellement dédiés à celle-ci, et la logique de « d'excellence » version

justinienne. En fait, dans cet établissement, l'excellence (version Saint-Just) se fait par la *Réparation* et vice versa, selon l'interprétation qu'en donnent les acteurs et d'après l'observation de leur activité. Certaines pratiques évoquées ci-dessous en témoignent.

2.1. Une imbrication des logiques, transportées par des dispositifs et des pratiques spécifiques

À propos de la double logique *Réparation/excellence* à Saint-Just l'enquête statistique avait permis de proposer l'analyse suivante **■** «*Les établissements situés dans une logique de Réparation compensent leur absence de performance et de réputation par un travail de suivi et d'accompagnement des élèves et par de bonnes relations entre les personnes. Dans ces établissements, le passé de l'établissement et l'aspect positif de l'architecture ne suffisent pas à créer de bonnes relations entre les personnes ni une bonne réputation. Confronté à des problèmes de recrutement et des mauvais résultats, ces LP privilégient une approche pédagogique prescriptive (maintenir la discipline, donner des consignes). Ces établissements relèvent d'une logique de la Prescription.* **■**. On peut dire que Saint-Just répond à certains de ces critères mais pas tous **■** son architecture est dénigrée, il n'a pas de difficulté de recrutement ni de mauvais résultats, il jouit aussi d'une assez bonne réputation.

De plus, il n'y a pas d'unanimité dans les conceptions ni d'homogénéité dans les pratiques, ce qui apparaît y compris dans une rencontre conviviale comme le signale le journal de bord d'une enquêtrice **■** «*En observant la salle, on repère rapidement que deux grands groupes se sont installés **■** d'un côté les «*réparateurs* **■**, ceux qui sont sur une logique de *Réparation*, qui participent à de nombreux stages transversaux et utilisent les innovations – PPCP, ECJS, classes à PAC, tutorat volontaire, etc.- qui parlent des élèves avec affection, et de l'autre côté, ceux qui sont sur une logique d'excellence, qui se sont spécialisés, qui enseignent toujours dans les mêmes classes, qui parlent de dégradations des conditions de travail, des élèves difficiles, mais aussi de leurs taux de réussite aux examens.* **■**. Les choses ne sont cependant pas toujours aussi tranchées comme le montrent, par exemple, les modalités de recrutement des élèves dont l'objectif est pourtant de s'assurer le meilleur public possible. En effet, même si les commissions internes de recrutement classent les dossiers par ordre de réussite scolaire, les premiers vœux venant de dossiers moyens au plan des résultats scolaires sont pris en compte et les entretiens avec les candidats cherchent à détecter la motivation du candidat pour la section, au-delà du dossier scolaire comme l'explique longuement le proviseur adjoint.

Dans les entretiens, on peut constater, sur 18 enseignants, la répartition suivante des logiques **■** six se situent plutôt sur une logique de *Réparation* dont un de façon très marquée, sept plutôt sur une logique d'excellence dont deux de façon plus marquée, cinq sur un mélange non mesurable des deux logiques. C'est dire que la tension entre logiques traverse non seulement l'établissement, mais les personnes elles-mêmes. Il y a donc co-présence des deux logiques, imbrication, parfois contradictoire. L'observation de séquences d'enseignement a été nécessaire pour identifier comment se fait le choix vers l'une ou l'autre des logiques et comment elles se combinent. Trois aspects **■** seront successivement étudiés **■** le polymorphisme du soutien à Saint-Just, le «*bachotage* **■** comme pratique courante appuyant certes une logique de «*réussite scolaire* **■** mais aussi

de *Réparation*, et la personnalisation des relations comme moyen pragmatique d'articuler les deux logiques.

2.2 La double face du soutien à Saint-Just ou le combat inégal entre excellence et *Réparation* ?

Sous le terme de «**soutien**», les acteurs évoquent des choses très différentes et la confusion domine dans un premier temps : remédiation disciplinaire, aide aux devoirs, aide méthodologique, tutorat à caractère social, préparation d'une orientation en première d'adaptation voire BTS... De plus, le «**soutien**», compris comme aide aux élèves en difficulté, ne se situe pas à Saint-Just toujours là où on penserait le trouver et notamment pas dans les dispositifs dits «**le soutien**». En fait, les deux formes de «**soutien**» les plus souvent citées sont les cours (de mathématiques notamment) de préparation à un niveau d'études supérieures et l'aide disciplinaire en mathématiques, français et anglais, pour des élèves en difficulté, sous un même intitulé deux orientations bien différentes donc.

Les professeurs de mathématiques déclarent faire du «**soutien**», mais les entretiens montrent que ces enseignants s'avèrent être plus sur une logique d'excellence que de *Réparation*. qui les a conduit à mettre en place des «**cours de soutien**» préparant les élèves à faire face à une première d'adaptation et au BTS. Il y a, dans ce cas, la recherche de promotion des meilleurs (même si l'interviewé ironise sur ce concept) et/ou des plus méritants, mais pas de *Réparation* pensée comme telle pour les élèves en difficulté. Par contre, le «**soutien**» pour des élèves en difficulté n'a pas pu être généralisé faute, selon les professeurs, d'élèves à soutenir du fait d'un manque de volontaires. La question des diverses causes possibles à cette désaffection n'est pas posée. Il y a ici une logique de type familial qui semble attendre des élèves leur engagement automatique justifié par leur conscience de «**tout ce qui a été fait pour eux**». De plus, ce soutien-là est désormais délégué à d'autres personnes que des enseignants.

Un professeur de mathématiques, Joël Jocris, décrit la mise en place il y a quelques années, d'une autre forme de soutien, de type *Réparation* au bénéfice d'élèves en difficulté, et analyse son échec selon une interprétation qui permet de mieux comprendre comment la problématique du soutien est traduite à Saint-Just :

« à un moment donné l'intendance nous a dit que... il y avait des budgets et que... il fallait... donc voir si... il y avait des choses à faire dans le cadre du soutien c'est vrai qu'on avait commandé des disquettes de SMAO (c'est le soutien mathématique assisté par ordinateur) et... bon avec une collègue on a, on a mis sur pied mais on n'a encore pas présenté aux élèves... mais c'est ...c'est...essentiellement une question de local. Disons que... c'est un logiciel, SMAO, qui... qui permet à l'élève de travailler en autonomie il y a un jeu de questions-réponses et..., bon, qui exige bien sûr la présence d'un enseignant, hein, parce que si il bloque et bien il peut pas poursuivre et ... donc ça a commencé comme ça, pour l'instant on n'a encore pas eu... il a manqué du temps pour... pour rendre ça accessible à tout le monde mais enfin quand même, disons que... disons que ce qui se passait c'est que SMAO, c'est assez généraliste, voilà, et les élèves ici sont... sont en sections tertiaires et les mathématiques tertiaires sont quand même différentes des mathématiques

4. Rappelons que les noms de personnes et de lieux sont modifiés ainsi que certains éléments trop particuliers, afin de respecter l'anonymat.

5. Souligné par nous.

générales. Et la demande était surtout en mathématiques bien spécifique, donc c'est pour ça qu'on a mis sur pied aussi ces... ces heures de soutien qui sont affichées d'ailleurs dans... dans les couloirs, avec le nom de l'enseignant, la salle et les horaires.

Cette forme de soutien, dont deux professeurs seulement sont à l'origine, a donc été suscitée par des moyens proposés sous la forme d'un logiciel informatique mis à la disposition des élèves. Il semble avoir eu du mal à s'installer et à se maintenir alors qu'il est perçu comme un facteur d'autonomie. Outre le manque d'espace et de temps, il est reproché à ce logiciel d'être inadapté aux demandes des élèves : trop généraliste, il ne répond pas aux besoins d'élèves du tertiaire. Il a donc été abandonné (la variation des temps utilisés par Joël Jocris – imparfait, participe passé, présent – ne facilite pas la compréhension de la chronologie de ce projet). Cela aurait débouché sur la mise en place d'une autre forme de soutien. À un autre moment de l'entretien, une autre version apparaît selon laquelle c'est en réaction aux critiques « l'élitisme » portées contre le « soutien » en vue d'une poursuite d'étude, que des formes de « soutien » de type *Réparation* ont été mis en place.

Un professeur de lettres-histoire-géographie, Claude Périlleux, à qui la question du soutien est posée fait une réponse qui souligne la non-priorité des dispositifs de soutien : le type *Réparation* à Saint-Just

« On a eu pendant quelques années, ça marchait du temps de l'ancien proviseur ça, avec elle un peu mais moins, ça marche avec les emplois jeunes, les emplois jeunes [...] mais je ne sais pas s'ils font beaucoup de soutien, les premières années ils en faisaient, d'ailleurs on n'en parle plus beaucoup, le soutien je ne sais plus comment ça marche, je ne suis plus bien au courant [...] ça flotte un peu, je sais qu'il y en a un qui est plutôt spécialité informatique, donc il dépanne les machines, le soutien je ne sais plus s'ils en font beaucoup. » Au-delà du peu d'intérêt manifesté par ce professeur pour ce type de dispositif, sa réponse est à l'image de la confusion régnant dans les informations données lors des entretiens sur cette question. Il en ressort que le soutien de type *Réparation* est un dispositif laissé aux bons soins des aide-éducateurs, notamment.

Le professeur de vente, Claire Activel, professeur principal, concernée par le soutien en mathématiques le décrit comme dix séances d'une heure par semaine, par discipline concernée, et par élève

« Moi je relève la liste des élèves qui s'inscrivent en maths, français, anglais et je remets la liste aux surveillants, puisque ce sont les surveillants, les aide-éducateurs qui assurent ces cours. Et eux me proposent « des maths on pourrait le faire le mardi de 12h à 13h, le français le jeudi à telle heure ». »

Question : *Et quand on s'inscrit, on s'engage à y aller sur une période ou c'est libre ?*

Réponse : *C'est quand même libre, j'ai l'impression, peut-être que les surveillants pourraient vous en dire plus, j'ai l'impression que certains y vont contraints et forcés quand même, ils vont à deux ou trois séances, puis après sur les 10 il y en a peut-être la moitié ou six d'assidus. Je leur dis tu as dix élèves, terminale vente, qui vont venir en cours de soutien jusqu'en février. Après c'est un petit peu en fonction de l'avancement, le surveillant me dit « tiens il y a tel élève qui n'est pas venu », alors j'en parle avec l'élève, mais je ne peux pas le forcer, il est libre, je lui dis « c'est toi qui vois ».*

Ce professeur parle de «*cours de soutien*», mais ne sait pas quelles sont les activités mises en place et la gestion en est confiée aux surveillants et/ou aides-éducateurs (les uns selon certains professeurs, les autres ou les deux, selon d'autres).

Il s'avère donc que, à côté des «*cours de soutien*» instaurés pour la poursuite d'étude et qui se réfèrent plutôt à une logique d'excellence, des tentatives de soutien-*Réparation* ont été faites, mais soit elles ont avorté, soit elles sont déléguées aux non-enseignants, comme si cette forme de soutien sortait de la sphère pédagogique, n'était faite que pour tenter de «*attraper*» les élèves dans la perspective de l'examen, pour des problèmes sur lequel les enseignants n'auraient pas de prise, un «*manque de bases*», ou un déficit de travail qui ne relèverait pas de leur responsabilité professionnelle.

La confusion sémantique qui s'exprime à Saint-Just à propos du soutien est significative d'une certaine tension entre les deux logiques et d'une difficulté de justifier les choix faits, les professeurs souhaiteraient pouvoir justifier la mise en place de «*soutien*» au nom de la *Réparation*, qui correspond au politiquement correct local. Cependant, dans les faits, le seul dans lequel les professeurs concernés s'investissent vraiment est celui qui relève d'une logique d'excellence alors que le soutien-*Réparation* paraît obscur dans ses modalités et opaque dans ses effets.

Les observations de cours montrent qu'en fait, les pratiques relevant d'un soutien-*Réparation* sont inscrites dans le travail des enseignants en classe, ne relèvent pas de dispositifs spécifiques, mais de l'activité même d'enseignement.

2.3. La remédiation – *Réparation* en situation d'enseignement

C'est en fait la forme que prend le «*soutien*» au fil des apprentissages et dans le cours. Il est le témoin d'une pédagogie de la *Réparation* caractérisée par des retours répétitifs sur ce qui n'est pas assimilé, par un encadrement strict de l'apprentissage, la multiplication d'exercices répétitifs, un outillage important de la pédagogie, une évaluation portant autant sur les progrès que sur le résultat final, une relation personnalisée avec les élèves.

Ainsi, la logique de *Réparation* mise en œuvre par une enseignante de VSP bio-service, Mado Reno, dans son cours, est nette, exercices répétitifs, aides mémoire types, score améliorable en fonction des progrès, scénario pour aider à la représentation de concepts qu'elle considère comme trop abstraits, relations personnalisées avec les élèves, mise en valeur du travail et des résultats des élèves. Elle reconnaît cependant laisser peu d'autonomie à ses élèves. Elle travaille un peu en équipe, pas assez à son goût, et se trouve assez isolée dans sa matière. Sa pratique est cohérente avec ce qu'elle explique dans son entretien, lors de la première enquête ethnographique, dans lequel, elle insiste sur les relations personnalisées avec les élèves, la valorisation du travail et des résultats des élèves (elle était particulièrement fière de raconter comment les élèves se prenaient en charge dans le cadre de leur PPCP).

Cette logique de *Réparation* est également patente chez le professeur d'anglais, Annie Regain, chez qui on trouve également un encadrement et une programmation stricte de l'activité, des exercices répétitifs, une personnalisation des relations, des attentes qui portent plus sur des progrès que sur l'excellence à l'examen (tout en le bachotant à travers les exercices). L'observation de son cours permet aussi de constater le rôle important des

objets sur lesquels elle s'appuie de façon systématique : manuels scolaires, fiches d'exercices, rétroprojecteurs dont l'utilisation scande des mini séquences à l'intérieur du cours. La logique de *Réparation* est, là aussi, cohérente avec l'entretien. Cette logique, pour les deux professeurs cités et d'autres, n'est pas reliée à un travail en équipe, mais relève plutôt d'une expérience et d'un engagement personnel : l'individualisme Justinien existe même chez les « réparateurs ».

Tous les professeurs observés pratiquent le cours dialogué et leur positionnement est plutôt directif. L'autonomie des élèves est très peu travaillée, ce n'est pas un objectif visé en classe. La prescription l'emporte largement, mais elle semble le plus souvent assortie d'une recherche de proximité avec les élèves, de dialogue et de rapports de confiance qui caractérisent la logique de *Réparation*, mais pas seulement elle puisque ces caractéristiques se retrouvent aussi, à un moindre degré certes, chez des professeurs dont la pratique est plus nettement orientée par une logique d'excellence. Dans tous les cas, ce n'est pas le travail en équipe qui organise la logique de réparation. France Origazzi décrit son étonnement lors de sa découverte des pratiques pédagogiques au LP Saint-Just en tant que proviseure adjointe : « Je m'attendais ... arrivée en lycée professionnel... à trouver d'autres, d'autres méthodes pédagogiques... parce que je dirais, on entendait dire au moment de la rénovation des collèges et de toute cette période là, que les lycées professionnels ils avaient été à la pointe des rénovations puisque c'est eux qui avaient lancé la ... l'évaluation... et que les machins, les trucs et les bidules... donc faire travailler des élèves difficiles, ils sont obligés de se serrer les coudes ! Je me suis rendue compte dans le fond que c'était pas vraiment différent... j'ai pas vu... pas de différence énorme ! [...] Il y a peut être plus en effet de profs qui vont faire travailler les élèves sur des critères, qu'en collège ! Bon ! une évaluation plus critériée où les élèves savent... un peu moins aléatoire. Y a peut être aussi pff... un petit peu moins de cours magistral... qu'en collège ! Mais, c'est difficile à évaluer ! Mais dans le fond les profs, on retrouve la même typologie de profs... Vous avez les profs qui vont travailler facilement en équipe puis il y a ceux qui ont un comportement individualiste... ». Interrogée sur la réalité des équipes, elle concède : « C'est souvent par binôme, ou par trinômes sur des projets... comme ça. [...] Oui, je m'attendais à ça [à d'autres pratiques pédagogiques] en arrivant ici ! Mais finalement on est quand même le dessus du panier ! [...] Mais c'est comme dans les collèges difficiles par rapport aux collèges moins... c'est pour ça que je retrouve la même situation qu'au collège de Gourette où on n'avait pas de problème ! Donc les profs sont pas obligés de se, de se serrer les coudes... ».

La *Réparation* à Saint-Just est donc affaire d'activité quotidienne et de choix individuel. Elle s'incarne dans une pédagogie de type primaire supérieur et génère à la fois des types d'activités et des relations particulières entre professeurs et élèves.

2.4. Le bachotage : au service de l'excellence ou... de la *Réparation* ?

La *Réparation* peut-elle se faire par l'excellence ? De quelle « excellence » s'agit-il à Saint-Just ? L'enquête ethnographique approfondie montre que la logique d'excellence s'oppose moins qu'elle s'articule avec la logique de *Réparation*, constituant par là même une nouvelle configuration. La *Réparation*, version justinienne, prend aussi la forme de soutien par la révision des connaissances (ne pas faire d'impasse, ne rien laisser au hasard, imiter les corrigés types, connaître les chausse-trappes possibles de l'examen...) qui est

mise en œuvre normalement à l'approche des examens, mais parfois bien avant dans l'année, quand il n'est pas traduit en principe pédagogique comme dans les «boîtes à Bac». En fait, c'est plus la recherche de la réussite scolaire assimilée aux seuls résultats aux examens, que l'excellence qui, elle, se vérifierait dans plusieurs dimensions, qui est le signe distinctif de Saint-Just et elle fait bon ménage avec des objectifs affichés d'égalité des chances ou avec le rattrapage de classes en perdition. Dans ce cas là, le bachotage est mobilisé aussi comme moyen de *Réparation*.

Deux exemples particulièrement significatifs peuvent être cités de l'interprétation faite à Saint-Just de l'utilisation d'une pédagogie plutôt classique qui passe par le bachotage tout en n'ignorant pas une préoccupation de *Réparation* des individus.

Ces différentes logiques à l'œuvre se retrouvent y compris dans les propos d'un professeur d'Histoire-géographie, Claude Périlleux, à qui le soutien semble étranger, et qui est mu par un souci d'insertion sociale, professionnelle et politique, des élèves tout en balançant entre doutes sur l'utilité de son travail et survalorisation du rôle des enseignants d'une façon générale. «Attendez, moi j'ai un élève qui était toujours absent une année, il a eu son BEP, il ne venait jamais en histoire géo et il a eu 10 et 12 à l'examen, moralité à quoi ça sert ? Ca relativise.». Il précise ses objectifs de la façon suivante. «Moi je travaille dans trois objectifs, d'abord quand j'ai des classes de BEP, je travaille d'abord pour l'examen, c'est clair, parce que l'examen c'est la porte d'entrée, je travaille aussi pour l'orientation, ici on travaille beaucoup l'orientation au lycée, je prépare aussi au bac Pro, puis je travaille sur le savoir être et aussi sur le citoyen, et ça c'est ma matière qui me le permet.». L'emploi du «je» le fait exclure le travail en équipe, ce qu'il confirme en disant. «C'est un métier incroyable, c'est un métier, je vais vous faire rire, où on n'a jamais autant parlé d'équipe et où finalement ça n'existe pas, alors qu'il y a 20, 30 ans on travaillait en équipe, ça ne s'appelait pas équipe, mais on bossait ensemble, c'est fou on dirait que l'on veut nous forcer à bosser ensemble, alors que c'est un métier individualiste.». Il tient des propos critiques référés à une logique républicaine remise au goût du jour. «Moi j'ai des valeurs qui ne sont pas négociables, qui sont le respect, les droits, les devoirs, le citoyen, dans la classe ça se passe comme ça, on est souvent les seuls adultes qui les comprennent encore aujourd'hui. Certains collègues ne comprennent pas que finalement ceux qui en veulent au monde adulte s'en prennent à nous parce qu'il n'y a que nous, certains n'aiment pas la contrainte, et nous on les contraint beaucoup, on les met à une place, on leur demande d'amener un livre.». La description de la classe traditionnelle, comme modèle, s'accompagne de la mise en œuvre d'une pédagogie plutôt conservatrice fondée sur l'autorité naturelle et la personnalisation des relations qui le garantiraient contre les difficultés du métier. «Moi je suis déjà mal vu parce que si vous voulez, certains collègues ne m'aiment pas parce que je n'ai pas de problèmes avec les élèves, donc je ne suis pas apprécié, je suis jaloux, on me le fait sentir.». Il met aussi l'accent sur la paix sociale qu'il négocie avec les élèves quand il déclare qu'il préfère laisser dormir en classe certains élèves ne connaissant pas les raisons de leur sommeil ou quand il sait qu'ils font par ailleurs un autre travail pour gagner leur vie. Dans le cas de cet enseignant, la priorité donnée au passage en classe supérieure et à l'examen ne se traduit pas par du bachotage, mais par la mise en place d'un magister qui accepte une relation pédagogique relativement personnalisée.

Par contre, la logique d'excellence ou plutôt de la «réussite scolaire» est très assumée par Nadine Avanti, enseignante de BEP comptabilité, à qui la direction a demandé de «sauver une classe à la dérive» en faisant en un an le programme des deux années, du fait d'un enseignant défaillant l'année précédente, et de faire réussir les élèves à l'examen.

Mais comme on est à Saint-Just, cette logique est mâtinée de l'acceptation de «faire du social», et d'une certaine individualisation du traitement des difficultés rencontrées (par des entretiens post-cours avec les élèves qui posent problème notamment). Ce professeur pallie les insuffisances de l'institution (qui n'a pas réglé le problème de l'enseignant défaillant) tout en en retirant le bénéfice de pouvoir se consacrer à ce qu'elle estime savoir bien faire : préparer les élèves à l'examen. Cette mission l'autorise à laisser de côté les activités de type PPCP (elle fait des cours sur les heures de PPCP avec l'accord de la direction) qui impliqueraient un sens de l'utilité sociale moins immédiatement perceptible que celui garanti par les résultats aux examens. Elle fait partie des soutiens de la direction qui, par son rôle essentiel dans le maintien de l'ordre, lui permet de se consacrer à la préparation à l'examen. Mais la logique d'excellence dans laquelle il serait possible de la ranger à première vue, se réduit, l'observation d'un de ses cours le révèle, au bachotage et au conditionnement, ce qu'elle revendique d'ailleurs dans l'entretien post-observation : «En BEP, on y va par le répétitif c'est la multiplication d'exercices types et «un BEP blanc tous les 15 jours, ça les tient en haleine». Elle utilise «de livre pour les exercices maison et puis il n'y a pas de livre vraiment satisfaisant», alors elle est obligée de «faire beaucoup de copies». Elle assure vouloir aider les élèves aux résultats plus faibles, mais la *Réparation* affichée a aussi ses limites : en cours, elle interroge volontairement les «mauvais», mais affirme que «Après Pâques, elle les laisse de côté car ceux qui veulent suivre sont gênés». De même, elle aime avoir des questions d'élèves qui ont des problèmes de compréhension, mais elle les «bloque» aussi rapidement pour ne pas perdre trop de temps. La pédagogie très outillée et marquée primaire supérieur est certainement efficace pour le but qu'elle se fixe, mais c'est au prix du déstabilisation sans trop d'états d'âme d'une partie de ceux qui ne suivent pas (selon elle, c'est de leur faute quand ils ne font pas de travail personnel ou celle de leurs parents qui ont refusé le redoublement). Elle présente son engagement au service de la réussite des élèves, en isomorphisme avec son propre itinéraire, ce qui n'est certainement pas un cas isolé en LP. C'est la version justinienne de l'excellence qui est ici à l'œuvre sous forme d'un bachotage personnalisé, maternant, autoritaire et à la normativité assumée. Ainsi, à Saint-Just, la logique de *Réparation* peut être traduite en logique de réussite aux examens.

En fait, ces exemples, sont significatifs des multiples combinaisons possibles et du fait qu'à Saint-Just la *Réparation* est au service de l'excellence pour un petit nombre d'élèves (ex. : le «soutien» pour les élèves qui veulent aller en classe d'adaptation, les exclusions masquées en solutions «positives» pour l'élève), ou au service de la simple réussite aux examens, pour la majorité d'entre eux. Souvent, il s'agit de combiner les aspects disciplinaires (au sens de maintien de l'ordre) et les exigences éthiques (du genre «il faut s'occuper des pauvres gosses»), mais la combinaison ne va pas de soi. À Saint-Just, il s'agit de faire de l'excellence «propre» en quelque sorte, mais certains, minoritaires, disent «pas si propre que ça». La logique de *Réparation* a un impact important sur le travail des enseignants en classe, qui se traduit notamment par une personnalisation de la relation pédagogique.

2.5 La personnalisation au carrefour des deux logiques

La personnalisation des relations caractérise les discours des professeurs de Saint-Just, personnalisation de la direction envers les enseignants et de ceux-là à l'égard des élèves.

Plusieurs dispositifs et procédures de règlement des problèmes en témoignent⁷. Les observations de cours⁸ montrent comment elle se traduit dans la relation pédagogique⁹ ce sont souvent plus des conversations particulières entre le professeur et des élèves qu'un cours collectif (surtout en demi-groupe) et les problèmes des élèves sont systématiquement traités à l'occasion d'entretiens particuliers. D'ailleurs, une règle énoncée par la CPE semble faire l'accord¹⁰ «*On ne règle pas un conflit en classe, mais après*», et en tête à tête.

Les enseignants font un travail important de traduction pour ajuster leur enseignement à des interactions très personnalisées et la *Réparation*, très outillée, sert de point d'appui à la relation personnelle¹¹ la distribution de fiches d'exercices, les indications sur une information dans un manuel ou projetée, sont l'occasion d'interpeller tel ou tel élève à propos, ou pas, de l'activité en cours. Ce mode d'interrelation, observé dans toutes les séquences, signale une routine de travail partagée¹² c'est dans les interstices du déroulement programmé du cours que se déploie une relation personnalisée orientée vers la *Réparation*. À cette occasion, encouragements, sollicitations, réprimandes, prise d'information sur un autre sujet parfois (une absence, un devoir...) se multiplient, souvent à voix assez basse pour n'être entendu que de l'intéressé. C'est une façon de mobiliser l'attention et de faire tenir la situation en montrant que chacun compte pour un. Stratégie d'enrôlement des élèves qui leur rappelle à intervalle régulier la nécessité pour eux de respecter la norme scolaire, de participer à l'activité en classe et qu'on se soucie d'eux comme élève et comme personne. Pour l'enseignant, cela exige des compétences et des procédures acquises par l'expérience et, on peut en faire l'hypothèse au vu des entretiens post-observation, validées au cours d'échanges (le plus souvent informels) entre collègues¹³ connaissance fine de la situation de chaque élève, doigté («*il ne faut pas les vexer*», dit Annie Regain, et «*ils sont procéduriers*» en cas de conflit, d'où la baisse du ton de voix qui empêche qu'une remarque un peu sèche ne se transforme en conflit public dont le reste de la classe serait l'arbitre), une grande capacité à jouer sur tous les tableaux (humour, sévérité, rationalisation, empathie, froideur...), une attention de tous les instants aux micros événements tout en sachant identifier les cas nécessitant une intervention et ceux à propos desquels il vaut mieux faire «*comme si on avait pas vu*» (A. Regain)¹⁴ le tout en tenant le fil de sa programmation (car toute interruption fait courir le risque du désordre) et en gérant les relations interpersonnelles entre élèves.

Ainsi, à Saint-Just, la personnalisation se situe au croisement entre l'excellence, version justinienne, et la *Réparation*. Le groupe est vu comme l'obstacle, le danger alors que l'individu peut toujours «*prendre conscience*» (CPE) et... être sauvé ou se sauver (aux deux sens du terme). Cette interprétation parcourt également les dispositifs mis en place par la vie scolaire (cf. plus loin). Cette individualisation rencontre la culture de l'individualisme justinien¹⁵ à Saint-Just il n'y a de progrès que pour l'individu et par l'individu qu'il s'agisse de l'élève ou du professeur. Cette position exclut la dynamique de groupe des situations pédagogiques et éducatives. Même en PPCP où le travail des élèves en équipes permanentes est préconisé, ce travail est très encadré dans la programmation du professeur et la marge d'autonomie des élèves est limitée (d'ailleurs, dit Sonia Lafrise, dans le cas contraire cela est vite perçu comme une gêne pour le fonctionnement de

7. Celui concernant la «*fiche incident*» est étudié dans la partie consacrée aux modalités d'enrôlement, bien qu'il eut pu trouver également place dans l'étude de la traduction justinienne de la logique de réparation.

l'établissement ▣ «*▣'est bien ces projets mais c'est très dérangeant, les élèves ont le droit d'aller ici ou là et ça dérange, ils peuvent envoyer des fax, etc.▣* »).

2.5.1 La personnalisation dans les cours d'enseignement professionnel : une mise en confiance pour faciliter l'apprentissage

La *Réparation* n'apparaît pas dans les propos d'une enseignante de vente, Madame Chaland, ni dans sa pédagogie, alors que la logique de prescription est présente. Sa pédagogie, observée lors d'une séquence en demi-classe de Première Bac professionnel vente avec onze élèves qui a pour but d'aborder les techniques de négociation, repose sur le dialogue, la mise en situation et la modélisation des conduites par la co-évaluation. La logique à l'œuvre est plus une logique professionnelle que de *Réparation*, mais elle s'appuie sur les principes ▣le mise en confiance et de participation▣ recherche permanente du dialogue et du contact avec les élèves, mise en situation, personnalisation des relations, attente qui porte autant sur la participation au dispositif que sur la correction des erreurs (présentées comme normales et faisant partie de l'apprentissage). Mais l'encadrement et la directivité restent forts ▣ le dialogue est toujours conduit par l'enseignant, il est le modèle dans les jeux de rôle pour donner confiance et montrer l'attitude à avoir ▣ une pédagogie de l'imitation est ainsi mise en place.

L'évaluation de l'oral est importante mais l'explicitation est souvent normative et la morale n'est pas loin. La co-évaluation fonctionne car les élèves sont très sollicités ▣ l'enseignante y a cependant un grand rôle, tant dans la conduite de groupe des dialogues que dans la référence à une grille «*▣oute faite▣*» où les élèves mettent des petites croix sous sa houlette. L'évaluation apparaît comme un autre moyen pour personnaliser la relation tout en mobilisant des ressources qui préexistent et confortent le cadre programmatique du cours. Cette logique n'est pas, là non plus, reliée à un travail en équipe, mais plutôt à une expérience et un engagement professionnel et personnel dans la formation continue des enseignants.

Dans son entretien, un autre professeur de vente, Luc Hélaïgan aborde le problème de l'image négative qu'ont les élèves d'eux-mêmes et les conséquences qu'il en tire pour sa pédagogie ▣ «*▣ls arrivent souvent avec l'idée que ce n'est pas leur travail mais que c'est eux. La première année une réflexion m'a choqué dans une classe ▣ ▣n est là parce qu'on est des cons*», je leur ai demandé pourquoi «*parce que depuis le CM2...▣ et ils ont fini par le croire...[...]* donc le premier mois c'est souvent un mois de remise en confiance, je les fais travailler avec des exercices durs pour qu'ils se trompent, je leur dis que «*▣'est pas grave, tu t'es trompé, on va voir ensemble ce qui fait que tu n'as pas réussi ta tâche*» ▣. Mais cette personnalisation est affichée plus comme un constat de fonctionnement personnel qu'une approche réfléchie et systématisée. Quand la question lui est posée ▣ «*▣ette façon de faire est-elle partagée ou c'est vous qui avez construit cela à partir de vos convictions personnelles ou est ce qu'il y a d'autres enseignants...▣▣*», il répond ▣▣*▣e pense qu'il y en a d'autres qui le font /// je pense que d'autres enseignants le font //▣ je suis pas sûr que ce soit généralisé [...] j'en ai parlé avec d'autres professeurs.▣*. Interrogé sur l'origine d'une telle pratique, il répond ▣ «*▣a vient de l'expérience que j'ai eue ▣ je me suis aperçu que les ados avec lesquels je travaillais avaient un manque de confiance profond et n'avaient pas la bonne distance d'où agressivité // refus de se mettre au travail, mais à partir du moment où les relations étaient claires cela changeait du tout au tout▣*. Ce qui est donné comme construction personnelle dans un

premier temps par cet enseignant est en fait le résultat, certes, d'une réflexion personnelle, mais mise à l'épreuve du réel dans la classe et soumis au jugement des pairs, ce qui permet de stabiliser une routine qui s'avère efficace et de la diffuser. En approfondissant la réflexion avec cet enseignant, il apparaît que la *Réparation* est fondée sur cette question de la confiance et que celle-ci est déconnectée du niveau des élèves.

Luc Hélaïgan justifie son point de vue de cette façon : *« C'est un peu par respect par rapport aux élèves que j'ai, et par expérience, je me rends compte que c'est rarement un problème de niveau, un élève qui sait pas lire va avoir une réelle difficulté, qui peut pas lire je veux dire qui n'est pas analphabète mais qui ne peut pas mettre du sens sur un texte qui a plus de 10 lignes ou à une question il répond mais pas à la bonne question donc ça peut arriver mais très souvent à 90% c'est un problème de confiance [...] oui il me semble que ça passe tel que je l'ai compris, ça passe dans mon métier, le problème, non il n'y a pas de problème !!!, l'apport de connaissances est anecdotique et on s'aperçoit qu'on fait le programme sans problème majeur à partir du moment où on travaille avec une classe mise dans des dispositions correctes. »*

Même dans les PPCP où le travail des élèves en équipes permanentes est prescrit, il apparaît peu et n'est jamais énoncé comme objectif.

2.5.2. Les PPCP comme moyens de remise en confiance des élèves, se heurtent à la logique de « réussite aux examens »

Les PPCP sont, pour les enseignants de Saint-Just, l'occasion de mettre en oeuvre la personnalisation de la pédagogie, de la relation avec les élèves qui est perçue comme une condition de la réussite. Ainsi, suite à l'observation de la séquence de PPCP sur un projet théâtral, le professeur responsable souligne au nombre des effets du travail dans le cadre d'un PPCP que *« Des relations »* avec les élèves sont des relations plus *« affectives »*. Elle donne comme exemple des relations différentes nouées dans les séquences de PPCP et en cours traditionnel le fait que *« Le langage est différent de celui utilisé en cours »*. De plus, il y a des règles différentes en cours et en PPCP, que les élèves connaissent. Mais le point le plus important, *« Ce qui change, c'est la confiance »* dont un indicateur est que le professeur donne son numéro de téléphone personnel aux élèves, mais en retour, ça provoque des problèmes en cours parfois car, désormais, l'argument d'autorité ne suffit plus *« Il faut s'expliquer »*, dit ce professeur. La place dévolue à la négociation dans la relation pédagogique en ressort accrue. D'un autre côté, il dit *« C'est facile d'enseigner après car les élèves acceptent plus facilement les contraintes et ils ont vu les problèmes posés par ceux qui s'absentent, par exemple ils sont plus clairs »* et ils *« entrent dans la négociation plutôt que la ruse, en confiance »*. Ainsi, la confiance sert aussi à faciliter les transactions entre professeurs et élèves, ceux-ci acceptant d'entrer dans la négociation des termes du contrat didactique plutôt que de biaiser et de n'offrir aucune prise au professeur. La pédagogie de la confiance mise en oeuvre dans les PPCP contamine en quelque sorte l'ensemble de la relation pédagogique. Il faut remarquer aussi que les relations des autres professeurs avec le professeur responsable, dans ce PPCP, sont de l'ordre de la prestation de service, ce qui modifie passablement les relations habituelles de travail et l'organisation du travail à Saint-Just. Pour que ça marche il faut que la confiance se construise aussi entre les professeurs.

Cependant, Le télescopage de la logique de *Réparation* et d'excellence est mise en visibilité dans ce PPCP, autour de la question de la date de la représentation finale. En effet, le «*stress*» du bac est utilisé comme justification pour avancer celle-ci de deux mois, ce qui pose problème au professeur entre le PPCP et sa logique de *Réparation*, et le bachotage mis en place pour l'examen, en dernière instance, le choix de l'établissement est fait. La raison invoquée est la gêne procurée aux élèves qui auraient été stressés par la rencontre problématique de la préparation du spectacle et du bac, priorité des priorités. Cela empêche de travailler dans l'esprit du PPCP, plus centré sur la démarche que sur la réussite à tout prix, et oblige le professeur à passer d'une logique de projet à une recherche de performance où l'objectif pédagogique est escamoté.

La tension est également sensible à l'intérieur même du PPCP. Le choix d'un texte difficile, classique, en prise avec les controverses actuelles, renvoie à un universalisme qui cohabite avec un régime où la particularité domine (attention portée aux «*relations*» comme sources de progression, l'individualisation des relations). L'impact du PPCP sur le travail du professeur est important puisqu'il lui faut être performant dans un plus grand nombre de registres et en relation avec un plus grand nombre de personnes. La charge de travail est accrue et, de l'avis du professeur responsable de ce projet, il ne lui serait pas possible de le mener à bien s'il n'était pas à temps partiel. Ce qui peut expliquer le fait que les PPCP soient perçus par certains enseignants de Saint-Just comme un truc de «*Super prof.*». C'est un des éléments qui explique que ce professeur se trouve en situation de faiblesse pour résister à une la décision d'amputer, au nom de la logique de réussite aux examens, la durée du PPCP, car certains de ses collègues voient en elle une privilégiée (à temps partiel et en lien avec un réseau extérieur dense), éventuellement quelqu'un qui fait des projets «*Pour se faire mousser*» (Claude Périlleux) ou quelqu'un de culpabilisant parce qu'elle «*En fait trop*».

L'entretien de Sonia Lafrise, professeur de secrétariat, impliquée dans un autre PPCP, montre les limites de ce type de travail Saint-Just, tant du point de vue de l'investissement des enseignants que de l'assistance de l'équipe administrative «*Nous avons plusieurs projets, entre autre un voyage à Genève, au BIT, mais je ne sais pas si cela pourra se faire, les élèves vendent des petits pains, mais on n'aura pas assez d'argent, il y a aussi un concours de poésies, l'organisation de rencontres avec un poète d'origine maghrébine, et puis il y avait un projet sur le don d'organes avec une intervention d'une association mais je ne sais pas...*». Plus loin elle précise «*C'est une classe de 30 en BEP secrétariat, les projets vont être terminés nous sommes quatre enseignants concernés nous sommes deux profs de secrétariat, une professeur de français et une en anglais. On a trouvé les sujets ensemble, on est ensemble aux même heures sur une même plage commune, et nous avons plusieurs salles, il y a un enseignant dans chaque salle, on a eu deux séances pour organiser sur notre temps. Avec le compte-rendu des élèves on est au courant de tout c'est un peu lassant mais c'est utile pour mettre tout le monde au courant, mais on en parle aussi entre nous, on a été formé comme ça, la mise en commun est trop longue*». Dans ce cas, l'absence de coordination des professeurs, hors de la présence des élèves, les contraint à une procédure lourde qui fait perdre de l'intérêt à ce travail. C'est ce que confirme Georges Droit qui participe au même PPCP en tant que professeur de lettres histoire-géographie «*Il y a toute une difficulté dans ces PPCP, dans le sens où on est trois collègues, on ne se connaissait pas en septembre, on avait fait deux réunions ensemble, c'est vrai qu'en PPCP le problème c'est que quand un élève, et les élèves s'en rendent compte tout de suite, demande à un professeur «Est-ce qu'on peut faire ça?», que derrière on*

passé et on dit « mais non un voyage on ne peut pas le faire », « mais si Madame machin m'a dit qu'on pouvait le faire » si c'était en dehors du temps scolaire, bah c'est vraiment, vraiment... difficile et ça les élèves le sentent. L'individualisme justinien se heurte aux conditions de réussite d'une pédagogie fondée sur le projet et le travail en équipe.

La question de l'évaluation du PPCP et du fonctionnement de l'établissement en relation avec les contraintes d'une pédagogie de projet servent de révélateurs de la logique qui prend le pas à Saint-Just, Sonia Lafrise répond : « Il n'y a pas d'évaluation, sauf dans ma discipline sur la capacité à rendre compte, et puis même, ici, il y a des collègues qui ne font pas de PPCP et qui font cours, nous on a des élèves qui sont motivés, qui dérangent, qui se baladent alors on nous met des bâtons dans les roues, si on ne peut pas aller au bout autant faire des cours, on nous a dits que ce n'était pas grave si les élèves n'allaient pas au bout de leur projet, mais moi ça m'ennuie, si on a des élèves motivés c'est dommage, après il ne faut pas s'étonner si on a plus de profs qui s'investissent dans les projets, c'est bien ces projets mais c'est très dérangeant, les élèves ont le droit d'aller ici ou là et ça dérange, ils peuvent envoyer des fax, etc. » Les PPCP entrent en conflit avec la logique de réussite scolaire et avec l'organisation du travail qui lui correspond. Devant la difficulté d'articuler les deux, certains professeurs sont près d'abandonner car, de leur point de vue, c'est leur crédibilité auprès des élèves qui est en cause : le contrat établi avec eux dans une logique, peut difficilement tolérer la logique contraire : « Elles se défonce les élèves parce qu'on ira quelque part même si on n'allait pas à Genève, mais si il ne se passe rien cette année je ne prendrais plus ces heures. Il n'y a pas énormément de chose en projet dans l'établissement, c'est difficile de faire des miracles avec aucune subvention, il n'y a pas de budget, les projets sont dépendants de ces petites sommes, et c'est difficile d'anticiper. ». Elle ajoute plus loin, confirmée en cela par d'autres témoignages, qu'une des difficultés vient de l'opacité dans l'attribution des moyens par la direction. Les PPCP reposent largement sur la « bonne volonté » des enseignants impliqués et sur leur conviction à l'égard des bienfaits de la pédagogie de projet. C'est un dispositif qui demande un volontariat, un travail d'équipe, un soutien logistique. Le repli sur le cours traditionnel semble être une solution toujours possible, voire souhaitable dans certains cas, pour ne pas dire une tentation. La logique de projet, pourtant perçue comme une *Réparation* positive s'avère révélatrice des tiraillements entre logiques d'action différentes à Saint-Just. Même les plus convaincus, qui jugent positivement l'idée de réaliser des PPCP, estiment que cela demande trop de changements à l'ensemble des acteurs pour que ce soit envisageable à long terme. D'autant plus que l'absence d'évaluation rend difficile la mesure du bénéfice d'une telle pratique et que la reconnaissance du travail enseignant n'est pas toujours au rendez-vous. C'est ce que souligne le professeur de français Claude Périlleux quand, l'enquêteur lui demande ce qu'il veut dire par : « Les gens qui prennent des risques, qui prennent des coups », il déclare : « Il y a des collègues qui font des actions, qui s'investissent beaucoup avec les élèves, j'ai un collègue qui veut aller à Buchenwald, c'est très compliqué, c'est très administratif, des collègues qui font beaucoup de choses et la reconnaissance n'est pas plus importante que ceux qui ne font pas grand chose. ».

2.5.3. Les ateliers d'écriture comme mise en œuvre conjointe de la personnalisation, de la *Réparation* et de la réussite scolaire

On peut associer aux ateliers d'écriture mis en place dans l'établissement, ces trois paramètres pour plusieurs raisons : ils fonctionnent en partenariat avec un écrivain qui apporte ainsi une vision différente de l'activité d'écriture, une ouverture vers l'extérieur et une autre approche pédagogique car il est un praticien d'excellence et pas professeur. Ils

personnalisent car ils permettent à chaque élève de se réapproprier une écriture-plaisir et privée s'il le souhaite, en tout cas aboutissant à des résultats uniques pour chacun avec pourtant la même consigne. Ils font jouer la *Réparation* par l'importance accordée aux essais et aux réécritures circonstanciées, évaluées par les autres élèves, par l'écrivain et l'enseignant, mais aussi par d'autres lecteurs s'il y a publication sous une forme ou une autre. Ils s'appuient sur les réussites quasi obligées car ce ne sont pas des écrits normatifs qui sont exigés, mais des écrits à la fois originaux, contextualisés et vivant une vie à la rencontre d'autres lecteurs que l'enseignant seul. Ils peuvent enfin redonner à l'élève confiance en ses compétences, en lui donnant un pouvoir sur les mots et sur le sens partagé. Ils lui permettent de plonger dans la bibliothèque du monde avec un œil différent celui du scripteur autant que du lecteur. Il passe (momentanément) du côté de la production et n'est pas réduit au rôle de consommateur (forcément admiratif) plus ou moins passif.

Une des enseignantes de lettres histoire-géographie qui, dans les entretiens avoue osciller entre la recherche et l'écoute, la participation et la compréhension, ressent la complémentarité de ces deux logiques. Le professeur de français Josiane Soumins aussi, mais semblerait de plus fonctionner sur une logique de projet, elle n'a pas du tout l'esprit maison qu'elle dénonce et ressent comme conservateur et traditionnel. Les ateliers d'écriture qui fonctionnent depuis trois ans avec plusieurs classes sont revendiquée comme la mise en œuvre d'une remédiation différente « *En général on le demande avec le permis de réussir, donc c'est régional, des subventions pour l'année suivante et on demande pour trois classes, trois ou quatre classes et... nous sommes trois ou quatre à le pratiquer.* » La raison donnée est triple, à la fois soutien, intégration au programme et remotivation, combinés dans un projet reconduit sous les mêmes formes mais avec d'autres intervenants et d'autres thèmes. Interrogée sur les effets d'une telle pratique et son évaluation, elle répond « *C'est totalement intégré... au programme puisque l'écriture, donc l'expression écrite, ou la poésie, donc... La poésie... pendant toutes les années de BEP et de Bac. pro, donc y a... des textes et... les retombées sont évidentes et sont très positives car en général, on essaie de faire un recueil... des productions d'élèves et... c'est un soutien, ils aiment se lire, ils aiment... mettre en place des textes, mettre en page... leurs propres textes qui... à la fin de l'année sont réunis.* ». La difficulté à objectiver les effets des ateliers d'écriture par ce professeur responsable de l'atelier d'écriture, dont témoignent les nombreuses hésitations n'enlève rien à la conviction de leur intérêt rapporté, d'une part, à la partie de la production qui entre dans les normes scolaires et, d'autre part, à la création d'une nouvelle confiance chez les élèves et un moyen de les « intéresser ». C'est ce qu'elle explique dans cet extrait d'entretien « *C'est évident qu'elles sont évaluées même pendant un atelier d'écriture... ils sont évalués... donc... leur production est..., entre dans la moyenne du trimestre.* ». Le dernier intervenant est un poète, également peintre. « *Il illustre ses poèmes, il leur a vraiment donné des petits fascicules... Il leur a vraiment donné l'idée de... d'une publication // c'est toujours un **regain** d'intérêt dans la classe... en cours d'année, c'est vraiment... une bulle d'air...] Il y a un changement d'attitude devant la page blanche... avec ce qu'on leur propose... ils ont... ils ont plus d'énergie et de..., ils respirent.* ».

En fait il y a deux manières d'entendre et d'entreprendre la *Réparation* qui là aussi peuvent s'opposer, coexister ou se compléter

- La remédiation rétroactive où la *Réparation* consiste à revenir sur du déjà-vu mais pas compris, reprendre les mêmes contenus, travailler les compétences de base de

manière élémentaire. C'est celle qui est constatée chez les professeurs d'anglais, de bio-service et de VSP.

- La remédiation proactive où la *Réparation* consiste à redonner confiance à l'élève en lui proposant d'autres modalités, de travailler les compétences à partir d'autres contenus, de tâches complexes et avec une association de l'élève à la démarche de projet. C'est celle qui semble présente chez les enseignants qui s'impliquent dans les PPCP, dans les classes à PAC, dans les ateliers d'écriture et aussi dans une certaine mesure dans certaines logiques professionnelles

À Saint-Just, c'est surtout le premier type de remédiation qui est à l'œuvre. Il est au service de la réussite aux examens et la personnalisation accompagne une vision à la fois rédemptrice et républicaine : il s'agit de sauver l'individu et l'élève. Une des priorités étant le maintien de l'image de l'établissement, l'examen semble en être le moyen le plus sûr. C'est une priorité qui fait consensus dans la mesure où elle est la garantie d'un bon recrutement entraînant un grand nombre de candidatures à l'inscription : cela autorise alors la possibilité d'un choix important dans le tri des dossiers et des élèves, même si c'est au détriment des autres lycées professionnels qui récoltent les « laissés pour compte ».

Si la personnalisation est au carrefour des logiques de *Réparation* et d'excellence, version justinienne, elle est aussi un butoir. Elle témoigne d'une culture de l'individualisme que d'autres dispositifs comme les PPCP ou les ateliers d'écriture ne remettent pas en cause. L'enquête ethnographique approfondie montre que, dans ce LP, l'imbrication des logiques aboutit à une nouvelle configuration, voire à la définition d'une nouvelle logique qui permettrait d'éviter le tout *Réparation* qui voudrait dire que l'établissement n'est pas un « bon » établissement, les professeurs non plus, et éviter le tout excellence qui signifierait « bon est méchant ». Il faut donc tenir les deux fils, ce qui ne va pas de soi et contraint les personnels à une mobilisation de ressources assez hétéroclites. Les modalités d'évaluation se situent dans les divers registres de « l'excellence » et de la *Réparation* selon des pratiques hétérogènes.

3. Mobilisation politique et enrôlement pour la bonne réputation et la cohésion de l'établissement

Le LP Saint-Just, suite à la première enquête ethnographique montrait une image lisse pour le présent et tumultueuse pour le passé. Le passage d'une situation à l'autre a été envisagé dans la perspective d'une comparaison avec le LP Stendhal à l'action revendicative toujours forte et pour comprendre comment s'actualisait le passé de mobilisation politique.

La question de la mobilisation politique au LP Saint-Just a donc été abordée à travers un historique de l'établissement, dont l'histoire syndicale forte et mouvementée avait pour objet la défense du LP, et les exemples d'une mobilisation récente qui a pu être observée en direct, à l'occasion de l'enquête Réseau, et d'une mobilisation qui s'essouffle : celle autour du dispositif de la Patache.

L'étude des modalités et objectifs de l'enrôlement à Saint-Just a, quant à elle, été réalisée à partir, d'une part, de la description et de l'analyse d'un dispositif, les « fiches incidents », qui semblait faire l'unanimité et d'autre part, de l'analyse du rôle de la convivialité et du mode de management pour l'enrôlement des personnels dans l'esprit maison. La question des raisons de l'efficacité des modalités d'enrôlement était en filigrane ainsi que celle de l'effet d'un tel enrôlement sur le jugement de l'établissement et sur le travail des enseignants.

3.1 Un établissement au fort passé revendicatif

Le lycée professionnel Saint-Just a été considéré pendant de nombreuses années, comme un bastion syndical. Prompts à se mobiliser, les personnels, majoritairement syndiqués à la CGT, ont mené des actions répétitives non seulement à l'occasion des mouvements nationaux, mais surtout à propos de l'avenir du LP. Il s'agissait d'en assurer la survie et d'en faire un « vrai » LP en le sortant définitivement de la Maison de la promotion sociale (MPS) qui l'hébergeait, à un moment où la mairie avait son mot à dire en plus du rectorat puis de la Région et les enjeux politiques locaux et les entremêlements de responsabilités ont compliqué le dossier qui a traîné pendant plusieurs années de projet en projet, contribuant à maintenir un haut niveau de mobilisation. Les problèmes de locaux insuffisants et inadaptés ont été à l'origine de nombreuses actions dont les comptes rendus du Conseil d'administration conservent la trace. L'objectif de ces mobilisations a été successivement le déplacement du LP dans d'autres locaux puis la restructuration du LP une fois que les locaux de la MPS lui ont été entièrement attribués et que le déplacement n'était plus à l'ordre du jour des instances politiques décisionnelles.

Ce haut niveau de mobilisation qui, aux dires des « anciens », se traduisait par d'éventuels mouvements spontanés qui mobilisaient très rapidement une majorité du personnel (« On se retrouvait tous dehors dès qu'il y avait un problème », dit un ancien professeur de l'établissement), a été facilité par la présence de leaders syndicaux charismatiques, qui avaient des responsabilités syndicales au plan académique.

Cette situation a progressivement changé. Le fait qu'un de ces leaders deviennent un chef d'établissement en a été un des signes. Au même moment, l'activité syndicale de Saint-Just s'est en partie transférée vers une mobilisation dans des projets innovants de toute sorte, en lien avec les autorités académiques. Comme si, à partir du milieu des années 1980, le champ syndical n'apparaissait plus comme porteur de solutions globales, les personnels de Saint-Just s'engageaient dans un autre mode de transformation de la situation en cherchant à mobiliser d'autres ressources au service de la cause d'un LP qui avait encore une image vieillotte. L'innovation après la révolution pourrait-on dire. Elle a effectivement, avec la restructuration des locaux, et la spécialisation du LP dans le tertiaire, contribué à l'image positive dont bénéficie actuellement le LP.

Cette étape est désormais dépassée et la disparition de nombreux dispositifs (4T-3T, FRAQ, cadette entreprise...), le vieillissement des personnels et le départ d'une partie d'entre eux, les changements de proviseurs ont modifié la donne. Saint-Just se préoccupe plus de conserver l'acquis que de jouer les trublions. Et pourtant, des traces de ce passé sont encore actives dans la vie de l'établissement, orientent certaines réactions, resurgissent parfois brutalement. Transformées en tradition, sorte de patrimoine que les

jeunes arrivants semblent s'approprier rapidement, elles constituent des repères collectifs comme le montrent les deux exemples présentés ci-dessous.

Actuellement, l'état des forces syndicales est assez bas avec une représentation plus équilibrée des syndicats et une vie syndicale atone selon, notamment, Sonia Lafrise, ancienne représentante syndicale en CAPA, qui estime que le syndicat sert désormais plus en cas de problèmes de gestion de carrière qu'à des mobilisations politiques. La défense des intérêts corporatifs individuels a remplacé les grands projets politiques collectifs. Saint-Just est, de ce point de vue, au diapason du reste de la société et de l'évolution syndicale en France.

3.2 Une mobilisation défensive

Lors de l'enquête Réseau, une partie des personnels s'est mobilisée contre sa réalisation. L'étude de cette mobilisation en direct (dont la trace a été conservée sous la forme d'un journal de bord des enquêteurs) puis en différé (ce qu'en disaient des professeurs quelques mois après lors de l'enquête ethnographique approfondie) permettent d'en retracer le déroulement et le sens, d'approcher les modes de mobilisation politique à Saint-Just.

3.2.1. Une mobilisation de type « soufflé »

L'étude d'une tentative de boycott a permis d'approcher, en direct, les caractéristiques de la mobilisation politique au LP Saint-Just. Elle s'est déroulée à l'occasion de l'enquête Réseau conduite par l'INRP. L'enquête par questionnaire a duré un jour et demi réparti comme suit : une demie-journée suivie d'un jour entier. Elle a été organisée en relation avec le proviseur qui avait indiqué aux enquêteurs qu'il ferait un mot aux enseignants pour leur expliquer de quoi il s'agissait et s'occupait de son organisation. À l'occasion d'une question sur l'obligation ou non des enseignants d'y participer, les enquêteurs précisent que ce ne peut être que sur la base du volontariat. Le proviseur doit, par ailleurs, fournir aux enquêteurs une liste numérotée des personnels enseignants, d'éducation et de direction, afin de pouvoir faire l'enquête de façon anonyme : seuls des numéros seront portés sur le questionnaire, la liste sera détruite à l'issue de la recherche.

Le matin du premier jour de l'enquête, la direction présente aux enquêteurs le document préparé pour la réalisation de l'enquête : une liste numérotée des enseignants avec une heure de « passage » pour chaque personne. Elle a été diffusée aux enseignants avec comme intitulé : « *Planning de convocation* ». Ainsi, la direction, a élaboré un seul document pour les enquêteurs et les enquêtés et n'a pas indiqué le fait que c'était sur la base du volontariat : ces deux choix vont être à l'origine immédiate d'une interprétation problématique de l'enquête par certains enseignants.

Les premiers répondants écoutent les explications des enquêteurs sur le cadre dans lequel se déroule l'enquête (une recherche), la garantie de confidentialité de leurs réponses (le laboratoire du CNRS traitant le questionnaire n'a connaissance que des numéros) et la procédure de réponse (ne pas mettre le nom mais le numéro

correspondant à la personne citée). Lors du remplissage du questionnaire, ils font éventuellement quelques remarques visant des problèmes de compréhension de certaines questions. Par exemple, à propos de la question 13 « *Citez les personnes avec lesquelles vous buvez régulièrement le café* », certains disent ne pas boire de café aussi les enquêteurs doivent-ils préciser au moment de l'explication des consignes qu'il ne s'agit pas spécifiquement de « *café* » ou de « *thé* », mais de savoir « *avec qui vous échangez au moment des pauses* ». Plusieurs répondants demandent si à la question 11, « *Citez les personnes avec lesquelles vous seriez solidaires en cas de problèmes importants dans l'établissement* », ils peuvent répondre « *tous les enseignants* ».

En milieu de matinée, parmi d'autres personnes présentes dans la salle, un professeur provoque un incident à la lecture de la première question (« *Citez les personnes avec lesquelles vous travaillez de manière régulière pour la préparation des cours et l'évaluation des élèves* »). Il se met en colère et dit à haute voix « *cela ne vous regarde pas, cela relève de mon intimité, si vous voulez savoir qui travaille avec qui, vous n'avez qu'à vous adresser au chef d'établissement* » et il ajoute « *ce n'est pas vraiment anonyme* ». Il interpelle ensuite un autre professeur « *qu'en penses-tu au plan syndical* ». Celui-ci élude. Malgré les explications sur le sens de cette enquête et les garanties données par les enquêteurs concernant l'anonymat, il rend son questionnaire et s'en va en disant qu'il refuse de répondre, qu'il va en référer à son syndicat et va dire à ses collègues de ne pas répondre. Un professeur qui a assisté à son éclat sans rien dire, dit, une fois son collègue sorti de la salle « *c'est un problème personnel il a réagi comme ça parce qu'il travaille avec personne et n'a aucun lien d'aucune nature avec les personnels de l'établissement* ». Les professeurs continuent à se succéder et à renseigner le questionnaire sans problème jusqu'à la fin de matinée, tout en étant plus attentifs aux explications des enquêteurs et en demandant éventuellement avec un peu plus d'insistance que les premiers répondants « *À quoi ça va servir* ». Le dernier répondant de la matinée se fait l'écho de ce qu'a dit le professeur ayant refusé de renseigner le questionnaire en s'interrogeant sur son anonymat. Il le renseigne tout de même après les explications d'un enquêteur. À la fin de la matinée 13 personnes sur les 16 prévues se sont présentées. Les autres sont malades ou en stage et une n'est pas venue pour une raison inconnue. À l'issue de cette matinée, lors d'une visite de courtoisie d'un enquêteur à la direction avant de quitter l'établissement, le proviseur adjoint explique que dans la matinée, quelqu'un a écrit sur le tableau en salle des professeurs « *on a décidé de ne pas répondre au questionnaire* ». Il a alors mis au-dessus « *qui est "on"* ». Une moment après, il est repassé et a trouvé sa question effacée alors il a effacé à son tour la première question. Visiblement le proviseur et son adjoint savent qui est à l'origine de cette manifestation de mécontentement et leurs remarques incitent à penser que c'est le professeur qui a refusé de répondre à l'enquête. Le proviseur reconnaît que le fait d'avoir mis « *convocation* » sur la liste indiquant à chaque professeur son heure de passage, n'a peut-être pas très bien disposé certains enseignants. L'après-midi, il n'est pas prévu de poursuivre l'enquête pour des raisons de disponibilité des personnels et des enquêteurs.

Le lendemain matin, à la reprise de l'enquête, un enquêteur trouve devant la salle un professeur syndicaliste qui a renseigné le questionnaire la veille et qui lui annonce « *je viens spécialement pour reprendre mon questionnaire* » puis il explique qu'il a eu quatre coups de téléphone la veille entre 19 h et 20 h (« *ce qui ne m'était jamais arrivé* »), qu'il a discuté avec son conjoint « *qui travaille dans le privé* » et qui l'a alerté sur « *l'utilisation dangereuse* »

qui pourrait être faite d'une telle enquête «*faussement anonyme*». Elle se fait l'écho des inquiétudes de ses collègues et des siennes «*si vous le donnez aux décideurs, qu'est-ce qu'ils vont en faire*», *quelles conséquences il peut y avoir par rapport au LP s'il apparaît que les profs ne sont pas solidaires* Avec ce gouvernement...*...]* Et puis, ça ne vous regarde pas de savoir avec qui on travaille, de qui on est solidaire ou pas, si on est syndiqué ou pas. Elle conclut par «*La question est posée au syndicat*». Il évoque aussi les inquiétudes des personnels par rapport à l'avenir des LP dans le contexte politique du moment. Cependant, après discussion avec l'enquêteur, elle repart sans son questionnaire. La principale peur des enseignants, citée par ce professeur, est que le questionnaire révèle un corps enseignant moins solidaire que ce qu'il l'affiche et que ça le mette en situation de faiblesse face aux décisions de l'institution. Deux professeurs arrivés entre temps pour participer à l'enquête ont assisté à la discussion, un des deux laisse certaines questions sans réponse.

À la première pause, un enquêteur va en salle des professeurs. Il découvre un climat de fronde à l'égard de l'enquête. Ainsi, un professeur syndicaliste (d'un autre syndicat que le premier professeur cité) déclare sur un ton assez polémique «*J'ai peur que nos réponses permettent de prendre des décisions arbitraires, si par exemple nos réponses permettent de déduire que nous ne sommes pas solidaires, que la vie syndicale n'est pas combative, ils pourront décider en toute sécurité une fermeture de classe, un changement d'orientation de l'établissement entraînant des suppressions de postes, etc.,* (se tournant vers l'enquêteur) *et puis vous dites que c'est anonyme, mais avec les numéros vous pouvez dire ils ne sont pas prêts à défendre untel donc on peut en profiter pour prendre la décision de...*». Il refusera le matin de renseigner le questionnaire puis reviendra l'après-midi pour le faire.

Le premier professeur cité, celui qui a répondu au questionnaire la veille, mais est venu le matin avec l'intention de le reprendre et avait participé sans réticences à un entretien lors de la première enquête ethnographique, est tout à coup le plus virulent. Il déclare notamment «*quand vous posez la question «Citez les personnes avec lesquelles vous partagez un même engagement politique, syndical, ou associatif au sein de l'établissement», vous savez bien que nos relations ne sont que syndicales ici et donc vous interprétez nos réponses comme une force ou une faiblesse de notre action syndicale, et quand vous demandez avec qui j'entretiens des relations amicales ou de confiance vous portez atteinte à mon intimité et puis cela ne regarde personne que je sois syndiqué ou non, que je sois solidaire de x ou y, ou pas*». L'enquêteur, enseignant associé qui connaît l'établissement et certains enseignants, explique à nouveau le sens de l'enquête, sa place dans la recherche, la garantie de confidentialité pour les personnes et pour l'établissement dans le rapport final.

Dans la salle où se déroule l'enquête, un professeur, décrit par le proviseur comme «*l'âme du LP*» au plan pédagogique et syndical, recopie le questionnaire car, dit-il, il garde toujours un exemplaire des questionnaires auxquels il répond. En fait, les enquêteurs l'apprendront plus tard, il est envoyé par les personnes les plus «*remontées*» contre l'enquête, qui souhaitent transmettre le contenu du questionnaire aux syndicats enseignants. Puis il s'en va pour un rendez-vous avec des parents, tout en disant qu'il reviendra pour remplir le questionnaire. Les commentaires qu'il fait montrent qu'il est persuadé qu'il y a quelque chose derrière le questionnaire qui est dangereux pour les enseignants. Un enseignant dit, après avoir rempli le questionnaire «*ce n'est pas du tout ce qu'on nous avait dit hier*» (dans le sens, «*ce n'est pas l'horreur contre laquelle on nous avait mis en garde*»). Il invite les enquêteurs à participer à un apéritif convivial en salle des professeurs en fin de matinée. Un autre professeur, par ailleurs enseignant associé à

l'INRP, renseigne le questionnaire puis, face à l'étonnement d'un enquêteur à propos des réactions provoquées par l'enquête, il résume **«*ici c'est comme ça, nous sommes très réactifs*»**. Après la récréation, les professeurs se succèdent, il y a peu d'absents. Un syndicaliste ne fait pas d'autres commentaires que ceux concernant la difficulté à répondre à la question de savoir qui il y a dans les salles à côté de la sienne **«*On ne décide pas*»**. La fin de matinée se passe sans encombre **«*les enquêtés renseignent le questionnaire, mais il faut à chaque fois répondre à leurs questions et inquiétudes plus ou moins fortes*»**. L'après midi, la suite de l'enquête se poursuit dans un climat apaisé **«*les partisans du boycott de l'enquête ne l'ont visiblement pas emporté*»**. Deux professeurs réagissent à propos du terme de **«*convocation*»** **«*est-ce qu'on est obligé de répondre*»**. L'enquêteur leur répond que non. L'un d'eux dit **«*On est déjà assez fliqué comme ça*»**, mais décide de répondre à l'enquête. Un professeur qui dit bien connaître l'INRP, évoque les réticences de ses collègues face au questionnaire en donnant comme explication **«*dans l'enseignement, c'est quand même "petit"*»**. Un enseignant refuse de répondre à certaines questions au motif que **«*c'est de l'ordre du privé*»**. Un autre réagit à la question n°5 (**«*Citez les personnes avec lesquelles vous partagez une même conception du métier d'enseignant*»**) en disant **«*Je ne connais pas la conception du métier des autres*»**. En fin d'après midi, le professeur qui a recopié le questionnaire revient. Il fait mine d'accepter de renseigner le questionnaire, mais en fait ne répond que par des phrases, ne cite aucun numéro, et finit de le recopier. Ce qui lui vaut un commentaire ironique de la part du chef des travaux présent au même moment **«*il est très lent il lui faut quelques heures*»**.

À la fin de la journée, 37 personnes sont venues, 35 ont répondu, deux ont refusé, une dizaine n'a pas participé à l'enquête (dont une majorité de façon explicable **«*maladie, stage, visite hors de l'établissement...*»**). Le proviseur saisit l'occasion de la visite de courtoisie d'un enquêteur avant de quitter l'établissement pour évoquer la **«*fronde*»**, qu'il explique ainsi **«*ici, quand il faut faire quelque chose, je ne vais pas voir un tel ou un tel je les réunis tous, tous ceux qui sont concernés par le problème, après ça va*»**. Il ajoute, fataliste **«*de toutes façons, ici, une fois par semaine ou quinzaine on a affaire à une soudaine explosion puis ça se calme*»**. La procédure habituelle, **«*des réunir tous*»**, n'a pas été respectée dans ce cas, cela peut expliquer en partie au moins les réactions des professeurs, qui semblent tout de même relever de causes plus diverses.

Deux mois plus tard, les enquêteurs reviennent pour l'enquête approfondie. Plus personne n'aborde la question de l'enquête Réseau et des réactions qu'elle avait suscitées **«*cela semble effacé des mémoires*»**. Cependant, au fil des entretiens et d'échanges informels avec des informateurs locaux, d'autres éléments de compréhension apparaissent.

Ainsi, Georges Droit, qui était en congé maladie explique lors d'un entretien comment il a eu connaissance de cet événement **«*et ses suites*»** **«*Alors voilà, la personne qui avait refusé de remplir le questionnaire m'a téléphoné*»**

Enquêteur **«*pourtant vous étiez absent*»**

Georges Droit **«*Oui mais il m'a quand même téléphoné, le soir à 8 heures, je ne sais pas comment il a eu mon numéro, mais il m'a téléphoné en me disant «*On nous demande nos idées politiques, il ne faut pas répondre*»*»**. Le lendemain je ne suis pas venu, en même temps la première chose que je me suis

dite, c'est «*il a raison*», mais il y avait des questions du type «*Quel est le parti politique de la personne avec laquelle vous travaillez*», non»

Enquêteur» Non, pas du tout, c'était uniquement des questions qui permettaient de savoir qui était en relation avec qui, relations de toutes sorte, mais sans aucune allusion d'appartenance politique ou syndicale précise.

Georges Droit» Il m'a dit essaie d'appeler le plus de collègues possibles. Je ne l'ai pas fait bien sûr, puis après quand je suis revenu je n'en ai plus entendu parler.

Enquêteur» Ca c'est arrêté comme ça»

Georges Droit» Oui, je suis rentré la semaine d'après, personne ne m'en a plus parlé, je n'ai rien demandé et pffft»

Un professeur de vente, Claire Activel, très impliquée dans de nombreux projets soutenus par la direction donne l'interprétation suivante de cet épisode» «*il faut savoir que dans cet établissement on est aussi très râleur, par la forme aussi. Quand on a reçu ces questionnaires, moi je ne l'avais pas encore vu, je n'y avais pas encore répondu et certains professeurs sont arrivés en disant «*mais c'est très personnel, c'est très indiscret, on va nous cataloguer, nous mettre dans des catégories politiques, syndicales, religieuses*», il y a eu un effet de rébellion dans la salle des profs et entre ceux qui ne voulaient plus y aller, plus répondre.*»

Enquêteur» Mais il y avait peu de monde ce jour là»

Claire Activel» Oui mais peut-être ça a suffi.

Enquêteur» J'y étais, il n'y avait pratiquement personne en salle des profs, et tous les profs sont arrivés le lendemain matin, remontés... alors que ces profs n'étaient pas là la veille»

Claire Activel» C'est vrai que ça a montré une réactivité très importante et très négative.

Enquêteur» Mais vous, par exemple, comment avez-vous été au courant»

Claire Activel» En rentrant dans la salle des profs le premier jour, quand je suis descendu à la pause, là il y avait le mouvement de rébellion et ça fait boule de neige entre les deux jours, ça c'est fait vite et on a réagi vite, pas toujours dans le bon sens. C'est vrai qu'on a su que l'on était un des rares lycées à réagir comme ça, à chaud.

Enquêteur» Et qu'est ce qui se disait»

Claire Activel» Comme je vous l'ai dit plus haut, que c'était indiscret que l'on voulait nous cataloguer au niveau politique, syndical etc.

Enquêteur» Que pensez-vous de cette réaction»

Claire Activel» Peut-être parce qu'on ne nous l'avait pas assez expliqué, ça peut être ça aussi, on ne nous avait pas expliqué ce à quoi servait ce questionnaire, on ne savait pas à quoi s'attendre, nous on l'a perçu tout simplement parce que la personne, ou les deux ou trois personnes qui nous en ont parlé, nous ont cité de mémoire les questions qu'elles ont rencontrées, donc pour certaines, elles ont trouvé effectivement que vu la question, c'était dirigé et peut-être ça allait trop dans un sens personnel, d'où les discussions à chaud, les refus, ça a même été assez violent.

Enquêteur» Vous avez rempli le questionnaire, on vous a expliqué l'anonymat, vous trouvez que les questions étaient personnelles ou indiscret»

Claire Activel» Non, mais quand on nous l'a présenté, on parlait d'interprétation des questions, si je me souviens, on nous disait qu'une question portait sur l'engagement syndical et politique, noyée dans d'autres questions plus anodines et ça a soulevé une grande polémique.

Enquêteur» Et comment ça s'est passé par la suite»

Claire Activel» Ben après y a été qui veut, moi j'y suis allé, je me suis dit «*on verra bien*» par contre après on n'en a plus trop parlé, c'est aussi vite retombé que c'était monté [...] tout ce que j'ai eu comme impression c'est que se sont greffées toutes sortes d'idées préconçues sur des opinions politiques et

syndicales [...] Oui, on fait l'huître, on se referme et on ne veut plus rien dire, oui c'était ça, parce que bon, je ne sais pas si le lycée est très syndiqué, mais dès que l'on commence à parler grève ou phénomène de société, il y en a quelques uns, ça démarre vite parfois. Soit on s'en mêle soit on les laisse faire, on les laisse se calmer.

Enquêteur **■** *Ca montre une grande réactivité et solidarité* **■**

Claire Active **■** *Réactivité, c'est sûr, solidarité // oui, on peut le dire, peut être pas à 100 %, mais solidarité, oui c'est sûr, on a fait bloc [...] dans les établissements où j'étais avant... on réagissait par rapport à des agressions et des comportements d'élèves, ce n'est pas du tout la même solidarité, là c'est une solidarité. Dès qu'il y a un professeur de malade, qui est à l'hôpital, actuellement il y en a quelques uns, fréquemment on appelle, on se demande des nouvelles, «Tu as appelé, ben si tu as appelé, j'appelle dans deux jours». On s'envoie des cartes de vœux, on fait des repas, tout ça c'est un groupe, une convivialité, je ne dirais pas une famille mais on est peu nombreux, on prend des nouvelles les uns des autres, on fête les., on ne fête plus les anniversaires, mais on fête les naissances, tout ça. Il y a l'Amicale de Saint-Just, on participe ou on ne participe pas, il y a un appel de fonds en début d'année, parfois un réajustement, pour le café c'est pareil, il y a une caisse commune, voilà, c'est les anciens et ça se perpétue.*

La mobilisation à Saint-Just peut donc être caractérisée de «**Réactive**», voire «**Explosive**» pour ce qui est des formes qu'elle prend. Il faut noter que cela est présenté comme une tradition justinienne dans laquelle les «**Anciens**» et les syndicalistes jouent les premiers rôles. Une autre caractéristique de la mobilisation politique à Saint-Just est sa fréquence, mais en même temps son aspect baudruche **■** ça se dégonfle aussi vite que ça s'est gonflé. La mémoire des luttes syndicales et politiques perdure à travers ces formes **■** le réseau syndical est activé (en interne et en externe), la mobilisation se construit y compris en dehors des murs du LP (les coups de téléphone en soirée) et sur la justification de faire face à une menace, de «**faire bloc**». La réputation de Saint-Just c'est aussi cette réactivité «**très chaude**». Désormais, cette «**tradition**» est cependant, parfois, vide de sens, on se mobilise éventuellement contre des moulins à vent et tout le monde ne suit plus **■** il y a ceux qui gardent leur quant à soi et attendent que ça «**se calme**», ceux qui n'obéissent pas aux injonctions de leurs collègues, y compris du même syndicat, ceux qui dénoncent une affaire privée (isolement du premier professeur qui a boycotté l'enquête) sous l'affaire syndicale mise en avant. À l'opposé, le jeu entre syndicats pousse à la surenchère et c'est à qui va apparaître comme le bon défenseur des personnels confrontés à un danger **■** le professeur qui n'a en définitive pas repris son questionnaire est le plus «**virulent**» dans la salle des professeurs quand la question est portée sur l'arène publique. À Saint-Just, la paix sociale au quotidien s'accommode de flambées revendicatives dont l'objet n'est cependant plus tant les questions générales que les problèmes locaux. La justification n'en demeure pas moins politique **■** c'est au nom de la défense de l'enseignement professionnel, de la liberté individuelle, que les personnels se mobilisent. Le décalage entre le mode de justification politique et la réalité des «**affaires**» qui motivent la mobilisation, génère cette mobilisation en «**boufflé**» qui monte aussi vite qu'elle redescend. On peut faire l'hypothèse qu'il y a là une des raisons de la paix sociale à Saint-Just **■** la capacité d'enrôlement d'une telle mobilisation sans objet politique réel, la fait tourner court, chacun retrouvant rapidement ses occupations. Il faut cependant noter que les plus jeunes professeurs ont emboîté le pas de la réaction de professeurs plus anciens **■** il y a là un passage de relais entre générations. De plus, le souci de l'intégration

locale, d'une solidarité dont on pourrait bénéficier, l'inexpérience de la spécificité de la mobilisation à Saint-Just, et surtout une commune suspicion à l'égard de l'institution, peuvent être des éléments explicatifs à leur enrôlement rapide. La mobilisation pour la défense d'un certain nombre de principes communs relève d'une volonté de «montrer ses muscles» à titre préventif et manifeste l'appartenance à une communauté de travail solidaire. Mais, l'individualisme a progressivement gagné diverses sphères de la vie éducative de Saint-Just, la mobilisation politique s'en trouve affaiblie et s'incarne dans une sorte de routine revendicative qui est plus une marque locale que le signe d'une réelle volonté politique sur un projet qui ferait l'accord.

L'affaiblissement de la mobilisation politique à Saint-Just est aussi à mettre en relation avec la montée d'une autre forme d'enrôlement, par la convivialité, dont parle Claire Activel. L'individu est alors le centre d'intérêt et c'est la cohésion plutôt que la réaction collective qui est visée. Avant de l'étudier plus précisément, il faut analyser le phénomène d'essoufflement d'un dispositif, la Patache, qui, pendant des années, a permis d'intéresser à la cause du LP les innovateurs, les enseignants d'une façon générale, les élèves et leurs parents, sans oublier les partenaires extérieurs.

3.2.2. Une mobilisation qui s'essouffle : la Patache

La Patache est le nom donné à un dispositif particulier à Saint-Just concernant un espace dont les élèves ont la responsabilité, sous la tutelle du chef des travaux, qui fait office de cantine scolaire et de foyer. Les personnes interrogées en parlent parfois spontanément comme d'un dispositif représentatif de l'établissement, mais dans les entretiens, les propos à son sujet convergent vers une explication fonctionnelle : c'est «une cantine», dont la naissance et l'évolution ont été complètement oubliées par la plupart. Elle fait désormais partie des murs, et à ce titre est banalisée, mais elle représente aussi une dimension identitaire soulignée par plusieurs interlocuteurs : «venue par des élèves», source de fierté de l'ensemble de l'équipe éducative et des élèves, elle est la marque de l'originalité de Saint-Just.

L'évolution du rôle et de la perception de la Patache est étroitement liée aux politiques menées par les chefs d'établissement successifs et aux différentes dynamiques qui ont mobilisé le LP.

L'histoire de la Patache commence avec Maurice Avon, ancien professeur de LP et responsable syndical, qui devient proviseur de l'établissement pendant la deuxième moitié des années quatre-vingt. Il est l'artisan de la restructuration architecturale et pédagogique du lycée. Son action est orientée vers la promotion et la modernisation de l'image du LP dans le but affiché de revaloriser l'enseignement professionnel et ses personnels. Cette orientation se traduit par un activisme auquel participe une majorité de professeurs, résolument tourné vers l'extérieur et l'innovation : la presse est très souvent invitée, les entreprises sponsorisent des projets, les professeurs et les élèves sortent de l'établissement, «on se met au vert» pour des séjours dits de socialisation des élèves... La formule emblématique de cette période, reprise par les textes de l'établissement, est «le LP Saint-Just : la voie de la réussite». Des sections de bacs professionnels option commerce sont ouvertes. Dans le cadre du projet d'établissement qui vise à développer les liens avec les entreprises, Joseph Avon met en place des cadettes entreprises. C'est dans ce contexte

que d'anciens locaux sont consacrés à un nouveau projet : la Patache, qui fait partie des cadettes entreprises du LP. Le but est triple : « Créer un lieu de vie », « Donner un premier aperçu du métier », « Ouvrir vers l'extérieur ». L'objectif de répondre au besoin de cantine, souhaité par certains, passe au deuxième plan. Sous Maurice Avon, la Patache est d'abord un lieu de rencontre régulier avec les entreprises, un espace d'échanges : il y a des petits déjeuners, conférences, débats mensuels avec des représentants d'entreprises qui ensuite interviennent auprès des élèves. Les trois chevilles ouvrières du projet sont le proviseur, un professeur de comptabilité, actuellement chef des travaux, et un professeur de commerce. La Patache fonctionne en autonomie sous la responsabilité des élèves supervisés par un professeur. Comme cadette entreprise, un montage financier sponsorisé par les entreprises est accepté par le rectorat.

L'évaluation du travail des élèves par les enseignants se fait à l'aide des fiches d'évaluation créées par les enseignants, sur le mode des actuels contrôles en cours de formation (le modèle de référence vient de la formation continue en GRETA dans laquelle plusieurs protagonistes avaient travaillé) : une partie auto-évaluation avec des critères que les élèves ont travaillés, l'autre partie étant évaluée collégalement par les enseignants. Les critères d'évaluation sont très professionnels : qualité de la prestation, tenue, décoration, la discipline dans les locaux, la gestion comptable, y compris les stocks, même l'imagination (les élèves déterminaient des thèmes de débats...), le service, par contre, n'est pas évalué, ne faisant pas partie de la formation.

L'innovation et l'esprit d'entreprise représentaient le soubassement du projet : le modernisme en était l'image de marque : le service rendu en constituait la justification sociale : la responsabilisation des élèves, la justification pédagogique. La Patache servait à la fois de champ d'expérimentation pédagogique et de vitrine, mais aussi de ressource pour inscrire les relations avec les entreprises dans la durée, pour valoriser et faire évoluer le travail des professeurs. Le tout étant inscrit dans un projet politique plus vaste qui disposait du soutien institutionnel que l'entregent de ce proviseur avait pu se ménager dans une période où la rénovation des filières professionnelles et l'injonction au projet se cumulent.

Le nouveau proviseur, Samuel Verne, modifie la conception de la Patache au début des années quatre-vingt-dix suite à une grève d'élèves qui demandaient un espace uniquement pour eux. Modification facilitée par le fait que les cadettes entreprises se sont toutes effondrées. Une association des élèves de commerce prend la relève : l'espace devient cantine et foyer pour les élèves, avec salle de détente comprenant télévision, chaîne hi-fi, mobilier. Le tout financé et renouvelé grâce aux gains réalisés par la Patache qui reste cependant un lieu d'échange entre administration, professeurs, élèves et avec l'extérieur, vers le monde professionnel et culturel.

À la fin des années quatre-vingt-dix arrive l'actuelle proviseure, Monique Terasseau. Les liens externes se distendent car, dans un contexte sécuritaire nouveau et en cohérence avec sa conception du LP, recentré sur l'enseignement, elle ne souhaite pas que les élèves sortent trop de l'établissement. À la Patache, ne viennent plus que quelques professeurs et quelques élèves. Au point qu'un professeur assène : « Il y aurait besoin de

renover tout ça. Le dispositif semble s'épuiser et la mobilisation dont il a été l'objet n'être plus que de l'ordre de la rhétorique. Les personnels citent la Patache comme un «bijou de famille» un peu oublié tout en reconnaissant qu'il rend encore quelques services. Le changement de comportement des élèves qui déjeunent plus volontiers à l'extérieur de l'établissement et celui des enseignants, peu nombreux à déjeuner au lycée, qui disposent dans la salle des professeurs d'un four à micro ondes où ils peuvent réchauffer le repas qu'ils ont apporté, expliquent aussi la mobilisation désormais plus de l'ordre de la routine que du projet politique.

La description du fonctionnement actuel de la Patache aide à saisir le sens qu'il recèle aujourd'hui et le type de mobilisation que ce dispositif maintient en veille. Cet espace se compose d'une salle de restauration pouvant accueillir une quarantaine de personnes, d'un bar et d'un coin cuisine, d'une salle de télévision attenante. Pour la restauration, les repas servis sont généralement confectionnés à domicile par les élèves ou achetés sous vide et réchauffés sur place, les sandwiches et salades sont préparés au bar, où sont servis boissons non alcoolisées et cafés. Il existe une caisse enregistreuse qui fait uniquement fonction de tiroir caisse, la partie facturation ne fonctionne pas, il n'y a aucun ticket de caisse, les encaissements ne sont pas comptabilisés, ni automatiquement, ni manuellement. Le discours officiel est que la Patache est gérée en autonomie par les élèves, pour les élèves «c'est comme une petite entreprise». Ils composent les menus, gèrent les entrées et les sorties financières, ont en charge l'animation, le matériel, le respect des règles de sécurité par les «clients», la propreté (les normes d'hygiène et de sécurité alimentaire, dont la rupture de la chaîne de froid, sont cependant assez lâches). Ce sont les élèves qui font «survivre la Patache». Chaque doublette d'élèves s'occupe de la Patache pendant une semaine, elle est composée d'un élève de première année commerce et d'un de deuxième année qui lui transmet son expérience. Les élèves sont désignés en suivant l'ordre alphabétique. Pendant les périodes de stages des deuxième année, la doublette est composée de deux élèves de première année dont l'un a déjà l'expérience de la restauration. Un entretien avec deux groupes d'élèves responsables de la Patache montrent que pour eux, les objectifs sont «faire des menus», «vendre de la confiserie», «faire des bénéfices», «satisfaire les élèves». Pendant leur semaine de Patache, les élèves ne vont pas en cours car il leur faut s'occuper des commandes, de l'élaboration des repas, du service, du nettoyage, sauf pour les devoirs surveillés pendant lesquels la Patache est fermée. Il leur faut rattraper les cours de la semaine, en fait ils disent ne le faire que pour «les plus importants» *gestion, math*. Des professeurs viennent aussi chercher des plats, mais les mangent plutôt en salle des professeurs où c'est moins bruyant. Les bénéfices sont versés sur un compte en banque au nom de l'association.

D'autres classes ont demandé à s'occuper de La Patache, mais c'est impossible, dit le chef des travaux «ce serait une augmentation de la charge de travail». Cependant, «il y a parfois une animation faite par une autre classe». Des élèves ont proposé qu'une partie des bénéfices leur servent à financer un projet de sortie. Cela leur a été refusé pour des raisons de sécurité. La Patache a été réorientée au service des élèves et des personnels et la mobilisation autour d'elle n'est plus vraiment souhaitée. Éventuellement de peur de rendre trop visible un fonctionnement un peu opaque, et parce que cela entre en contradiction avec une volonté de contrôle manifestée par le management (cf. plus loin). En fait, la version actuelle du dispositif correspond à la conception de la direction qui fait

de la sécurité et de la légalité deux piliers de son action alors même que la Patache fonctionne de façon un peu marginale par rapport à ces deux critères.

L'évaluation actuelle n'a plus grand chose à voir non plus avec l'ancienne comme l'explique le chef de travaux qui en a la responsabilité. Pour les élèves, les critères d'évaluation sont assez flous, et ils ne participent pas à leur définition. Ils évoquent les résultats financiers, alors que leur professeur ne le retient pas comme critère. L'un d'eux explique : « *On fait les repas les plus appréciés (lasagne, pâtes...), on achète dans une centrale d'achat restauration avec la carte de mes parents, pour acheter le moins cher, faire le plus de bénéfice et avoir une meilleure note possible* ». Les autres critères cités sont : la propreté, la tenue et la discipline dans les locaux. Le chef des travaux dit appliquer les critères suivants : tenue des élèves, propreté, qualité, variété et originalité des menus (il y prend ses repas quelques fois par semaine pour tester), gestion, mais « *pas le bénéfice* ». Le contrôle se fait *a posteriori*. Il explique qu'il « *avait une grille de critères* » (en faisant un geste vers un placard) qu'il présentait aux élèves, mais ne l'utilise plus : « *c'est trop lourd* ». La co-élaboration des critères et de leur application n'existant plus, une autre source de renseignement est mobilisée : « *Mais j'ai aussi des taupes* » dit-il, il s'agit des femmes de ménage qui passent dans les locaux de la Patache, contribuent à son nettoyage, lui disent si « *c'est bien tenu* », « *ce n'est pas le bazar* »... Il met la même note aux deux élèves, même si l'un des deux n'a rien fait : « *c'est le service, de façon globale, qui est noté. C'est une note qui compte autant qu'une autre* ». La scolarisation du projet initial dans des formes plus traditionnelles est nette et soulignée par les pratiques d'évaluation qui participent du souci de sérieux et de l'inscription de cette activité dans la préparation aux examens, ainsi que d'une certaine économie d'énergie.

La Patache a quatre fonctions d'inégales importances :

- une fonction sociale et administrative : la cantine,
- une fonction pédagogique : la formation des élèves,
- une fonction de communication et d'image vis à vis de l'extérieur (parents, futures recrues, professionnels ou collègues de passage),
- une fonction financière : peu élucidée car l'usage réel des bénéfices est resté obscur.

La pondération des diverses fonctions entre le projet initial et l'actuelle mise en œuvre montre l'évolution. La fonction sociale et administrative est importante pour le recrutement puisqu'il peut être garanti aux parents que les élèves pourront manger sur place, mais ce rôle diminue du fait de l'implication inégale des élèves (« *selon les années ça marche plus ou moins bien, ça dépend des élèves* », dit le chef de travaux), du changement comportemental des élèves qui préfèrent manger à l'extérieur du lycée et, surtout, le dispositif est fragilisé par les règles plus draconiennes qu'auparavant concernant la restauration collective : la moindre plainte d'un parent ou un contrôle administratif pourrait le remettre en question.

La fonction pédagogique de formation reste notable dans les discours au moins, les élèves gèrent un point de vente en autonomie, avec un contrôle réduit au strict minimum. Ils ont l'entière liberté du choix de leurs produits, des plats qu'ils proposent, la seule contrainte est financière, ils doivent avoir au minimum le même fonds de caisse et la

même valeur de stock en fin de semaine qu'en début de semaine. Les élèves ressentent une réelle responsabilité et en conçoivent un sentiment de fierté *«Ça nous apprend à gérer un commerce»*, disent-ils, mais ils épuisent en une année d'expérience l'intérêt qu'ils y trouvent *«La première année, ça va, mais après...»*. Le chef des travaux, met en avant l'autonomie des élèves *«ça les dégourdit côté pratique»*, *«il y en a qui n'ont jamais touché une casserole de leur vie avant la Patache»* la gestion de l'imprévu *«ils ne savent pas c'est à eux de savoir demander, chercher la solution»*, de meilleures relations de communication, des compétences en gestion (fixer un prix à partir d'un produit, faire un barème...). En fait, domine l'impression d'une autoformation *binôme* constitué d'un élève de deuxième année qui transmet son expérience et son savoir faire à sa doublette de première année qui deviendra formateur à son tour et ainsi de suite. Le travail formateur cadré effectué dans les premières années se transmet sous une forme diluée de promotion en promotion par les élèves.

L'évolution de l'évaluation montre aussi le changement du travail pédagogique et de l'implication de l'équipe éducative dans ce projet *on est passé d'une évaluation critériée, collégiale, à une évaluation solitaire, plus subjective, en partie opaque aux élèves*. Les élèves et le chef des travaux ont quelques difficultés à expliciter et quantifier les critères retenus et la note globale donnée semble être assez intuitive tout en reposant sur des années d'expérience qui ont routinisé cette pratique. Le cadre de formation et l'évaluation se sont délités dans le temps, comme le sous-entend le chef des travaux *«Avant, j'avais des consignes précises qui organisaient leur travail puis j'ai arrêté je travaillais plus qu'eux»*. La phase innovante apportait certaines gratifications, mais quand la charge de travail est devenue trop lourde et a perdu de son sens, le retour à une activité plus traditionnelle s'est imposé. D'autant plus que l'évolution de la politique des proviseurs lui donnait une certaine légitimité. Sophie Chaland évoque cette évolution *«On nous dit que c'était le Club Med... c'était l'ébullition permanente // il y avait des gens très novateurs au plan intellectuel mais qui étaient présents sur le terrain. On était un établissement un peu pilote»*, mais ce qui a changé ce sont *«des mentalités des chefs d'établissement déjà, on est revenu à des méthodes très traditionnelles, chacun dans sa classe, pas trop de bruits...» des profs, de leur approche de l'activité pédagogique qui est différente selon les mentalités, et que du coup on bénéficie de leur aval, de leur soutien ou non...» des directives qui font que les responsables administratifs vont s'entourer de plus de précautions parce qu'il y a des risques»*. Le changement est confirmé par d'autres professeurs comme Claude Périlleux qui regrette la période précédente *«Avec Verne, j'ai vécu deux années vraiment extraordinaires, de création, de richesse»* ou Georges Droit *«des professionnels [les enseignants de matières professionnelles] ne vont pas à l'extérieur, il y a peu de profs qui sortent les élèves, l'idée qui plane c'est surtout» «il sort les élèves pour ne pas faire cours. On sort, va au cinéma par exemple, ça fait deux heures de moins de cours». C'est l'idée qui est présente»*. Et *«l'idée qui plane»*, plane surtout chez le proviseur, selon Georges Droit. Claude Périlleux dénonce aussi l'attitude du nouveau proviseur et le fonctionnement du système *«On avait un proviseur qui respectait les enseignants, un grand respect» les enseignants bosseurs d'abord, parce que ça a bien changé, des enseignants qui travaillent, qui ne comptent pas leur temps... [...] on est dans une profession, où les gens qui ne foutent rien, qui n'en font pas une, sont protégés»*. Bref, la dynamique mobilisatrice et la reconnaissance qui lui était liée ne sont plus là.

La fonction communication et le rôle de la Patache dans l'image de l'établissement est, en définitive, l'élément le plus valorisé. Une cantine tenue et gérée par des élèves est un dispositif rare, d'où une certaine fierté des personnels vis à vis de toute personne de passage extérieure au lycée, et des élèves. Un de ceux-là explique : « *On en a entendu parler la première fois, le premier jour, lors de la visite du LP* », visite faite sous la houlette d'élèves plus anciens, « *Ca n'existe pas ailleurs* ». Cette image est entretenue par le choix de la section qui gère la Patache, la section commerce, qui est l'élite de l'établissement et qui vient conforter cette image d'excellence de la section. Le compte rendu d'une réunion de délégués élèves fait état d'une demande de participation d'autres classes, mais ça n'a pas été accepté : la Patache, est devenue une chasse gardée qui a perdu son pouvoir de mobilisation.

La fonction financière a toujours existé. Elle est moins assumée clairement maintenant qu'au moment de la cadette entreprise. Les bénéfices réalisés (le contrôle financier a lieu chaque fin de semaine), servent essentiellement à améliorer le cadre de vie de la Patache selon le chef de travaux, à financer aussi des projets selon d'autres. C'est le proviseur qui décide selon des critères assez opaques aux personnes rencontrées. Un certain clientélisme semble s'être instauré autour de la répartition des bénéfices, les élèves étant privés de tout pouvoir de décision ou de consultation. Ceci peut avoir des conséquences sur la motivation des élèves qui n'ont pas l'impression de bénéficier des fruits de leur travail, autrement que par une note.

La Patache coquille vide : En fait, la coquille se vide au fil des ans de son contenu. Les obligations légales risquent un jour de la faire chavirer, à moins que ce ne soient les orientations politiques moins ouvertes sur l'extérieur et moins innovantes de la dernière direction au management plus ferme, ou le changement de mentalité des élèves qui désertent l'établissement ou encore celui des enseignants qui le vivent comme un surcroît de travail incompatible avec une pédagogie tournée vers la réussite aux examens et un travail très individualiste. Cette logique a contaminé la Patache qui, à l'origine, a mobilisé les enseignants autour d'une direction et d'un projet politique (modernisation du LP, lien avec les entreprises, reconnaissance des personnels), projet infléchi ensuite et recentré sur le bien être d'élèves revendicatifs, tout en maintenant l'ouverture sur l'extérieur. Désormais c'est une ressource mobilisée essentiellement au service de l'image de l'établissement dans le cadre d'une politique de recrutement sélectif et d'une logique de réussite aux examens, qui conserve quelques oripeaux innovants lui assurant un surcroît de légitimité : double face de la politique de Saint-Just qui permet d'articuler des logiques contradictoires. La mobilisation déclinante autour de la Patache souligne l'absence de projet politique fédérateur et son remplacement par une mobilisation au profit d'une logique de défense d'une situation jugée satisfaisante. L'impossibilité, pour les enquêteurs, d'avoir un entretien collectif sur le thème de la Patache (impossibilité que n'expliquent pas seulement des difficultés réelles d'organisation) souligne un certain malaise et la volonté de conserver ce dispositif résiduel à l'écart d'un regard extérieur.

3.3. Un enrôlement par les objets, la convivialité et le management

L'enrôlement des personnes dans diverses « causes », en les intéressant à ces « causes », se fait, à Saint-Just, par la mobilisation de ressources dont deux formes sont particulièrement remarquables et de nature différente. D'une part, la cause de l'ordre et de la paix scolaire mobilise un objet créé localement (« la fiche incident ») et des objets annexes sans lesquels il ne pourrait jouer son rôle. Son évolution montre un élargissement croissant des personnes potentiellement intéressées à son fonctionnement et son adaptation au changement des logiques d'action depuis 5 ans. D'autre part, la cause de la paix sociale, à laquelle la direction est particulièrement intéressée, mais pas seulement elle, mobilise une ressource inhabituelle, à ce degré là la convivialité, instituée en véritable mode de management et signe identitaire collectif. Suivre la façon dont l'enrôlement réussit ou échoue à travers ces deux exemples, permet de mieux comprendre comment l'enrôlement dans le système Saint-Just produit un consensus assez fort pour donner une image de paix sociale inexistante au LP Stendhal étudié plus loin.

3.3.1 La « fiche incident » : un outil de coordination de l'action et un moyen d'enrôlement dans le « système » Saint-Just, ou un avatar catholico-laïque

La fiche incident a été largement évoquée lors du premier temps de l'enquête dans l'entretien avec la CPE. Elle semblait un bon analyseur des dynamiques collectives à Saint-Just et nous a incités à organiser un entretien collectif sur ce sujet, auquel participait des enseignants, des aide-éducateurs et la CPE. L'analyse de cet entretien, complétée par l'étude des outils utilisés dans l'établissement et des bilans établis à ce propos, et l'analyse de ce qu'en ont dit les enseignants lors des entretiens individuels ou les observations ont permis de préciser comment cet objet joue bien un rôle dans la coordination et l'enrôlement dans le système local de Saint-Just.

Personne ne raconte une anecdote, un incident qui aurait amené la rédaction d'une telle fiche. En revanche, la CPE et la proviseure adjointe en parlent beaucoup. L'entretien collectif et les autres évocations dans des entretiens individuels de même que les questionnaires internes le confirment, tous à Saint-Just s'accordent à trouver des avantages à cette fiche, elle semble permettre une coordination serrée entre les adultes face aux élèves. Témoin et facteur de mobilisation, source d'enrôlement, et elle est la trace d'une histoire qui permet aux acteurs de raconter, sous cet angle apparemment anodin et consensuel, des évolutions importantes du mode de management et de la construction d'accords ou d'évitement de désaccords entre professionnels, et peut-être avec les élèves, qui ont abouti à la dynamique actuelle.

L'histoire de la fiche incident : une mobilisation collective dans une négociation implicite entre les différents acteurs de l'établissement, pour un système où chacun peut trouver son compte ?

Cette histoire montre qu'elle a plusieurs origines et a subi des évolutions, significatives des options de ceux qui les ont introduites et de ceux qui les ont acceptées. L'histoire commence sous le précédent chef d'établissement, par ailleurs formateur de ses pairs, volontiers présenté comme soucieux du droit des élèves.

Chronologie des faits

Chronologiquement, l'histoire est datée même si les dates ne sont pas tout à fait les mêmes pour tout le monde l'année 1997-1998 ayant été « particulièrement difficile »

(entretien collectif, février 2003 Cécile Despas EPS), le contexte est favorable à la recherche de solutions. C'est lors d'une réunion de fin d'année sur le règlement intérieur qu'est évoquée pour la première fois l'existence d'un outil qui pourrait améliorer le respect du règlement intérieur. La CPE élabore une première fiche incident qui est présentée lors de la journée de prérentrée (septembre 1998). Certains enseignants la découvrent à ce moment là. Le système est testé en 1998-1999 (après un vote du conseil d'administration) puis fait l'objet d'une enquête d'opinion auprès des professeurs en 2000. Il recueille l'approbation de tous. Les derniers ajustements de procédure ont lieu après l'arrivée de l'actuelle proviseure adjointe, il y a trois ans.

Dans les temps anciens, «On avait fait la commission médiation»...

Pour raconter la genèse de la «fiche incident» et du permis à point dont elle est inséparable, il faut remonter à l'histoire de la commission médiation et de la fiche parfois nommée déjà fiche d'incident ou fiche de médiation. Il s'agit bien de «médiation», avec une règle d'anonymat, de neutralité, l'intervention de tiers dans un conflit entre deux personnes, un professeur et un élève, les deux étant considérés comme des sujets qui ont droit à la justice fondée sur la vérité des faits. La procédure mise en place en témoigne «La fiche incident [1^{re} version], elle était rédigée par l'enseignant, quand il y avait un problème, on lui demandait de mettre par écrit tout ça, et d'un autre côté, on demandait à l'élève de mettre par écrit, puis on faisait une réunion, [...] la fiche, elle était analysée sans connaître la classe ni le nom de l'élève et sans qu'on connaisse le professeur qui l'avait mis c'est à dire qu'on s'en tenait aux faits, pour prendre une décision, mais c'était quand même des cas graves.» (entretien collectif 2003 CPE).

Quand la CPE fait un retour en arrière pour raconter les fondements de ce dispositif, elle le compare avec le «système actuel» pour en distinguer les «philosophies» respectives. Elle compare par exemple la production des deux dispositifs la commission médiation, contrairement au système actuel de fiche incident, «ça finissait pas en excuse, mais en explication je veux dire, c'est... c'était une ouverture, quoi, on va dire, et c'était pas toujours des sanctions, quoi» et sans explicitement le regretter, elle dit «Et finalement, c'était très positif» (entretien CPE 2001).

L'origine de cette 1^{re} fiche semble être un outil apporté par un professeur, formateur MAPPEN et innovateur, d'un autre établissement de l'agglomération qui lui même l'avait «copié» sur le modèle mis en place par la Principale Marie-Danielle Pierrelée innovatrice reconnue. Cet outil rencontre les préoccupations de la CPE qui participait à un groupe de réflexion des CPE du bassin sur la question des sanctions. À cette époque, «de permis de conduite existait pas» (entretien CPE 2001).

Tensions sociales des temps modernes de la commission médiation au permis à points

Pas facile toutefois de reconstituer l'histoire de la fiche incident actuelle il y a des zones d'ombres dans les récits, dont on peut faire l'hypothèse qu'ils correspondent à des implicites qui ont pesé lourd dans le changement de procédure mais qui ont été occultés par les acteurs eux-mêmes qui de ce fait n'ont plus une vision bien claire des faits.

On peut quand même tenir pour sûr qu'à l'origine, il y a un problème entre la direction et les professeurs dû à l'inflation des exclusions de cours. Pour la CPE, ce phénomène a été contemporain de l'arrivée de Mme Terasseau, l'actuelle proviseure. À cette époque, Monsieur Saladel, proviseur adjoint, lassé d'être confronté aux humeurs de professeurs

qui lui demandaient de traiter à chaud les conflits avec les élèves est alors relayé par la CPE, qui dirige dans un premier temps les plaignants vers son bureau, considérant que c'est bien là du ressort de la vie scolaire, et peut-être profitant de l'occasion pour récupérer une partie de son champ d'action que le changement de direction lui avait enlevé, la proviseure étant omniprésente sur le terrain⁹. Mais celle-ci est vite débordée à son tour. Par ailleurs, la CPE, qui participait alors à un groupe de CPE du bassin sur la question de la sanction et qui a réfléchi sur les procédures de médiation, a sans doute saisi l'occasion d'institutionnaliser un dispositif moins arbitraire que celui des interventions au coup par coup, tout en faisant le lien avec la nécessité reconnue par ses partenaires (direction et professeurs, au moins professeurs principaux) de coordonner les différents adultes qui avaient affaire plusieurs fois au même élève sans le savoir.

Tous ces facteurs convergent pour aboutir à la création du permis de conduite et de la fiche incident. La CPE en fait un premier récit en 2001⁹ : *«C'est⁹ j'ai un problème avec l'élève, je l'amène chez le proviseur ou le proviseur adjoint. Donc le proviseur adjoint était étonné. J'ai dit⁹ ben, envoyez-les en bas [à la vie scolaire]. Moi, s'ils sont en haut [à la direction], si vous les amenez pas à moi, moi, je sais pas. Puis sur le champ⁹ faut régler le problème du prof⁹ Et en fait on peut pas le faire, ça. Donc y a eu une vague, comme ça, de gens qui... qui renvoyaient les élèves un petit peu... et puis il fallait trouver la baguette magique tout de suite. Donc, on a mis le holà à ça. On a dit⁹ c'est pas possible, il faut avoir du recul⁹. En plus, les élèves, c'était toujours les mêmes qu'on voyait. On se disait⁹ celui là on l'a vu deux fois ou trois fois. Ben moi, je l'ai vu deux fois parce que souvent je les avais vus moi aussi déjà ou je savais ce qui allait pas. Et après fallait qu'on fasse le lien, donc, à partir de là, on a décidé de faire... alors... —On avait fait une commission médiation à un moment donné mais ça on l'a un peu abandonné donc je vais peut-être pas vous la développer parce que c'est... C'était pas mal mais bon⁹ on a changé donc on a fait un permis de conduite / avec des points et donc quand y a un problème, le professeur, il l'écrit.⁹»* (entretien CPE 2001).

Il n'est pas facile toutefois de reconstituer le déroulement car les récits varient⁹ certains oublient la première étape (celle de la commission médiation)⁹ même la CPE, lors de l'entretien collectif de février 2003, donne une version légèrement différente des faits⁹ : *«Qui [le proviseur adjoint de l'époque] trouvait que finalement c'était pas bien parce que les profs, quand ils avaient un problème, ils rentraient dans son bureau, ils étaient tout énervés, ils voulaient qu'on résolve ça tout de suite et on n'avait pas de recul. Donc c'est un peu pour ça qu'on avait mis cette commission, on l'a créée dans l'année et ça a pas mal fonctionné⁹ et plus loin, elle explique la disparition de la commission au profit d'une procédure simplifiée, qu'elle considère comme l'origine de la fiche incident⁹ : «Seulement c'était très lourd et on s'est vite aperçu qu'on y arriverait jamais car après il fallait faire un retour vers l'élève et vers l'enseignant et on était toujours en retard, on courait toujours après... c'était impossible⁹». Donc ce serait pour «refroidir⁹ le traitement des conflits entre professeurs et élèves qu'une commission avait été d'abord créée, avec une procédure de médiation, qui était un bon dispositif du point de vue de la CPE mais trop lourd, ensuite simplifié en fiche navette qui permettait de faire le «rien⁹, de coordonner l'action entre la direction, les professeurs et la vie scolaire tout en conservant la fonction de «refroidisseur⁹ des conflits.*

9. Les parties d'entretiens en caractères gras sont mises en valeur par nous.

Toutes les personnes interrogées qui parlent de l'abandon de la commission médiation le réfère à la lourdeur de son fonctionnement. L'abandon de la philosophie qui la sustentait et la disparition des débats entre des personnes de métiers différents au profit d'un papier de type «**formulaire**» n'est pas évoqué ou alors est présenté comme une conséquence d'une décision fonctionnelle. Personne n'envisage que la cause puisse être différente, et qu'on ait pris prétexte de la lourdeur pour se débarrasser d'une philosophie exigeante ou de l'expression de désaccords peut-être dérangeants. La CPE le laisse toutefois entrevoir. À propos de la difficulté que les élèves ont à présenter des excuses à un enseignant qui parfois les a humiliés, elle raconte comment elle a amené un professeur et un élève à s'engager tous les deux à essayer de rompre avec leurs réactions agressives habituelles. Et elle ajoute «**Donc comme quoi des fois il faut oser... des fois, faire des choses qui sont pas faciles à faire, quoi [...] Mais... mais y a des enseignants avec qui je m'aventure pas, parce que je sais que ça se passera mal donc je vais pas créer des conflits supplémentaires hein faut pas non plus...**» (entretien CPE 2001).

Mais ce qui est remarquable aussi, c'est que «**Elle (la commission médiation) existe toujours, si ça vous intéresse, on peut vous... vous donner un petit papier, j'en ai dans mon bureau. Donc on l'a maintenue, sur ce petit papier, derrière, elle est marquée, pour si un jour il y a un cas grave où on a besoin d'avoir l'avis de plusieurs personnes pour décider, mais après, on a mis sur pied ce système que les autres personnes vous ont expliqué, donc maintenant, on ne demande plus à l'élève d'écrire les faits.**» (entretien collectif 2003 CPE). La CPE fait donc bien le lien ici entre le changement de procédure et le changement de philosophie, mais incidemment. Comment les acteurs de l'établissement pourraient-ils débattre de l'abandon du principe de médiation, puisqu'il reste valide, mais seulement théoriquement, sur le papier, en petit, au dos, au propre et au figuré

«**Quand même**» dit la CPE en 2001, signifiant ainsi un dialogue voire une controverse avec d'autres, un désaccord implicite, «**Quand y a des fiches incident, y a... y a des fois parce qu'un élève a bavardé trois fois pendant le cours, il a pas... je veux dire... on va pas faire une réunion pour parler de ça, quoi.**» L'élaboration d'un consensus autour de la question de la gestion des incidents ne s'est pas faite sans négociation ni compromis. Pourtant, ces débats ne sont jamais évoqués, la fiche incident les transporte de façon invisible pour les professeurs (surtout les derniers arrivés). Ont-ils eu lieu explicitement

Un traité honorable la fiche incident

Quoi qu'il en soit, que la commission ait été mise en place pour traiter les problèmes lié aux exclusions de cours ou qu'elle ait été supprimée au moment où les exclusions ont pris de l'ampleur, la suite est claire l'élève n'écrit plus, mais le professeur, lui, doit écrire un rapport. On n'est plus dans un système de médiation où les deux sujets volontaires écrivent leur version, mais on n'est pas non plus dans un système où le professeur dicte sa loi Le professeur est soumis à une obligation que tous ne remplissent pas avec le même enthousiasme et la même efficacité. «**Il a des profs qui nous faisaient 3 lignes, d'autres qui nous faisaient une page. Donc nous, on a construit une fiche où le professeur il met l'heure, le lieu où ça s'est passé, l'élève concerné, et puis qui décrit les faits voilà**» (entretien CPE 2001). La fiche incident formalise donc à partir de ce moment-là une sorte de prescription de la direction et la vie scolaire («**On**» ou «**nous**») aux enseignants, qui recouvre une sorte de contrat implicite

on tolère les exclusions de cours et on traite les problèmes que vous nous renvoyez à condition que vous fassiez un écrit. Et cette règle n'allait pas de soi

«On a libellé la phrase d'une manière un peu différente par rapport à ce qu'il y avait dans le règlement auparavant on a dit qu'à titre exceptionnel un élève qui gêne gravement le groupe classe, en gros, peut être exclu de cours. Mais il faut, je veux dire faut pas que ça soit pour une bagatelle quoi [...] mais donc le professeur doit faire une fiche incident. Donc ça au début on a eu un peu de mal. Ils les excluaient ils voulaient bien les exclure mais la fiche ils voulaient pas... enfin elle était pas faite». (entretien CPE 2001)

Pourtant, il y a peu de trace d'un débat dans les récits, sauf pour dire que tous n'étaient pas d'accord «Donc ça fonctionne déjà depuis plusieurs années. Donc au début, c'est vrai qu'il y a des professeurs qui étaient bien d'accord, d'autres plus réticents, c'est normal». (entretien collectif 2003 CPE). Les désaccords sur la fiche incident vont rapidement se tarir, les «réticents» (dont les arguments semblent désormais oubliés) deviennent neutres.

La fin de l'histoire Récupération des points et barème unique à l'initiative d'un nouvel acteur important

On arrive ainsi à la dernière phase trois modifications vont rééquilibrer le système, en faisant appel à un double principe de justice le permis a trop de points au départ, les élèves mettent trop longtemps à les perdre (on prend acte que le système n'est pas assez sévère, on l'aligne sur les principes du monde scolaire permis de 20 points) mais tous les points perdus ne se rattrapent plus, c'est contradictoire avec un principe d'éducation, où l'on doit pouvoir évoluer, racheter, où l'on ne peut pas perdre définitivement sa place. Il faut redonner place au mérite, même pour celui qui a démerité momentanément instauration d'un principe de récupération, assorti d'une dégressivité pour éviter la dérive de la récurrence. Enfin, pour éviter les controverses sur le «prix» de chaque infraction et garantir une forme d'égalité malgré la subjectivité des enseignants, on établit un barème unique de cinq points par «infraction».

Madame Origazzi, actuelle proviseure adjointe à l'origine de la modification, raconte «Elle avait (la fiche incident) tourné un an avec le permis de conduite et la commission médiation tout avait fonctionné un an. Donc, moi, je suis arrivée Le permis de conduite, au départ, ils avaient dû le fixer à 120 points je crois, quelque chose comme ça... Bon, c'est pas tout de suite la première année, j'ai rien changé J'ai observé. J'ai observé, bon, je trouvais que ça n'avait pas tellement de sens et 120 points c'était beaucoup. Et puis il y avait un truc qui me tenait à cœur, c'était qu'il n'y avait pas de récupération. C'est à dire que l'élève il perdait des points, il perdait des points, il perdait des points Alors déjà pour arriver au zéro [rires] c'était difficile Alors, la deuxième année, on avait réduit à 60 points. Et ça... et la récupération, on a dû la mettre en place que l'année dernière... Il y avait des résistances... Et donc maintenant, depuis l'année dernière, ça j'en suis sûre, l'élève démarre avec 20 points [...] Ils perdent 5 points à chaque fois, à chaque incident. Et s'il se passe quatre semaines sans fiche incident, ils récupèrent... [...] Alors on a décidé que s'il y avait une exclusion, ça remettait à zéro le compteur de points» (entretien proviseure adjointe 2003). La proviseure adjointe date cette modification de l'année 2001-2002. La CPE avait déjà décrit cette modalité en mars 2001 (la modification avait donc peut-être commencé l'année précédente) et précisé la dégressivité «Si ils ont quatre semaines sans fiches ils retrouvent leur 20 points. Et si ils ont une deuxième fiche entre temps, faut que la première fiche soit évacuée pour

beu... commencer à rattraper la seconde. Et la seconde, elle a une semaine de plus, la troisième une semaine de plus. On leur montre que si on récidive tout le temps, ben ça marche pas

L'instauration du barème unique n'a pas seulement pour but d'être juste, mais d'éviter l'expression de désaccords entre professeurs. « Avant c'était moins un point et ça pouvait aller à moins cinq points, puis là on a instauré un barème unique parce que ça ouvrait la porte à plein de discussions. C'est vrai que c'est la même sanction (pour tous les incidents) mais si un élève manque de respect envers un professeur, il faut qu'il comprenne, qu'il aille de lui-même présenter ses excuses au professeur » (entretien Claire Activel vente 2003)

Le fonctionnement actuel de la fiche incident : organisation et objets

Les outils mis en place par l'établissement : les documents

Le système mis en place à Saint-Just repose sur une métaphore : le « permis de conduite » est le résultat du croisement de deux champs, celui de l'école et celui de la loi et d'une pratique sociale adulte et réglementée : la conduite d'un véhicule. Le document détenu par chaque élève est l'imitation du très officiel *permis de conduire*. Il en a le format, la couleur et la présentation de la 1^{re} page. C'est presque un faux. Il comporte en page 2 une référence à l'article 4 de la Déclaration des Droits de l'Homme et du citoyen (1789) : « La liberté consiste à faire tout ce qui ne nuit pas à autrui », qui est traduit à l'usage des lycéens de Saint-Just dans le commentaire qui suit, en responsabilité individuelle : « je suis responsable devant les autres ». La page 3 est présentée comme une règle du jeu : un « capital de 20 points » pour l'année, un « rattrapage des points » sous certaines conditions, une procédure qui commence par un constat par le professeur qui « déclare » une « infraction » (« fiche incident ») et se continue par « une rencontre avec la CPE et/ou les professeurs » et des sanctions. La page 4 continue l'exposé de la procédure et mentionne un « bilan des points » trimestriel pour le conseil de classe, une « instance de médiation » et le rôle dominant du chef d'établissement dans la « décision finale ».

Il est agrémenté de dessins humoristiques, d'imitation des tampons officiels (en-tête « République française », tampon « Préfecture du département » et « Lycée public Saint-Just »), d'encadrés et la mention du chef d'établissement est ponctuée d'un « attention danger ».

La « fiche de liaison incident » à en-tête de l'établissement, est, elle, beaucoup plus sobre, rationnelle, fonctionnelle. Sa présentation reflète la logique qui la sous-tend : limiter en même temps que la subjectivité la longueur du document tout en recueillant un minimum d'informations indispensables : date, heure, lieu, identité des protagonistes, « exposé des faits ». Ce document est conçu comme document de liaison : il a un destinataire explicite (« Madame Doux – CPE »). La case « suite donnée à l'incident » le situe dans une procédure : « réparation en points », « commission de médiation ». Il a un aspect officiel voire contractuel puisqu'il prévoit la « signature du professeur » et le « visa CPE » et « visa direction ».

Le « classeur » évoqué par plusieurs personnes, qui réunit les fiches incident, fait référence. On s'y reporte volontiers dès qu'il y a un problème avec un élève. Il est l'équivalent du fichier de police et de justice qui tient un état des délits et des peines. On retrouve dans son histoire particulière les mêmes phénomènes que dans toute la dynamique décrite plus haut : « quand je suis arrivée il y avait un double du classeur ».

récapitulatif des fiches incident en salle des profs, consultable par tout le monde. Et puis, j'ai trouvé que c'était intéressant donc j'avais maintenu ça et puis je me suis posé la question de l'utilité de ce classeur... et puis l'année dernière à un moment donné, j'ai pris le classeur de la salle des profs puis je l'ai gardé dans mon bureau... Je me suis dit, on va voir si quelqu'un le cherche. Personne ne l'a cherché [Rires]. Personne l'a cherché donc du coup je ne l'ai pas reconduit cette année... et personne ne m'en a jamais parlé donc je suppose... que personne ne s'en était jamais servi. Je veux dire que les profs sont informés ou bien ils sont informés par le professeur principal, ou bien que ça les intéresse pas... ou je peux me tromper. (entretien proviseure adjointe 2003).

Le fonctionnement réel, qui fait quoi, les objets et les personnes

Le professeur dans la classe

«Le système c'est que le professeur fait une fiche incident, il me la confie, soit il me la met dans mon casier soit il me l'apporte» (entretien proviseure adjointe 2003). L'activité du professeur qui met une fiche incident ne fait pas l'objet de beaucoup de témoignages et le fonctionnement réel de la fiche incident reste une boîte noire du travail du professeur. L'adjointe en est consciente quand elle dit «il y a des profs qui en mettent jamais. D'autres qui en mettent plus que d'autres, il y a des profs qui vont tolérer plus que d'autres... Même, moi-même, un jour on va accepter plus que... le lendemain... Du même élève. C'est tellement subjectif... Tout ce qu'on sait c'est que l'élève qui se tient... correctement il n'en a pas. C'est ce qu'on leur dit nous.» (entretien proviseure adjointe 2003).

Un moment de l'entretien collectif est consacré à une anecdote qui permet de lever un peu le voile. Cécile Despas, professeure d'EPS, décrit d'abord le retour d'une élève après une fiche incident, moment difficile dont elle se «dire bien» car elle sait à la fois montrer de la souplesse et de la rigueur face à l'exigence d'excuses. «Elle [l'élève] a dû aussi apprécier le fait que moi je suis capable de tourner la page, mais il faut aussi que tout soit mis à plat et puis si chacun joue le jeu et bien on repart sur de bonnes bases.» puis, à la demande de l'enquêteur, elle décrit comment elle a fait la fiche suite à l'incident avec cette élève. «Je lui ai demandé d'aller dans le vestiaire [...] ce n'est pas extraordinaire comme situa..., comme solution, hein, j'en suis pas fière mais j'avais que celle-ci. Il fallait plus que je la vois dans mon champ de vision, je voulais assurer mon cours et qui plus est, elle attisait les troupes alors non, c'était pas conciliable. [...] Je les ai mises en activité, en échauffement, et puis donc j'ai téléphoné car ça me semblait aussi important. J'avais peur qu'elle parte donc il y a un moment où notre responsabilité est engagée, donc j'avais prévenu Madame Doux et puis voilà.

Question Qui vous a donc donné la possibilité de la mettre un peu de côté?

Cécile Despas non, j'ai posé une question et j'ai fait la fiche incident donc après le cours et, c'est vrai que ça a été, pfou, rédhibitoire, mais moi je vous dis, j'en fais pas très souvent donc tant mieux, pfou.» (entretien collectif 2003).

Ce passage peut permettre de faire des hypothèses sur les informations recueillies à ce propos. Le moment vécu comme peu glorieux, échec, difficulté à parler de ses propres difficultés... Cécile Despas donne à voir un moment rarement montré. Son émotion et ses commentaires témoignent du risque qu'elle prend à le faire. Au moment où il fait sa fiche, le professeur est seul face à l'élève, face au problème. Danièle Moulineau donne une autre indication. «ça nous permet de faire la transition, ils nous voient écrire «incident» pour se rappeler, et puis ça nous permet de continuer le cours sinon ça dure indéfiniment avec eux. Il y en a toujours un qui fait l'avocat pour l'autre» (entretien collectif 2003). Ainsi, le professeur

transfère à la fiche incident le traitement du conflit, il peut, de cette façon, suspendre le débat qui menace d'empêcher son activité, ce qui lui permet de poursuivre son cours, mais ne se débarrasse pas complètement de la charge mentale pour autant. Par ailleurs, les entretiens montrent que les critères déclenchant une fiche incident sont différents selon les professeurs, de même que la façon de gérer la fiche (menace ou réalité, information ou pas aux élèves...). Il y a des désaccords sur ce point mais pas de controverse publique au nom du «*On ne peut pas juger*» le travail d'un collègue, on n'est pas dans la situation, ni à sa place. La protection collective et réalisme se combinent pour éviter le débat.

Un réseau qui assure le fonctionnement du système au quotidien et dans la durée

La CPE est l'âme du système à plusieurs sens du terme. Destinataire instituée de la fiche, elle est le premier maillon de l'organisation, nous l'avons vu, reçoit la fiche et la transmet à la proviseure adjointe. «*La fiche je la remonte (rappel la vie scolaire est «*En bas*», la direction «*En haut*»), moi je gère pas les fiches après [...] La fiche elle remonte au bureau du proviseur adjoint qui l'enregistre*» (entretien CPE, 2001). Mais elle en est l'âme, puisque c'est elle ensuite qui assure les relations avec les élèves, c'est donc d'elle que dépend la suite, le résultat, la production de la fiche. Or ce résultat n'est efficace que s'il n'est pas seulement formel mais s'il a un effet sur la personne de l'élève, non seulement sur son comportement ponctuel mais sur son rapport avec le professeur. «*Après, je reçois l'élève qui... je mets la date où je l'ai vu. Et puis je fais comprendre, j'explique, je lis ce qui est écrit. Et souvent j'arrive à faire comprendre à l'élève qu'il a mal agi, et il comprend son erreur souvent, même tout le temps pratiquement. [...] Donc ça se conclut par un engagement ou d'aller faire des excuses ou s'expliquer avec le professeur*». (entretien collectif 2003, CPE). Elle avait précisé sa méthode lors de l'entretien précédent qui reflète encore sa logique et sa formation. «*Et là je vois l'élève et je j'en reste aux faits. Je demande à l'élève, je fais une sorte d'entretien d'explicitation parce que j'ai fait le stage l'autre fois donc ça m'a remis les choses au point, mais j'ai fait beaucoup j'ai fait des stages pas mal qui m'ont pas mal aidée aussi dans mon travail*». (entretien CPE, 2001).

Âme aussi au sens de conscience, la CPE veille au respect des règles qui garantissent la justice et sur lesquels il semble y avoir accord au moins de tout l'encadrement. «*C'est quand même pas des faits graves qui vont au casier judiciaire [rires] Donc à la fin de l'année on enlève tout*» (entretien CPE, 2001).

Enfin, on peut penser qu'elle est la gardienne de l'histoire de la filiation entre commission médiation et fiche incident garantissant ainsi ses propres principes qu'elle ne renonce pas à faire valoir malgré les vicissitudes des compromis successifs, mais aussi les principes collectifs qui lui ont ainsi été en quelque sorte délégués. «*Par exemple là [elle lit une fiche] «*On manque de travail et d'intérêt, elle s'en fiche et qu'elle n'a aucun regret*», là c'est un jugement, moi j'ai fait des stages de communication et on voulait lutter contre ça, chaque fois que j'ai l'occasion, je le dis*». (entretien collectif 2003, CPE). Il est donc normal qu'elle évoque la commission médiation, comme une possibilité. On peut penser que si la commission se réunissait, ce serait elle qui s'en chargerait. «*On n'en a pas fait (de commission médiation) cette année, on n'en a pas fait cette année en fait*» (entretien collectif, CPE).

L'adjointe est la **mémoire** du système. Elle enregistre les fiches, et, ancienne professeure de math et formatrice MAFPEN à l'évaluation, elle a le souci d'établir des

bilans statistiques (réalisé par un aide-éducateur) c'est elle qui tient la comptabilité des «**attrapages**».

Une secrétaire fait les photocopies nécessaires à la diffusion au professeur principal et à l'archivage (un exemplaire à la direction et un dans le dossier individuel des élèves –**chez la CPE**).

Mais au-delà de ce rôle technique, la proviseure-adjointe est fortement investie des principes de justice qu'elle veut promouvoir dans ce dispositif, qui cimentent une coopération entre elle et la CPE au service de ce dispositif.

La proviseure décide en dernière instance des sanctions les plus lourdes, comme c'est prévu sur le permis de conduite. La décision est prise parfois de façon collégiale entre elle, la proviseure adjointe et la CPE. Ainsi, la proviseure adjointe évoque un moment précis «**L'autre jour, on se réunit justement avec Joëlle, CPE, et puis avec Madame Terasseau, pour faire le bilan fin janvier des fiches incident et savoir à qui on donne un avertissement, etc. on s'est mis à trois et nous nous sommes mis d'accord sur des élèves, etc. ensuite Madame Terasseau a fait passer une note et sur cette note c'est "j'ai décidé", je, je, je... Bon, c'est tout** Enfin, c'est tout, c'est un résumé... [...] Ceux qui avaient eu un avertissement au premier trimestre, qui depuis le mois de décembre avaient eu encore trois fiches incident, on leur mettait, s'ils avaient eu un avertissement, une exclusion... ou s'ils n'avaient pas eu d'avertissement mais qu'ils avaient eu beaucoup de fiches en janvier ils avaient un avertissement, donc il y avait quelque chose de gradué...» (entretien Proviseure-adjointe, 2003). La décision de la proviseure semble donc encadrée par des règles de gradation et la vigilance de ses partenaires, CPE et adjointe, pour les faire respecter. En témoigne une anecdote à propos de la situation particulière d'un élève. «**Là-dessus il y a un élève qui arrive** première fiche incident de l'année, elle l'exclut cinq jours **Alors là, quand on a vu ça, Joëlle et moi, on a réagi de la même façon en disant là c'est trop** et elle avait pris la décision. C'est vrai qu'après elle est revenue, c'est vrai que c'est un élève qui avait eu un antécédent l'année d'avant, qui... bon, y avait des raisons aussi hein» (entretien proviseure-adjointe, 2003).

Chacune (puisque ce sont toutes des femmes sauf l'aide éducateur) semble donc jouer un rôle bien précis. Il y a cependant un objet très souvent évoqués dans les entretiens ou les conversations informelles, qui donne lieu à une véritable traque de la part des personnels d'éducation, révélateur des ruses des élèves pour jouer avec les règles et faire éclater les cadres, qui a induit une modification de la répartition des rôles, rapproché les étages et les fonctions «**Les portables, je les traite pas, elles** [les fiches incidents concernant l'utilisation d'un portable au lycée] vont direct chez le proviseur ou le proviseur adjoint et c'est elle qui les prend parce qu'on s'est partagé un peu le travail parce que je vous dis c'est du travail et donc moi j'en profite, même si je l'ai, je la monte en haut et même si un professeur me la donne à moi, je la monte au proviseur.» (entretien collectif CPE, 2003). Ce dispositif serré pour que «**ça porte plus**», selon la CPE, reste cependant en deçà de la capacité d'adaptation des élèves comme l'explique Danièle Moulineau «**Et bien moi j'ai remarqué un phénomène maintenant, parce qu'ils sont très malins avec le portable, hé bien on ne prend presque plus de portables en cours mais ils ont plus de trousse alors ils mettent leurs affaires de classe en vrac dans leur cartable comme ça on cherche alternativement une trousse, un stylo et ça leur permet de lire les SMS. C'est pour ça que maintenant les portables ne sont plus piqués. Voilà**»

Joëlle Doux **« oui et puis ils vibrent maintenant, ils sonnent pas alors c'est sûr... »**. (entretien collectif, 2003).

La transgression consistant à utiliser son téléphone portable et à établir ainsi un lien avec l'extérieur est particulièrement pris au sérieux à Saint-Just puisqu'elle relève immédiatement de l'autorité suprême du lycée. L'extrême attention portée à ce manquement au règlement, en comparaison aux autres établissements étudiés, n'est-elle pas un indice supplémentaire de la conception d'un établissement lieu fermé, comme «**la maison**» familiale, d'où il ne s'agit pas de sortir, fut-ce par les ondes, en dehors des autorisations habituelles»

Les bilans et enquêtes internes sur la fiche incident : une évaluation locale peu réinvestie

Un travail de bilan important est réalisé à propos de la fiche incident, mais il n'en est pas fait grand chose d'autre que le classement dans «**des archives**». Il y a une apparente contradiction entre d'une part le souci de bilan, d'enquêtes sur la fiche incident et l'absence de débat entre les professeurs sur les aspects qui posent problèmes et sont en relation avec des questions de justice (le nombre de points identique enlevé quelle que soit la «**faute**», les motifs d'une fiche incident, ses critères de réalisation).

« Oui, alors on les classe... on avait trouvé ça avec Joëlle [CPE], au début, on s'était dit... non puis ça existait... dans le premier bilan. Mais c'est pareil, il y avait beaucoup de classifications, c'était trop lourd [passage inaudible], l'idée était partie de là, l'idée était partie de ça et j'avais proposé à Joëlle qu'on fasse des grandes rubriques et donc on a comme grandes rubriques, on en a mis que trois : bavardage-dissipation, les incivilités, et non respect du règlement intérieur. » (entretien proviseur-adjointe, 2003). La catégorisation créée montre ce qui importe à Saint-Just et ce qui est importé du débat social : le «**non respect du règlement intérieur**» pourrait recouvrir toutes les infractions, mais il a été jugé utile d'en isoler deux : le «**bavardage**» comme signe de refus de l'ordre scolaire et témoignage d'un manque de respect à l'égard du professeur, les «**incivilités**» qui, reprenant le vocabulaire médiatisé, englobe des faits de nature très diverse.

Parallèlement, en mars 2000 : Sous le titre *le permis de conduite*, le bilan d'un questionnaire rempli par 94% des professeurs a donné lieu à un document. Aucun jugement négatif dans cette enquête sur la fiche incident. Même ceux qui ne l'utilisent pas (moins de 20%) pensent que cela peut aider des collègues en difficulté. Ce bilan se termine par la citation de l'article 4 de la déclaration des droits de l'homme en gros caractères. Il n'est pas signé.

Plusieurs personnes interviewées évoquent l'augmentation des fiches incidents. Pourtant, les bilans chiffrés ne le montrent pas de manière indiscutable dans les trois dernières années. Par contre, une tendance à l'augmentation importante au 3^e trimestre se manifeste sur deux des trois années. L'augmentation du nombre de fiches est référée par ceux qui en parlent à une intolérance plus grande des professeurs à certaines «**fautes**» et un plus grand nombre d'entre elles, qu'ils estiment ne pas avoir à gérer ou ne pas pouvoir gérer. L'augmentation du nombre de fiches incident pose problème à certains pour plusieurs raisons : c'est lourd à gérer **« Et je m'aperçois qu'il y en a plus qu'avant, et moi je ne sais pas mais je vais craquer moi un jour »** (entretien collectif CPE, 2003), ça perd de son efficacité

quand le procédé se banalise (perte de l'exemplarité) et que la procédure n'est pas respectée (par exemple quand les élèves ne sont pas informés). Et, relativisant le bilan qualitatif positif établi par les personnes, un point est souligné par la CPE qui pourtant *«C'est vrai que pour les cas difficiles des élèves qui récidivent c'est peut-être pas la solution idéale on a beau leur demander un engagement, ils sont pas toujours capables de le respecter»* (entretien collectif CPE, 2003). L'efficacité de l'outil n'est donc pas totale.

À qui et à quoi sert réellement la fiche incident ? Un seul objet mais de nombreuses fonctions, au service de la coordination de l'action dans l'établissement

En retraçant l'histoire et le fonctionnement de ce système, nous avons déjà vu de nombreuses fonctions attribuées à cet objet. Il s'agit ici de les récapituler pour les confronter. En effet, le consensus sur la fiche incident est sans doute possible parce que, comme on l'a entrevu, chacun se l'approprie en en faisant une interprétation éventuellement divergente comme le montrent abondamment les entretiens.

La fiche incident a plusieurs fonctions pour les professeurs

- Suspendre les controverses et conflits en classe et poursuivre le travail, permettre au professeur et aux *«autres»* élèves de continuer à travailler.
- Appuyer l'autorité défaillante et aider les professeurs en difficulté *«Pour beaucoup d'enseignants c'est l'ultime recours parce que il y a un moment où trop c'est trop, et puis on a chacun un seuil de tolérance différent et puis voilà, c'est ça qui fait qu'on l'utilise plus ou moins, mais je pense que ça soulage quand même beaucoup d'enseignants en difficulté»* (entretien collectif 2003, Cécile Despas EPS).
- Eviter de se réunir, de s'engager, de se confronter. Cela permet donc le retrait, *«l'exit»*, de certains.
- Constituer une armure contre la peur de l'élève. Plusieurs personnes évoquent la place accordé au bavardage comme premier signal de possibles dérapages incontrôlables.
- Se défendre d'attaques éventuelles des parents *«Ça permet de dire aux parents regardez c'est pas toujours le même enseignant c'est quand même un problème qui est revenu»* (entretien CPE 2001). Notons que le ressort de cette défense est de situer le problème *«objectivement»* dans l'élève. Et que ce n'est pas une arme absolue puisqu'elle n'évite tout de même pas à l'enseignant de traiter des problèmes, voire même qu'elle peut à son tour en créer *«comme le montre Annie Regain, professeure d'anglais, puisque l'enquêteur note dans l'entretien qui a suivi l'observation d'un cours «Elle évoque un «petit problème» qu'elle a encore avec la jeune S. qui a eu un avertissement en conseil de classe, qui est «un révolte», «mène sa mère par le bout du nez», et s'est battue avec une autre élève de la classe, ce qui lui a valu une «fiche incident» dont elle a dit devant le professeur principal et en présence de sa mère qu'elle seule en avait eu une (ce que n'a pas démenti le professeur principal et s'avère être faux). Cette désinformation pose problème à la professeure d'anglais «Il faut que je lui parle» – à l'élève). Notons qu'elle ne dit pas qu'il faut qu'elle parle au professeur principal.*
- Réguler et harmoniser un peu l'action des professeurs par rapport à des problèmes de comportement.
- Prendre du recul, relativiser *«refroidir»* les conflits pour être plus juste, comme le montre l'anecdote où la fiche incident est l'alternative à la gifle *«Moi j'ai le sentiment qu'il*

faut l'utiliser avec parcimonie car si on l'utilise à tort et à travers, ça n'a plus de sens donc, moi, c'est ma conception, et pour l'instant ça marche bien et ça me permet aussi de prendre du recul. (entretien collectif 2003, Cécile Despas EPS). Mais l'intérêt est aussi de pouvoir «refroidir» l'incident tout en ne laissant pas passer l'inacceptable. Donc traiter à chaud sans traiter à chaud «Donc là, ça, c'est traité à chaud par la fiche incident, ensuite je crois que le professeur a laissé retomber la pression pour ne pas traiter trop à chaud» (entretien Claire Activel vente 2003).

- Renouer la communication professeur/élève, par le biais de la suite donnée à la fiche (excuses ou engagement) «On fait ça c'est pour recréer le lien avec le professeur parce que quand un élève a fait une bêtise, quand il retourne en cours, il se sent mal à l'aise mais le professeur aussi» (entretien collectif 2003 CPE).

Donc selon les personnes ou les situations, la fiche incident sert de défense contre l'élève potentiellement dangereux, contre les parents, qui, sans être très présents en LP, le sont éventuellement pour contester l'action des enseignants, et contre les collègues, ou plutôt, contre les désaccords avec les collègues en défendant, à travers l'objet commun fiche incident, l'idée de se croire tous pareils, ce qui protège de la déstabilisation que pourrait occasionner le débat. Défense collective, la fiche incident, manifeste l'accord entre enseignants en référant leur action à une décision collective qui la légitime. Cet accord protège effectivement des professeurs qui disent leur sentiment de vivre à Saint-Just mieux qu'ailleurs et sauvegarde leur possibilité de faire un travail efficace, dans la logique d'excellence locale.

La fiche incident n'est cependant pas seulement défensive. Plus positivement si l'on peut dire, la fiche incident est aussi au service du professionnalisme, dans la mesure où être professionnel c'est refroidir les problèmes pour les traiter avec justice. Elle est aussi du même coup au service de la relation professeur-élève, puisqu'elle concourt à retisser un lien entre eux, après un incident, dans la logique de *Réparation*.

Dans sa multifonctionnalité, éventuellement dans sa capacité à endosser les contradictions entre professeurs en les habillant de l'apparence de l'accord, la fiche incident supporte, remplace ou permet la coordination entre professeurs et entre professeurs et partenaires.

Des fonctions diverses par rapport aux élèves

- Mettre les élèves à la norme par la peur, ou par le conditionnement, instaurer un réflexe pavlovien. La fiche incident incarne le contrat implicite qui lie les élèves et l'établissement et qui repose sur une menace «on vous accueille alors que vous n'êtes pas acceptés ailleurs, mais il faut se soumettre à un certain nombre de règles.

- Recourir à un tiers pour faire accepter la sanction par l'élève.

- Intégrer à l'évaluation des élèves la dimension comportementale tout en la déconnectant de l'évaluation liée à l'orientation «C'est pas sur le bulletin pour pas porter préjudice quand il y a une poursuite d'études» (entretien collectif 2003 CPE).

Tous ces éléments convergent comme l'explique Claire Activel «On l'explique aux nouveaux arrivants (enseignants), la fiche incident peut tomber et peut entraîner des remarques sur le bulletin scolaire en fin de trimestre, il y a des élèves qui auraient pu avoir les encouragements, mais du fait d'une ou deux fiches incident, on lui explique «Tu es passé à l'orange, le mois prochain si tout se passe bien, tu as les encouragements et on oublie les fiches incident». La première année ça n'a pas

trop d'incidence, c'est uniquement pour essayer de tenir les élèves dans les rails, la deuxième année, ça a plus d'incidences puisqu'on met un avis pour la poursuite d'études et pour l'examen (entretien Claire Activel professeure de vente 2003).

La fiche incident joue plus fondamentalement un rôle éducatif, voir formatif

- Éduquer à long terme, former l'élève par la prise de conscience de la convergence possible entre des règles sociales et de son intérêt propre « On va peut-être pas chercher l'efficacité dans le coup, le professeur il va pas forcément avoir des élèves transformés, ce serait trop beau, du jour au lendemain, mais je pense que ce qu'on leur dit, ce dont on leur fait prendre conscience, c'est valable pour la vie entière. » (entretien collectif 2003, CPE).

- Cela passe par un suivi individualisé des élèves en relation « avec leur projet » et le dialogue « Aussi bien Madame Terasseau que moi-même, on va chercher le classeur récapitulatif des fiches incident. On discute sur la fiche incident, et si des fois on le (l'élève) reçoit à deux, si effectivement il y en a d'autres, je vais chercher le classeur. Et puis ça permet de dialoguer avec l'élève. Et aussi de lui faire comprendre que là, il va droit dans le mur s'il continue... Notre intérêt, c'est qu'il s'arrête. On le voit d'ailleurs d'après ce classeur, il y a des élèves qui vont avoir une ou deux fiches incident, en début d'année, et puis après il y en a plus. Alors on se dit pour ceux là c'est gagné. » (entretien proviseure adjointe 2003) Dans ce cas, la justice, l'éducatif, et l'efficacité convergent. De plus, les élèves ont ainsi un interlocuteur désigné ce qui les aiderait à trouver « leur identité », à entrer en communication avec les adultes « La fiche incident évite les confusions. Dès qu'il y a un incident la personne concernée est pointée du doigt, on s'adresse à elle, c'est cette personne là qui va régler le problème avec la CPE, et c'est à elle qu'on s'adresse en particulier sur un problème en particulier. Donc je pense que c'est important parce que ils cherchent un peu leur identité, en se faisant remarquer c'est ce qu'ils cherchent à faire, à tirer une sonnette d'alarme souvent, je pense que c'est Madame Doux qui en sait un peu plus, donc oui, c'est utile je pense » (entretien collectif 2003 aide éducatrice Emeline Berstein).

La réussite du système permis de conduite – fiche incident, c'est la réussite du système Saint-Just « Finalement dans un lycée, quand on travaille d'une certaine façon, ça s'instaure parce que maintenant quand je les vois, y a des fois j'ai même pas besoin de leur dire, ben j'irai m'excuser » (entretien CPE 2001). L'élève est enrôlé dans le système au point de faire de lui-même ce que la CPE voudrait qu'il fasse, réparer l'infraction par des excuses. Mais la même CPE a bien conscience de l'ambiguïté de ces pratiques « Ils croient que s'excuser c'est se mettre à plat ventre par terre et je leur explique que c'est pas ça. Mais on a encore beaucoup à évoluer. Je dis « Tu reconnais que ça, tu avais tort » mais que souvent y a eu un problème d'humiliation hein quand même dans beaucoup... Et les élèves, c'est pour ça qu'ils ont du mal à s'excuser. Alors je dis « Voilà tu dis que là et là t'avais tort » ça t'aurais pas dû le faire si t'avais fait autrement, t'aurais pas de fiches. Par contre t'as mal vécu ou t'as mal ressenti qu'on te fasse telle remarque ». Parce que souvent, quand même, y a ça.

Question donc le problème, là, ce serait l'excuse du prof

Joëlle Doux oui, mais non « Là, ça... ça je peux pas y arriver pour l'instant » [Rires] C'est pas la peine de travailler comme ça » (entretien CPE 2001).

Autrement dit, la CPE exprime la limite du système à ses yeux éduquer l'élève et lui faire prendre conscience de ses erreurs, c'est injuste, mais la procédure peut être aussi au service de l'injustice le professeur est parfois, et même souvent, injuste. La CPE met ici en cause le comportement non pas des élèves mais des professeurs, qui humilient les élèves. Mais même dans ce cas, la fiche incident donne l'occasion à la CPE de rétablir un

semblant de justice, en prenant acte du vécu de l'élève, en le reconnaissant, tout en participant à l'injustice, mais avec sa burette d'huile, comme elle l'évoque ailleurs. Ambiguïté que la CPE supporte parce qu'elle pense que « Pour l'instant » elle ne peut pas faire mieux, mais elle n'a pas renoncé à aller plus loin dans la justice au service de l'élève.

La fiche incident est au service de l'établissement

Comme moyen de défense collective, elle est un moyen de lutter contre un risque sournois et permanent.

- Maintien de l'ordre : une forme de délégation à l'objet qui incarne le dispositif de maintien de l'ordre : sorte de grigri qui conjure le risque du désordre généralisé : il suffit de l'invoquer à haute voix pour que les esprits se calment.
- Élaboration de la preuve à partir de faits objectivés opposés à la subjectivité du ressenti des professeurs, pour constituer des dossiers inattaquables en cas de problème (surtout pour justifier l'exclusion d'un élève) « Tu moins c'est écrit, quand on reçoit l'élève, parce que après c'est classé dans le dossier et quand le proviseur reçoit un parent ou même un professeur principal ou toute personne qui s'occupe d'une classe. On a le suivi, on a toutes les fiches. Il y a la date, le nom, le moment où ça c'est passé et l'action qui est répréhensible donc ça permet quand même de faire le point » (entretien collectif 2003 CPE). Ou encore « Moi l'intérêt que j'y vois, c'est que ça laisse une trace... c'est d'ailleurs pour ça que ça a été fait » (entretien proviseure adjointe 2003).
- Construction d'un monde « suffisamment juste », au plan pragmatique, pour que chacun y trouve son compte, en attendant mieux. « Moi je dis que je pense que ça rend service dans l'établissement où je suis alors il n'y a pas de raison que je ne le fasse pas, mais c'est vrai que il y a des choses que j'aimerais autant que ça se gère dans la classe, sur le nombre, je sais pas lesquelles, pour certaines personnes, il y a des choses qui sont gérées par la fiche et qui pourraient être gérées dans la classe » (entretien collectif 2003 CPE).

Comme outil de coordination et d'alerte

Pour cela, la fiche est un outil de coordination incontesté qui permet de :

- Faire circuler l'information (professeurs, CPE, direction, professeur principal) et coordonner l'action, mais en fait, seuls la CPE et la direction voient les problèmes de façon globale : cela reste opaque pour les professeurs.
- Avoir une procédure d'alerte qui permet d'engager diverses autres procédures (conseil de discipline, exclusions, mais aussi dialogue sur le projet et mobilisation de l'assistante sociale et de l'infirmière...).

Comme symbole ou incarnation de l'établissement et de son système

La fiche incident incarne aussi une fonction plus symbolique qui participe à ce qui « fait tenir » l'établissement. Dans cette optique, elle permet de

- Contribuer au maintien de l'image de la réputation de Saint-Just comme un établissement où on « tient les élèves », où on ne fait pas « n'importe quoi » « Je pense que ça participe au fait que ça participe au climat général de l'établissement. C'est à dire qu'on n'a pas beaucoup de phénomènes de violence ou de trucs comme ça. Et que on est considéré comme un établissement où on ne peut pas se permettre de faire n'importe quoi » (proviseure adjointe 2003).
- Mettre en œuvre la logique de *Réparation* par le rattrapage des points.

- Garantir la logique d'excellence en n'empêchant pas les élèves qui le peuvent de faire une poursuite d'étude (aucune mention au dossier scolaire des fiches incident qui restent un dispositif à usage interne).
- Incarner l'accord sur le contrôle rapproché des élèves et sur l'idée que ce qui pose problème c'est d'abord le comportement qui pourrait être traité de façon séparée des questions d'apprentissage (cf. la place accordée au bavardage uniquement analysé comme non respect de la règle).
- Utiliser le professeur principal comme coordinateur à défaut d'approche collective (que permettait le dispositif de médiation).
- Réinstaurer le professeur dans sa position dominante (qu'il avait perdu dans le dispositif de médiation) par rapport à l'élève, et le proviseur dans son rôle de décideur unique *in fine*.
- Légitimer, valoriser le rôle de la CPE (au-delà du prévu puisque dans le document « permis de conduite », il est prévu pour « chaque fiche incident » une rencontre entre « l'élève, la CPE et/ou les professeurs concernés » alors que dans la réalité il n'y a, sauf rare exception, que la CPE qui rencontre l'élève).

Comme outil et preuve de l'enrôlement dans ce système

- Enrôler dans le système de valeur de Saint-Just les nouveaux professeurs, qui en font effectivement largement usage, mais un usage un peu particulier qui fait beaucoup penser à feu les heures de colle : « Quand je dis que c'est un appui à l'autorité [...] parce qu'il y a des personnes qui ont cette autorité naturellement et puis il y en a d'autres qui en sont démunies donc s'il y a cet outil là, il va être utilisé. Ça décharge le problème sur quelqu'un d'autre, la fiche... » (entretien collectif 2003 Emeline Berstein aide éducatrice).
- Enrôler les élèves et les professeurs dans le système de la CPE. La formation est aussi convoquée dans le système, les formateurs étant à la fois recruteurs et enrôlés dans ce récit : « Je sais que avec... avec un enseignant, là, ben je l'avais même reçu avec l'élève et... et petit à petit, à force – d'ailleurs cette dame voulait faire le même stage que j'avais fait, parce qu'elle pensait que c'était à cause de ça que j'y arrivais – mais... mais / donc on avait conclu qu'elle lui disait plus rien, à l'élève, de remarques... parce que à chaque fois c'était une remarque désobligeante et ils sont tellement susceptibles certains, ils démarrent au quart de tour hein, et il devait, il devait / sé- serrer son mouchoir dans sa poche et sortir, je crois. Et ben, en fait, il l'a presque jamais fait, quand on a accepté ça dans mon bureau. » (entretien CPE 2001).

La fiche incident, outil du contrôle et d'évaluation des professeurs par le management

Nous l'avons vu dans l'histoire de la fiche incident et au fil des citations précédentes, le système Saint-Just repose sur un contrat entre enseignants et direction qui n'est pas tout à fait égal ni dénué d'arrière-pensées car la fiche incident joue encore d'autres rôles

- Instaurer une sorte de «**nouchard**» mettant en visibilité une partie de la boîte noire du travail enseignant, renseigner la direction, la CPE, le professeur principal, qui accèdent à ce qui se passe en classe. Donner ainsi un levier pour le management en aide ou rappel à l'ordre à l'égard des professeurs. Pour conserver le «**havre de paix**» que constitue Saint-Just, les professeurs acceptent ce qui est aussi un système de surveillance à leur égard.

- Classer les professeurs entre ceux «**qui en font**», ceux «**qui n'en font pas**» car «**ils gèrent les problèmes en classe**», mais aussi ceux «**qui en font de façon pertinente car rare**» et ceux «**qui en font à n'importe quelle occasion**» «*Des élèves ont vite fait de voir, ils ont toujours les fiches avec les mêmes enseignants ou presque, donc quand il y en a trop c'est comme quand il n'y en pas assez à mon avis, bon il faut arriver à doser ça. Nous on prend les fiches de tout le monde, on juge pas, donc c'est vrai que ça pose un petit peu des problèmes. Moi je pense qu'il y a des choses qui pourraient être gérées dans la classe mais bon, puisqu'on a mis ce système on ne peut pas dire aux enseignants de pas en faire donc on accepte tout pour l'instant*» (entretien collectif 2003 CPE). «**Nous**» et «**on**» désignent le management, la direction, et la CPE.

La fiche incident, incarnation de la limite du pouvoir du management

Dans nombre d'entretiens, les professeurs ne parlent pas des fiches incident alors que le consensus semble très large à ce propos. Georges Droit, professeur de lettres-histoire, dit toutefois «**Alors le plus important dont on a parlé, c'est la discipline, mais il y a le revers de la médaille, dans le sens où je trouve qu'il y a des choses extrêmement strictes, extrêmement... un carcan**» (entretien 2003). Et de fait le système Saint-Just paraît à plusieurs personnes interviewées fort contraignant, et peu respectueux parfois de l'autonomie des enseignants. Ainsi, Josiane Soumins, professeur de français, évoque une anecdote «**Oh, quand je suis arrivée ici, un conflit avec un élève, ça m'est arrivé plusieurs fois, donc en cours... à l'intérieur de ma classe, j'ai vu quelque chose un élève qui se rebiffe et qui dit "mais je vais aller en parler avec Madame Terrasseau"**. – *On va voir... on va voir* [Rires]. *ça c'était... surprenant aussi* [...] *Oh, bien moi, j'avais pas besoin d'un intermédiaire pour... régler le conflit... entre un élève et moi. C'était la première fois que ça m'arrivait* // *ça m'a déplu ça m'a déplu... [...]*

Question **Vous n'êtes pas allée avec l'élève voir l'administration**

Josiane Soumins **Si, moi je suis allée...mais l'élève était passé avant moi** **Parce que évidemment...il a été plus rapide... [...]**

Question **Et comment ça s'est terminé**

/ là, ça s'est relativement bien terminé, y'avait pas de conflit majeur, c'était...plutôt l'élève qui s'est emporté et ça, le proviseur l'a bien vu...c'est pas grand chose. Mais c'est dans le fonctionnement, dans l'espèce de...truc à trois qui se pose chaque fois... je comprends pas pourquoi la hiérarchie se mêle de... choses qui sont hors de son monde et, moi j'en n'ai pas besoin...elle devrait me dire, enfin...mais bon c'est un fonctionnement comme ça ici Elle oppose ce qu'elle considère comme une ingérence ou une redondance aux fiches incident. L'enquêteur lui demande si elle utilise parfois ce recours «**Bien sûr que ça s'utilise quand il y a besoin de, de... quand... on a le**

système des fiches incident, donc, moi je fais une fiche incident et donc, d'autres enseignants font des fiches incident et quand sur un élève il y a cinq fiches incident, évidemment qu'on a besoin de la hiérarchie qui dise "Bon ben stop!" Et là, à ce moment là, c'est bon (entretien 2003).

L'analyse est confirmée par d'autres témoignages de professeurs moins sensibles à cette question de l'ingérence. Ainsi, après l'observation du cours de Nadine Avanti, professeure de comptabilité, très axée sur la préparation du BEP, l'enquêteur note : « Elle fait peu de fiches incident et essaie de gérer les problèmes en prenant l'élève à part ». Comme ça elle est « toujours arrivée à ce qu'elle voulait ». Elle ne marque pas d'opposition à la fiche mais elle n'en a pas besoin.

En fait la fiche incident rend le recours à la direction possible – recours qui s'accompagne toujours d'une perte de pouvoir – mais le limite en le subordonnant à la demande de l'enseignant, donc en le remettant dans le domaine de son autonomie. C'est peut-être ça qui fait l'unanimité sur la fiche incident, alors que d'autres méthodes du management sont plus contestées.

Pour conclure

Faire un état des interprétations diverses de la fiche incident permet de comprendre que cet objet est assez malléable pour accepter plusieurs définitions et usages (de l'outil d'évaluation des élèves et des personnels à l'outil de *Réparation* en passant par la procédure d'alerte et le renforcement de position de certaines fonctions), pour faire converger des intérêts différents et incarner un accord *a minima* qui permet de faire l'économie d'un débat. Cela explique en partie pourquoi les enseignants en sont satisfaits, mais les élèves ? Leurs remarques (cf. compte rendu de réunion des délégués d'élèves) et revendications sont techniques et portent sur son fonctionnement, mais ne remettent pas en cause son existence. On peut faire l'hypothèse qu'ils sont eux aussi enrôlés par ce moyen dans la logique *Réparation* / excellence notamment par l'introduction du rattrapage des points (on se « rachète »), mais aussi par les engagements et excuses qui suivent souvent la fiche incident. Ne peut-on pas sous cet angle comparer Saint-Just au purgatoire catholique dont Saint-Just offrirait une version laïcisée ? Et le rôle de la CPE ou du proviseur, à celui du prêtre ?

On peut relever un paradoxe dans l'une des règles qui fonde en justice la fiche incident : la suspension de jugement. C'est parce qu'on élimine le jugement du professeur qui rédige la fiche incident (il faut « s'en tenir aux faits ») qu'il peut y avoir un jugement sur les faits au nom du principe général issu des droits de l'Homme. Donc la fiche incident interdit et permet tout à la fois le jugement selon une conception positiviste toute républicaine.

Le système de Saint-Just ne serait donc pas seulement un système familial, puisqu'il est référé non seulement aux valeurs républicaines mais, en même temps, à l'institution religieuse dans ce qu'elle a de plus catholique, la confession et le rachat des fautes. La fiche incident sert de média dans l'apprentissage collectif de ce système, qui vise en permanence à construire et maintenir un contrat de coopération entre professeurs et élèves. Présentée comme un outil d'éducation et répression des élèves, elle est utilisée par l'encadrement (direction et CPE), qui se donne à la fois un rôle de management et de

formation, pour « cadrer » non seulement les élèves mais les enseignants et de la même façon elle apparaît aux enseignants comme un élément du système réglementaire qui les protège de l'arbitraire hiérarchique.

On ne peut qu'admirer là une création qui pourrait être monstrueuse et qui révèle l'astuce collective à trouver des arrangements, qui sauvegardent la capacité d'agir en puisant dans des racines culturelles habituellement hétérogènes pour les tricoter dans un système qui se révèle fort complexe alors qu'il prend une apparence si modeste qu'on pourrait le croire simpliste.

Toutefois, les bilans sur la fiche incident servent au management mais ne font pas retour sur le travail et les controverses qui pourraient naître à son propos et qui touchent au travail, sont soigneusement évitées au nom du « On ne juge pas » la confusion entre l'argumentation sur des façons différentes de faire quelque chose dans le travail et le jugement normatif est partagée. Ce qui peut éclairer sur les pratiques évaluatives et leur isomorphie avec la façon dont les enseignants vivent l'évaluation de leur travail confondue avec le contrôle.

Au total, on est passé d'un système de médiation innovant référé aux pédagogies alternatives, qui rencontre l'aspiration des CPE à se démarquer des « bourgeois » en se posant comme tiers entre les élèves et les professeurs et en valorisant le dialogue et les sanctions éducatives, à un moyen d'enrôler les nouveaux enseignants (après la convivialité, ils citent volontiers la fiche incident comme élément positif du LP Saint-Just) dans la logique de « réparation » et de contrôle des professeurs et des élèves par une direction qui ne manque pas d'autorité.

La commission médiation, ancêtre assassiné ou en tout cas déchu de la fiche incident, organisait la confrontation sur un récit des événements qui donnaient lieu à la médiation, rédigé par chaque partie concernée. La fiche incident modifie le traitement en le sortant de l'arène publique et en le déléguant au « spécialiste » (la CPE qui est aussi en partie à son origine) et à la hiérarchie (proviseur et adjoint). En fait, le passage d'un dispositif à l'autre montre ce qui s'est perdu en route : la parole des élèves à égalité avec celle du professeur et la confrontation sur l'interprétation des incidents (des « faits ») et sur la décision à propos des sanctions proposées. Il y a bien des tentatives de compensation, mais qui sont totalement individuelles, et là encore c'est la CPE qui tente de rééquilibrer les forces ou de mettre de l'huile sur ce qui pourrait grincer. Mais ce passage n'est pas assumé comme un changement de politique ou de principe, le recours à une « instance de médiation » figure sur le permis de conduite et la commission médiation est mentionnée sur la fiche incident. La suppression de la commission médiation est un fait, il est exprimé par les personnes interviewées mais elle n'est pas instituée comme telle.

La fiche incident refléterait donc la pérennité d'un enrôlement fort dans « l'esprit maison » alors que le sens de la mobilisation aurait complètement changé au fil des années. La fiche incident est décrite comme une évolution technique, qui simplifie un fonctionnement jugé lourd de la commission médiation, mais elle est plutôt l'expression d'un remaniement du fonctionnement collectif à Saint-Just et des principes qui le fondent.

L'évolution d'un autre mode d'enrôlement est tout aussi éclairant : la convivialité qui, d'ancienne pratique liée aux luttes revendicatives est devenue un outil au service du management. Le passage du casse-croûte des temps de grève à la fête officielle méritait d'être analysée.

3.3.2. Une convivialité instrumentalisée par le management pour enrôler les personnels dans « l'esprit maison »

La convivialité est, selon le dictionnaire Larousse, la capacité d'une société à favoriser la tolérance et les échanges réciproques entre les personnes et les groupes qui la composent. C'est aussi, le goût des réunions joyeuses, des repas pris en commun. Le premier aspect positif du lycée, cité spontanément par la majorité des personnes rencontrées lors des deux phases de l'enquête ethnographique est « *la convivialité* » qui règne à Saint-Just. Un tel accord sur un aspect ne relevant pas à proprement parler du domaine professionnel semblait quelque peu énigmatique. Ce constat recoupait des questions engendrées par les résultats de l'enquête Réseau sur les réseaux de convivialité et la place du travail dans les échanges. L'enquête ethnographique approfondie a permis de préciser cet aspect lors des nouveaux entretiens, de l'observation participante à certains événements conviviaux et d'une présence régulière en salle des professeurs.

À Saint-Just, si la convivialité a pu correspondre à un engagement volontaire favorisant les échanges informels, c'est aujourd'hui une méthode d'incitation forte à appartenir à la « *maison* » qui recouvre une politique de gestion de ressources humaines. Pour la proviseure du lycée il faut « *maintenir l'esprit familial* », même si elle admet qu'il s'agit d'« *un esprit familial avec ses tensions comme dans toutes les familles* ». À une question lui demandant de préciser ce qu'elle appelle aussi « *l'esprit maison* », elle répond que « *des enseignants passés à Saint-Just l'avaient tous quitté avec une certaine nostalgie, il y a une certaine fierté à être prof, à apporter sa pierre, il y a des moments où on est fier de ramener quelques élèves à la raison, de les voir réussir un BEP puis de continuer leurs études et revenir donner des nouvelles...* ». Ainsi, la convivialité est actuellement au service de la cohésion de l'équipe éducative pour la faire participer à cet esprit maison.

Lors des trente entretiens réalisés dans le lycée, dix neuf (63%) ont évoqué, plus ou moins longuement et en bien ou en mal, la convivialité de l'établissement comme un élément important de la vie de l'établissement. Ainsi, lors d'un entretien après une observation de son cours, celui-ci ayant commencé avec vingt minutes de retard pour cause de « *récréation crêpes* », Nadine Avanti indique « *j'aime bien cet établissement parce que je m'y sens bien, c'est agréable* ». Pour Sonia Lafrise, « *ce qui est attirant au bout de peu de temps, c'est l'aspect convivial du lycée, j'étais sur deux mi-temps l'année dernière et bien chez moi c'était ici* ». Lors de la première enquête ethnographique, la tonalité était très positive. L'enquête statistique a relativisé cet enthousiasme puisque sur les 17 réponses reçues 14 citent l'ambiance comme une caractéristique de l'établissement, mais sept en parlent positivement et sept négativement. Même si Madame Terasseau et certains professeurs la présentent comme une des caractéristiques de l'établissement, cela apparaît plutôt comme l'affaire d'un noyau de professeurs sur lequel la direction peut s'appuyer.

L'enquête a permis d'appréhender l'histoire de cette convivialité, ses formes, ses étapes et le sens qu'elle a pris au cours des dernières années.

La convivialité justinienne de la spontanéité à l'institutionnalisation

L'établissement est passé progressivement d'une convivialité spontanée, née des luttes syndicales, à une convivialité « professionnalisée » ayant pour but de donner une image à l'établissement pour le démarquer des autres lycées professionnels, pour parvenir, à ce jour, à une convivialité institutionnalisée, utile selon des propos informels du chef d'établissement, pour « mettre au pli les personnels arrivants tout en les rassurant » mise à la norme et souci humanitaire se conjuguent chez la proviseure qui assure un management qu'elle souhaite familial, tout en tenant la « maison » d'une main très ferme.

Durant les années soixante-dix plus particulièrement, les personnels ont mené des luttes contre la disparition de sections et pour le transfert du lycée dans des locaux plus adaptés à une vie scolaire normale. Alors s'est installée une convivialité de circonstance, de bonne camaraderie, les enseignants étaient presque tous du même âge, c'était l'après 1968 et tous se retrouvaient très souvent autour d'un pot, une forte solidarité intersyndicale entretenait un climat particulier de convivialité. Puis vint le « règne » du proviseur Joseph Avon et de son successeur, Samuel Verne, durant les années 1980-1990. Il fallait faire reconnaître l'établissement, lui donner une place dans la ville en faisant parler de lui. Ce fut le temps des cadettes entreprises, des petits-déjeuners/débats, des entreprises qui sponsorisaient les sorties. Ce fut aussi le moment de l'installation des sections ventes. La convivialité était au service de la promotion du lycée, elle n'était pas seulement interne, la presse était souvent conviée. Le lycée prit son essor, sa réputation était née et il restait à la maintenir. Annie Regain, parle avec nostalgie de ce temps où le lycée était « toutes les semaines dans le journal, c'était comme ça, il y avait beaucoup d'actions para scolaires, l'inauguration de la Patache, des actions innovantes, plein de trucs, c'était un lycée génial qui a créé sa réputation dans ces années là, réputation qui perdure ». Danièle Moulineau, également nostalgique, parle des « vendredis midi où on apportait quelque chose, un gâteau, une bouteille, pour manger ensemble, c'était sympa ». Sophie Chaland raconte, « il y a eu une époque où les élèves mettaient sur pied des projets, au niveau académique on passait pour des novateurs, on entendait parfois "oh oui chez vous c'est le Club Med", c'est vrai que c'était un peu l'ébullition ». Actuellement, il s'agit de maintenir l'image de marque du lycée, mais « on est pas au Club Med » et de faire face à une nouvelle situation décrite par la proviseure « les anciennes solidarités ne fonctionnent plus de la même façon, on perd l'esprit maison, la fierté de la réussite » aussi faut-il « resserrer les boulons », ajoute-t-elle lors d'un deuxième entretien, « tout en maintenant de bonnes relations ». Pour cela, la convivialité cela s'organise, se manage au moyen de plusieurs dispositifs et événements.

Madame Terrasseau souhaite éviter les conflits dont elle restreint les causes « il y a des prises de bec en salle des professeurs », dit-elle, « c'est souvent à propos d'une jalousie au niveau de l'emploi du temps ou des convocations pour les surveillances d'examens. Il faut bien tenir compte des problèmes de chacun... ». Et « la réputation, cela se paie », dit Evelyne Secret qui semble, comme la plupart de ses collègues, en contre partie, accepter quelques passe-droits (présélection des élèves, emploi du temps sur mesure, inégale sollicitation pour les convocations aux examens, opacité des critères d'aide en matière de projet et de certaines décisions, par exemple). Ceux des personnels qui les dénoncent ne remettent cependant jamais en cause

la satisfaction de travailler à Saint-Just... malgré tout. Signe d'un enrôlement plutôt réussi malgré quelques réticences.

Celui-ci prend des voies diverses et coexiste avec une attitude compréhensive à l'égard des petits problèmes pour que les membres de cette « famille » cohabitent sans heurts majeurs qui risqueraient de compromettre l'harmonie de la « maison ». C'est peut-être cette inquiétude qui incite Madame Terasseau à participer, voire à organiser parfois les festivités qui jalonnent l'année selon une liste impressionnante. Claire Activel, qui fait partie du noyau des proches de la direction, témoigne : « On s'envoie des cartes de vœux de prompt rétablissement, on fait des repas, tout ça c'est un groupe, une convivialité, je dirais pas une famille mais presque, on est peu nombreux alors on prend des nouvelles des uns et des autres, pour l'amicale et le café on fait un appel de fonds en début d'année, c'est les anciens qui sont à l'origine et ça se perpétue ». L'Amicale paraît en fait réduite au rôle de pourvoyeur de fonds de divers événements.

La convivialité comme rituel organisé et managé

Un dispositif d'accueil étalé dans le temps et diversifié

L'accueil des nouveaux trouve son expression publique lors du pot de rentrée, mais en fait, celui-ci fait partie d'un dispositif plus général d'accueil qui commence à la fin de l'année scolaire précédente. L'objectif est de rassurer les nouveaux arrivants pour qu'ils s'intègrent le plus vite possible, mais aussi pour qu'ils s'imprègnent de l'esprit maison, qu'ils adhèrent aux objectifs de la direction, acceptent un certain autoritarisme, voire même qu'ils tolèrent quelques pratiques contestables. L'accueil commence donc en fin d'année comme l'explique Madame Terasseau : « L'accueil c'est très important. On prépare en juillet » et les PLC font l'objet d'une attention particulière : « Je prends le temps, une – journée, pour accueillir comme il faut les stagiaires enseignants ». Georges Droit confirme : « Les nouveaux sont invités à la fête de fin d'année... pour être mieux intégrés ». Tout commence par une « fête » donc. Josiane Soumins ajoute : « Pour moi, l'accueil s'est passé de façon sympathique, j'étais déjà venue en juin au pot de sortie, je me suis sentie entourée, mais aussi très maternée... curieux ».

La Direction met tout en œuvre pour fidéliser son personnel et lui faire accepter ses conceptions, en contre partie il bénéficie, au quotidien, d'un climat sécurisant. Mado Réno, évoque « la présence rassurante de Madame la proviseure en haut de l'escalier chaque matin » quand Claude Périlleux vante son « tourage » face aux inconduites des élèves. Claire Guetta et Luc Hélaïgan, utilisent les mêmes termes pour dire qu'ils sont « dans un établissement qui a une bonne réputation où on ne peut pas faire n'importe quoi, on s'y sent bien malgré les locaux ». En effet, les locaux, très bien entretenus (pas un graffiti, un agent d'entretien passe avec son pot de peinture au moindre signe visible), sont assez rébarbatifs : pas de cour, un vis à vis triste, un escalier monumental assez sombre et un vieil ascenseur poussif... Cependant, « moi je m'y sens bien, la structure bien sûr, le bâtiment je veux dire, je trouve que ce n'est pas un lycée quoi, hein, je trouve que c'est vraiment dommage qu'on ait continué à ne pas trouver autre chose que ce bâtiment parce que bon quand même il manque d'espace, de lieux collectifs pour les élèves, je trouve que c'est pesant... », dit Claire Guetta. Et si tous les professeurs évoquent le choc de la découverte des locaux à leur arrivée, ils contrebalancent leurs propos par le sentiment rapide qu'ils ont eu d'être dans un lieu protégé où ils pouvaient travailler dans des conditions agréables.

Le dispositif d'accueil, passe aussi par une attention particulière portée aux emplois du temps en relation avec la situation personnelle de chacun, dans un souci à la fois humaniste et de management (cf. 3.3.3).

L'accueil est aussi question de sexe *«l'administration est féminine»*, dit Mado Reno, des larmes d'émotion au bord des paupières à l'évocation de sa vie dans ce lycée en comparaison d'un vécu douloureux dans de nombreux établissements industriels de l'agglomération, *«cela se sent, elles savent recevoir, c'est organisé, il y a la patte féminine, c'est l'art d'accueillir et cela retire le côté officiel, ici c'est sympa, on a l'impression qu'ils sont heureux de nous recevoir»*.

Les élèves sont eux aussi accueillis de la même façon *«À la rentrée»*, explique Joëlle Doux, CPE, *«On leur explique l'emploi du temps, on visite l'établissement et ils ont vingt minutes pour prendre un pot à la Patache»*.

La convivialité est donc à la fois au service de l'enrôlement des personnels et des élèves pour aider, comme le précise la proviseure, à *«imprimer l'esprit maison»*.

Des routines, des moments forts et cycliques organisent la convivialité

Au titre des routines de la convivialité peut être citée l'institution d'une pause quotidienne entre la direction et les ATOS *«Des agents de service prennent le café presque chaque jour avec la patronne»*, raconte Georges Droit, *«c'est une forme de reconnaissance qu'ils apprécient, mais elle en profite pour les interroger sur les petits potins de l'établissement, cela va même jusqu'à leur faire espionner ce qui se passe à la Patache»*.

Boire ensemble le café, déjeuner ensemble entre sociabilité, contrôle et travail dans l'informel

Les résultats de l'enquête Réseau mineurent l'apparente homogénéité de l'établissement en montrant l'organisation en sous-groupes aussi bien autour du café que des repas pris en commun, ils mettent aussi en évidence que beaucoup prennent le café simplement avec... les personnes présentes à ce moment là. On pourrait en déduire qu'il s'agit plus d'une sociabilité que d'une convivialité du fait du caractère superficiel et volatile des relations. Cependant des réponses confirment le caractère soudé des relations à Saint-Just. L'enquête ethnographique approfondie permet de préciser ces conclusions.

La pause *«café»* se déroule, à Saint-Just, souvent en présence du chef d'établissement. Ce que critique l'adjointe *«Et puis elle est toujours au café, en salle des profs, à dix heures, avec les profs. Moi je dis c'est pas sa place faut laisser les profs entre eux Il faut que les profs puissent dire ce qu'ils ont à dire... Faut qu'ils puissent dire du mal de nous... à la limite. Oui, oui, il faut pas qu'on soit toujours l'un sur l'autre»*. Ce qui est ressentie par les uns comme présence bienveillante, est vécue par d'autres comme présence envahissante. Dans tous les cas, elle ne peut être sans effet sur le travail.

De même, l'absence de cantine contraint des enseignants à déjeuner sur place ils apportent leur repas, ou vont le chercher à la Patache, et mangent ensemble autour d'une table de la salle des professeurs. C'est présenté par les intéressés comme un moment de convivialité et de travail. L'imbrication des deux étant une des caractéristiques du

système Saint-Just. La CPE, par exemple, déclare «*Je travaille avec les enseignants en mangeant souvent avec eux en salle des profs*». Des professeurs confirment que le repas peut être un moment de concertation informelle. Du moins entre les présents, ce qui la restreint à des réseaux qui, avec le temps, tendent à être affinitaires. Tout le monde n'y a pas accès, notamment parmi les derniers arrivants comme le confirme Luc Hélaïgan qui dit «*Je n'ai pas vraiment noué de liens avec les autres, il y a des gens avec lesquels on a plus ou moins d'affinité, on boit le café avec ceux qui sont là ou on se retrouve au coin fumeurs*». Affinités et choix de ses interlocuteurs lors des pauses sont ici associés contrairement à ce qui semble être une pratique plus mondaine et plus anonyme, révélée par l'enquête Réseau.

Les festivités vérifient la cohésion ou donnent le change

Monsieur Droit explique «*tout est bon pour qu'on se retrouve, l'accueil des nouveaux, les fêtes, les événements familiaux*», et ajoute «*c'est l'affaire de la patronne, un passage obligé*». Le sentiment de fête officielle est ici clairement formulé ne pas en être signale l'hostilité, la sécession (réelle ou imaginée). C'est ainsi qu'en salle des professeurs on peut prendre connaissance d'une liste des festivités à venir, parmi lesquelles on compte le pot de fin et de début d'année, comme presque dans tous les établissements, mais aussi Noël (on chante, on se fait des petits cadeaux), les événements familiaux tels que les naissances, les mariages, les départs en retraite, les promotions, les retours de congés de maladie («*On ne fête plus les anniversaires*», déplore Claire Activel) sans oublier le Beaujolais nouveau, la galette des rois, les crêpes de la chandeleur...

Madame la proviseure chapeaute tout ça, «*Pourtant il existe une Amicale des personnels*», explique Joël Jocris, «*qui fonctionne très bien et qui regroupe assez de collègues, c'est très convivial*». Cependant personne, sauf deux sur la trentaine d'entretiens réalisés, n'a fait allusion à cette Amicale alors que 63% ont cité les «*festivités patronales*».

La convivialité sur le vif mondanités, réseaux et allégeance

Comme chaque année l'établissement fête le Beaujolais nouveau. L'équipe INRP est cordialement invitée, tant par des collègues que par l'administration, à partager le repas et le Beaujolais. Qui organise ? L'intendante, l'Amicale, quelques collègues, la direction ? C'est la fête et c'est traditionnel, «*depuis déjà quelques années*». C'est toujours entre 12 heures et 14 heures dans la salle des professeurs. Sur la grande table, au centre de la pièce, recouverte d'une nappe décorée (par Madame Terasseau elle-même), des mets divers, des bouteilles de Beaujolais et d'eaux minérales, des fruits... À midi le personnel arrive, Madame la proviseure est déjà là. Les personnels retraités ont été invités et sont là, ce sont de grandes retrouvailles, tout le monde est revenu à la maison, la famille est réunie.

Les groupes se forment, la proviseure, en parfaite hôtesse, accueille tout en jetant un coup d'œil alentours. Des syndicalistes sont dans un coin, les professeurs de lettres dans un autre avec des collègues que nous savons être mobilisés par la logique de *Réparation*, les vendeurs sont entre eux et des anciens sont autour de Madame Terasseau, quelques jeunes professeurs sont isolés et grignotent avec l'air de s'ennuyer. Bref, nous sommes au cœur d'un de ces moments de convivialité chers à certains enseignants, moments qui donneraient le ton, l'ambiance de l'établissement. Vu de l'extérieur, cela donne plutôt une impression de convivialité un peu forcée car il est impossible, par exemple, d'entrer

prendre son courrier dans la salle des professeurs sans participer même un peu aux agapes, et de coexistence entre des groupes constitués et une nébuleuse atomisée.

L'affichage d'une bonne entente est pourtant un peu contredite par l'analyse des réponses à l'enquête Réseau selon laquelle la plupart des enseignants de l'établissement sont incapables de citer la personne qui travaille dans la salle située à côté de la leur. La connaissance interpersonnelle n'est donc pas également partagée ce dont témoigne l'observation de la salle des professeurs transformée en salle de repas. De même, un enseignant, qui le matin, a dit aux enquêteurs, en lisant la liste des personnels «*Je ne connais pas ces gens là*», est là et trinque avec la plupart des convives présents autour de la table. La fête est donc l'occasion pour les groupes constitués de se retrouver tandis que les autres sont condamnés à faire montre d'une mondanité plus ou moins exubérante. Luc Hélaïgan, par exemple, qui a déclaré en entretien «*n'avoir d'amitié avec personne dans l'établissement*», va d'un groupe à l'autre, affichant une attitude très «*relations publiques*».

Autre exemple d'événement convivial observé, la chandeleur. À la récréation de 10 heures, en un clin d'œil la table de la salle des professeurs est recouverte d'une nappe, les crêpes sont là (préparées par l'intendante), des montagnes, apportées par un professeur avec du miel et des confitures (faites par le chef d'établissement). La table de travail s'est métamorphosée elle est totalement occupée, la convivialité devient obligatoire puisque plus personne ne pourrait utiliser la table pour travailler s'il le souhaitait et compte tenu du nombre de personnes et de la grandeur de la salle il n'y a plus guère de place. Un professeur qui a participé à un entretien auparavant dit à l'enquêteur, avant d'entrer dans la salle des professeurs «*Ne faites pas attention, je change de personnage*» et, après avoir tenu des propos très critiques sur le mode de management, manifeste cordialité, enjouement et consomme plusieurs crêpes. Quinze minutes après, alors que des discussions par petits groupes se sont nouées, d'un seul coup Madame Terrasseu tape dans ses mains «*il est l'heure*», déclare-t-elle. Tout le monde se dirige vers sa classe ou à son travail selon sa fonction. Les cours débiteront avec 20 minutes de retard, convivialité oblige, avec la bénédiction de la direction qui reste encore un moment pour débarrasser les reliefs de la petite fête avec un agent de service. Organisatrice, nourricière, hôtesse, agent de service, patron, la proviseure joue tout les rôles, l'œil vif, attentive au bien être de chacun, avec la même efficacité qu'elle manifeste en toute chose. La confusion des registres (professionnel/privé) et l'implication personnelle du chef d'établissement pour que le rituel s'accomplisse dans les règles et formes convenues ne peut qu'évoquer, une fois de plus, le mélange de culture laïque et religieuse qui organise les références collectives à Saint-Just.

Les conversations oscillent entre banalités de circonstances, échanges d'informations de caractère privé et coordination à la sauvette car «*ce n'est pas le moment*». Bien des petits problèmes d'organisation semblent pourtant se régler à ces occasions, mais comme en marge de la manifestation, de façon un peu clandestine une façon pour certains professeurs d'affirmer leur indépendance dans ces moments où être au diapason collectif est ressenti comme une obligation. Les partisans de ces séances en soulignent la chaleur communautaire présentée comme une caractéristique de l'identité du lycée. Pour Georges Droit, par contre, la participation massive à ces rassemblements est due au fait que «*des collègues ont peur d'elle et ils viennent pour ne pas avoir de problèmes*». Il s'agirait alors de répondre à une demande institutionnelle acceptée comme telle. De toutes les façons,

un clivage se manifeste autour de cette question, mais les opposants l'expriment timidement une fois la confidentialité de l'entretien réaffirmée, et à voix basse. En situation ils jouent le jeu, signe d'une difficulté à affirmer une autre façon de penser. Les deux faces de Saint-Just une fois de plus. La convivialité comme manifestation de tolérance, d'attention portée à chacun est, en même temps, un moyen de contrôle de conformité.

L'opposition ou la résistance à l'enrôlement par la convivialité

En effet, cette forme de convivialité, parfois vécue comme un embrigadement, ne plaît pas à tous. La dénonciation de la convivialité officielle recoupe celle d'un supposé «*matriarcat*», de l'infantilisation, du faux semblant et d'un management soucieux de contrôle. Il y a des résistants et messieurs Droit et Périlleux confirment que les jeunes professeurs fuient les manifestations festives officielles ou n'y font que de la figuration avec un engagement minimal. Josiane Soumins explique son point de vue : «*J'ai du mal à appartenir à un groupe, donc je me sens souvent étrangère...je me sens plus appartenir à une matière qu'à un établissement...il y a de l'ambiance ici, mais moi ça m'embrigade, j'y participe mais je n'adhère pas forcément à tout*». Un sentiment de non respect peu même surgir, il est exprimé brutalement par Claude Périlleux qui se souvient de la fête de Noël : «*Des collègues sont rentrées, l'une avec un truc de renne sur la tronche, l'autre en papa Noël, elles ont jeté des papillotes comme à des singes dans une cage. Je trouve ça d'une honte, d'un manque de respect... Des collègues étaient effarés, d'autres ont trouvé ça très bien, je trouve ça lamentable*».

Du coup, pour certains, l'art du quant à soi et du faire semblant devient une compétence partagée. Et puis il y a ceux qui ont connu autre chose ou qui sont gênés par cette ambiance. Claude Périlleux fait partie de ceux-là. D'autant plus que, ancien leader et proche du précédent proviseur tout en représentant son opposition syndicale, il a vécu la mise en place de la nouvelle politique directoriale comme une perte de pouvoir qui se traduit par une marginalisation, un investissement minimal voire un sentiment d'humiliation. Ancien meneur et organisateur de l'amicale, il ressent la fête instituée comme une concurrence déloyale et un dessaisissement. Il exprime sa rancœur : «*Je n'aime pas qu'on me force à nous entendre, l'ambiance familiale ça me gonfle, ce n'est pas ma famille, la patronne ça va pour les emplois du temps, elle sait très bien faire, mais ce n'est pas ma mère, j'ai déjà une maman, ce n'est pas ma sœur, c'est un proviseur avec qui je dois avoir une relation professionnelle. Il y a un matriarcat dans ce babut [...] Saint-Just ce n'est pas ma famille, j'ai déjà une famille, des amis, c'est mon lieu de travail, je n'aime pas cette ambiance*». Quand on parle matriarcat il y a l'idée de mère vis à vis d'un enfant, si on a des problèmes personnels elle est là, mais il y a aussi la poigne de fer. Georges Droit évoque une anecdote qui illustre le deuxième aspect : «*Je me suis fait alpagner lors d'une fête de Noël, je n'aime pas monter sur scène avec le micro pour parler, déjà l'année dernière il fallait que je remette le chapeau à celle qui partait en retraite, que je ne pouvais pas voir, la proviseure chapeaute tout, elle dit «*Montel dira ça, chantera telle chanson etc.*»». Nombre d'enseignants, par crainte du conflit, préfèrent une participation *a minima* plutôt que d'affronter une réprobation collective. Ceux qui se sentent bien dans cette ambiance sont aussi ceux qui sont dans l'établissement toute la journée, notamment parce qu'ils n'ont pas toujours de micro-ordinateur chez eux, mais il y a aussi une façon «*d'occuper le terrain*» qui fait écho à la direction.*

La convivialité, du fait des relations mêlant dimensions personnelles et professionnelles, rend difficile les débats publics, tend éventuellement à rompre les groupes constitués sur des bases syndicales. Sauf à paraître grossier, il est quasiment impossible d'éviter, sans excuses valables, des festivités aussi instituées (ce serait faire injure à l'hôtesse doublée du chef) il faut y assister au moins de temps à autres. Par rapport à une atmosphère de connivence conviviale qui repose sur l'affichage de l'accord, le registre de la revendication ou du conflit serait déplacé, de même que les discussions publiques sur le travail. La routine de festivité peut être analysée comme un des moyens, pour la direction, d'essayer d'éviter l'expression revendicative collective organisée, mais dans le même temps elle empêche aussi les controverses sur le travail et, par voie de conséquence, la construction d'un accord. En effet, comment parler de l'activité réelle, celle qui passe par des essais, des ratages, des transgressions de la prescription pour que ça marche, sous le regard ou l'oreille de la hiérarchie qui incarne cette règle ? la coopération dans le travail, fondée sur ce type d'échanges informels, ne peut qu'en être gênée. Ceci peut expliquer un des résultats de l'enquête Réseau selon lequel les enseignants ne semblent pas beaucoup parler de leur travail à Saint-Just. L'observation de la salle des professeurs et de moments conviviaux montre que cela se fait éventuellement, mais dans le cadre de réseaux déjà constitués ou par doublettes affinitaires ? quand les enseignants peuvent être à peu près sûrs qu'il n'y aura pas de confusion entre jugement entre pairs et jugement normatif hiérarchique. La construction de la confiance entre pairs, nécessaire à ce type d'échanges sur le travail, ne trouve guère d'interstices à Saint-Just ? la convivialité officielle pourrait alors signifier la tentative de recouvrement par le prescrit de toute l'activité. L'atomisation des relations en est une conséquence. Les modalités de la mobilisation politique (cf. 3.2) sous la forme d'« explosions » ponctuelles, ne sont-elles pas alors la compensation d'un enrôlement dans plusieurs dimensions et la manifestation exaspérée d'une autonomie par les enseignants ? La paix sociale organisée se paie de brusques flambées de colère et de mécontentement alors que les syndicats, autrefois forts et dominés par la CGT, sont aujourd'hui réduits (une liste autonome a désormais un poids non négligeable au conseil d'administration). Il reste un sentiment d'appartenance réel à une communauté partageant les mêmes rites. Ceci fait cependant écran à l'engagement individuel, gêne la coopération dans le travail, tout en protégeant les « canards boiteux ». Les mises en scènes répétées de la cohésion de la communauté contribuent à la préservation d'une image valorisante du LP qui est aussi celle de ses personnels, au carrefour de l'excellence et de la *Réparation*, comme gage de survie du lycée et de conditions de travail satisfaisantes. Madame Terasseau joue le rôle de garante et d'ordonnatrice du dispositif.

3.3.3. L'efficacité autoritaire et la bienveillance humanitaire du management assurent l'enrôlement et la mobilisation des personnels autour de la politique de l'établissement

À Saint-Just, la direction est assurée par deux personnes dont, une, est une ancienne professeure de l'établissement. Ce sont deux femmes, elles co-dirigent l'établissement depuis trois ans. La répartition des tâches entre elles est nette ? à l'une la direction effective, à l'autre la gestion des emplois du temps et les projets. Comme le dit l'adjointe, cette répartition lui a été imposée ? « Je n'ai pas eu le choix. Tout ce qui est pédagogique, c'est pas son truc ? Donc, ça elle me l'a dit... Mais tout ce qui est projet, c'est moi qui m'en occupe. Je fais ce

qu'elle ne veut pas faire en gros...». Et elle précise «Bon, il y a un chef d'établissement et je dirais que c'est le chef d'établissement qui détient toute l'information».

Les exemples d'un certain autoritarisme de la direction apparaissent dans plusieurs entretiens et peuvent être vérifiés tant du côté des personnels qui sont managés «Je suis près avec d'éventuels rappels à l'ordre fermes («L'administration recherche la meilleure efficacité avec le personnel dont elle dispose», analyse Claire Activel, proche de la direction), que du côté des élèves qui n'ont guère la parole, tout du moins au plan collectif (le Conseil de la vie lycéenne (CVL) n'est pas installé, les réunions de délégués sont très formelles comme en témoignent la proviseure adjointe et les aides éducateurs, ainsi que, *mezzo-voce*, le CPE).

La présence physique très fréquente de la proviseure dans les lieux de passage et en salle des professeurs est un rappel incarné de cette autorité qu'elle ambitionne d'assurer avec justice. Son travail nécessite selon ses propres mots une «mobilisation permanente qui nous mange» car «ils sont capables de mettre le feu». En même temps, elle admet que Saint-Just est un établissement «sans problème» dans lequel elle identifie «à 3 % de très difficile, 5 à 6 % de gens qui compliquent le fonctionnement, parce que déstructurés mais pas gravement, parce qu'ils n'ont pas leurs affaires, ils n'ont pas le moral, papa et maman sont séparés, enfin bon tout un tas de situations compliquées qu'on peut rencontrer mais qu'on arrive à gérer». Elle perçoit les élèves à la fois comme des dangers potentiels face à l'ordre dans la mesure où ils «martèlent tous les jours, tous les jours, ils n'attendent qu'une chose, c'est qu'on cède» et comme des individus, «un ado c'est fragile», qui demandent à être écoutés et qu'il faut «remettre en confiance». Son attitude envers les élèves, observée au cours de l'enquête, est raide et le ton ne tolère aucune réplique. L'écoute est peut-être réelle, mais sa description de la négociation avec eux définit une marge très étroite, ainsi qu'en témoigne l'exemple de l'inscription ou non d'une faute sur le bulletin de classe «Quand on dit qu'on négocie c'est que suivant la nature des progrès on peut s'engager à ne pas écrire sur le bulletin, on négocie le fait de l'inscrire ou non et on vérifie les progrès, il faut qu'il atteigne cette maturité là donc il faut qu'on le mette sur la balance, c'est ça que j'appelle négocier, l'obliger à évoluer pour ne pas avoir à écrire dans le dossier ou sur le bulletin». Elle accorde une grande importance à la «maturité et l'aptitude à évoluer» qui sont pour elles les principaux critères de réussite par rapport aux élèves. À tel point qu'elle affirme «Je n'ai pas le souci du pourcentage de réussite sur le moment, un professeur qui n'a pas fait évoluer d'une miette la maturité d'un élève n'a pas rempli son contrat et c'est ça mon indicateur». Les propos font l'impasse sur le travail, en amont, de sélection des élèves, garantissant que ceux qui rejoignent Saint-Just disposent d'un certain potentiel d'évolution.

Elle décrit les professeurs comme faisant un métier très difficile et devant être soutenus pour cela mais aussi comme des gens engoncés dans leur routine, «d'immobilisme pèse», dit-elle. Caractéristique renforcée à Saint-Just par le fait que les enseignants qui y viennent restent souvent jusqu'à la fin de leur carrière dans l'établissement. Elle peut, d'après certains professeurs se montrer parfois ironique et mordante, mais la majorité (et même ceux qui dénoncent des pratiques autoritaires) lui reconnaissent son «courage» face aux élèves («La patronne c'est vrai qu'elle assure, elle assure vraiment la discipline», dit Claude Périlleux), et sa capacité à faire de bons emplois du temps. D'autres signalent le soutien

qu'elle apporte à leur projet, mais ce point est controversé car la politique suivie apparaît sélective et opaque à d'autres, ou aux individus en difficulté.

La répartition des domaines clairement établie entre adjointe et chef, et la prise de décision souvent solitaire de la proviseure peuvent cependant souffrir des exceptions et telle décision jugée injuste peut provoquer une protestation et se traduire par une modification de la décision. Ce management, au nom de l'efficacité et pour assurer le bon fonctionnement du lycée tel que la direction le conçoit, centré sur la réussite scolaire et l'éducation, passe par la bonne réputation de l'établissement dont elle estime qu'elle a des origines un peu mystérieuses : « *pourquoi tel établissement est vu de manière positive ou négative ? Ce sont souvent des bruits, une histoire qui pèse et qui est difficile à démonter, c'est une réputation qui vient, on ne sait plus d'où, je ne suis pas persuadée qu'un prof de compta soit meilleur là plutôt qu'ici ou ailleurs, comment peut-on dire j'aurai une bonne ou une mauvaise formation selon que je serai là ou bien là ?* ». L'idée que Saint-Just a une bonne réputation est cependant partagée : « *Je pense qu'on a une bonne réputation et qu'on a une réputation de lycée diff... enfin sévère... quelque part ?* », dit la proviseure adjointe, tandis que les professeurs confirment cette « *bonne réputation* » et évoquent « *un lycée professionnel calme* ». Cela se traduit par un grand nombre de demandes d'inscriptions d'élèves. Par exemple, en Bac. pro vente, le nombre de premiers vœux est le double du nombre de places disponibles. Cette situation fait dire à la proviseure adjointe que, en vente, « *ils seront plus triés qu'en comptabilité* », ce qui n'empêche pas certaines difficultés du fait d'un *turn-over*, se traduisant, en début d'année, par la désaffection d'un certain nombre d'élèves recrutés : « *Il y en a pas mal qui partent... oui, en contrat de qualification. C'est essentiellement ça qui nous prend des élèves* ». Le phénomène est récent à Saint-Just, mais alerte les responsables sur les limites du système de recrutement mis en place face à la concurrence de la formation par alternance.

Ce qui est moins souvent présenté de façon spontanée c'est la façon de sélectionner les élèves y compris à partir d'entretien individuels. Cela constitue pourtant un aspect important de la stratégie managériale. Les professeurs sont très largement mobilisés pour cette entreprise qui leur fait examiner plusieurs centaines de dossiers pendant deux ou trois jours, puis, pour les bac pro, recevoir en entretien des élèves retenus à l'issue de la présélection sur dossier. Le résultat de cette double présélection donne lieu à une note portée sur le dossier qui est ensuite envoyé aux services académiques compétents. La proviseure adjointe énonce les critères de choix de la commission interne, lors de l'étude des dossiers de demande d'inscription en BEP : « *d'avis du conseil de classe ensuite c'est les résultats, le comportement, l'assiduité* ». La place accordée au comportement des élèves est importante. Pour un bac professionnel : « *fin mai-début juin, il y a le premier dégrossissage qui se fait par rapport aux avis, on suit le conseil de classe et, par rapport à ce qu'ils regardent, il faut être clair, ils prennent les avis « très favorables » ou favorables, et parmi ces dossiers là, ils convoquent des élèves en entretien. C'est à dire qu'il y a des dossiers qui sont jugés très bons... tout de suite, donc ils regardent évidemment le fonds du dossier, et puis il y a des dossiers qui, à la limite, ils convoquent pas pour un entretien [...] et puis y a des dossiers qu'ils rejettent tout de suite aussi. Enfin, qu'ils rejettent tout de suite, qu'ils ne convoquent pas pour un entretien. Ils convoquent pour un entretien un volume important, c'est à dire largement plus que la capacité de la classe et pour... pour affiner, pour voir les motivations des élèves* ». Ces commissions locales regroupant une majorité d'enseignants du lycée plus quelques personnes extérieures (chef d'établissement, conseiller

d'orientation, et parent d'élève –plus rarement présent), laissent une marge d'initiative non négligeable aux enseignants puisque, selon la proviseure adjointe, «*des collègues qui composent les commissions de recrutement et de préclassement, décident des critères*». Présélection non conforme à la procédure officielle, mais dont personne ne se plaint parmi les personnels et qui est l'occasion de construire des outils d'évaluation locaux des élèves pour le _ d'heure d'entretien qu'ils auront avec deux professeurs. «*De toute façon, je crois que ce n'est pas tout à fait... légal*». Mais c'est un procédé qui se fait dans, dans beaucoup d'établissements... Alors, C'est vrai que ça se défend aussi parce que... admettre en Bac Pro –*on a eu par exemple malgré les entretiens, ou un élève qui n'avait pas passé les entretiens* d'excellents élèves, enfin d'excellents élèves sur dossier et qui se révélaient pas du tout motivés pour la section... et qui après échouaient dans cette section là. Là ça leur permet de tester les motivations des élèves.

Question *Donc ça porte essentiellement sur la motivation*

Francine Origazzi *Oui, oui oui.*

Question *Il y a un protocole commun d'entretien* Comment ça marche

Francine Origazzi *Ils ont une grille, il faudrait demander à Monsieur Alain Ménage (chef de travaux), ils ont une grille d'entretien à la fin de l'année.*

La justification d'une telle procédure est toujours, outre la banalisation de cette pratique, la «*motivation*», même pour les filières moins attractives. France Origazzi le confirme «*ça a du bon quand même, parce que, par exemple, en commerce, on reçoit des dossiers de toute l'académie. Donc là on convoque pour l'entretien. L'élève vient pas à l'entretien, ça veut dire que sa motivation est pas très forte pour notre lycée.*». L'élèves doit donc manifester non seulement sa motivation pour la filière de formation, mais pour l'établissement lui-même. La qualité des orientations et la justification plus générale de cette pratique, qui réunit les intérêts généraux (éviter les abandons en cours de formation, par exemple), les intérêts locaux et ceux des élèves. La procédure de validation rectorale est présentée comme purement formelle et de bonne gestion inter établissements. À propos de litiges qui pourraient naître entre le niveau local et académique, France Origazzi affirme «*il n'y a pas à en avoir puisqu'il s'agit d'un traitement informatique d'élimination*», au niveau rectoral. La répartition implicite est donc, au local les critères qualitatifs, au niveau académique les critères quantitatifs le tout dans une certaine illégalité tolérée. Cette opération est le gage d'avoir le «*gratin*» comme le dit la proviseure adjointe ou comme l'explique Claire Activel «*on fait des sélections, on a encore la chance de sélectionner sur dossiers puis par entretiens, même si parfois on n'évite pas quelques cas*». La fabrication du public de Saint-Just est organisée par la direction et mise en œuvre par les enseignants dont l'intérêt d'avoir des classes pas trop difficiles les conduit à passer de nombreuses heures dans cette opération. La cause est commune entre la direction et les professeurs et personne n'est choqué par le fait que le résultat de cette pratique (qui existe aussi au LP Daudet rappelons-le) aboutit à constituer des LP «*oubelles*» qui récupèrent les élèves refusés ailleurs, sans que cela soit ressenti comme une contradiction avec les principes humanistes affichés (sauf à lire la discrétion majoritaire sur ce point comme la manifestation d'une certaine mauvaise conscience) les enjeux locaux priment sur la vision globale du service public. L'absence de débat politique à ce sujet est notable, le consensus réel il faut d'abord s'assurer la possibilité de pouvoir travailler ici ce travail étant censé contribuer aux bons résultats globaux du système. Ainsi, chacun apporte sa pierre dans une répartition des rôles (et des publics) non dite. La *Réparation* justinienne, trouve là une de ses limites le choix de ceux qu'ont veut «*réparer*».

Cependant, on peut se demander comment, malgré son caractère contraignant et un public plutôt «*crié*», le mode de management en vigueur à Saint-Just, est accepté par les enseignants ? Certes, des critiques existent à son égard : dénonciation d'un ordre trop rigide, prescriptif et moralisateur, d'un certain favoritisme dont seraient bénéficiaires les «*opines*» de la proviseure, accusation de ne pas accorder une aide de façon équitable à tous les projets, sans parler de l'opacité de certaines décisions ou ce qui est perçu comme tel (ainsi, Sonia Lafrise explique-t-elle : «*Je ne sais pas pourquoi on a fait comme ça, on ne nous donne pas d'explication, pas plus cette année que les autres années, on vous remet votre emploi du temps point et vous n'avez rien à redire là dessus*»). Et pourtant, les réticences sont plus rares que l'expression d'une certaine satisfaction. Pour comprendre comment se fait l'enrôlement dans ce que quelques professeurs qualifient de «*matriarcat*» (qui infantiliserait les enseignants à coup de leçons de morale et de fêtes officielles), il faut d'abord écouter ce que dit la proviseure. Sa stratégie de mobilisation des personnels passe par la prise en compte des besoins des individus. Ainsi, la confection de l'emploi du temps devient un élément clé : «*je fais une priorité de la préparation des emplois du temps avec eux (les profs de vente jugés peu accommodants), pour qu'ils ne remettent pas en cause le fonctionnement du proviseur ou du proviseur adjoint, puisqu'on les a faits ensemble, ça limite les discussions à ce niveau là. Il faut savoir que dans cet établissement ce n'est pas trop compliqué, on a les locaux disponibles, il faut tenir compte du professeur qui est près de la retraite et qui veut commencer à 8 h et finir à 15 heures, celui qui est seul(e) avec un enfant à poser à la crèche ou à l'école, c'est à ce niveau là que cela se complique, il faut donc tout savoir et respecter le plus possible les désirs*»¹⁰ sans faire de mauvais emplois du temps pour les élèves. Ça finit toujours par s'arranger, au bout du temps tout le monde y trouve son compte... il faut de la rigueur, l'emploi du temps c'est une qualité de vie pour les collègues, c'est ce qui vous permettra de négocier dans l'année pour une réunion ou autre, on essaye de ne pas faire de réunion après 18 heures on les fait surtout à 13 heures parce que beaucoup peuvent rester.». La connaissance des professeurs, y compris de certains aspects de leur vie privée, devient un atout, celle-ci est facilitée par l'ancienneté de la connaissance de l'établissement qu'a la proviseure, par l'accueil des nouveaux professeurs au cours duquel elle se montre attentive aux situations personnelles, et par le souci qu'elle manifeste pour des professeurs en difficulté. France Origazzi se souvient : «*Quand je suis arrivée, je dirais, une des premières choses, on a passé tous les profs en revue, et elle m'a dit : «Un tel il est comme ça, un tel il est comme ça, un tel il est comme ça*»». L'intéressement est ici direct : qualité de vie et bonne articulation vie professionnelle/vie privée s'échangent contre du temps disponible pour le lycée et des réponses positives aux sollicitations du chef d'établissement. Les professeurs reconnaissent d'ailleurs, même les plus critiques, la compétence de la proviseure en matière d'emploi du temps. Certains en font une des raisons de leur fidélité à Saint-Just.

De plus, les enseignants sont sensibles à la capacité d'écoute de la direction à l'égard de certaines de leurs demandes particulières. Ainsi, Sonia Lafrise a demandé une autorisation d'absence exceptionnelle pour raison familiale qui la faisait partir plus tôt en congé, ce qui la dégageait des examens, mais en contre partie, elle a découvert à la rentrée un service qu'elle devait partager avec un collègue particulièrement en difficulté dans leur

10. Souligné par nous.

discipline commune ce qui fait qu'elle doit assurer, de fait, une double part de travail « Il y a certains collègues qui ne tiennent pas la route et à qui on ne peut pas confier des classes complètes parce qu'il y a des soucis d'absences, et une incapacité à amener des classes à l'examen, et donc en faisant le partage de tout ce qui est évaluable à l'examen sur une personne on prend moins de risque [...] voilà elle partage entre quelqu'un qui est tout le temps absent et quelqu'un qui n'y est jamais [Rires] et cette autre elle prend les heures des matières en contrôle continu. Pas de mystère ce prof là il faudra qu'il couvre la totalité de ces heures et voilà, mais on ne jette pas la pierre au collègue, on sait que le problème est là ». Cependant ces pratiques ne sont pas sans conséquences ainsi que l'explique Sonia Lafrise « Il y a plutôt un collectif ici on est capable de pallier à la défaillance des collègues même si ça nous coûte, parfois c'est lourd, par exemple elle nous a demandé de ne pas donner d'élèves à visiter en stage à un collègue parce qu'il n'ira pas, alors le collectif, il commence à saturer, donc c'est vrai que les profs défaillants sont trop couverts par l'administration, il faut vraiment un bon collectif pour que ça tienne, c'est là qu'on voit qu'il y a ici un bon collectif ». La manifestation de solidarité effective, identifiée par l'enquête Prospero, est largement organisée par la direction, mais elle ne peut s'actualiser que dans la mesure où, dans cette discipline « Il y a un collectif » et les modifications des règles habituelles par la direction, qui alourdissent la charge de travail de certains enseignants, n'est pas sans danger pour celui-ci.

Le système du donnant, donnant, s'applique même aux opposants à la direction. Ainsi, Claude Périlleux justifie son maintien dans l'établissement malgré une direction et des orientations qui lui déplaisent car « La patronne fait des emplois du temps pas trop mauvais » et elle lui donne les heures supplémentaires qu'il souhaite, mais cela se paie de son silence comme il l'explique en évoquant une situation de conflit « (avec) elle si ça ce trouve, moi, je suis mort... avec un mauvais emploi du temps, ils ont un pouvoir, un pouvoir énorme (passage inaudible, il parle à voix très basse) elle me convoquait tout le temps (pour les examens), des collègues m'ont dit va la voir... alors si je ne suis pas bien gentil, on ne me dira rien par devant et je serai convoqué ou..., j'ai une collègue qui n'a pas pu venir, on lui a dit "on s'en souviendra" ». Quelle que soit la réalité de ce fait, des personnels vivent le mode de management comme coercitif. Cependant le même professeur reconnaît que « Pour le travail elle va bien ».

Outre le traitement personnalisé qui exige une acceptation des demandes de la direction, les deux autres façons d'enrôler les enseignants dans un management alliant la rigueur et l'efficacité industrielle à la proximité domestique, sont l'accueil réservé aux professeurs (plusieurs l'évoquent qui ne l'associent pas forcément à la direction mais plutôt à l'équipe disciplinaire sans percevoir que le dispositif est impulsé par la direction) et l'écoute dont elle fait montre à l'égard des professeurs en difficulté, ce qui explique que l'un d'eux peut parler de « Renaissance » à Saint-Just. Les professeurs « bîmés » arrivant d'autres établissements sont ainsi eux aussi « réparés ». Les stratégies d'aide sont diverses, depuis le choix des classes jusqu'à l'emploi du temps en passant par des entretiens individuels et une relation avec les services rectoraux.

Enfin, la proviseure assure l'ordre qui permet aux enseignants, aux pratiques globalement plutôt traditionnelles France Origazzi constate « Je m'attendais, arrivée en lycée professionnel, à trouver d'autres méthodes pédagogiques parce que, je dirais, on entendait dire au moment de la rénovation des collèges et de toute cette période là, que les lycées professionnels ils avaient été à la pointe des rénovations puisque c'est eux qui avaient lancé l'évaluation... et que les machins, les trucs et les bidules... donc faire travailler des élèves difficiles, ils sont obligés de se serrer les coudes, de... plein de choses » Je me suis rendue compte dans le fond que c'était pas vraiment

différent... j'ai pas vu... pas de différence énorme. Il y a peut être plus en effet de profs qui vont faire travailler les élèves sur des critères qu'en collègue. Grâce à la discipline que fait régner Madame Terasseau (en prenant appui sur les fiches incident, notamment), les enseignants peuvent se consacrer à l'enseignement, à la préparation des examens, et la bonne réputation du LP est garante du cercle vertueux d'un bon recrutement et de conditions de travail correctes. En regard de ceci, la protection assurée par le proviseur rend tolérable la pression aux résultats et certaines pratiques qui, ailleurs, seraient perçues comme insupportables.

Le mode de management à Saint-Just est caractérisé par la personnalisation et un pilotage serré de tous les aspects de la vie de l'établissement depuis les emplois du temps, l'organisation de rassemblements festifs, le recrutement des élèves, jusqu'à l'écoute des soucis privés des professeurs, et se traduit par un mode de relations qui évite la confrontation collective. « Elle va voir un tel, voir un tel, voir un tel, voir un tel... et alors la communication elle est... radiale, uniquement radiale, alors après le... le transversal, il se fait comme il peut », dit France Origazzi. Le pilote, unique, organise un réseau dense de relations alliant dimension professionnelle et privée, gratifications et réprimandes parfois, et toujours vigilance. La proximité de ce modèle de celui présidant aux relations entre les professeurs et les élèves est flagrante. Dans cet univers, la justice n'est pas dans l'égalité de traitement mais dans l'adéquation des mesures prises aux cas particuliers et dans la récompense aux plus méritants selon un principe aussi religieux que républicain. La pacification syndicale qui correspond à une plus grande assurance de l'existence du lycée, coïncide avec un type de management qui enrôle par l'individualisation, les arrangements, la prise en charge d'aspects professionnels et personnels en appliquant la logique de *Réparation* aux personnels du lycée. La logique de projet (politique et pédagogique) qui s'appuyait sur des dynamiques collectives (syndicale et équipes innovantes), prévalait au LP Saint-Just, elle a été remplacée par une logique combinant plusieurs éléments : rigueur administrative et morale appuyée sur quelques dispositifs locaux pilotés par la direction, individualisation et management autoritaire au service de l'ordre et de la réussite aux examens. D'une mobilisation collective appuyée sur une direction charismatique peu soucieuse des règles administratives, on est passé à une mobilisation individuelle chapeauté par une autorité rigoureuse. Le point commun aux deux cas de figure est la visée de réputation : la mobilisation politique et l'enrôlement sous les diverses formes justiniennes se comprennent dans une logique de l'opinion qui s'actualise dans des stratégies différentes. La relation entre l'intérêt général et l'intérêt local est, dans les deux cas, négociée au profit des marges de manœuvres locales dans un contexte de concurrence accru entre LP et avec la formation professionnelle en alternance. Le recentrement, sous l'actuelle direction, de l'activité sur l'établissement correspond à la demande sociale contemporaine et à celle des enseignants : retour à l'autorité, rigueur, obéissance et respect de la règle (pour les élèves), sécurité, place centrale des individus, conception utilitariste de l'enseignement, pratiques pédagogiques navigant entre tradition et prise en compte des élèves au plan individuel... Dans cette mesure, le LP Saint-Just paraît, dans son évolution récente, une mise en forme adaptée à son contexte. Celle-ci a un impact fort sur le travail enseignant (assez peu coopératif sauf dans des réseaux limités ou prescrits par la direction), sur les modes d'évaluation (tournés vers la certification et l'utilisation d'outils « écrans », comme la fiche incident, qui assurent la

coordination de l'action, mais ne garantissent pas la coopération dans le travail) et le jugement porté sur l'établissement par ses personnels. La volonté de maintenir effective la double coopération professeurs/élèves, professeurs/direction, produit un mode d'enrôlement qui fait feu de tout bois depuis les objets et les dispositifs jusqu'au management en passant par les fêtes locales et un certain clientélisme. L'esprit maison est maintenu par ce moyen, mais au prix d'une entrave à la coopération entre professeurs trop sous le joug de la prescription managériale et d'une expression de la résistance au système Saint-Just par des protestations récurrentes et « explosives ». Ceci contraint la direction, par la personnalisation des relations, à une vigilance permanente pour anticiper et éviter les conflits à la fois collectifs (avec les personnels) et ceux avec les élèves. La paix sociale à Saint-Just dépend de la capacité de la direction à maintenir l'ordre et la bonne réputation de l'établissement, elle obtient en échange, un consentement suffisant à sa politique à « double face » (*Réparation/excellence*) qui permet d'articuler les logiques qui traversent l'établissement et les pratiques enseignantes.

Au LP Stendhal : une mobilisation politique au nom de l'exemplarité, une nouvelle configuration de la logique civique ?

1. L'évolution de la compréhension de l'établissement au fil des différents recueils de données

1.1 Les principaux apports de la première enquête ethnographique

Pour cette première phase de l'enquête, onze entretiens ont été menés au printemps 2001 auprès de personnes désignés par le chef d'établissement. Outre le proviseur lui-même les enseignants rencontrés étaient des disciplines générales, de disciplines professionnelles et deux des trois CPE intervenants dans l'établissement. L'ensemble des spécialités préparées au lycée était représenté dans ce panel d'entretiens.

Nous ne retiendrons ici que les trois thèmes essentiels qui ressortent de la première enquête ethnographique.

1.1.1 La conscience de l'excellence

Stendhal a toutes les caractéristiques d'un lycée des métiers avant la lettre : toutes les sections tournent autour des métiers de l'automobile, la formation continue y est très présente ce qui préfigure la mixité des publics, les liens avec les organisations professionnelles sont forts.

Les enseignants rencontrés ont tout à fait conscience de la place incontournable de l'établissement dans le dispositif régional de formation dans les métiers de l'automobile. Ils savent que dans la plupart des sections de l'établissement ils peuvent choisir leurs élèves contrairement à beaucoup de lycées professionnels. Un sentiment d'excellence prédomine : « *On est le lycée de l'automobile de l'Académie* », on participe à des opérations de prestige : « *Rallye Paris Dakar* », « *Shell Éco-marathon* », ce qui n'empêche pas de se plaindre des élèves dont le niveau s'abaisse et la motivation disparaît.

On retrouve donc un fort sentiment d'appartenance, un esprit maison construit autour de cette conscience de l'image positive du LP, de son histoire, de son rayonnement dans le milieu automobile de la région. Il se caractérise aussi par la très grande stabilité du personnel, un certain nombre d'enseignants ayant même été élèves dans l'établissement, et par la valorisation du « *professionnel* ».

Mais derrière cette belle façade, l'établissement ne donne pas l'image, à travers cette première partie de l'enquête, d'une institution unifiée où tous concourent à des objectifs communs clairement identifiés. Des sous groupes d'appartenance, des réseaux plus ou moins hermétiques, des isolats même, semblent fractionner le lycée en autant de petits mondes qui paraissent être les vrais lieux de référence des enseignants. Des tensions parfois fortes traversent ces réseaux.

1.1.2. Les réseaux internes : articulations et tensions

D'une manière assez classique et logique dans un LP, les groupes d'appartenance auxquels les enseignants font référence sont les groupes disciplinaires pour l'enseignement général, les ateliers pour l'enseignement professionnel. La communication entre ces groupes est apparue assez faible. Pour l'enseignement général cependant l'enquête semble indiquer que l'équipe des professeurs de mathématiques joue un rôle qui dépasse cette discipline et rayonne sur l'ensemble des matières d'enseignement général.

Au niveau de l'enseignement professionnel une certaine autonomie des différents ateliers semble être la règle. Cependant la proximité géographique et professionnelle des carrossiers et des mécaniciens permet des passages et des liens. Les conducteurs routiers par contre semblent vraiment constituer un monde à part, ayant très peu de contact avec le reste du lycée et vivant en quelque sorte en autarcie. Il revendiquent d'ailleurs fortement leur particularisme.

Des tensions parfois fortes apparaissent entre ces groupes. Elles opposent essentiellement les enseignants de disciplines générales aux enseignants professionnels. Au delà de la distance assez fréquente entre ces deux types d'enseignants, des rancunes et des jalousies se sont installées depuis les réformes Allègre notamment avec le passage à 18 heures des enseignants professionnels. Elles paraissent encore assez vives en 2001.

Qu'est-ce qui fait «tenir ensemble» cet établissement dans le concret de l'action quotidienne ? Ici apparaît le rôle important de la vie scolaire. Trois CPE en sont chargés dont l'un est au lycée depuis 24 ans. Il a une forte personnalité et semble être la personne référente pour l'enseignement général comme pour l'enseignement professionnel, détenteur de l'histoire, des us et coutumes, des règles qui permettent à l'établissement de ne pas connaître les dérives qui en minent d'autres.

Cette fonction unificatrice devrait être assez naturellement celle de l'équipe de direction et plus particulièrement du proviseur. L'histoire récente de l'établissement, marquée par un conflit très dur qui a opposé l'ancien proviseur aux enseignants qui ont «obtenu» son départ, met le nouveau chef d'établissement (en poste depuis un an au moment de l'enquête) dans une position délicate.

1.1.3 Différents types de mobilisation

Une des particularités de Stendhal, qui est apparue lors de cette première enquête, cette capacité à se mobiliser, ces réactions de défense qui unissent une grande partie du personnel.

Deux conflits importants ont été évoqués lors des entretiens. Le premier, nous y avons fait allusion plus haut, a opposé l'ancien proviseur et les enseignants assez unanimes. Il en

est résulté le départ de celui-ci muté à sa demande, ce que les enseignants ont considéré comme leur «victoire».

L'autre conflit plus récent s'intégrait à un contexte plus général puisqu'il s'agissait de s'opposer aux différentes réformes du ministère Allègre rassemblées sous l'appellation de l'EPI (Enseignement professionnel intégré). Il était surtout dirigé contre les autorités nationales et leur représentant local, le Recteur. Cependant le nouveau proviseur, chargé de l'application de ces mesures dans son établissement, ne fut pas épargné.

L'enquête ethnographique dans sa première phase n'avait pas permis d'analyser et de comprendre quelles formes empruntaient ces mobilisations défensives.

Une autre forme de mobilisation apparaissait cependant qui relevait plutôt d'une logique de projet. Elle rencontrait la première dans la mesure où les motifs de mobilisation revendicative recoupaient certains projets, mais l'élucidation de ce point restait à faire.

1.2. Apport des enquêtes statistiques et nouvelles questions

Un peu plus de la moitié des personnes de l'établissement ont répondu à l'enquête Réseau, ce qui correspond environ à 60 % des personnes convoquées, dont 58 % d'enseignants. On note une disparité entre le taux de réponse des professeurs d'enseignement général (77 %) et celui des professeurs d'enseignement professionnel (46 %). En ce qui concerne les conducteurs routiers, un seul d'entre eux est venu répondre à l'enquête. Leur «marginalisation» dans le lycée semble ainsi confirmée.

L'enquête Réseau confirme le peu de liens entre les enseignants du «général» et ceux du «professionnel», par contre, surtout en enseignement général, il semble que la collaboration interdisciplinaire soit plus importante que le travail à l'intérieur d'une même discipline, ce qui n'était pas très visible dans les entretiens.

L'apport le plus intéressant de l'analyse des réseaux, doublée du questionnaire aux enseignants, est la révélation de l'existence d'un groupe d'une douzaine de personnes qui joue un rôle central dans l'établissement par les relations de solidarité qui les lient et par l'influence qu'ils exercent. À côté de ce groupe on peut observer l'existence d'un groupe plus marginal d'environ huit personnes, qui semble avoir moins d'impact sur l'ensemble des personnels de l'établissement.

Le croisement de l'analyse des réseaux et du questionnaire permet de constater que le premier groupe professe des opinions plutôt contestatrices, s'oppose volontiers à l'«administration», développe une conception assez classique du travail et de l'action pédagogique, nous le définirons comme le «groupe contestataire». Le second groupe semble constituer de personnes plus conciliantes, acceptant mieux les réformes et les changements, apparemment plus à l'écoute des élèves tels qu'ils sont plutôt que tels qu'ils devraient être et mieux disposées vis à vis du proviseur, c'est le «groupe marginal».

Il faut constater qu'aucune des personnes interrogées lors de la première phase de l'enquête ethnographique, désignées par le proviseur, ne fait partie du «groupe contestataire». En particulier, un enseignant de carrosserie ni sa compagne professeur d'enseignement général qui semblent, d'après l'enquête Réseau, l'un comme l'autre, être en position de «leader» à l'intérieur de ce groupe comme au-delà, n'avaient été sollicités

pour l'enquête. Le panel d'enseignants comprenait par contre plusieurs représentants du «groupe marginal» sur lequel s'appuie le proviseur.

À l'issue de ces deux premières phases du travail et en croisant les apports des différentes méthodologies d'enquête certaines questions restaient en suspens ou nécessitaient un approfondissement

- L'enquête Réseau établit qu'en matière de définition du métier le chef d'établissement fait référence comment cela se concilie-t-il avec le rôle majeur dans ce domaine que l'enquête ethnographique avait attribué au CPE

- L'enquête Réseau ne confirme pas, en tout cas dans le domaine de la solidarité, la place importante attribuée à l'équipe disciplinaire scientifique est-ce que ce constat peut être élargi à une distinction plus générale entre mobilisation pédagogique spécifique et mobilisation politique

- Les informations collectées semblent montrer que les acteurs de Stendhal obéissent à une logique de mobilisation défensive. Reste à analyser quelles formes empruntent ces mobilisations, question à laquelle l'enquête ethnographique ne permet pas de répondre, notamment parce que les personnes constituant le «groupe contestataire» n'ont pas, dans leur grande majorité, été concernées par la première série d'entretiens.

- Au moins trois logiques d'action sont à l'œuvre à Stendhal une logique civique portée par le chef d'établissement et une partie au moins des nouveaux enseignants, une logique domestique faite d'arrangement locaux, une logique de l'efficacité portée par certaines sections et par une partie des enseignants.

Il convenait d'analyser la façon dont ces trois logiques coexistent et entrent en tension, tant pour ce qui concerne la mobilisation politique que pour l'activité quotidienne.

1.3 L'enquête ethnographique approfondie

L'élucidation des questions posées à la fin du précédent paragraphe a constitué l'objectif de l'enquête complémentaire. Elle s'est déroulée pendant un mois environ, fin 2002-début 2003.

Elle s'est traduite par

- Huit entretiens individuels, six enseignants, tous du groupe contestataire non encore rencontrés, le chef des travaux et un entretien complémentaire avec le proviseur.
- Un entretien collectif avec quatre enseignants.
- Deux observations de séquence d'atelier (avec un enseignant du groupe marginal et le leader du groupe contestataire).
- L'observation d'une séquence de PPCP.

Les différentes questions qui motivaient cette phase complémentaire constituaient la trame des entretiens individuels. Ils ont permis notamment d'approfondir et d'élucider les mouvements de mobilisations collectives et revendicatives, les formes qu'ils prennent, leur sens, le rôle concret des différents acteurs dans ces mobilisations.

L'entretien collectif a réuni des professeurs des deux groupes. Le thème choisi pour ce débat était un sujet qui avait donné lieu, d'après nos informations, à une mobilisation de refus de l'application d'une procédure spécifique d'affectation, proposée par le Rectorat et appelée « pré inscription ». L'entretien a été aussi l'occasion de confronter les points de vue des différents participants sur leur rapport avec les élèves, ce qu'ils en attendent, la manière dont ils ajustent leurs objectifs pédagogiques à la situation réelle des élèves.

Les observations de séquence de travail en situation (deux groupes d'atelier et un PPCP) avaient pour but d'analyser la façon dont les différentes logiques étaient mises en œuvre dans le travail concret avec les élèves. Ils étaient précédés et/ou suivis d'un entretien avec le professeur concerné. Dans ce cadre le professeur de carrosserie leader du groupe contestataire, qui avait été invité auparavant à participer à l'entretien collectif et s'était excusé (pour cause de participation à une journée de grève), a accepté de contribuer à l'enquête. L'autre groupe d'atelier observé était animé par un enseignant du groupe marginal.

Cette dernière étape du travail d'investigation a permis de mieux comprendre comment et en quoi les enseignants de Stendhal se sentent investis d'une mission d'exemplarité. Ses résultats montrent que la mobilisation collective présente deux versants l'un concerne la défense collective pour des causes générales, l'autre, les pratiques professionnelles. Elles ont plus de points communs que prévu et se réfèrent à une logique civique en partie redéfinie selon une traduction stendhalienne, qui a une fonction intégratrice par rapport à d'autres logiques mais provoque aussi des tensions.

2. Les deux versants de la mobilisation

Le Lycée Stendhal a traversé de nombreux moments de turbulence, suite à des conflits internes plus ou moins importants entre secteurs d'enseignement professionnel et d'enseignement général, entre équipe enseignante et direction ou à des mécontentements provoqués par des décisions académiques ou ministérielles. Cette situation a engendré à chaque fois des tensions dans l'établissement ou à une échelle dépassant la frontière de celui-ci.

À chacun de ces moments, des mobilisations collectives ont émergé. Les ressources utilisées diffèrent en partie selon le registre concerné, mais pas le sens de l'action pour les principaux intéressés pour qui il n'y a pas de solution continuité. Les mêmes principes de référence sont à l'œuvre et font l'accord, mais selon le registre de la mobilisation, la place accordée au local n'est pas la même. Et il ressort que la mobilisation ne se fait pas seulement dans un cadre corporatiste mais aussi au nom de valeurs partagées fondées sur une logique d'insertion sociale et professionnelle, sur une visée éducative, qui orientent l'activité concrète. Les deux logiques trouvent ainsi à se concilier en une configuration originale à la faveur d'un travail de traduction facilité par certains acteurs et dispositifs.

2.1 Les mobilisations contre la norme nationale, les réformes et leur mise en forme managériale : une opposition de principe, une mise en œuvre pragmatique

Quatre aspects de la mobilisation politique ont été rencontrés qui concernent des domaines différents et ont trouvé une issue dissemblable. Nous examinerons successivement la mobilisation contre

- la diminution, par décision académique, des moyens attribués à l'établissement en janvier, en heures, pour fonctionner à la rentrée suivante sous la forme de Dotation horaire globale (DHG),
- les conséquences de la mise en place de l'enseignement professionnel intégré (plan de formation en entreprise –PFEI–, réduction du temps de service des enseignants dans les disciplines professionnelles...),
- son incidence sur l'organisation pédagogique locale (l'organisation des ateliers, par exemple),
- sa mise en œuvre par le proviseur.

2.1.1. Une mobilisation réussie contre la baisse de la DHG

La question de la diminution de la Dotation horaire Globale a été abordée avec plus ou moins de force, à l'occasion de presque toutes les entretiens. Dès 2000, le sujet était à l'ordre du jour. *«On a tous fait grève, mouvement devant le rectorat, et on avait obtenu quelques dédoublements»*. Le professeur de mécanique souligne l'importance de la grève de l'an dernier qui leur a permis de parvenir à l'organisation actuelle dont il semble satisfait au niveau de l'atelier. Cette mobilisation avait été l'occasion d'inclure les élèves : certains participaient aux manifestations au nom de la défense de la qualité de leur formation. Cet acquis a cependant été précaire puisque une nouvelle baisse de la DHG, l'année suivante, a réitéré la mobilisation collective. Une enseignante d'anglais, elle-même syndicaliste, s'exprimant au nom des enseignants des deux secteurs affirme *«On a commencé à militer, on a eu des mouvements de type AG, on n'avait pas besoin d'être mobilisés par les syndicats car il s'agit de mouvements fondés sur le cœur et le bon sens»*. La relativisation du rôle des syndicats au nom de valeurs qui unissent les personnels au-delà des appartenances syndicales, correspond à un élargissement de la justification.

2.1.2. La mobilisation contre l'institution : une culture de résistance syndicale et morale

Un enseignant souligne le rejet total, par les personnels du lycée Stendhal, de tout pilotage et de la prescription, en disant *«On refuse les grilles, les cadres, car on doit nous faire confiance : nous sommes des fonctionnaires de l'État, on a passé des concours, on sait ce qu'on a à faire»* *«De plus en plus, on nous dit ce qu'il faut faire, on nous met dans des cadres, on a tué les bonnes volontés»*. Le désir de standardisation nationale au nom d'une plus grande efficacité du système va à l'encontre de l'injonction à une plus grande initiative dans le cadre de projets qui dépendraient de *«la bonne volonté»* et donc du libre arbitre du professeur qui exercerait ainsi son autonomie et son expertise. De façon plus générale, les injonctions ministérielles relatives à la mise en place de nouveaux dispositifs et les réformes de

l'enseignement professionnel se heurtent à une grande résistance et font l'objet de critiques qui mobilisent les enseignants du lycée. Ces derniers ont l'impression que le LP est assiégé et que de toutes parts déferlent des attaques qui remettent en cause le statut des enseignants, leur possibilité de bien travailler et l'avenir des élèves. Ils partagent aussi l'opinion selon laquelle, Stendhal servirait de test avant diffusion des réformes. Les enseignants se sentent donc investis d'une mission particulière : constituer un rempart contre les nouvelles normes nationales, résister. Cependant, désormais, les syndicats ne représentent qu'un noyau d'enseignants, qui n'est pas toujours majoritaire au conseil d'administration, mais il arrive encore à mobiliser. En fait, une autre logique alimente la mobilisation politique, que l'on pourrait qualifier de morale et pragmatique («*il s'agit de mouvements fondés sur le cœur et le bon sens* »), qualités qui sont opposées à la froideur technique des nouvelles prescriptions.

Ainsi, la mobilisation s'est faite contre les PPCP que les enseignants ont d'abord refusé ou qu'ils font, dans un second temps, de manière peu conforme (peu ou pas d'implication des professeurs d'enseignement général, transformation des heures en heures de soutien, prise en charge par des jeunes professeurs contractuels...). Malgré une position collective de rejet «*par principe*», les professeurs d'atelier sont donc impliqués dans la mise en œuvre de PPCP. Ceux de l'enseignement général s'en trouvent exclus de fait car leur implication est souvent réduite à corriger des fautes d'orthographe ou bien à faire effectuer des calculs aux élèves. Ils soulignent que le secteur de l'enseignement professionnel est «*un monde dans un monde*», pour signaler les difficultés du travail en commun.

2.1.3 L'organisation pédagogique de l'atelier : une mobilisation autour de quelques leaders

Suite à la mise en place de l'enseignement professionnel intégré, le chef de travaux a réussi à mobiliser les enseignants des disciplines professionnelles sur une logique de l'efficacité organisationnelle orientée par des finalités pédagogiques. Il l'a fait après un temps assez long de concertation et d'élaboration collective qui s'est donné pour objectif une meilleure qualité de la formation des élèves sans dégrader les conditions de travail des enseignants. Travail mené avec ceux des professeurs les plus intéressés (la section «*conducteurs routiers*» est restée à l'écart contrairement à certains professeurs syndicalistes opposés à la réforme). La mise en place de cette nouvelle organisation tient compte des directives nationales tout en les adaptant aux conditions locales comme l'explique longuement le chef de travaux dans son entretien. Un travail approfondi sur les référentiels a ainsi été conduit, une réorganisation de la répartition des séquences a été définie qui a eu des conséquences nombreuses sur l'organisation du travail et sur l'organisation de l'espace.

Au sujet des PFE, la mobilisation s'est faite dans des assemblées générales, houleuses, qui font suite à des pétitions et sont suivies d'autres actions de portée générale. Pour l'occasion, les cours sont arrêtés. La pétition est signée pour demander l'organisation d'une assemblée générale. Il n'y a pas d'opposition de l'administration locale qui semble s'accommoder de ce mode d'action : protester d'abord, manifester sa cohésion dans la revendication, porter la protestation à un niveau de décision plus élevé.

Les Contrôles en Cours de Formation sont également contestés au motif que l'administration veuille faire des économies d'une part et que ce dispositif entraîne une

surcharge de travail. C'est la raison pour laquelle, au LP Stendhal, ces contrôles sont organisés, avec l'aval, de fait, de la hiérarchie locale, comme des examens ponctuels sur des heures de cours dont on libère certains groupes d'élèves après leur avoir expliqué, selon une pratique d'enrôlement dans la cause des professeurs déjà rodée, que la responsabilité de la diminution des heures de formation est à imputer au ministère.

Par ailleurs, un professeur de mécanique, leader syndical et pédagogique, mobilise les enseignants de cet espace, plus particulièrement les jeunes collègues qui sont en majorité des contractuels. Les entretiens avec lui et avec le professeur chargé du PPCP montrent la conformité des idées qu'il défend, avec une grande conviction éducative, avec ses pratiques. Cette cohérence et les ressources qu'il met à disposition de ses collègues lui donne une crédibilité et accroît son pouvoir mobilisateur, en particulier grâce aux services qu'il leur rend mettant à leur disposition des outils pédagogiques qu'il a élaborés. De plus, il a fait accepter son propre règlement intérieur dans l'atelier, règlement qu'il a également fait valider par le CPE, s'assurant ainsi une cohérence minimale entre les règles internes et externes à l'atelier et, dans le cas contraire, le CPE accepte de donner priorité au règlement interne à l'atelier. Enfin, mettant l'accent sur le rôle «*de la vingtaine de dinosaures*» qui tiennent l'établissement, il affirme avec une certaine fierté que l'établissement constitue une référence académique (voire nationale) car «*beaucoup de choses sont essayées ici d'abord avant d'être lancées ailleurs*». L'exemplarité de Stendhal n'est donc pas seulement dans la résistance aux nouvelles normes, elle réside aussi dans le rayonnement pédagogique dans ce domaine aussi il sert de test et fait référence. La traduction locale des nouvelles normes, qui passe par leur interprétation partiellement transgressive au nom parfois de l'innovation, et justifiée par la conviction que cela contribue à la qualité de la formation donnée aux élèves et dont témoignent les résultats aux examens et l'évolution des comportements des élèves. Des leaders qui concilient crédibilité professionnelle, engagement syndical et/ou appui hiérarchique sont les chevilles ouvrières du passage du registre de la revendication politique à l'organisation pragmatique. La dimension locale de l'action est, dans ce cas, prédominant.

2.1.4 Contre le management local

La mise en place des procédures académiques de pré-inscriptions des élèves a été refusée par les professeurs et a été vécue comme une énième lutte contre les directives académiques, mais surtout locales. Le management est ici mis en cause en ce qu'il apparaît comme un vecteur de mesures dont l'intérêt n'apparaît pas aux yeux des professeurs. En fait, l'entretien collectif consacré à ce sujet a permis de nuancer la position des enseignants. L'hostilité à ces nouvelles modalités semblent bien plus due, selon eux, à un manque d'information, de la part de la direction notamment, «*à une mauvaise organisation*» 30 élèves par enseignant, et au fait que le dispositif et son enjeu n'ont pas été explicités, qu'à une position de principe contre toute directive venue «*d'en haut*». Un enseignant dit «*sur ce sujet, je ne souhaite pas intervenir, je trouve que c'est du flou*». En fait, il n'y a pas consensus sur la question des pré-inscriptions. L'entretien collectif laisse comprendre que les enseignants interrogés espèrent, à l'avenir, participer aux pré-inscriptions, car ils y voient désormais un moyen de motiver les élèves. Dans la mesure où ils peuvent intégrer cette nouvelle procédure dans leur pratique de sélection du public, les enseignants sont prêts à l'accueillir et les arguments développés pour la combattre

tombent. Ainsi, un professeur généraliste, partisan du boycott l'année précédente, envisage la mise en œuvre concrète du dispositif pour l'année à venir « *d'information officielle qu'on aura, c'est une semaine avant de l'organiser. Dans le secteur de l'automobile, ils se sont déjà mobilisés en anticipant sur la journée Portes Ouvertes et si jamais il y a des pré-inscriptions, on les ferait pendant ce temps-là.* ». Cet exemple permet de mieux comprendre le passage d'une mobilisation politique contre la norme académique, au nom de la défense du statut (les heures de travail correspondant au travail de pré-inscription ne font pas partie des obligations de service, par exemple) à une mobilisation locale pour l'application de cette même norme, de façon pragmatique, quand les professeurs y voient un intérêt pour leur travail : recruter des élèves motivés. La méfiance à l'égard de l'institution, d'où ne peut venir que des menaces, et l'information insuffisante effectuée localement semblent expliquer le refus initial.

2.2 Les formes de la mobilisation politique : des principes identiques mais des traductions différentes selon qu'elle se situe au plan général ou pour l'organisation de travail

Les différentes mobilisations collectives décrites ci-dessus montrent que les formes utilisées sont diverses et qu'elles connaissent plusieurs étapes. En faire un récapitulatif peut aider à les situer.

2.2.1 La mobilisation défensive : des routines d'action partagées, une relation directe avec les instances académiques

Le premier temps de la mobilisation est caractérisée par une mobilisation « *contre* », avec les formes d'action adaptées : pétitions, délégation auprès de la direction, Assemblée Générale, grève, manifestation... L'éventail des modalités de la lutte revendicative est utilisé, certaines personnes jouent un rôle pivot pour mobiliser du côté de l'atelier et du côté de l'enseignement général. Les plaques tournantes de la diffusion d'informations, de la discussion sur les formes de l'action, sont, de l'avis de tous, la salle des professeurs et le self puis l'Assemblée Générale préparée par la signature de pétitions, selon une pratique habituelle, bien que partiellement contestée. À cette étape, les personnes se situent *a priori* « *contre* », la solidarité de corps se manifeste au nom de la défense du statut et de la qualité de l'enseignement professionnel, contre des prescriptions jugées inadaptées, inefficaces ou injustes. La mobilisation peut déboucher sur une grève. Les enseignants se positionnent alors pour ou contre l'action envisagée. Ils ont montré leur capacité à s'unir pour obtenir que des décisions jugées inappropriées soient refusées, ou adaptées à une norme locale selon une définition dans laquelle ils sont partie prenante. Quand il s'agit de problèmes internes liés à la discipline, par exemple, les enseignants s'adressent au chef d'établissement en demandant une Assemblée Générale obtenue sous le nom de réunion pédagogique. Pour les autres sujets, ce dernier semble ignoré car les enseignants s'adressent directement au Recteur voire au Ministre et le proviseur est assigné au rôle de « *facteur* » entre les instances supérieures et les enseignants. Les problèmes sont immédiatement traduits en termes politiques et portés au niveau des instances décisionnelles correspondantes : le niveau local est alors ignoré car une bonne

connaissance du système éducatif et une conception civique de celui-ci, leur laisse penser que ce n'est pas là que se situe le pouvoir réel.

Le réseau de mobilisation qui permet de passer très rapidement au-delà de l'établissement, est celui des organisations syndicales avec une primauté au SNEP-FSU. La présence dans l'établissement de plusieurs enseignants qui ont une décharge de service pour activité syndicale facilite l'activation de ce réseau et l'émulation entre les divers syndicats contribue à un bouillonnement, à une mobilisation rapide et à l'établissement d'un rapport de force dont les manifestations sont souvent publiques voire spectaculaires. Le LP Stendhal est exemplaire dans sa mobilisation politique. Il estime être une référence, ce que ne démentent pas les responsables académiques.

2.2.2 La mobilisation pour le travail : une adaptation et des arrangements fondés sur la négociation locale

Les enseignants du lycée Stendhal, qu'ils soient généralistes ou du secteur professionnel, sont convaincus que les LP en général, et le leur en particulier, sont victimes de toutes les réformes et injonctions qui ne font que dégrader la formation des élèves et leurs conditions de travail. La mobilisation politique et la mobilisation collective pour le travail ne sont pas radicalement séparées, mais empruntent des modalités différentes et la deuxième exige des enseignants un travail de traduction. En effet, les principes qui servent de référence à la mobilisation politique sont les mêmes que ceux qui vont justifier des choix pragmatiques, mais la mise en acte se différencie. Il en va ainsi des professeurs d'atelier qui adaptent la mise en œuvre des réformes à leurs conditions de travail et à leurs objectifs, et leurs évaluations aux référentiels qu'ils ont, eux-mêmes, élaborés. De même, les enseignants généralistes n'ont jamais accepté la diminution des volumes horaires de 23 h à 18 h pour les professeurs d'atelier, leur rôle second dans les PPCP, et déplorent aussi la perte de deux heures en français et en histoire-géographie... Ils se disent même «*décrédibilisés*» devant les élèves du fait de cette diminution horaire et/ou du rôle marginal et instrumental dans lequel ils sont confinés dans les PPCP (même si la situation semble évoluer dans le sens d'une implication plus significative). Cependant ces professeurs tiennent aussi des propos mettant en évidence l'intérêt du travail en équipe pour les élèves et des projets pédagogiques collectifs. Il ne s'agit donc pas d'une opposition de principe, mais, plutôt, d'une place difficilement négociée car la coopération pour un PPCP oblige à des coordinations entre enseignements des disciplines professionnelles et générales, qui n'existent pas.

Actuellement, l'enrôlement qui se fait à partir des PPCP concerne, d'abord, les professeurs d'atelier et les élèves. Comment s'est déroulée la mobilisation pour le PPCP carrosserie ? Quel enrôlement a favorisé l'implication d'un nombre non négligeable de professeurs, celle de la hiérarchie et des élèves ? La première mobilisation, celle des enseignants, s'est faite à partir de l'idée d'un professeur, celui de mécanique, dont l'aura a déjà été soulignée, qui l'a présentée lors d'une réunion plénière des enseignants sur les PPCP alors que le professeur de carrosserie n'était pas encore nommé. La mobilisation sur ce projet arrive à un moment où la vague protestataire, contre les PPCP en particulier, diminue au conseil d'administration et où il y a une évolution dans le rapport des forces internes entre les opposants les plus radicaux qui ont eu tendance à vouloir tout bloquer,

et ceux qui sont «*positifs*» (chef de travaux), c'est à dire qui ont participé les dernières années aux divers travaux de restructuration, de réorganisation pédagogique et à divers projets. Cette mobilisation touche donc des personnes en partie différentes de celles qui habituellement organisent la mobilisation protestataire, mais pas seulement puisque des syndicalistes peuvent aussi bien faire partie du deuxième groupe. L'accord sur le PPCP repose sur l'intérêt manifesté par les élèves et la promotion de l'établissement qui selon les professeurs, la direction et les élèves peut en résulter. Par rapport à ce projet, la mobilisation est aussi le fruit d'un management concerté entre le proviseur et le chef de travaux, mais des réseaux de relations (internes et externes à l'établissement), des ressources de diverse nature (matériaux, financement, apport d'enseignants de disciplines générales), des intérêts convergents et une organisation du travail qui a facilité la mobilisation autour de ce projet en lui assurant le nombre d'heures nécessaires à sa réalisation, sont les éléments cumulés d'un enrôlement réussi.

Par exemple, un jeune professeur contractuel qui a pris ce projet en cours de route, se trouve en être une cheville ouvrière et est amené à coopérer avec d'autres collègues de l'atelier, à partager leurs règles de fonctionnement, leurs outils pédagogiques, l'espace de travail et à entrer dans le mode de relation avec la direction, imposée par le collectif des enseignants d'atelier, caractérisé par la dimension collective. Par le PPCP, il élargit son réseau de ressources et de relations dans l'atelier et, à moindre degré hors de l'atelier. Il est ainsi enrôlé, dans la «*cause*» de l'atelier dont il est étroitement dépendant pour l'organisation de son travail et la réussite du projet. Il entre dans un monde de relations où les arrangements de proximité permettent de travailler comme les professeurs l'ont projeté même si cela se fait en transgressant certaines prescriptions ou en contradiction avec certaines revendications collectives syndicales (comme le refus des PPCP) par ailleurs défendues par les mêmes professeurs. Mais dans tous les cas, le but est la formation des élèves en vue de leur insertion professionnelle et sociale, leur motivation, la renommée de l'établissement fondée sur une image de marque d'établissement de pointe. Les professeurs y trouvent leur compte grâce à l'intérêt manifesté par les élèves qui participent ainsi volontiers aux activités programmées par l'enseignant et par l'augmentation de ressources et de légitimité que leur procure la participation à un PPCP validé par l'atelier, la direction, des professeurs d'enseignement général.

Dans ce cas, les sources de mobilisation dans le registre de la défense du statut et d'une certaine conception politique de la qualité de l'enseignement, sont réinterprétées quand il s'agit du registre du métier, du travail quotidien. Le PPCP est perçu comme un des moyens de définir «*à l'interne*» (et non plus de façon externe par les horaires prescrits), les conditions d'un fonctionnement acceptable voire satisfaisant que ne garantit pas la prescription. C'est aussi un indicateur de l'impact des nouvelles organisations du travail fondées sur une logique de projet. Elles impliquent des négociations locales et un engagement des personnes que ne peuvent pas traiter les syndicats qui se situent à un plus grand niveau de généralité.

Les exemples du PPCP et de l'organisation du travail dans l'atelier, montrent que des logiques différentes s'entremêlent. En effet, au nom d'une logique civique, on veille aux respects du règlement (celui du professeur de mécanique), des règles d'organisation des emplois du temps par le chef des travaux, de la propreté de l'espace atelier, des consignes

de sécurité, des modalités mises en place pour l'évaluation des élèves... En même temps, dans ce même atelier, on assiste à de multiples arrangements internes, relevant d'une logique plus domestique : utilisation d'heures du PPCP carrosserie pour avancer le programme de mécanique, mais aussi, utilisation d'heures de cours pour finir le PPCP, élaboration de sujets d'examens en fonction de l'état d'avancement des référentiels, règlement interne à l'atelier...

2.2.3. Deux types de mobilisation qui ne sont pas vécues comme contradictoires

Les enseignants interviewés à l'occasion de l'enquête complémentaire assurent qu'il n'y a pas de cloisonnement entre les différentes catégories de personnels, enseignants, personnels ATOS, etc., ce qui se manifeste lors des mouvements revendicatifs. C'est alors le «*tous ensemble*» qui s'exprime et gomme les différences. Différences qui réapparaissent dans les choix en matière d'activité concrète. L'enquête met également en évidence le souci de la réussite sociale de leurs élèves par les professeurs, de leur bien-être, de les voir progresser, regrettant «*qu'il n'y ait pas plus d'aides-éducateurs, qu'il n'y ait pas plus de soutien individualisé, le fait qu'ils soient à trente dans une classe*», autant de signes interprétés comme la preuve que l'intérêt des élèves est sacrifié par les décisions gouvernementales ou rectorales. Aux liens affectifs avec les élèves, à la volonté d'œuvrer à leur insertion sociale et professionnelle («*un métier et une famille*»), s'ajoute un fort sentiment d'appartenance au LP Automobile dont ils sont fiers, persuadés que leur établissement est le meilleur de la région (certains, parmi les plus anciens, partagent cependant une certaine nostalgie de ce qu'était l'établissement en soulignant une dégradation). Ces mêmes visées servent de justification aussi bien pour l'action revendicative que pour mettre en place une organisation du travail, des projets, l'activité quotidienne, mais, en leur nom des enseignants sont prêts à accepter certaines injonctions ministérielles à condition de pouvoir les traduire en fonction de leurs intérêts, possibilités, ressources propres, et en cohérence avec les principes de référence dominants, tandis que d'autres se mobilisent contre.

L'enquête ethnographique approfondie a permis de constater que la mobilisation des enseignants se fait dans des espaces et à des moments différents. Certains groupes d'enseignants de la même discipline font référence en interne et sont reconnus car ils assurent la collaboration, la régulation et la prise en charge des nouveaux. Cela constitue un groupe dans lequel les relations de confiance sont fortes et où on peut s'arranger entre pairs. C'est aussi jusqu'à une époque récente le rôle dévolu à l'Amicale. Ce ou ces groupes mobilisent car ils se substituent à l'établissement puisqu'ils prennent en charge l'essentiel de ses fonctions. Ils sont les lieux de la traduction de la mobilisation politique en mobilisation pour le travail. L'exemple du CPE permet d'approcher comment s'opère le dépassement de la contradiction entre mobilisation politique «*contre*» et mobilisation pour le travail qui repose sur des micros négociations validées par un acteur en situation hiérarchique, de niveau intermédiaire, qui assure la coordination et le lien avec l'extérieur. Le CPE qui a une décharge syndicale réussit à mobiliser l'équipe enseignante autour de lui contre la norme nationale mais au niveau local, il cautionne un règlement intérieur à l'atelier. À Stendhal, la mobilisation autour de la vie scolaire est à l'interface entre la mobilisation contre les injonctions nationales et pour le travail. Le CPE est un acteur

central dont la compétence dans son domaine est reconnue par les enseignants qui lui font confiance, plus facilement qu'au chef d'établissement. Cela se manifeste dans les deux dimensions de la mobilisation : il garantit l'ordre et le respect des divers règlements et permet ainsi au travail des professeurs de se faire dans de bonnes conditions sous le couvert de la loi locale, il est, du coup, crédible, quand il alerte ses collègues enseignants sur les dangers de telle ou telle réforme et de la « loi » nationale. En fait, les groupes d'enseignants qui se font confiance à un moment ou à un autre ne font, par contre, pas confiance à l'institution et à ses injonctions : ils se réfèrent à une « morale » de l'action pédagogique quotidienne, compromis entre l'efficacité sociale et pédagogique et la défense du statut.

L'articulation entre ces deux mobilisations, contre ce qui est imposé (le national) et pour le travail (le local), ne semble pas poser problème aux acteurs pour peu qu'ils imposent un arrangement qui leur convient.

3. Les tensions dans la logique civique (antagonisme ou traduction ?)

Le lycée Stendhal est un lycée professionnel jugé « difficile » par la hiérarchie, jugement confirmé si l'on retient comme indications pertinentes le nombre de conflits repérables : actions de protestation entreprises ou nombre de jours de grève. Sur les dernières années, ces conflits soit se confondent avec ceux de l'ensemble des lycées professionnels (les grandes grèves qui ont accompagné à peu près partout sous le ministère Allègre la mise en place de réformes pour cet ordre d'enseignement), soit portent sur les modalités de mise en oeuvre (mise en place au forceps des PPCP), soit contestent les réductions de la dotation horaire globale qui tendraient à constituer des groupes d'atelier trop nombreux et/ou à réduire le nombre d'heures de formation, soit témoignent d'un blocage par rapport au laxisme supposé de l'administration dans le traitement d'infractions disciplinaires. Pris globalement, autant d'obstacles opposés à la mise en oeuvre des changements ou à l'application de la loi. Si l'on s'en tient à l'appréciation de la hiérarchie, le schéma est assez simple. Considéré du point de vue des acteurs, il est d'abord le résultat de la mise en oeuvre des principes de justice dont ils sont porteurs. Il y a réinterprétation et traduction des ressources mobilisées dans la logique civique quand les uns et les autres se situent d'une part au plan local ou national et académique : d'autre part, dans le registre du travail et non pas du statut.

L'exemple du PPCP est intéressant à ce titre sur la façon de gérer le principe d'égalité de traitement des élèves (principe civique s'il en est). La revendication syndicale de plus d'heures de cours pour tous les élèves est traduite localement. Non pas par « mauvais esprit », mais pour que « ça marche » malgré une prescription que les professeurs estiment en décalage avec la réalité de leurs possibilités. La traduction du principe d'égalité se fait à partir de la mobilisation d'une ressource, le référentiel, qui renvoie à la fois à la prescription commune et à la logique d'efficacité. Il est mobilisé dans la lutte syndicale pour justifier le fait qu'avec aussi peu d'heures, on ne peut pas y arriver. Cependant, face, notamment, à la diminution des heures, la même ressource est mobilisée autrement : un curriculum local est défini, constitué d'une sélection parmi les composantes du référentiel

(sélection faite en fonction de quoi, cela reste obscur) –affiché il devient la norme– et sert de référence à l'évaluation en cours de formation et à l'examen.

L'utilisation des heures de PPCP est également à étudier sous cet angle les PPCP ont été le cheval de bataille des opposants qui y ont vu un lien avec la diminution des heures, une menace pour leurs disciplines, une complication du travail par la nécessaire coopération avec d'autres, un risque de perte d'autonomie (pour la même raison), une logique de projet qui peut aller à l'encontre du principe d'égalité de traitement des élèves (et des professeurs)... Dans la réalité du travail qu'en est-il ? Les heures PPCP sont parfois « détournées » pour faire une séquence d'atelier, mais des heures d'atelier peuvent être cédées à une activité liée au PPCP quand il y a un accord sur le fait que c'est bon pour les élèves exactement le contraire, donc, apparemment, de la revendication générale au nom de la qualité de la formation assimilée au nombre d'heures de cours. En fait, le principe d'égalité est en quelque sorte traduit suite à des arrangements locaux qui sont l'application au niveau micro de la même logique on donne la même chose à tout le monde et tous les profs participent de la même façon à ces arrangements. On pourrait y voir la duplicité de salariés rusés qui ne font pas ce qu'ils disent. Ils font en tous les cas aussi ce qui leur est prescrit en tenant compte du contexte de leur activité (élèves, espace, moyens, relations de travail, histoire...) et du projet, du référentiel.

La même capacité d'ajustement de l'action après une phase d'opposition a été observée sur la question des pré-inscriptions d'abord refusées puis mobilisées pour un meilleur recrutement des élèves...

Lorsqu'on s'entretient avec les enseignants, la majorité met en avant la primauté du travail éducatif qu'elle a à accomplir avec chaque promotion d'élèves cette primauté vaut dans le temps –il convient de commencer par là sans quoi l'ensemble de la formation est compromis– aussi bien que dans le poids relatif sur la totalité du parcours en formation si ces élèves doivent être employables à l'issue de leur cursus, ils le devront davantage à leur savoir-être qu'aux compétences professionnelles acquises qui devront de toute façon être complétées dans l'entreprise où ils seront embauchés. La revendication de la qualité de la formation du côté du nombre d'heures de cours est traduite en fait en qualité du travail éducatif appuyé sur l'activité professionnelle, mais là, l'évaluation joue le rôle de révélateur ce qui compte ce ne sont pas tant les contenus prescrits par le référentiel, mais, comme l'estime un professeur d'atelier, « 80% », le comportement, et là aussi, pas de cas particulier le règlement, du moins sa traduction faite pour l'atelier, ne souffre pas de différences (pas même celle introduite par le règlement intérieur de l'établissement comme en témoigne l'AG imposée à la direction sur ce problème). Aussi quand le professeur d'atelier dit que l'administration « est les règles » et eux « les élèves », il s'agit plus d'une tension née de l'interprétation de la règle que d'une opposition entre une logique bureaucratique froide et une logique humaine. En fait, des règles, les professeurs en font beaucoup, mais celles-là ils en ont la maîtrise et elles sont plus adaptées à l'interprétation qu'ils font de la réalité et à leurs capacités d'action en regard des objectifs sociaux, de politique éducative, qui leur sont prescrits (cf. le professeur de mécanique qui définit ses visées comme suit la stabilisation sociale des élèves c'est dire « un boulot », « une famille », et « avoir se tenir en société » et dans les gestes du travail).

C'est dans les ateliers que le sens donné à cette priorité est le plus manifeste, même si le discours des enseignants « généralistes » confirme celui des « professionnels » à l'échelle

de la classe. Le travail éducatif s'y construit par référence à une règle –de règlement d'atelier plutôt que le règlement intérieur de l'établissement– dans une grande proximité avec l'enseignant qui la porte et qui, dans le meilleur des cas l'incarne, se conduisant en «*père sévère*» mais aimant. Ce qui est traqué, ce n'est pas tant la maladresse, excusable tant qu'elle n'est pas dangereuse, mais le manque de respect envers autrui et la tenue relâchée – cracher, jurer, négliger les consignes de sécurité, perturber le travail des camarades, etc. Au-delà de la règle écrite, un contrat non-dit passé avec l'enseignant selon lequel il fera de vous un homme identifiable comme tel par la société si vous jouez le jeu qu'il vous propose. L'enseignant a pour lui d'avoir déjà fait le trajet (certains sont d'anciens élèves du LP) et de disposer de l'expertise professionnelle – voilà pour le modèle adulte. Il est en outre pédagogue et dispose à ce titre d'éléments d'information sur les besoins, les attentes, les faiblesses attendues des adolescents qui lui sont confiés. Il est donc doublement professionnel.

Il existe un vrai collectif dans les ateliers qui en a la force (élaboration de règles communes, capacité à avoir des controverses, à négocier à partir de positions communes leurs conditions de travail, à faire des projets collectifs, remplir leur mission de formation...) et les faiblesses (tendance à l'autarcie et au repli, arrangements domestiques qui enfrennent éventuellement leurs propres règles, tendance à être sur la défensive...). Pour exister ce collectif a besoin cependant d'avoir des alliés et des réseaux. Ceux-ci passent, ici, surtout par le biais syndical et privé (CPE, épouse), mais parvient à élargir sa base à l'occasion de diverses actions. Ils se définissent comme «*des dinosaures*» (une vingtaine selon un des leaders), «*le village gaulois de l'académie*», «*le noyau dur*» – les images évoquent l'âge, la capacité de résistance collective et le cœur d'une organisation (résistant lui aussi). C'est une configuration par nature fragile puisque les départs à la retraite, les mutations et les oppositions syndicales, qui ne manquent pas ici, peuvent la déstabiliser, et la nomination d'un nouveau chef d'établissement peut aussi imposer la renégociation du rapport des forces. Face à l'épreuve qu'a constitué la baisse des moyens, l'introduction de la logique de projet et les oppositions entre l'enseignement général et professionnel, les enseignants ont «*tenu*» grâce à leur capacité à produire collectivement une interprétation de la règle et de la prescription qui s'est appuyée sur des dispositifs, des objets, des réseaux, supports de leur évolution, tout en préservant ce qui leur permet de bien travailler et de conserver une certaine fierté par rapport à leur position, leur métier.

La plupart des éléments mis en avant par les enseignants qui se trouvent dans cette situation réfèrent à un principe de justification «*domestique*», conforté par l'espace de travail où ils exercent qu'ils ont en général contribué à aménager, qu'ils continuent à améliorer et qui leur est donc propre, même si bien sûr ils le partagent avec des collègues. Dans le meilleur des cas, cette propriété collective s'étend à l'ensemble des supports de séquences (fiches de préparation), aux progressions, aux évaluations. De toute façon à la gestion des outils de travail. Voilà donc une situation où se trouvent cumulées presque idéalement les références au modèle domestique et au modèle civique, une sorte de modèle local de compromis, où tout le monde apparemment trouve son compte, y compris les élèves. Mais que le jeu soit gravement troublé, soit parce que l'enseignant qui porte le modèle ne possède pas l'autorité requise – il s'agit d'un modèle exigeant remis en jeu à chaque séance et qui ne supporte pas de relâchement –, soit parce que décidément un élève refuse de s'astreindre à la règle collective ou se montre incapable de la supporter

(dans le cas bien sûr d'incidents graves susceptibles de passer les murs de l'atelier), et la règle appliquée va changer de nature, un autre espace civique, défini par une règle générale, va s'ouvrir. Le chef d'établissement convoquera le conseil de discipline, instance dont la composition est statutaire et qui échappe par son règlement au territoire de l'atelier et même au seul territoire de l'établissement. Et il arrivera dans certains cas que ce qui est proprement intolérable dans la sphère domestique on ne porte pas la main sur son père, sera toléré au bout du compte – élève réintégré après quelques jours d'exclusion – au nom d'autres principes de justice, ceux-là plus généraux. Ce qui sera jugé insupportable par une partie des enseignants qui se mobiliseront pour protester.

Vouloir rendre compte de ce qui se passe dans les moments de mobilisation en opposant sommairement le «monde civique» porté par le proviseur au «monde domestique» incarné par les enseignants reviendrait à donner quitus à la mise en cause réciproque qu'ils formulent dans une sorte de jeu de rôle bien rodé «*Impossible de discuter avec eux, pourtant j'ai essayé*», dit le proviseur «*On ne nous écoute pas, ce qui nous oblige à crier très fort et nous continuerons à le faire aussi longtemps que nécessaire*», nous sommes la communauté éducative» disent les enseignants. En termes plus nets on ne peut s'en tenir à cette double accusation les enseignants «corporatistes» et le chef d'établissement «simple rouage administratif».

D'abord parce que ce double regard dessine en creux d'autres attentes celle qui permettrait au chef d'établissement d'incarner sa maison et donc l'essentiel de ses forces vives celle qui verrait le chef d'établissement donner force de loi aux règles définies par les enseignants. Nulle part dans les discours recueillis l'usage du possessif «*mon atelier*», «*mes fiches*», «*mon règlement intérieur*», «*mes élèves*» ne recouvre l'idée de l'établissement comme un ensemble d'enclaves anarchistes obéissant à des règles autonomes. Au contraire la référence à la généralité est constante et le souci de validation de ce qui est fait par l'institution est nettement marqué, par exemple lorsque la punition décidée par le professeur d'atelier en référence au règlement d'atelier et en contradiction si l'on cherchait un peu avec les règles en vigueur – il doit exister une circulaire définissant le type de punitions compatibles avec une visée éducative – est visée par le CPE qui lui donne le blanc seing de la loi. Le conflit dans ce que nous avons pu observer paraît donc davantage se nouer entre «*la loi*» et «*la loi*» qu'entre «*la loi*» et «*de domestique*». Sans quoi l'interprétation de la situation se restreindrait à invoquer la mauvaise foi des acteurs les enseignants faisant semblant de s'intéresser à la règle collective pour mieux préserver leur pré carré, le proviseur faisant semblant d'incarner la loi pour mieux asseoir son pouvoir.

L'étude des arguments des deux parties permet de préciser la compréhension du fonctionnement de l'établissement. Contrairement à ce que pourrait laisser croire une lecture «territoriale» de ce qui se passe dans l'établissement – et c'est en partie ce qui avait été fait à l'issue de la première partie de l'enquête avec l'importance accordée au rôle du CPE comme délimitant sa propre zone d'autorité à l'intérieur de l'établissement – il n'existe pas de différence de généralité entre les deux approches de la loi le proviseur s'appuie sur des textes nationaux, mais les contestataires parlent non seulement en leur nom mais en celui de tous leurs collègues de l'établissement (ils vérifient la vérité de cette assertion chaque fois qu'ils font signer une pétition ou qu'ils déclenchent une grève) et encore en celui de tous les collègues de l'enseignement professionnel qui seront victimes des mêmes mesures si le LP Stendhal ne se mobilise pas énergiquement et

immédiatement. Les deux rôles ne se confondent donc pas il y a bien celui à qui il revient de donner des impulsions et ceux qui y résistent. Mais l'un et les autres le font au nom de valeurs également générales le primat de l'éducation, l'intérêt porté à l'élève, la cohérence de la formation dispensée au regard des attentes de la société, la correction relative par le travail éducatif des inégalités sociales. Ce qui devrait conduire idéalement à une forme d'harmonie, dont l'établissement est assez éloigné. Sur quoi les différents portent-ils ?

- métaphoriquement les deux lois ne viennent pas du même endroit il y a la loi qui vient d'en haut, dont la généralité est incontestable mais qui en contrepartie peut être soupçonnée d'inadaptation à la situation locale (le législateur est trop haut et trop loin pour avoir une appréciation correcte des réalités les lycées professionnels ont leurs spécificités même s'ils demandent à se voir reconnaître une égale dignité...) il y a la loi construite d'en bas, enrichie de toute l'expérience professionnelle des acteurs mais qui peut être soupçonnée du coup de servir d'habillage à leurs intérêts particuliers. À noter que les repères permettant de trancher entre l'une et l'autre se sont depuis trente ans singulièrement estompés, puisque dans le cadre de la décentralisation il y a eu un renoncement partiel de l'État à dicter sa loi aux établissements en positif il fait appel aux «projets d'établissement» et en négatif il renonce à légiférer sur des sujets cruciaux comme le port du voile, renvoyant du coup les établissements à leur autonomie et à la responsabilité qui en découle. Un cran plus loin dans ce jeu d'esquive, les enseignants d'un lycée professionnel se mettent en grève pour protester contre la réintégration d'un élève imposée par le rectorat en invoquant «le droit de retrait». En résumé le voudraient-ils que les chefs d'établissement ne pourraient plus se tenir à une attitude réglementaire et purement bureaucratique le retrait partiel de l'État les contraint bon gré mal gré à construire partiellement la loi chez eux et on imagine difficilement qu'ils le fassent seuls. Dans les cas critiques ils ont à opérer un difficile travail de médiation entre leur autorité de tutelle et leurs personnels. D'une certaine façon cette situation fonde les prétentions des acteurs locaux à négocier la loi ou au moins sa jurisprudence. Faut-il aller plus loin et voir là un des signes d'une juridisation croissante de la vie professionnelle y compris à l'intérieur des établissements scolaires ?

- il existe une autre différence essentielle entre la loi portée par la direction et la loi mise en oeuvre par les autres acteurs, et celle-ci renvoie en partie à l'opposition entre le «monde domestique» et le «monde civique». La loi de la direction implique en effet la participation du dehors parents d'élèves et élèves eux-mêmes dans la mesure où ils sont de futurs citoyens ou des citoyens déjà majeurs. La loi des contestataires est généralisable, mais elle codifie fondamentalement les rapports individuels entre enseignants et élèves et ne fait de place ni à l'extérieur qui pourrait menacer l'espace protégé où se déroulent les séquences éducatives, ni à des dispositifs qui seraient directement l'occasion de mettre en oeuvre des éléments constitutifs de la citoyenneté, du type du «Conseil de la vie lycéenne» par exemple. Quant aux parents le discours le plus général est celui d'une nécessaire substitution de l'enseignant à leur autorité défaillante et il est vrai que leur peu d'implication réelle dans la vie de l'établissement peut sembler étayer cette conviction. De même que l'organisation

pédagogique des ateliers en groupes très peu nombreux rend vraisemblables des rapports fortement individualisés entre enseignants et élèves. Là encore le point de vue institutionnel pointe les réticences à l'ouverture et au changement. Mais comment ne pas voir dans le même temps que dans les meilleurs cas le fonctionnement observé est presque idéalement conforme à toute une série d'injonctions officielles paraphrasant « l'élève au centre du système » apprentissage des règles collectives comme préparatoire à la vie en société, prévention de la violence, suivi individuel, prise en compte de l'élève comme personne, construction d'un parcours individualisé de formation, souci de faire percevoir aux élèves le sens des apprentissages qu'on leur demande, modalités d'évaluation faisant appel à leur responsabilité. À ce propos, la réaction outrée d'un des leaders aux déclarations du ministre adjoint de l'Éducation proclamant la nécessité pour les enseignants de s'intéresser « aux élèves réels » doit être comprise comme la réponse à une injonction jugée « méprisante » en ce qu'elle croit nécessaire de rappeler ce qui est la conviction centrale des enseignants de lycée professionnel.

En résumé, il ne s'agit pas seulement de la loi contre la loi, mais si l'on considère que par certains aspects la loi d'orientation de 89 fait pénétrer la société et le domestique à l'intérieur de l'école, on peut parler aussi d'opposition entre deux modalités concurrentes du monde domestique : celle qu'incarne le fonctionnement familial et celle de l'atelier comme famille de relais et de substitution. Au reste comme tend à le montrer l'épisode où les parents délégués ont accepté à la demande des enseignants de s'en tenir au rôle de témoins muets pendant les conseils de classe, il n'est pas interdit de penser que la majorité des parents concernés s'ils étaient consultés donneraient leur aval à ce type de contrat.

Peut-on parler de cas de figure exemplaire ? En tout cas il se trouve que se mobilisant pour l'essentiel au service des principes proclamés par la loi d'orientation de 1989, les militants de cet établissement sont en conflit quasi constant avec leur direction et avec leur tutelle. S'agit-il d'un simple malentendu ? Ou de l'effet, pour le coup très visible, des injonctions paradoxales qui sont délivrées aux acteurs ? Leur souci de maintenir, via la contestation, une forme de cohérence dans leurs façons d'agir, est manifeste. De fait les débats actifs dans cet établissement – au sens où un volcan est actif – sont loin d'être définitivement tranchés et ils posent de vraies questions politiques.

En conclusion, il faut souligner que des tensions entre logiques différentes existent certes, mais on peut surtout observer une redéfinition partielle de la logique civique qui cependant ne cède rien sur la volonté d'excellence méritocratique d'un lycée qui se vit comme exceptionnel (à la fois cobaye, rempart, point de mire) et qui a conscience de porter la défense de l'enseignement professionnel. Mais, plus on se rapproche de l'élève et plus elle se colore de dimensions domestiques et industrielles en intégrant d'autres éléments : sens de l'égalité toujours, mais aussi de l'efficacité et de la proximité humaine par la prise en compte de l'individu. Une logique civique bien du XXI^e siècle en quelque sorte. Qui permet l'intégration de l'évolution de la prescription et des politiques

éducatives. Nombre d'enseignants expriment de l'amertume à propos de leur tutelle qui se contenterait de «*rappeler le BO*», ne reconnaissant pas ainsi l'intelligence qu'ils mettent dans le travail. Du coup, ils en concluent que «*tout est à la pression sinon on a rien*» moyen, sous forme de coup de force, d'imposer la reconnaissance de leur travail et leur dignité de professionnels qui aiment le travail bien fait.

Conclusion

Diversification des LP, adaptations
et tensions dans le travail enseignant
et l'évaluation

L'enquête ethnographique approfondie qui a clos l'investigation conduite dans le cadre de la recherche «L'évaluation des LP : quels critères construire et utiliser?», a abouti à compléter, préciser, amender ou confirmer certaines conclusions des enquêtes précédentes en centrant l'observation sur les combinatoires des diverses logiques qui orientent l'action des personnels de ces établissements, leurs tensions ou articulations. L'analyse du fonctionnement des lycées professionnels objets de l'étude confirme l'existence de différents types d'établissements, repérés lors de la première étude ethnographique, que l'appellation commune de «lycée professionnel» ne permet pas d'appréhender. Cette diversification des LP n'est pas sans relation avec l'histoire de chaque établissement, qui apparaît comme une variable importante notamment pour comprendre les divers modes de mobilisation politique. Celle-ci constitue en effet un stock de ressources qui sont réutilisées à la fois de façon routinière et selon une réinterprétation les actualisant. L'histoire des établissements n'est cependant pas suffisante pour comprendre leur fonctionnement actuel.

Les établissements font des choix en réponse aux injonctions institutionnelles et aux demandes de leurs partenaires, en prenant en compte l'état du marché scolaire local, le niveau socio-économique et culturel de leur public ainsi que les dynamiques humaines internes. Ils mobilisent de façon spécifique leurs propres ressources et celles de leur environnement plus ou moins proche en lien avec leur histoire, le contexte politique, économique et social dans lequel ils inscrivent leur action. Ces choix apparaissent plus souvent «réactifs» face aux contraintes qui leur sont imposées, que le résultat d'une programmation liée à un projet qui leur donnerait du sens. Ils témoignent de la faculté d'adaptation des LP et de leurs personnels, mais soulignent aussi de grandes inégalités entre eux, qui aboutissent à la construction de types de LP passablement différents. Cette faculté d'adaptation qui repose sur les personnes et des dispositifs évolutifs, peut se vérifier dans différents domaines (relations avec l'environnement et l'institution, avec leur public, fonctionnement du LP, modalités d'enrôlement et de mobilisation politique, travail enseignant, modes d'évaluation et de management...). Le travail permanent d'ajustement réciproque entre les LP et leur contexte, génère des tensions entre diverses logiques d'action qui ont une double caractéristique : l'hétérogénéité et l'évolutivité.

L'instabilité des situations dans lesquels ils travaillent est une source de difficultés pour les professeurs pris entre des injonctions parfois contradictoires. Une reconnaissance défectueuse de leur travail est une des causes du sentiment de perte de légitimité voire de dignité exprimé par nombre d'enseignants. Leurs défenses collectives leur assurent une certaine «survie» professionnelle, mais la «résistance» exige de faire bloc, ce qui ne laisse pas de place aux différences et gêne le débat sur des pratiques professionnelles forcément diverses. Cette situation contrarie la construction de nouveaux repères collectifs dans un contexte de pression accrue sur le système éducatif pour produire des résultats quantifiables. L'évaluation des établissements et des personnels se ressent du conflit de critères de jugement qui peut se manifester entre le niveau local et l'évaluation institutionnelle, les deux étant parfois référés à des principes concurrents. Il en résulte un doute à propos de la qualité du travail des enseignants ou une surévaluation du fonctionnement formel des établissements et de leur réputation. Le travail, largement implicite, de construction de critères d'évaluation au sein des

établissements et en relation avec leur environnement proche ou plus lointain sert alors de parade aux critiques institutionnelles ou de certains usagers.

1. Diversification des lycées professionnels et émergence de nouveaux types de LP

L'existence de différences entre les établissements scolaires, y compris les LP, ne date pas d'aujourd'hui. Des différences entre établissements à dominante industrielle ou tertiaire ont parfois été soulignées. Les Lycées professionnels semblaient cependant encore relativement homogènes du fait de leurs relations communes privilégiées avec le milieu professionnel, de leur public d'origine populaire, de leur personnel dont bon nombre était issu de l'entreprise et de leur mission d'insertion professionnelle. Mais, désormais, dans tous les Lycées professionnels le public s'est en partie modifié (les fils du peuple ont changé, leurs conditions de vie aussi, et l'origine scolaire des élèves s'est diversifiée), la décentralisation a modifié le rapport des établissements à leur environnement et, partiellement, à leur tutelle. De plus, l'Éducation nationale a transformé l'organisation de cet ordre d'enseignement en créant les baccalauréats professionnels, en supprimant certains CAP, en rénovant la carte des filières et les référentiels de formation, en ouvrant la voie à la prise de pouvoir des Régions sur la définition de la carte des formations par la « loi quinquennale sur le travail, l'emploi et la formation professionnelle » (20 décembre 1993) et en fondant récemment les « lycées des métiers » désormais les LP se sont rapprochés des lycées d'enseignement long et ce sont les besoins économiques, les entreprises et les pouvoirs locaux qui sont censés orienter leur action tout en respectant des critères de « qualité » définis au sein d'organisme régionaux et/ou européens de façon plus marginale, un souci de lutte contre l'exclusion sociale demeure, mais la fonction d'accueil d'un public que le collège « pour tous » ne pouvait recevoir et qui a constitué la mission première des LP depuis les années soixante, est en forte diminution³.

L'enquête ethnographique permet de constater que les lycées professionnels fonctionnent selon quatre grandes dominantes correspondant à ce qui est visé, ce qui apparaît juste aux yeux des personnels : l'excellence, l'autonomie des élèves, leur socialisation, leur « Réparation ».

La visée d'excellence qui réunit la majorité des LP étudié, est centrée sur les résultats de l'établissement dont les principaux indicateurs sont les taux de réussite aux examens et l'accès à l'emploi. Cependant, la traduction de cette dominante varie selon les établissements. Deux grandes tendances sont observées : l'excellence peut être actualisée

1. Catherine Agulhon et al., *Le changement dans les lycées techniques et professionnels : l'attitude des proviseurs, chefs de travaux et professeurs face aux transformations de l'enseignement*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale : Direction de l'évaluation et de la prospective, 1991 & Catherine Agulhon, *L'enseignement professionnel : quel avenir pour les jeunes ?* Paris : Éd. de l'Atelier, 1994.

2. En 2000-2001, près de 40% et 13% des élèves de seconde BEP étaient respectivement des enfants d'ouvrier et de chômeurs ou inactifs. Cf. *Repères et références statistiques*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, 2000-2001, p. 87.

3. Cf. « Du collège d'enseignement technique au lycée professionnel : une intégration progressive dans le second cycle », *Éducation Formation*, 1006, n°45 et « Le lycée professionnel : un lycée à part ou à part entière ? », *Les cahiers d'Éducation et Devenir*, n°1 (nouvelle série), juin 2003.

dans une logique d'action caractérisée par la recherche de l'efficacité et de la performance au moyen d'une rationalisation des enseignements, ou bien, et c'est la cas le plus fréquent, dans une logique que l'on peut qualifier de «**conservatrice**» dans la mesure où elle est axée sur la transmission d'un «**patrimoine**» professionnel et la tradition d'un métier. Mais la logique de l'efficacité ne prend pas le même sens selon les établissements : traduite ici (au LP Saint-Just, par exemple) par un objectif de simple réussite aux examens, elle prend là (au LP Daudet, par exemple), la forme d'une formation tournée vers une conception plus large de l'employabilité.

La visée d'autonomie concilie le plus souvent deux logiques : celle de l'efficacité déjà évoquée et celle de l'innovation. Assez peu mise en œuvre de façon concrète dans les établissements étudiés, elle peut cependant orienter l'action de personnels travaillant dans des situations très contrastées. En effet, dans un LP confronté à des élèves en grandes difficultés sociales et scolaires, quand toutes les solutions classiques semblent avoir échouées, et quand la *Réparation* est également visée, c'est l'innovation qui est mobilisée sous la forme d'une politique de projets. L'élève, appréhendé comme sujet singulier, «**libéré par le collège**» selon de nombreux témoignages, est censé être ainsi conduit vers une plus grande autonomie conçue comme le résultat d'une prise de conscience de sa responsabilité et comme une source de motivation scolaire. «**Réparer**» la personne passe alors par lui faire élaborer un projet personnel et, pour les personnels, par l'accompagnement de ce projet. Ce sont des démarches présentées comme innovantes qui nécessitent une relation très individualisée entre professeurs et élèves et, éventuellement, une «**pédagogie de projet**». Les LP Mistral pour ce qui concerne sa filière tertiaire et le LP Jean Jaurès relèvent de cette catégorie. À contrario, la visée d'autonomie se rencontre dans un établissement jugé très performant comme le LP Daudet et, pour partie, le LP Saint-Just, dont la logique de l'efficacité est tournée vers l'excellence. Mais les visées d'excellence et d'autonomie combinées concilient, dans ce cas, logique de rationalisation et logique de projet. L'objectif consiste ici à faciliter le développement des capacités d'adaptabilité d'élèves destinés à une vie professionnelle caractérisée par la mobilité. Deux établissements aussi opposés que les LP Jean Jaurès et Daudet peuvent ainsi se retrouver dans une logique de l'innovation qui prend la forme de projets. Cependant leur nature et leur sens diffèrent. Projet dans le registre inspiré à Daudet ou domestique à Jean Jaurès, il sont, dans les deux cas, présentés comme le moyen de faire accéder les élèves à l'autonomie : ils ont pour conséquences une revendication d'autonomie plus grande de l'établissement à l'égard des normes institutionnelles.

Une autre dominante réunit la majeure partie des LP observés, celle qualifiée ici de la «**socialisation**». Deux logiques d'action proches, mais différentes cependant incarnent celle que nous avons qualifiée de «**conservatrice**» ou «**patrimoniale**» pour insister sur le souci de transmission d'une culture et de gestes de métier en partie hérités (les LP industriels ou tertiaires Chamarey, Rabelais, d'Alembert, Courbet en sont les meilleurs exemples) et celle de «**d'intégration**» dans sa double dimension civile et culturelle. La logique de «**d'intégration**» orientée par une visée de socialisation est centrée sur l'inculcation de normes sociales et professionnelles, comme au LP Stendhal, mais quand c'est la *Réparation* de l'élève qui est plutôt visée, la logique de l'intégration a pour priorité le formatage comportemental et un travail d' enrôlement dans la cause de l'École. Dans ce

cas la socialisation est réduite à sa dimension civile et caractérisée par un souci d'acculturation. Le LP Jean Jaurès se situe dans cette logique.

La dominante que nous avons définie comme ayant une visée de *Réparation*, centrée sur la personne et son évolution, a déjà été évoquée. Peu d'établissements orientent leur action uniquement en fonction de cette visée, mais plus les établissements (ou parties d'établissement – celle des filières les moins valorisées) se situent à distance d'une visée d'excellence, plus la visée de *Réparation* émerge. Des logiques d'action différentes la portent (intégration, innovation) qui visent, de façon complémentaire, la socialisation des élèves. *Réparation* et, à un moindre degré, socialisation, sont traduits par les personnels en objectifs de développement et de progrès des élèves plus que de performance. La visée de *Réparation* se manifeste par la personnalisation des relations professeurs/élèves, ce qui a pour conséquences le développement d'une pédagogie individualisée et une grande attention portée aux règles collectives garantes d'un cadre commun. La visée de *Réparation* actualisée dans une logique d'intégration concerne surtout les établissements à dominante industrielle, aux filières correspondant à des emplois peu valorisés, sans baccalauréats professionnels, qui ne choisissent pas leur public et dont une proportion importante d'élèves sont issus de l'immigration.

Il faut cependant noter, à propos de cette visée de *Réparation*, un décalage entre l'apport des données de la première enquête fondée sur des entretiens individuels avec des personnels choisis par les chefs d'établissement et celui de l'enquête approfondie qui a fait appel à des observations de situations plus diversifiées et à des entretiens individuels et collectifs avec un échantillon plus large de personnels. Le second recueil d'informations a conduit à replacer un discours justifiant l'action au nom d'une visée de *Réparation* au nombre des discours significatifs d'une sorte de « politiquement correct » partagé par les enseignants de certains établissements. Mais sa trace, pas toujours très perceptible dans les pratiques observées, prend des formes différentes – des dispositifs spécifiques liés à la vie scolaire à Jean Jaurès, des gestes, discours, objets, intégrés dans l'activité même d'enseignement à Saint-Just et Courbet ou des dispositifs liés aux disciplines enseignées à Mistral. Par contre, suite à l'enquête ethnographique approfondie, l'importance des logiques d'action visant l'excellence (dans sa version « réussite aux examens ») et la socialisation (dans une version à la fois professionnelle et civile) ont été réévaluées.

Le schéma, intitulé « Le fonctionnement des lycées professionnels – diversité et tensions entre logiques » (cf. page suivante), présente la position des neuf établissements étudiés, par rapport aux catégories évoquées ci-dessus. Il permet de constater la diversité des Lycées professionnels et l'écart existant parfois entre eux, mais aussi le fait que la majorité se positionne entre visée d'excellence et de socialisation selon une logique professionnelle plutôt traditionnelle. Les établissements se situant aux « extrêmes » ou en décalage avec ce modèle dominant sont cependant, on peut en faire l'hypothèse, la préfiguration de nouveaux types de Lycées professionnels pour ce qui concernent la relation avec leur environnement notamment – les ressources mobilisées sont plus ou moins locales et les mondes dans lesquels les LP agissent ont des extensions plus ou moins grandes (de la commune à l'Europe, de la spécialisation peu qualifiée à la formation polyvalente plus qualifiée et orientée vers des poursuites d'études). On peut remarquer

aussi que les établissements «**décalés**» par rapport au modèle dominant sont ceux qui délèguent le plus à des dispositifs extérieurs à l'activité classique d'enseignement la prise en charge de la traduction de la visée dominante du LP et des logiques d'action qui l'incarnent. C'est un signe d'une plus grande mobilisation des ressources de leur environnement par ces établissements avec des conséquences sur le travail des personnels du fait de la rencontre d'univers différents, qui impose de traduire, justifier, négocier, leur activité et leurs choix.

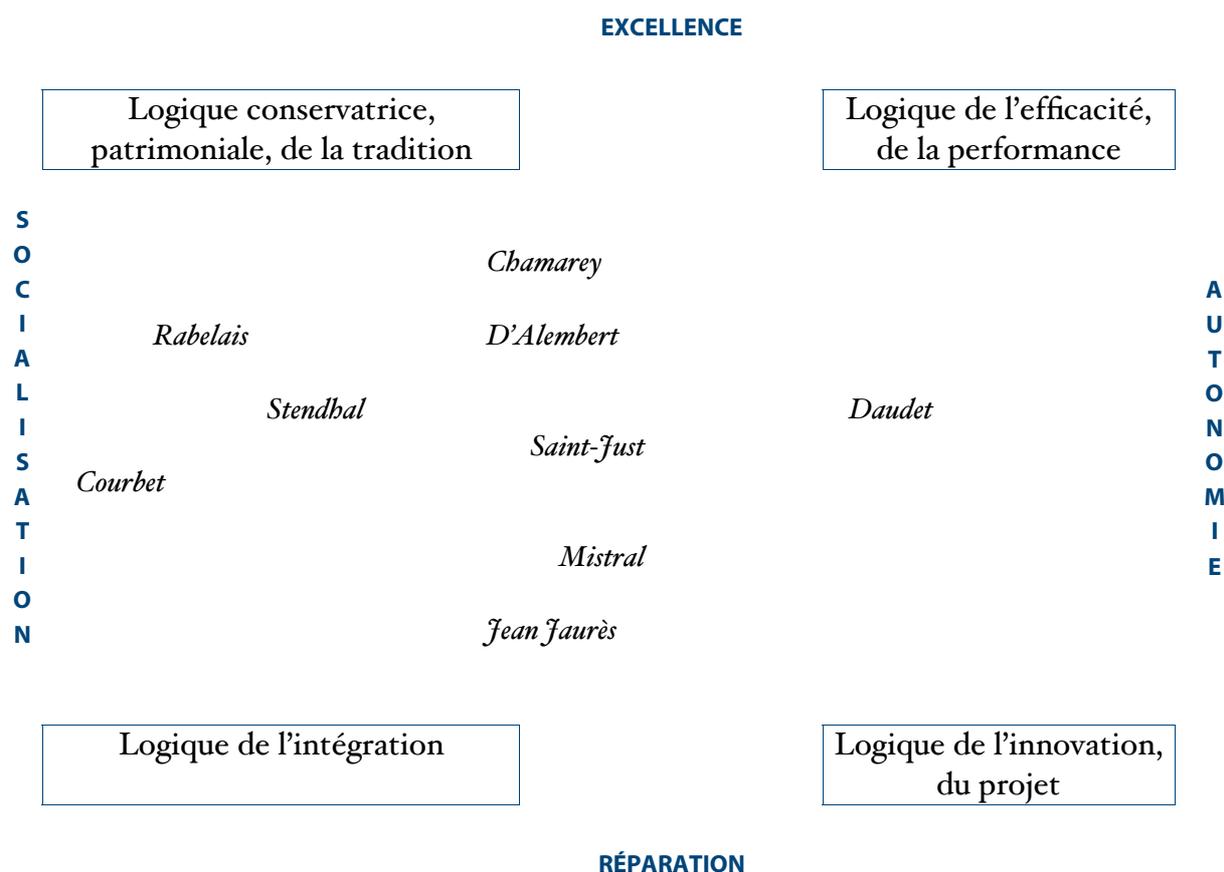
LE FONCTIONNEMENT DES LYCÉES PROFESSIONNELS : DIVERSITÉ ET TENSIONS ENTRE LOGIQUES

Légende

EXCELLENCE dominante par rapport à ce qui est estimé juste, ce qui est visé

Logique d'action

Saint-Just établissement



Le type Daudet, d'abord, orienté vers l'excellence, allie efficacité et innovation sous couvert de projets multiples (mais non d'un projet d'établissement selon la norme institutionnelle) projets tournés vers l'extérieur et fondés sur des activités à la fois périscolaires et reliés aux disciplines d'enseignement, aussi bien intégrés dans l'univers

local qu'euro péen, ce qui lui permet de mobiliser une quantité de ressources plus importante que la moyenne et de prendre ses distances avec les normes institutionnelles. À l'opposé, le type Jean Jaurès, dont l'action est orientée par la mission de lutte contre l'exclusion sociale à l'aide de dispositifs locaux extérieurs à l'établissement qui prennent en charge des activités périscolaires ou de type insertion sociale par un contact professionnel (plus qu'une réelle activité professionnelle), est enfermé dans un localisme confinant à la ghettoïisation, mais d'où il tire ses ressources et sa légitimité. Il a renoncé aux critères d'évaluation habituels pour juger de la pertinence de sa politique. Réseau court dans le cas de Jean Jaurès, réseau long dans celui de Daudet, on peut remarquer aussi que ces établissements ont les logiques d'action les plus homogènes et ont comme point commun un même éloignement des normes institutionnelles, mais leur « indépendance » n'a pas la même origine et ne s'appuie pas sur des ressources identiques. Du point de vue des personnels, la « grandeur » de Daudet leur apporte une reconnaissance appréciée compensant celle jugée insuffisante de leur tutelle, tandis que les satisfactions de la reconnaissance locale et les libéralités de l'institution ne suffisent pas à étayer celle des personnels de Jean Jaurès.

Le schéma ne rend cependant compte qu'imparfaitement de la traduction différente selon les établissements, d'une même visée (la *Réparation* visée à Saint-Just est principalement au service de la réussite aux examens tandis que pour Jean Jaurès l'ambition prioritaire est l'intégration culturelle et scolaire des élèves, par exemple). Les résultats de l'enquête ethnographique approfondie montrent le phénomène de coexistence de différentes logiques au sein d'un même établissement, quelles que soient ses filières. Ce constat relativise une représentation homogène de chaque LP et pose la question de l'articulation entre des visées et logiques différentes. Il apparaît en fait que les tensions engendrées par leur juxtaposition sont nombreuses, mais leur combinaison produit d'éventuelles nouvelles traductions des principes qui servent de référence et a des conséquences sur les formes de mobilisation des personnels.

2. Tensions entre logiques d'action et définition de nouvelles logiques

Les tensions entre logiques d'action (comment, par exemple, agir à la fois dans une logique de l'efficacité par rapport aux normes institutionnelles et dans celle de l'intégration qui s'en éloigne) contraignent les établissements et les personnels à construire des dispositifs qui facilitent au mieux leur articulation, au moindre mal, leur cohabitation, à s'appuyer sur des objets qui acceptent une définition et des usages multiples, à redéfinir ainsi certaines logiques d'action, à interpréter différemment certains principes de référence.

Ainsi, la tension qui traverse tous les LP à des degrés divers entre logique de socialisation voire de *Réparation* et logique d'excellence a des conséquences sur la définition du travail des enseignants et sur le fonctionnement du lycée. Ces tensions ne donnent pas lieu à des débats généraux, la « paix des objets » l'emporte dans le quotidien de l'action. Au moment de faire des choix en situation, la force des dispositifs et des objets qui circulent dans les établissements, aide à résoudre ces conflits entre logiques. Par exemple, au lycée Stendhal, quand il s'agit de savoir comment la visée d'excellence

que traduit la réputation de modernisme et d'innovation du lycée, peut ne pas être contradictoire avec celle de socialisation qui valorise surtout l'inculcation d'une norme comportementale civile, les professeurs des disciplines industrielles se réfèrent d'une part au référentiel affiché au mur de l'atelier et, d'autre part, au règlement intérieur de l'atelier tout en justifiant en généralité leurs choix par la mission de formation professionnelle et de l'insertion sociale des élèves. Ces deux objets dont la matérialité se traduit par une présence visuelle dans l'espace de l'atelier, par leur reproduction au sein des classeurs d'élèves et des professeurs, par des déplacements devant les tableaux d'affichage, par des réunions entre professeurs... incarnent et transportent ces deux logiques. Mais de façon traduite le référentiel du lycée ne reprend pas tout le référentiel officiel, les professeurs peuvent ainsi intégrer dans leur travail la baisse des horaires sans pour autant pénaliser les élèves puisque ce sont les mêmes professeurs qui assurent les examens, juges et parties, ils peuvent adapter les sujets d'examen au référentiel local. Ce référentiel « allégé » leur laisse du temps pour faire le travail de socialisation qui leur semble indispensable. Estimant que leur travail combine instruction et éducation, ils se donnent ainsi les moyens d'assumer les deux volets. Les résultats aux examens sont là pour confirmer l'excellence du lycée tandis que les retours tant des employeurs que d'anciens élèves leur confirment le bien fondé du travail de socialisation. Ceci suppose plusieurs conditions dont une délégation partielle de la formation aux entreprises, ce qui n'est pas appris ou est incomplètement traité au lycée devra l'être au sein de l'entreprise. Ce choix est justifié au nom même du réalisme et de la qualité de la prestation de l'élève devenu jeune travailleur dont la formation doit toujours être complétée par l'entreprise, et de la spécificité du rôle de l'École dans la socialisation des élèves. Ce choix tient car un accord minimal a été construit dans l'établissement à l'occasion de la construction d'outils, il est aussi rendu possible par sa validation ou au moins son acceptation tacite par la hiérarchie locale (à travers l'organisation des services, de l'espace, la tolérance d'un double règlement...) et académique (la sélection faite dans le référentiel n'a pu échapper aux inspecteurs concernés lors de leurs visites, ce qui est confirmé par la façon très libre dont les professeurs le présentent et l'affichent). La force du collectif de Stendhal leur a permis d'imposer et de négocier ces choix en interne et à l'externe, les manifestations de refus de nouvelles normes qui iraient à l'encontre de celles définies localement sont à la fois l'occasion d'éprouver la solidité de collectif et s'expliquent car elles remettent en cause tout le travail de construction de normes locales qui permettent aux enseignants de travailler de façon cohérente avec leur visée et les missions qui leur sont définies, dans le cadre des contraintes de leur public, de leurs ressources, et en relation avec leur définition de ce qu'est faire du bon travail quand on est professeur dans un Lycée professionnel en France et au LP Stendhal.

Les logiques qui orientent l'action semblent ici en partie redéfinies, le principe civique intègre une dimension plus domestique et plus soucieuse des individus et la logique de l'efficacité ambitionne de ne pas laisser de côté ceux qui ne résisteraient pas à ses exigences. La conception de l'élève est cohérente avec la logique qui oriente l'action des professeurs dans chaque établissement, adolescent fragile, mais potentiellement dangereux quand ils sont en groupe à Saint-Just, il est un jeune à éduquer à Stendhal, un jeune adulte exclu à Jean Jaurès et un élève à former à Daudet. Plus encore qu'un fonctionnement à « plusieurs vitesses » ou à partir de logiques concurrentes qui se

coordonneraient autour de dispositifs et d'objets, les établissements semblent fonctionner sur une hybridation de logiques qui se fondent plus qu'elles ne s'articulent en abandonnant la « pureté » de leur définition théorique. Les objets emblématiques de ces « nouvelles » logiques (le règlement des ateliers au LP Stendhal, la « fiche incident » au LP Saint-Just), connaissent une stabilité et un poids aussi grand parce qu'ils incarnent ce syncrétisme. La logique civique et la logique « industrielle » ne sont plus ce qu'elles étaient et ces nouvelles définitions se caractérisent par la place plus grande faite à l'individu, et à l'adaptation au local. La cohérence et la pertinence de l'action est jugée en fonction de l'effet attendu sur les individus, ce qui entre en contradiction avec un raisonnement plus global sur les flux en matière d'orientation et l'évaluation de l'efficacité des établissements en fonction de leurs seuls résultats aux examens ou aux tests nationaux. La réinterprétation de la logique civique à partir d'un souci plus grand des individus n'est pas perçue comme contradictoire avec la revendication d'un traitement égalitaire des élèves et des personnels, c'est l'approche également répartie de l'approche individuelle qui devient le signe de l'égalité de traitement, mais aussi de l'efficacité de l'établissement. Cette individualisation de la logique civique trouve cependant diverses modalités selon les établissements, les équipes, les professeurs.

Ces redéfinitions s'appuient sur la conviction commune aux enseignants des LP étudiés d'avoir un rôle dans une remise en confiance des élèves par rapport à l'institution scolaire et à leurs compétences, condition d'une remise en route de leur activité cognitive. L'étude des modalités de cette mise en confiance montre qu'il y a des savoirs collectifs construits, validés et transmis entre professionnels, qui font appel à des compétences permettant la personnalisation de la relation pédagogique, à des stratégies de déstabilisation/restabilisation des élèves par rapport à leurs propres compétences, à la mise en place de démarches de projet dans les domaines de l'orientation, de l'activité professionnelle, de la pédagogie, comme moyens de finalisation des apprentissages et des occasions de motivation et de mise à l'épreuve des faits d'une confiance proclamée.

3. Mobilisation politique et mobilisation pour le travail : des principes communs, des configurations différentes

La mobilisation collective pour la défense des intérêts des personnels et/ou à propos de réformes mises en place par le ministère ou le rectorat s'appuie dans tous les LP étudiés sur une histoire riche en combats syndicaux et une réactivité plus forte que dans d'autres types d'établissements scolaires. L'importance de la syndicalisation, le poids d'une tradition syndicale ouvrière que soulignait celui de la CGT, sont plus ou moins vifs selon les établissements, mais constituent dans tous les cas des ressources pour les mobilisations actuelles. La rapidité de la circulation des informations, appel aux instances syndicales supérieures, modalités qui vont de la pétition, la manifestation, à l'exigence d'assemblées générales et à la grève. Les politiques d'éducation et leur mise en œuvre locale sont perçues par les professeurs comme autant de dangers à l'égard de leurs conditions de travail, de remises en cause du sens de leur mission, de non reconnaissance de leur expertise. Ces éléments auxquels il convient d'ajouter une certaine culture de résistance à la hiérarchie (nationale ou locale) et la perte de confiance dans l'institution sont de puissants moteurs pour la mobilisation. L'utilisation des réseaux formels et

informels est une constante, mais la configuration des diverses ressources utilisées fait qu'on a affaire à des mobilisations de type différent. Mobilisation «**exemplaire**» à Stendhal, «**en soufflé**» à Saint-Just, faible et «**sectorielle**» (non globalisée au niveau de l'établissement) à Daudet, «**réactive**» à Jean Jaurès... Dans le premier cas, c'est la fonction d'exemplarité, de rempart protecteur des autres établissements qui fait sens à l'avant-garde de la mobilisation politique, les professeurs du LP Stendhal, donnent toute la publicité et l'ampleur nécessaires pour provoquer un débat public à l'enceinte de l'établissement est dépassée, les autorités supérieures sont directement sollicitées, des alliés sont trouvés (parents et élèves), la presse est alertée. Seule une arène plus vaste convient à la volonté des enseignants de poser leurs problèmes en termes politiques et à un grand niveau de généralité. À Saint-Just, la mobilisation très rapide et fréquente dépasse moins le cadre de l'établissement et va plus rarement à la grève désormais elle concerne plus souvent des questions de vie de l'établissement que la mise en œuvre des réformes, elle est plus un élément de cohésion des personnels que le signe d'un réel projet politique fédérateur. Ces brusques flambées protestataires sont la contre partie d'une paix sociale au quotidien maintenue par un management très «**enveloppant**». Dans les deux cas, l'idée d'être à l'avant garde fait partie du passé revendicatif et le sentiment d'appartenance à l'établissement se construit en partie sur la mémoire des luttes revendicatives et leur réactualisation régulière. Cependant, une tendance à l'érosion de ce mode de mobilisation peut être observée : la baisse de la syndicalisation et sa diversification, la manifestation d'attitudes de retrait à l'égard de ces mobilisations ou plutôt le fait de s'y associer de façon plus ponctuelle, moins automatique et durable en sont autant de signes. Mobilisation volontiers préventive à Saint-Just face à un management très présent, elle permet la défense collective d'une certaine idée que se font les enseignants de leur rôle et de leur autonomie. Par contre, elle ne manifeste pas une interprétation collective commune de la prescription. De même, à Stendhal, l'accord construit sur la défense du statut menace d'éclater quand il est question du métier, du travail concret. La construction d'un accord sur une logique d'action locale alliant efficacité sociale et pédagogique d'une part, défense du statut, d'autre part, repose en partie sur un travail d'enrôlement autour de certains outils (le référentiel, par exemple, utilisé à la fois comme argument pour la protestation contre la réduction des horaires d'enseignement et pour justifier – à partir de sa version allégée – des choix dans le travail quotidien), qui permettent de passer d'un registre (le politique) à l'autre (le travail) et de produire une interprétation collective de la règle.

La référence à la généralité est constante qu'il s'agisse de questions apparemment purement locales ou pas, du travail ou de la politique d'éducation. La mobilisation pour le travail exige cependant d'autres formes d'engagement des acteurs, plus quotidiennes, exigeant un niveau d'accord plus élevé, car elle n'engage pas seulement sur des principes ponctuellement mis en avant, mais implique la mise à l'épreuve de ces mêmes principes dans l'activité. Ce type d'accord a comme condition d'existence la présence d'un collectif de travail qui définit ses propres règles. Il ne peut exister à Saint-Just où le management occupe presque tout l'espace des relations formelles et informelles. Les interstices étant faibles, les coopérations le sont aussi et il n'y a pas d'accord construit sur une interprétation commune de la prescription à l'exception de rares mini équipes qui ont une base affinitaire (d'amitiés, de militantisme, de conception du métier) souvent antérieure à l'arrivée de la nouvelle direction, et dont l'activité lui échappe.

Quels que soit les types de mobilisation (Jean Jaurès rejoindrait plutôt Stendhal tandis que Daudet serait plutôt sur le même mode que Saint-Just), la «**loi**» interne c'est à dire une traduction à usage interne de la Loi (au sens de l'ensemble des injonctions, prescriptions, missions définies pour les enseignants) négociée localement, apparaît dans la réalité du travail, supérieure pour les enseignants à la loi externe sur laquelle ils n'ont pas de prise directe et qui leur paraît moins adaptée à la situation locale. Mais dans tous les cas ce sont des principes généraux qui mobilisent et non les seuls intérêts égoïstes ou corporatistes. La mobilisation pour et dans le travail, si elle se réfère aux mêmes principes, fonctionne beaucoup plus dans l'informel. Dans tous les cas, mobilisation politique et mobilisation pour/dans le travail sont deux puissantes modalités d'intégration des nouveaux arrivants dans l'établissement qui voient dans leur participation à de tels collectifs plus ou moins éphémères un moyen de protection et une source d'informations pour la compréhension de leur nouvel environnement de travail ainsi qu'une promesse de reconnaissance par leurs pairs présents depuis plus longtemps.

Les modes d'enrôlement diffèrent en partie d'un établissement à l'autre et combinent toujours plusieurs modalités (la convivialité, l'organisation du travail, des réseaux qui débordent l'établissement, des méthodes d'action syndicales, des dispositifs et des objets, des leaders...) en fonction de l'histoire de l'établissement, de son contexte, de la composition de ses personnels. Ils contribuent à renforcer la cohésion, le sentiment d'appartenance, à étayer l'identité professionnelle par un sentiment d'appartenance à un monde professionnel bâti autour d'un ordre commun. Ainsi, par exemple, l'enrôlement dans la paix sociale à la mode de Saint-Just, construite par l'action d'un management omniprésent qui enrôle par une convivialité officielle, un traitement personnalisé et quelques dispositifs et objets, fabrique une cohésion «**par le haut**». Celle-ci est complétée plus que contrecarrée par la création d'une cohésion «**par le bas**» réitérée à l'occasion de manifestations collectives de mécontentement, «**explosions**» d'ampleur limitée qui compensent l'absence de collectif de travail construisant ses propres règles en dehors de la présence du management, prenant en charge des problèmes liés au travail et élaborant une interprétation commune de la prescription (nationale et locale). Ce type de mobilisation va de pair avec une conception plutôt individualiste du métier et la compense par une fréquence qui permet de réinstaurer le sentiment d'appartenance et de solidarité entre pairs sur d'autres bases que celles du management.

Dans un autre établissement comme le LP Stendhal, la mobilisation politique plus forte, construite essentiellement par rapport à des questions d'ordre général, se révèle en définitive avoir un impact moindre sur la mise en œuvre des injonctions que celui imaginé par les autorités et qualifié comme un refus d'appliquer les textes officiels. La mise en œuvre concrète résulte en effet d'ajustements pragmatiques et d'un travail de traduction et de négociation entre les acteurs conjuguant prise en compte des intérêts de chacun et le respect d'une conception du «**bon travail**» valable en général et pour l'établissement. Les leaders syndicaux aussi bien que la hiérarchie y participent et les mêmes principes que ceux d'une mobilisation politique «**classique**» servent de référence. Il ne semble donc pas y avoir de différence de nature entre les deux types de mobilisation, politique et pour le travail, quant aux principes de référence qui les orientent, mais le niveau d'engagement de la personne n'est pas le même. Il apparaît que dans les LP étudiés, pour

être crédible dans le registre de la mobilisation politique, il faut l'être dans celui du travail. Le LP Stendhal en offre un exemple et Saint-Just un contre exemple. Les deux légitimités se renforcent alors mutuellement et assurent la solidité des mobilisations initialisées par les professeurs qui en disposent.

4. Conflit entre des critères d'évaluation contextualisés et les critères institutionnels

Les enseignants ont des jugements très argumentés à propos de l'évaluation de leur établissement et dénoncent volontiers le fait qu'il soit jugé par des gens qui méconnaissent la réalité de leur travail. L'exigence de justification de leur action à laquelle les enseignants sont de plus en plus confrontés engendre parfois un sentiment de persécution et peut aboutir à un effet de dévalorisation collective liée à l'instabilité de la définition du «bon travail» et à une impression d'impuissance face à des attentes contradictoires. Cette situation provoque en retour un déni ou une relativisation des évaluations institutionnelles au motif qu'elles méconnaissent le contexte. Le jugement porté sur l'établissement par les enseignants repose surtout sur l'analyse de la réputation de l'établissement à travers le choix possible ou non du public, les résultats aux examens, la qualité de la vie scolaire, l'opinion moyenne sur l'établissement (ce qu'en disent les parents, les élèves, la presse).

Mais des différences apparaissent entre établissements à propos des critères d'évaluation pertinents : les professeurs de certains LP estiment que l'évaluation des élèves et de l'établissement doit prendre en compte les progrès des élèves (Saint-Just, Jean Jaurès), leur comportement (Saint-Just, Stendhal, Jean Jaurès), l'organisation de l'espace et «l'ambiance» (tous les LP étudiés). Certains, ceux qui se situent sur le «dessus du panier», insistent surtout sur les résultats aux examens et sur l'insertion professionnelle (Daudet, Saint-Just). Dans tous les établissements l'évaluation révèle un conflit entre les normes issues des ajustements pragmatiques et fruits d'une certaine collégialité et les normes institutionnelles, entre les normes locales et les normes générales. Les premières sont fondées sur des micros accords évolutifs qui utilisent des critères liés au contexte et aux logiques d'action dominantes (l'intégration, l'innovation, la transmission d'un patrimoine professionnel...) : ils définissent l'efficacité de l'établissement par rapport à elles et à ce qu'ils visent (la *Réparation*, l'excellence...). Du coup, l'évaluation institutionnelle est perçue comme inadéquate, éventuellement injuste par les établissements du «fond du panier», et s'appuyant sur des faux-semblants puisqu'elle ne tient pas compte de l'aboutissement des résultats comme la fabrication du public par la sélection des élèves. Elle est aussi dénoncée comme obsolète par les établissements qui se situent dans un rapport étroit avec leur environnement local (Jean Jaurès) ou dans une logique de projet qui les conduit à agir dans des univers multiples (Daudet). L'évaluation des LP et du travail enseignant par la hiérarchie, par des partenaires de l'École, par les parents, par les élèves ou par les enseignants eux-mêmes ne peut relever totalement des mêmes critères ni de la même justification : bien travailler aux yeux d'un inspecteur garant du respect de la prescription, ne recouvre pas tout à fait le fait de bien travailler ici et maintenant et aux yeux des collègues ou des parents ou des élèves.

L'impossibilité de satisfaire à des critères d'évaluation contradictoires (ceux de la hiérarchie, des partenaires plus ou moins locaux, des parents...) produit une tension entre désir de bien travailler et la multiplicité des critères de jugement entre lesquels les enseignants sont censés arbitrer dans le quotidien de leur activité. Un conflit de loyauté entre les prescripteurs locaux et nationaux peut apparaître pour les enseignants de certains établissements (Jean Jaurès, Daudet). Les choix pragmatiques l'emportent, mais une relative instabilité des principes de références mobilisés pour les justifier apparaît : ce qui importe est que « ça marche » plus que la cohérence sans faille de l'argumentation justifiant les choix.

Entre revendication d'une évaluation identique pour tous et aspiration à la prise en compte du contexte de travail, de nouvelles contradictions apparaissent. La logique civique est mise à l'épreuve d'une diversification des conditions de travail des enseignants en LP, et d'une aspiration à une plus grande individualisation de l'évaluation. Les conflits de critères génèrent des difficultés chez les enseignants pour savoir comment orienter leur action : ajuster celle-ci au contexte local est parfois contradictoire avec le respect des normes institutionnelles. L'évaluation des établissements est prise dans la tension entre le particularisme du contexte d'un côté, l'universalisme affiché des standards de qualité, d'un autre côté.

Le sentiment maintes fois exprimé par les enseignants interrogés d'un manque de reconnaissance de la part de la hiérarchie est relié à la question d'une évaluation qui méconnaît la place du contexte dans le travail des enseignants de Lycée Professionnel. L'évaluation institutionnelle fait le pari d'une objectivation du travail enseignant par la mesure des résultats en suivant des critères référés à une logique de l'efficacité qui ne recoupe pas celle des établissements et des enseignants estimant, eux, qu'être efficace c'est éventuellement parvenir à maintenir des élèves dans le cadre scolaire tout autant que des résultats aux examens. La difficulté pour les enseignants d'articuler logique de *Réparation*, d'intégration, de socialisation, et travail sur les apprentissages se traduit par un rejet des critères d'évaluation institutionnels. Les LP se tournent alors vers des prescripteurs plus locaux qui depuis la décentralisation sont estimés aptes à juger de leurs résultats. Le peu de dialogue entre leur tutelle et eux sur les questions d'évaluation accroît la tendance à se référer à des critères de jugement autres.

Le décalage entre les différentes normes de l'évaluation du travail enseignant provoque des difficultés pour les enseignants. Leur résistance au système actuel d'évaluation est à comprendre au regard de ce décalage plutôt qu'à celui de la seule réticence corporatiste et de défense du privilège de celui qui n'aurait de comptes à rendre à personne. Les enseignants de LP (et d'ailleurs) ne cessent de « rendre compte » de leur activité, à eux d'abord et leur jugement auto évaluatif est le plus souvent d'une grande sévérité : cela devient une évaluation impossible quand ils essaient de satisfaire à des critères de jugement par nature contradictoires.

L'évaluation en plusieurs dimensions est donc souvent, dans les LP étudiés, source de difficultés, le fonctionnement de certains favorise une élaboration commune de critères et la recherche d'une articulation entre critères locaux et institutionnels : celui d'autres

établissement fait que les enseignants sont seuls face à une norme nationale qu'ils estiment très souvent « *impossible à respecter* ». On assiste alors à la mise en place d'un double système d'évaluation implicite, un à usage local, pour les partenaires de l'établissement, l'autre pour l'institution, dans un jeu dont personne n'est dupe et qui ne compense pas le ressentiment lié à un manque de reconnaissance du travail fait et la pression à la fois verticale et horizontale ressentie par les enseignants.

Table des matières

Première partie

1037

Une enquête ethnographique dans deux établissements que tout semble opposer : Léon Daudet ou l'innovation au service de l'excellence/Jean Jaurès ou l'intégration par la *Réparation*

Au LP Léon Daudet, l'inscription de la logique d'excellence et du projet innovant dans réseau long (national, européen) soutient l'identité locale	4036
Un établissement « moderne », bien inséré dans le milieu économique local	4
1. Articulation vertical/horizontal et le déséquilibre	5
2. Des logiques d'action en tension	8
2.1 Trois logiques d'action : celle du management et du projet, de la remédiation, du métier	8
2.2 Des tensions visibles	10
3. Des coordinations ponctuelles, défensives et à but de régulation pédagogique, par des équipes à géométrie variable	13
3.1 La réalité des équipes	14
3.2 L'organisation et la constitution des équipes : un effet de la stabilité plus que d'une volonté politique	15
3.3 Des équipes restreintes	16
3.4 Des équipes de « copains »	16
3.5 L'équipe « défensive »	17
3.6 La démocratie dans l'établissement : une ressource peu mobilisée	17
3.7 Le travail pédagogique des équipes	18
4. Le jugement sur l'établissement : un unanimisme qui recouvre un certain émiettement des points de vue	19
4.1 Un recrutement privilégié	20
4.2 Des locaux neufs et bien adaptés	22
4.3 Le jugement des entreprises	22
4.4 Des résultats jugés enviables	23
4.5 L'embauche est-elle à la hauteur ?	23
4.6 Un établissement dynamique et dépoussiéré, mais sans projet actualisé	23
4.7 La crainte de l'avenir	24
5. Règles et prescriptions : le moins est l'ami du mieux	24

6. Mode de pilotage et management	charisme, confiance, autonomie	25	
7. Un effet de génération qui peut déstabiliser le modèle dominant		27	
8. Le pédagogique à Daudet	entre projets rêvés et difficultés de mise en œuvre	28	
8.1	Pédagogie de projet	28	
8.2	Les projets à l'épreuve des problèmes organisationnels	31	
8.3	Pluridisciplinarité	une réalité ancienne, en extension	31
8.4	L'articulation entre contenus d'enseignement, évaluation et projet	un problème non résolu	32
8.5	Rigueur, contrôle, et répression	un enseignement traditionnel encore très présent	33
8.6	Le syndrome de démission	un outil de régulation au service de l'excellence	34
8.7	Désespoir pédagogique d'une minorité		34
Conclusion	la satisfaction de participer au mouvement du monde fait écran à des pratiques sélectives garantes de l'excellence	35	
 Le LP Jean Jaurès		 37	
un établissement voué à l'insertion sociale entre particularisme local et injonction à la normalité		37	
1. Un LP enserré dans un réseau local dense		38	
1.1	Le LP et la ville	une alliance jamais démentie	38
1.2	Le réseau d'établissements de la ville	un réseau d'aide	39
1.3	Des contacts étroits avec les entreprises et les professionnels permettent de les enrôler dans la cause du LP		40
2. Le LP Jean Jaurès dans le dispositif académique de formation professionnelle	une dérogation systématique	41	
2.1	Une situation d'exception reconnue et acceptée par la tutelle		42
2.2	Les rapports entre le rectorat et le LP	un soutien et une confiance qui connaissent des limites	42
2.3	Perspectives d'avenir	un retour progressif à la norme	43
3. Un établissement traversé par de multiples contradictions		44	
3.1	La stabilisation du cadre... dans ses exceptions		44
3.2	L'institutionnalisation du partenariat avec le LEGT	une idée... sans suite	45
3.3	La confrontation entre le projet rectoral et la réalité du travail à Jean Jaurès met les personnels en difficulté		45

4. Les instruments du pilotage à Jean Jaurès	46
4.1 Les outils officiels d'évaluation ▯ entre dénigrement et culpabilisation	47
4.2 La construction de repères locaux pour évaluer l'action des enseignants	47
4.3 Les dispositifs de remédiation	48
4.4 Le principal outil du chef d'établissement ▯ "de groupe de pilotage" ▯	49
Conclusion ▯ entre ghetthoisation et normalité, le choix impossible ▯	50

Deux types d'établissement ou des variations sur des thèmes communs ▯	51 ▯ 57
Une minoration des relations verticales, une valorisation des relations horizontales	51
Une logique de <i>Réparation</i> qui trouve difficilement des marques face à des logiques de projet ou de « ▯métier ▯	53
Faiblesse de la coordination, sélectivité de la coopération, et tensions à propos de l'évaluation	54

Seconde partie 58 ▯ 49

Articulation et tensions entre logiques différentes, mobilisation politique et enrôlement, aux LP Saint Just & Stendhal

A St Just, la *Réparation* se mérite ▯ et le management fait feu de tout bois ▯ Janus ou le purgatoire justinien ▯ 59 ▯ 29

1. L'évolution de la compréhension de l'établissement au fil des différents recueils de données 61

1.1 A l'issue de la première enquête ethnographique ▯ St Just, soudé par un « ▯esprit maison ▯, est un établissement qui affiche son souci de la *Réparation*

1.2 Apports de l'enquête par questionnaires et de l'enquête Réseau, et nouvelles questions 62

1.3 L'enquête ethnographique approfondie 67

2. Articulation et traduction des deux logiques, excellence et *réparation*, à Saint-Just 69

2.1 Une imbrication des logiques, transportées par des dispositifs et des pratiques spécifiques 70

2.2 La double face du soutien à Saint Just ou le combat inégal entre excellence et *Réparation* ▯ 71

2.3 La remédiation – <i>Réparation</i> en situation d'enseignement	73
2.4 Le bachotage au service de l'excellence ou... de la <i>Réparation</i>	74
2.5 La personnalisation au carrefour des deux logiques	76
2.5.1 La personnalisation dans les cours d'enseignement professionnel une mise en confiance pour faciliter l'apprentissage	78
2.5.2 Les PPCP comme moyens de remise en confiance des élèves, se heurtent à la logique de «réussite aux examens»	79
2.5.3 Les ateliers d'écriture comme mise en œuvre conjointe de la personnalisation, de la <i>Réparation</i> et de la réussite scolaire	81
3. Mobilisation politique et enrôlement pour la bonne réputation et la cohésion de l'Établissement	83
3.1 Un établissement au fort passé revendicatif	84
3.2 Une mobilisation défensive	85
3.2.1 Une mobilisation de type «soufflé»	85
3.2.2 Une mobilisation qui s'essouffle la Patache	91
3.3 Un enrôlement par les objets, la convivialité et le management	97
3.3.1 La «fiche incident» un outil de coordination de l'action et un moyen d'enrôlement dans le «système» Saint Just, ou un avatar catholico-laïque	97
3.3.2 Une convivialité instrumentalisée par le management pour enrôler les personnels dans «l'esprit maison»	115
3.3.3 L'efficacité autoritaire et la bienveillance humanitaire du management assurent l'enrôlement et la mobilisation des personnels autour de la politique de l'établissement	122

Au LP Stendhal une mobilisation politique au nom de l'exemplarité, une nouvelle configuration de la logique civique	130-148
1. L'évolution de la compréhension de l'établissement au fil des différents recueils de données	130
1.1 Les principaux apports de la première enquête ethnographique	130
1.1.1 La conscience de l'excellence	130
1.1.2 Les réseaux internes articulations et tensions	131
1.1.3 Différents types de mobilisation	131
1.2 Apport des enquêtes statistiques et nouvelles questions	132
1.3 L'enquête ethnographique approfondie	133
2. Les deux versants de la mobilisation	134
2.1 Les mobilisations contre la norme nationale, les réformes et leur mise en forme managériale une opposition de principe, une mise en	135

œuvre pragmatique	
2.1.1 Une mobilisation réussie contre la baisse de la D.H.G	135
2.1.2 La mobilisation contre l'institution □ une culture de résistance syndicale et morale	135
2.1.3 L'organisation pédagogique de l'atelier □ une mobilisation autour de quelques leaders	136
2.1.4 Contre le management local	137
2.2 Les formes de la mobilisation politique □ des principes identiques mais des traductions différentes selon qu'elle se situe au plan général ou pour l'organisation de travail	138
2.2.1 La mobilisation défensive □ des routines d'action partagées, une relation directe avec les instances académiques	138
2.2.2 La mobilisation pour le travail □ une adaptation et des arrangements fondés sur la négociation locale	139
2.2.3 Deux types de mobilisation qui ne sont pas vécues comme contradictoires	141
3. Les tensions dans la logique civique (antagonisme ou traduction □)	142
Conclusion	149 □ 162
<hr/>	
Diversification des LP, adaptations et tensions dans le travail enseignant et l'évaluation	
1. Diversification des lycées professionnels et émergence de nouveaux types de LP	151
2. Tensions entre logiques d'action et définition de nouvelles logiques	155
3. Mobilisation politique et mobilisation pour le travail : des principes communs, des configurations différentes	157
4. Conflit entre des critères d'évaluation contextualisés et les critères institutionnels	160
Table des matières	163 □ 168
<hr/>	