



HAL
open science

L'enseignant×e et le populaire : étude d'une controverse et d'une mobilisation enseignante sur un projet de mixité sociale au collège

Mathieu Férand

► To cite this version:

Mathieu Férand. L'enseignant×e et le populaire : étude d'une controverse et d'une mobilisation enseignante sur un projet de mixité sociale au collège. Sociologie. 2024. dumas-04929925

HAL Id: dumas-04929925

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04929925v1>

Submitted on 10 Feb 2025

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - ShareAlike 4.0 International License

L'enseignant·e et le populaire

Étude d'une controverse et d'une mobilisation enseignante
sur un projet de mixité sociale au collège



UFR Sociologie
Pôle Sociétés

Merci à :

- Mon directeur de mémoire, Tristan Poullaouec, pour son accompagnement et ses conseils
- Aurélie Guillou et Leila Couchouron, étudiantes en sociologie, pour leur participation au travail collectif d'enquête par entretien, ainsi qu'à Lorenzo Bouhier, étudiant en sociologie, pour le partage d'un de ses enregistrements.
- Judith et Flavie pour nos sessions de travail intensif
- Rose pour l'inspiration du titre de ce mémoire
- Aline, lui qui a été présent pour m'aider à prendre des pauses

Table des matières

| | |
|---|----|
| Introduction..... | 11 |
| I. Se mobiliser « contre », en étant pour..... | 15 |
| A. La mixité comme motivation..... | 15 |
| 1. Des arguments pour la mixité..... | 15 |
| a. La mixité comme principe..... | 16 |
| b. Se mobiliser pour les élèves..... | 18 |
| c. La menace de l'enseignement privé..... | 20 |
| 2. Se positionner comme expert·e·s de la mixité..... | 21 |
| a. Le travail politique des mobilisé·e·s..... | 21 |
| b. La voix de la « raison »..... | 22 |
| c. La science comme justification..... | 23 |
| B. La mobilisation en pratique : entre calme et tensions..... | 24 |
| 1. Les formes de la mobilisation..... | 24 |
| a. Calme..... | 24 |
| i. Dans le respect des règles..... | 25 |
| ii. La judiciarisation envisagée..... | 26 |
| b. ... et mise en avant..... | 27 |
| i. La mise en scène médiatique..... | 27 |
| ii. Nos ami·e·s les journalistes..... | 28 |
| 2. Le rectorat comme adversaire..... | 29 |
| a. Une opposition constante au rectorat..... | 43 |
| b. Des soucis de forme..... | 46 |
| 3. Une mobilisation inégale..... | 48 |
| a. L'éducation prioritaire en force..... | 48 |
| i. Une mobilisation inégale, celle de l'éducation prioritaire avant tout..... | 48 |
| ii. Double-objet et détournement..... | 50 |
| b. Le poids du SNES ?..... | 53 |
| c. Le genre de la mobilisation..... | 53 |
| II. Se mobiliser contre : mutation de la mobilisation..... | 55 |
| C. Un mouvement difficile à tenir..... | 55 |
| 1. Échec ou succès ?..... | 55 |
| a. La difficulté de la grève enseignante..... | 59 |
| b. Une mobilisation réussie ?..... | 61 |
| c. La réponse du rectorat comme coup d'arrêt aux revendications ?..... | 62 |
| 2. Adopter et justifier : quand les mobilisé·e·s et leur institution s'entendent..... | 63 |

| | |
|--|-----|
| a. Des concessions..... | 63 |
| b. Expliquer les positions institutionnelles..... | 64 |
| c. Usage de la science par le département et le rectorat..... | 65 |
| 3. Que reste-t-il à mobiliser ?..... | 65 |
| a. Une défiance vis-à-vis des directions d'établissement ?..... | 65 |
| b. Lutter contre la fermeture des services publics dans les quartiers populaires ?..... | 66 |
| D. Le centre-ville protège ses acquis..... | 67 |
| 1. Représentations de l'opposition..... | 67 |
| 2. Quel responsable des politiques publiques ?..... | 69 |
| a. Centre-ville contre banlieue..... | 78 |
| b. Le 2 ^e temps : le réveil du centre-ville ?..... | 79 |
| c. Le département : nouvelle cible..... | 82 |
| 3. La mixité sans les classes populaires..... | 84 |
| a. Rosa Parks : le cœur du problème..... | 84 |
| b. Essentialisation des difficultés des classes populaires..... | 85 |
| III. S'adapter au système d'enseignement..... | 87 |
| E. Des enseignants au travail dans un système à deux vitesses..... | 87 |
| 1. L'enseignant·e indépendant·e..... | 97 |
| a. La liberté pédagogique..... | 97 |
| b. Un investissement personnel fort..... | 112 |
| 2. Les difficultés du métier..... | 113 |
| a. Un métier peu attractif ?..... | 113 |
| b. REP : l'usure..... | 115 |
| 3. Différenciation des publics..... | 117 |
| a. Centre-ville : entre surdoué·e·s et méprisant·e·s..... | 117 |
| b. Rosa Parks : entre fatalisme et incompréhension..... | 130 |
| F. Trouver sa place dans un des deux mondes de l'enseignement..... | 131 |
| 1. Centre-ville et éducation prioritaire : des objectifs différents..... | 131 |
| 2. Positionnements dans le système d'enseignement..... | 148 |
| a. Trouver sa place en REP..... | 148 |
| b. Rester en centre-ville..... | 150 |
| 3. Un système confortable..... | 151 |
| a. Et s'ils n'étaient pas tout simplement contre la mixité ?..... | 152 |
| b. Rapport instrumental aux mutations, une fusion défavorable à leurs positions dans l'enseignement..... | 169 |
| Conclusion..... | 171 |
| Bibliographie..... | 173 |

| | |
|--------------|-----|
| Sources..... | 175 |
| Annexes..... | 179 |

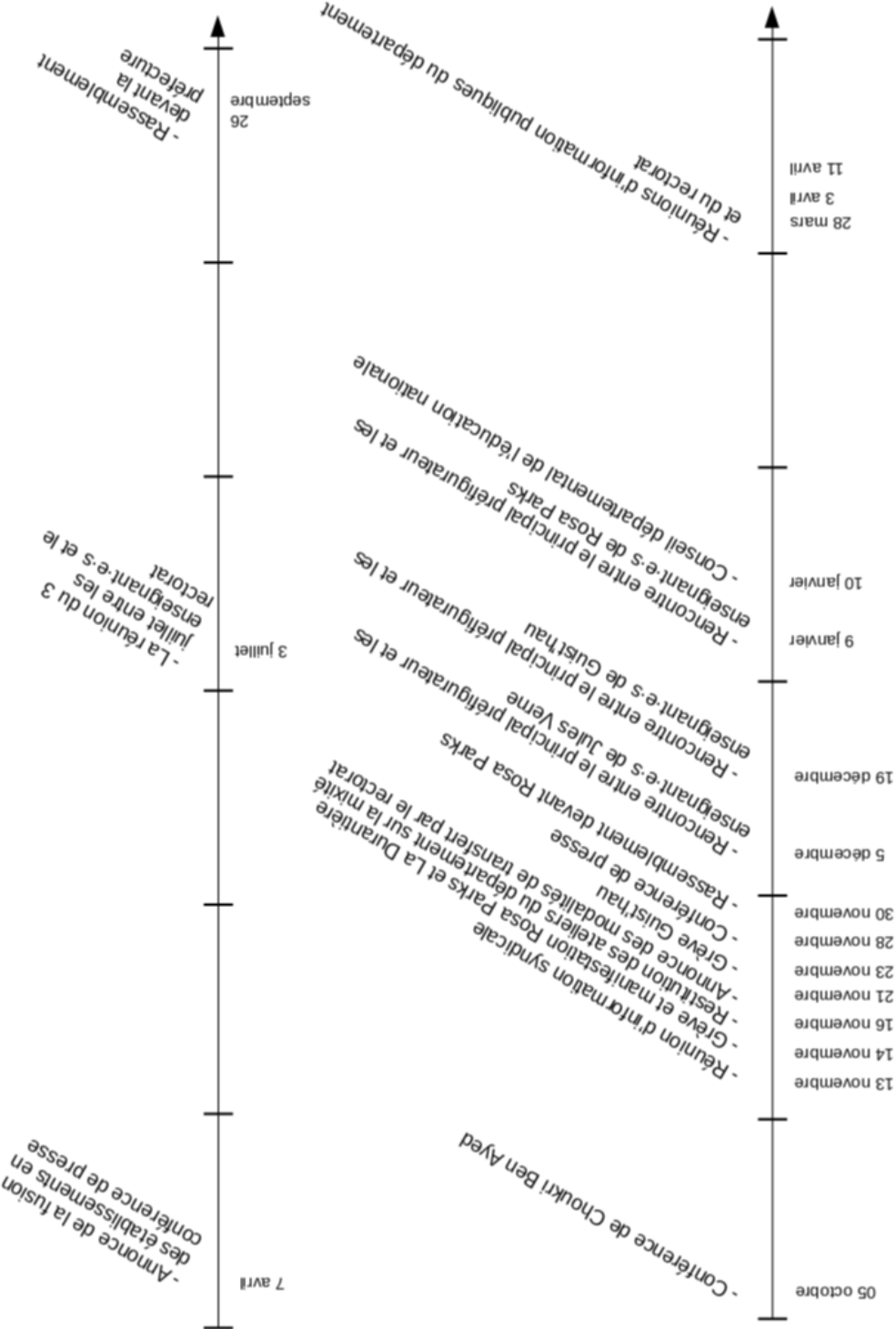
Encarts méthodologiques :

- Les observations – p.15
- Les entretiens – p.29
- Les productions syndicales – p.46
- Revues de presse – p.48

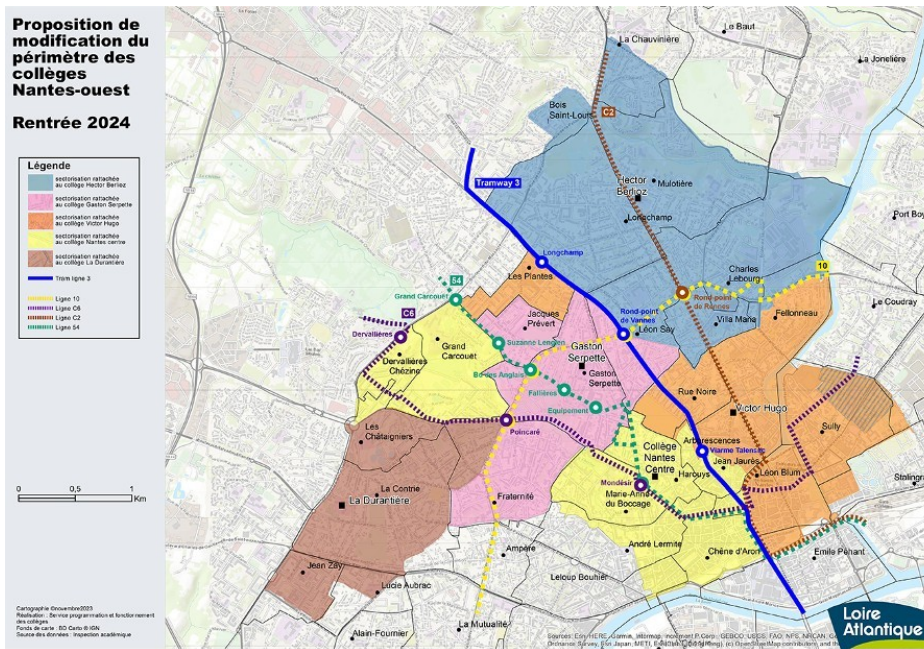
Portraits :

- Lorraine : les difficultés du centre-ville – p.30
- Benjamin : le défenseur de la mixité – p.55
- Andreas : l'élite – p.69
- Bernard : le défenseur du centre-ville – p.80
- Olivia : l'entrepreneuse investie – p.87
- Meredith : un travail affectif – p.98
- David : l'autorité – p.118
- Nicolas : l'éducation prioritaire comme vocation – p.133
- Catherine : une mixité raisonnable – p.152
- Tanya : La fin du rêve – p.159

Chronologie des évènements d'avril 2023 à avril 2024



Cartes



La nouvelle sectorisation votée au conseil départemental de l'éducation nationale de janvier 2024

source: « La carte de la nouvelle sectorisation des collèges pour 2024-2025 », sur Loire-atlantique.fr [en ligne], [consulté le 17 juin 2024].

https://www.loire-atlantique.fr/44/education-et-colleges/la-carte-de-la-nouvelle-sectorisation-des-colleges-pour-2024-2025/c_1439199



emplacements des collèges

Introduction

« Le département veut de la mixité sociale au collège »¹. C'est le titre de l'article de Ouest-France qui fait suite à la conférence de presse du 7 avril 2023 au cours de laquelle le département de Loire-Atlantique annonce la fermeture de trois collèges publiques et l'ouverture d'un nouvel établissement à Nantes. Ces trois collèges sont Rosa Parks, Guist'hau et Jules Verne.

À l'origine, seuls les collèges Guist'hau et Jules Verne devaient fermer², afin, selon un élu du département, de libérer de la place pour la municipalité de Nantes et la région des Pays de la Loire, cette dernière ayant la gestion des lycées attenants. Pour les élèves de ces établissements, l'ancien lycée Vial, vendu au département par la région, devait être rénové et ouvrir à la rentrée de septembre 2023. Afin de lutter contre la baisse d'effectifs dans ces deux établissements de centre-ville et de résoudre un problème de mixité scolaire, il est finalement décidé de fermer également le collège Rosa Parks. Interrogé, le département nous explique qu'il était à l'origine envisagé une montée alternée entre Rosa Parks et Gaston Serpette. Les élèves auraient alors été affecté·e·s une année sur deux sur chaque établissement. Pour ce faire, le département a souhaité proposer les mêmes services dans les deux collèges mais n'a pas pu construire de cantine à Rosa Parks pour des raisons techniques. Ce projet a donc été abandonné, et l'opportunité de l'ouverture d'un nouveau collège en centre-ville a été saisie par le département pour fermer Rosa Parks et déplacer les élèves sur ce nouvel établissement et divers collèges d'accueil.

Ce collège, situé dans le quartier du Breil, est un établissement d'éducation prioritaire, avec un public socialement défavorisé (0 % d'enfants de cadres en sixième en 2018³). À l'inverse, les établissements Guist'hau et Jules Verne font partie des collèges avec les plus fortes proportions d'enfants de classe supérieure sur le département (respectivement 64 % et 54 % d'enfants de cadres en sixième en 2018⁴). Afin de lutter contre une ségrégation entre groupes sociaux et les difficultés des établissements d'éducation prioritaire, il est donc décidé

1 TIGOÉ Yasmine, « Le Département veut de la mixité sociale au collège », *Ouest-France.fr*, 8 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

2 PAJOT Stéphane, « Nantes. Pourquoi les collégiens de Guist'hau et Jules-Verne vont partager la même cour de récré ? » [en ligne], *Presse Océan*, 7 octobre 2021, [consulté le 30 mai 2024].

3 HUGRÉE Cédric et POUULLAOUEC Tristan, « Comprendre les dessous de la carte scolaire (1/2) - Une forte ségrégation sociale entre collèges publics et privés » [en ligne], *Atlas social de la métropole nantaise*, 2021.

4 *Ibid.*

de fusionner les trois, modifiant ainsi le projet initial. En avril 2023, l'annonce est faite aux enseignant·e·s, avec une ouverture du futur établissement à la rentrée de septembre 2024.

Suite à cette annonce, des enseignant·e·s et parents montent un collectif pour demander une concertation sur le sujet⁵ : le collectif Parpermix. Dès septembre, appuyé par plusieurs syndicats, une manifestation est organisée. Présent lors de ce rassemblement, nous observons alors que, malgré une contestation dans les rues, les enseignant·e·s présent·e·s se disent en faveur de la mixité. Cette mixité est entendue par l'ensemble des acteurs et actrices comme le mélange dans un même établissement d'élèves provenant d'établissements différents et donc de milieux sociaux éloignés dans la hiérarchie sociale.

Nous nous trouvons alors dans une configuration où il apparaît que des enseignant·e·s, qui se disent pour la mixité, s'opposent à des institutions mettant en place un projet de mixité scolaire. Se pose alors la question de savoir comment des enseignant·e·s se mobilisent contre un projet de mixité scolaire tout en étant pour.

Autour du sujet de la mixité scolaire, un travail d'Agnès Van Zanten a été fait sur le choix des parents pour l'orientation de leurs enfants⁶, montrant les différentes configurations et rapports à la mixité des familles. Cela nous permettra de réfléchir à la question du choix du lieu d'exercice chez les enseignant·e·s, en particulier de la variation entre les opinions sur le système d'affectation et l'usage pratique de ce système. En ce qui concerne les enseignant·e·s, les travaux d'Alain Léger abordent la question du choix de l'établissement, en montrant une préférence pour les élèves des classes bourgeoises⁷. Or, nous observons ici un mouvement d'enseignant·e·s plutôt mobilisé·e·s en faveur d'une mixité, ce qui ne semble pas correspondre à cette accointance avec la bourgeoisie. Les diverses études sur les enseignant·e·s du secondaire⁸, nous permettant de comprendre les caractéristiques de la

5 TIGOÉ Yasmine, « Rosa Parks ferme, un collectif veut de la concertation », *Ouest-France*, 30 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

6 VAN ZANTEN Agnès, *Choisir son école*, Presses universitaires de France, 2009.

7 LÉGER Alain, « Stratégie de carrière et alliance avec la classe ouvrière », *Société française, Cahiers de l'institut de recherches marxistes*, 2, 1982 LÉGER Alain, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, 22, 1981 LÉGER Alain, « À quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs? », *Bulletin de psychologie*, 37, Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, 1984.

8 DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine et VAN ZANTEN Agnès, « Chapitre 7. Le métier d'enseignant », in *Sociologie de l'école*, Armand Colin, 2022, p. 7, [consulté le 12 janvier 2024] FARGES Géraldine, *Les mondes enseignants*, PUF, 2017 DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, la Dispute, 2009 BARRÈRE Anne, *Les enseignants au travail*, L'Harmattan, 2002.

profession, nous apportent également des éléments sur les divergences au sein du corps enseignant, et les rapports variés à l'institution et au travail. La lecture de ces travaux oriente donc notre travail autour des questions des représentations enseignantes, et des orientations professionnelles, et plus particulièrement des choix d'aller ou de ne pas aller vers des élèves de groupes sociaux différents.

Cela n'est cependant pas suffisant pour savoir comment se produit cette mobilisation, tant bien en pratique qu'en idée. Pour cela, il nous faut aller chercher du côté de la sociologie des mouvements sociaux. Nous sommes en effet face à un mouvement social, à savoir un « agir ensemble comme projet volontaire »⁹, c'est-à-dire un regroupement volontaire d'acteurs et d'actrices d'un même groupe identifié et autour d'une cause commune. Nous nous intéresserons alors à la façon dont est cadrée¹⁰ la mobilisation par ses protagonistes. Afin de comprendre les cadrages et modèles théoriques des acteurs et actrices, nous nous intéresserons aux représentations des élèves et de leurs collègues qu'ont les enseignant·e·s mobilisé·e·s. Nous nous demanderons comment le mouvement est légitimé et se voit attribuer une dimension collective¹¹. À partir du concept de « répertoire d'action »¹², nous nous interrogerons également sur le lien entre le cadre théorique, le profil et la profession des enquêté·e·s, et les formes de la mobilisation. Ainsi, en associant sociologie de l'éducation et sociologie des mouvements sociaux, nous nous demanderons comment des enseignant·e·s se trouvent en accord avec le mouvement et quelles sont leurs positions idéologiques, mais également comme iels se mobilisent concrètement, à savoir quelles sont les actions entreprises et le déroulement dans le temps de l'opposition.

Bien que la mixité scolaire, ou plutôt de la non-mixité, soit une question étudiée en sociologie¹³, nous choisissons ici de ne pas chercher à distribuer de bons ou mauvais points aux enseignant·e·s et institutions engagé dans ce qui semble être une lutte. Il s'agit avant tout de comprendre les positionnements et actions enseignantes, et donc d'adopter une approche

9 NEVEU Érik, *Sociologie des mouvements sociaux*, la Découverte, 2019.

10 GOFFMAN Erving, *Les cadres de l'expérience*, les Ed. de Minuit, 1991 SNOW David A., ROCHFORD E. Burke, WORDEN Steven K. *et al.*, « Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation », *American Sociological Review*, 51, [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 1986.

11 BOLTANSKI luc, *L'amour et la justice comme compétences*, Éditions Métailié, 1990.

12 TILLY Charles, *La France conteste*, Fayard, 1986.

13 VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie*, Presses universitaires de France, 2012.

relativiste sur la question des débats autour de la mixité. Nous ne nions pas pour autant les résultats des travaux ayant été réalisés sur le sujet.

Du point de vue méthodologique, nous avons cherché à recueillir la compréhension des enseignant·e·s, et observer en détail le déroulement des manifestations. Ainsi, toutes les méthodes, détaillées le long de ce mémoire, permettent de récupérer des informations sur les actions et le cadrage de la mobilisation, ainsi que sur les représentations du travail et des élèves. En s'approchant au plus près des enseignant·e·s mobilisé·e·s, aux moments mêmes de leurs revendications, nous proposons une approche au cœur même de leur compréhension. Cette méthode n'a pas été sans limite. En effet, ce sont majoritairement des enseignant·e·s mobilisé·e·s qui ont répondu à nos sollicitations. Nous avons essayé de diffuser un questionnaire, dans l'objectif de récupérer des contacts et de réaliser ensuite des entretiens. Malgré l'accord de deux chefs d'établissements pour cette diffusion, nous n'avons obtenu presque aucune réponse (5 complètes, dont deux ayant accepté l'entretien). L'exploitation statistique des données est donc ici impossible. Cette difficulté dans l'enquête nous contraint donc à ne travailler que sur les personnes mobilisé·e·s, avec à l'appui quelques entretiens d'enseignant·e·s moins engagé·e·s, voir non-engagé·e·s.

Notre approche est en partie chronologique, puisque notre enquête a principalement consisté à suivre la mobilisation et ses évolutions. Notre restitution suit donc un déroulé similaire afin de représenter au mieux le terrain enquêté. Nous allons donc voir ici, dans un premier temps, ce que nous appelons la première phase de la mobilisation. Il s'agit de la période allant de septembre à début décembre, au cours de laquelle les enseignant·e·s se mobilisent avant tout contre le rectorat, autour des questions de modalités de mises en œuvre. Cette phase est dirigée principalement par des enseignant·e·s de l'éducation prioritaire, malgré des conflits internes sous-jacents. Dans un second temps, nous présentons la deuxième phase de cette mobilisation. Nous proposons, à partir du travail de Lilian Mathieu¹⁴, une réflexion sur la question de l'échec et de la réussite, dans la mesure où la mobilisation s'essouffle suite aux annonces du rectorat. Cependant, en parallèle, les enseignant·e·s du centre-ville semble essayer de se mobiliser davantage pour défendre leurs acquis du projet initial (la fusion de seulement deux établissements). Pour finir, nous expliquerons en quoi la mixité ne semble structurellement pas favorable aux enseignant·e·s ayant trouvé leurs places dans un système éducatif à deux vitesses.

14 MATHIEU Lilian, *Comment lutter ?*, Textuel, 2004.

I. Se mobiliser « contre », en étant pour

Au début de l'année scolaire 2023-2024, des enseignant·e·s et parents manifestent devant la préfecture de Nantes pour exprimer leur mécontentement vis-à-vis de la fermeture des trois collèges. Première étape contestataire d'un mouvement de plusieurs semaines, cette mobilisation, qui de l'extérieur apparaît comme étant contre la mixité scolaire – d'où le titre de ce chapitre –, met en avant des discours en faveur de cette mixité. Cette situation peut sembler paradoxale. Nous expliquons donc ici comment se mobilisent des enseignant·e·s « contre » la mixité, tout en étant pour. Nous verrons, que ce n'est pas la fermeture des établissements et leur fusion qui est contestée, mais plutôt les modalités de mise en œuvre.

A. La mixité comme motivation

Dans un premier temps, avant de parler des modes de mobilisation et de la mise en œuvre de la contestation, il nous faut revenir sur le rapport même entretenu avec la mixité par les enseignant·e·s.

1. Des arguments pour la mixité

Les arguments utilisés par les enseignant·e·s mobilisé·e·s sont tous en faveur de la mixité.

Méthodologie : les observations

Une part importante des données récoltées pour ce mémoire sont issues d'observations. Différents types d'évènement ont été sélectionnés pour être observés. Il s'agit des mobilisations du collectif Parpermix et des enseignant·e·s engagé·e·s dans le cadre de la fusion des collèges, des réunions de préparation des mobilisations, des réunions organisées par le département autour du sujet de la mixité, ainsi que des outils de communications en ligne du collectif Parpermix. L'ensemble de ces objets d'observation ont pour commun de laisser voir, directement ou indirectement, des enseignant·e·s exprimant et montrant leurs contestations (et parfois accords) avec la fermeture des établissements. Ces observations se sont faites à découvert, et ce pour deux raisons. La première est qu'il ne semblait pas possible de passer inaperçu, tout en étant présent sur chaque évènement, sans paraître suspect et susciter une défiance. La deuxième est que les enseignant·e·s se sont montré·e·s très enthousiastes à l'idée qu'un travail d'étude leur soit consacré. Cette méthode a donc non seulement permis de recueillir des informations et données d'enquête, mais également

d'élargir les accès pour bénéficier d'une inscription sur une liste de diffusion par mail du collectif et suivre le collectif de plus près au cours des rassemblements. Ce fut aussi l'occasion de solliciter la majorité des entretiens réalisés dans le cadre de ce travail, mais nous reviendrons sur ce point plus tard.

Les éléments observés ont été les suivants : les actions des personnes mobilisées ainsi que leurs propos et représentations de leur travail, des élèves, des institutions et de la fermeture des établissements. Ces propos ont été recueillis lors d'échanges informels ou via des prises de paroles publiques. Afin de permettre des échanges plus informels et moins cadrés, dans l'objectif de s'approcher au maximum de ce que peuvent penser les enquêté·e·s, il a été choisi de ne pas enregistrer les échanges, et de ne prendre des notes qu'*a posteriori*. Un carnet de terrain a pour cela été constitué, en suivant les méthodes proposées par Stéphane Beaud et Florence Weber¹⁵. La méthode déployée ici n'a malheureusement pas permis de recueillir de citations précises des propos tenus. Les résultats tirés des observations ne seront donc pas accompagnés de citation ou d'extrait de carnet d'entretien, mais seront décrits directement dans le corps du texte.

a. La mixité comme principe

La mixité est un principe, un incontestable. Dans tous les discours, il est rappelé cet accord sur la mixité, son importance et surtout la nécessité de la défendre. Celle-ci est pensée, dans la plupart des cas, comme un principe commun avec les institutions (rectorat et département).

Les enseignant·e·s, en mettant en avant leur accord avec la mixité semblent également chercher à lutter contre des accusations. En effet, lors du premier rassemblement observé fin septembre devant la préfecture, des enseignant·e·s font mention à plusieurs reprises d'une réunion avec l'inspecteur d'académie de Loire-Atlantique ayant eu lieu le trois juillet, et au cours de laquelle iels auraient été insulté·e·s et accusé·e·s d'être contre toute forme de mixité. Ainsi, iels mettent immédiatement en avant cet évènement avant même que la question de leur rapport avec la mixité ne soit abordée. Iels dénoncent les accusations tout en mettant en valeur leur volonté de travailler dans des établissements mixtes, quand bien même le leur ne l'est pas actuellement. Au-delà de lutter contre des accusations, une large partie des enseignant·e·s

15 BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, La Découverte, 1998.

interrogé·e·s en entretien marque leur volonté d'une mixité¹⁶, de même que l'ensemble des personnes mobilisées.

L'étude de la presse locale montre également une mobilisation sans aucune contestation de la mixité. Une étude comparée entre Nantes et la fermeture de collèges à Toulouse fait remonter les mêmes résultats : des contestations et oppositions syndicales aux projets, mais aucune contestation des ambitions de mixité, et parfois même un soutien apporté (voir annexe 1).

Il est cependant à noter que si l'ensemble des enseignant·e·s se disent pour la mixité, il existe des variations quant aux objectifs. Nous y reviendrons par la suite, mais il est plus souvent mis en avant l'idée de calme et de bien-être que de réussite scolaire.

Dans la seconde phase de la mobilisation, que nous verrons par la suite, cette conception se maintient. Ainsi, l'étude des publications syndicales, en particulier de celles de SUD éducation, un des seuls syndicats publiant régulièrement en ligne sur le sujet, montre encore une fois cette ambition de mixité. Dans un de leurs compte-rendus, le syndicat critique l'idée que l'homogénéité fasse réussir.

« Toute votre réforme repose sur l'idée selon laquelle l'hétérogénéité serait un problème et empêcherait les élèves de progresser. C'est ce postulat qui vous conduit à créer des dispositifs de ségrégation, or il est erroné : l'hétérogénéité des classes permet aux élèves de progresser quoiqu'en pensent les esprits les plus élitistes. »¹⁷

L'argument va même plus loin. En effet, comme nous le verrons dans le chapitre suivant, quand le syndicat se retrouve à lutter plus directement contre la réalisation même du projet plutôt que contre ses modalités d'application, la mixité reste un principe indéboulonnable, et c'est le département qui se retrouve accusé d'être pour une ségrégation.

« La politique dite de mixité sociale menée par le département avec la fermeture du collège REP + Rosa Parks et le déplacement des élèves

16 Tanya (Guist'hau), *La fin du rêve* mené par Férand Mathieu Catherine (Guist'hau), *Une mixité raisonnable* mené par Couchouren Leila Lorraine (Guist'hau), *Les difficultés du centre-ville* mené par Férand Mathieu Andreas (Guist'hau), *L'élite* mené par Guillou Aurélie Meredith (Rosa Parks), *Un travail affectif* mené par Guillou Aurélie David (Rosa Parks), *L'autorité* mené par Férand Mathieu Benjamin (Rosa Parks), *Le défenseur de la mixité* mené par Bouhier Lorenzo.

17 « CSA 2nd degré : la déclaration de SUD éducation 44 », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 16 février 2024, [consulté le 19 avril 2024].

dans 4 collèges (Vial, Durantière, Serpette, Hugo) est, en réalité, une nouvelle étape vers plus de ségrégation sociale et scolaire. »¹⁸

En dehors d'une contestation frontale contre la fusion même des établissements, telle qu'illustrée ci-dessus, la mobilisation est avant-tout centrée autour des modalités d'applications. Pour se mobiliser, il faut donc adopter une posture permettant de partager les mêmes opinions que celles que l'on attribue aux institutions contre lesquelles on s'oppose. Le cadre de l'expérience contestataire¹⁹, cadre théorique à partir duquel les manifestant·e·s envisagent leurs actions et la lutte, va donc être celui d'une mixité mal préparée par des institutions contre lesquelles il faut lutter pour permettre une bonne mixité. L'ensemble du discours de la mobilisation, observée de septembre à décembre, tourne autour de cette idée, et cherche à convaincre d'une bonne mixité. Nous retrouvons ici, dans les discours même, l'idée de chercher à aligner les cadres²⁰, faire passer cet argumentaire, pour permettre à la fois de mobiliser largement, mais aussi de convaincre. Cet alignement des cadres doit donc se faire chez les personnes non mobilisé·e·s. Il faut faire correspondre leur vision de la situation au cadre de la mobilisation.

b. Se mobiliser pour les élèves

Un des enjeux important est le devenir des enseignant·e·s. Ce projet les affecte directement, ce qui peut expliquer leur mobilisation. Cependant, pour qu'une mobilisation prenne et soit médiatisée, il faut une portée plus générale que des enjeux personnels. Comme cela a pu être montré²¹, une mobilisation pour des problématiques personnelles ne trouve pas d'écho. La dimension collective de la mobilisation est donc essentielle. Pour les entrepreneurs d'une cause, donner cette dimension est un enjeu à part entière²². Dans le cadre de notre étude, la dimension collective passe par les élèves.

Les élèves sont-ils réellement la préoccupation des enseignant·e·s ou ne servent-ils que de faire-valoir ? Nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour répondre à cette

18 « Collège Rosa Parks : la mixité sociale, une ambition dévoyée », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 14 mars 2024, [consulté le 19 avril 2024].

19 GAMSON William Anthony, FIREMAN Bruce et RYTINA Steven, *Encounters with unjust authority*, Dorsey Press, 1982.

20 SNOW David A., ROCHFORD E. Burke, WORDEN Steven K. *et al.*, « Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation », *American Sociological Review*, 51, [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 1986.

21 BOLTANSKI luc, *L'amour et la justice comme compétences*, Éditions Métailié, 1990.

22 MATHIEU Lilian, *Comment lutter ?*, Textuel, 2004.

question, mais quelle que soit la réponse, ils sont mis en avant et participent d'une justification des bonnes raisons de se mobiliser. De ce fait, la mixité est vue, dans la façon dont elle est mise en œuvre, comme pouvant leur nuire, apportant au cadrage des raisons de se mobiliser.

À l'occasion d'une réunion d'information syndicale de début novembre, sont présentées les différentes revendications. Parmi celles-ci, se trouvent la demande de moyens supplémentaires pour de meilleurs apprentissages scolaires, ainsi qu'une sectorisation de certaines zones permettant aux familles de faire leurs choix de l'établissement le plus adapté à leurs enfants. Ces propositions mettent bien en avant l'idée que la mobilisation se fait avant tout pour les élèves, puisque ces deux arguments sont construits autour d'une amélioration pour ces derniers. Nous pourrions éventuellement nous demander ici s'il n'y a pas une contradiction entre le fait d'agir pour la mixité et de demander une sectorisation plus libre. Cependant, nous nous intéressons ici avant tout au cadrage de cette mobilisation et à la façon dont sont exprimées les argumentaires et dont se déroule la mobilisation. Nous retiendrons donc, pour le moment, l'idée que la mixité reste incontestée et que si une liberté est demandée sur la sectorisation, elle n'est pas avancée en opposition à la mixité, mais en mettant en avant les besoins des élèves. En d'autres termes, les enseignant·e·s mobilisé·e·s ne disent pas cette proposition comme contradictoire avec la mixité.

Lors de la conférence de presse du 28 novembre, organisée à la maison des syndicats, les représentants prenant la parole mettent en avant tout le long des interviews que le collectif fait cela dans l'intérêt des élèves. De même, les échanges entre les membres du collectif Parpermix, en vue d'une mobilisation prévue fin janvier, font état d'une situation dramatique avec des élèves se retrouvant victimes des mauvaises décisions des institutions.

Parler des élèves n'est pas la seule façon d'exprimer le caractère collectif de la mobilisation. Il faut aussi montrer cet intérêt pour leurs intérêts. Ainsi, mi-novembre, une manifestation, organisée par les enseignant·e·s du collège La Durantière, a pour objectif de se déplacer vers une école primaire voisine pour, devant la presse, rencontrer les familles et leurs enfants. Si en pratique peu d'enfants et peu de famille seront interpellé·e·s par les enseignant·e·s, et plus particulièrement cette fois-ci par les enseignantes, le discours devant la presse s'appuie sur la présence des enseignant·e·s devant l'école primaire. Il est médiatiquement mis en avant la proximité avec les élèves et des inquiétudes quant à leurs avenir.

Une attention particulière est d'ailleurs portée sur les élèves de Rosa Parks qui, comme nous le verrons par la suite, sont au cœur de la controverse sur la fusion des établissements. Aussi, la manifestation du 14 novembre est l'occasion de rappeler qu'il ne semble pas normal que ce soit les élèves de la banlieue qui se déplacent le plus pour rejoindre le centre-ville. Cette critique se retrouve également dans des compte-rendus syndicaux²³

c. La menace de l'enseignement privé

La menace constante de la fuite vers le privé est agitée par les enseignant·e·s. En effet, quand il s'agit de mixité, accuser des établissements privés, qui sont moins mixtes²⁴, est presque une évidence. Dans le contexte de la fusion de trois établissements publics, le risque de voir partir les familles vers le privé et donc de renforcer la ségrégation sociale dans les collèges est donc mis en avant.

Nous observons, lors de la manifestation du 26 septembre, des enseignant·e·s d'établissement primaire exprimant leurs inquiétudes de voir leurs élèves de CM2 rejoindre le privé l'année prochaine ; les enseignant·e·s de Guist'hau font référence à plusieurs reprises, lors de la réunion syndicale du 13 novembre, aux parents ayant choisi de partir vers le privé l'année suivante, et disent chercher à les mobiliser également ; la grève de Guist'hau du 23 novembre est l'occasion de rappeler le risque de voir les élèves partir vers le privé ; la conférence de presse de fin novembre met en avant, avec l'idée de se mobiliser pour les élèves, cette menace constante des établissements privés. Dans ces argumentaires, des données sont avancées. Ainsi, les enseignant·e·s constatent une réduction de leurs effectifs d'élèves d'année en année, ce qui n'est pas sans rappeler le phénomène d'évitement de l'éducation prioritaire²⁵ qui passe aussi par la fuite du public vers le privé.

Cette menace de l'enseignement privé est aussi agitée pour critiquer un manque de communication du rectorat et du département sur les affectations des enseignant·e·s l'année suivante. Cette absence de communication est supposée faire fuir les élèves vers le privé. En effet, l'incertitude sur le devenir des enseignant·e·s et l'organisation du futur établissement créerait une incertitude pour les élèves. Ce n'est cependant pas la seule façon dont le privé est mobilisé. En effet, dans certains discours, au-delà de l'organisation de la fusion, c'est la fusion même qui est critiquée. Nous reviendrons dessus par la suite, mais elle est vue comme

23 « Compte rendu du CDEN du 9 janvier 2024 », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 18 janvier 2024, [consulté le 16 avril 2024].

24 HUGRÉE Cédric et POULLAOUEC Tristan, « Comprendre les dessous de la carte scolaire (1/2) - Une forte ségrégation sociale entre collèges publics et privés » [en ligne], *Atlas social de la métropole nantaise*, 2021.

25 VAN ZANTEN Agnès, *Choisir son école*, Presses universitaires de France, 2009.

une action favorisant directement le privé, et ce sur deux points : rien ne serait fait concernant les établissements privés jugés responsables de la ségrégation²⁶, et la fermeture de trois collèges publics rend inférieur le nombre d'établissement public par rapport aux établissements privés sur le département²⁷. Il est également à noter que les enseignant·e·s craignant le plus la fuite vers le privé sont des établissements du centre-ville²⁸, soit celles et ceux ayant des élèves de classe supérieure, et donc le plus susceptible en théorie de fuir les classes populaires²⁹.

En désignant cet adversaire, les personnes mobilisées peuvent à la fois se revendiquer d'être pour la mixité, et ne pas se montrer en opposition directe avec des institutions qui leur apparaissent (pour une majorité au début de la mobilisation) en faveur de cette même mixité.

2. Se positionner comme expert·e·s de la mixité

Avoir des arguments pour la mixité et montrer son attachement à ce principe n'est pas la seule façon de faire valoir ses opinions. En effet, dans la grande majorité, le collectif semble considérer que les institutions sont en faveur de cette mixité, mais ne le font pas bien. Pour pouvoir imposer son cadre théorique, il leur faut alors se donner une légitimité. Ainsi, pour pouvoir se faire entendre, les enseignant·e·s mobilisé·e·s cherchent à se faire reconnaître comme ayant une expertise sur le sujet.

a. Le travail politique des mobilisé·e·s

Une partie du travail pour se faire reconnaître une expertise est de mettre à l'agenda son sujet et de chercher la validation d'autorités scientifiques. Cette pratique passe par des mandats syndicaux ou la position dans certaines commissions du département, qui deviennent alors, selon les dires de ces enseignant·e·s, des lieux de débat où les revendications sont amenées. Ainsi, là où il n'était pas nécessairement attendu de débat sur le sujet, ou ne serait-ce que d'avoir la parole des enseignant·e·s de portée, se retrouvent imposés les questionnements du collectif Parpermix.

26 « Fermeture de 3 collèges publics au nom de la mixité sociale : précipitations et inquiétudes. », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 27 juin 2023, [consulté le 16 avril 2024].

27 « CDEN du 14/11 - La déclaration de SUD », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 15 novembre 2023, [consulté le 16 avril 2024].

28 Tanya (Guist'hau), *La fin du rêve* mené par Férand Mathieu Catherine (Guist'hau), *Une mixité raisonnable* mené par Couchouron Leila Lorraine (Guist'hau), *Les difficultés du centre-ville* mené par Férand Mathieu.

29 VAN ZANTEN Agnès, *Choisir son école*, Presses universitaires de France, 2009.

Le travail politique passe aussi par la sollicitation de chercheurs et politiques. Ainsi, Choukri Ben Ayed, professeur des universités en sociologie travaillant sur l'éducation, est interpellé à plusieurs reprises dans une conférence où lui sont soumises l'ensemble des revendications du collectif Parpermix en lui demandant son avis, le tout devant des membres du département. Ce moment, originellement à l'initiative du conseil départemental, permet non seulement de mettre sur la table les sujets choisis par les manifestant·e·s, de la façon dont le veulent les manifestant·e·s, mais également de faire valider leurs propres analyses. À d'autres occasions, et toujours sur les mêmes principes, des chercheurs sont sollicités pour signer des lettres à destinations de politiques.

Les personnalités politiques elles-mêmes sont contactées par courrier par les enseignant·e·s, qui font appel au ministre mais aussi à l'ensemble des député·e·s de l'agglomération. Tout est fait pour ramener les revendications des enseignant·e·s face à des chercheurs et politiques.

Ces actions ne sont pas anodines puisqu'elles font l'objet de concertations entre les membres du collectif. Les temps de grève, quand ils ne sont pas consacrés à la mobilisation, sont dédiés à la rédaction de courriers. Ces opérations sont également consignées dans les comptes-rendus faits entre les membres du collectif. C'est donc une partie importante du travail de la mobilisation.

b. La voix de la « raison »

Comme dit précédemment, les enseignant·e·s sont accusé·e·s d'être contre la mixité, mais iels le démentent systématiquement. À l'inverse, jamais iels n'accusent le rectorat ou le département de s'opposer à la mixité. Il est toujours considéré que ces institutions sont pour mais s'y prennent mal. Elles sont vues comme irrationnelles, ne sachant pas atteindre leurs objectifs et il faut donc leur expliquer en quoi leur démarche est fautive. Ainsi, bien que leur surdité leur soit reprochée, jamais il n'est envisagé le fait que l'opposition puisse se faire en termes d'objectif.

Les enseignant·e·s, persuadé·e·s d'être dans le juste (nous ne chercherons pas ici à déterminer si tel est bien le cas), se présentent alors comme la voix de la raison, celles et ceux à écouter pour faire réussir la mixité. Il leur apparaît donc absurde de défendre le projet de fusion des établissements car, dans leur raisonnement, celui-ci ne peut pas fonctionner. Là où nous pourrions parler d'idéologie et opinion différente, le point de vue enseignant se traduit en termes de rationalité des enseignant·e·s et d'incompréhension du rectorat. Cette logique est

mise en avant dans les discours.

Il faut cependant garder à l'esprit que nous ne parlons ici que des enseignant·e·s mobilisé·e·s dans ce que nous appelons le premier temps de la contestation. En effet, comme nous le verrons plus tard et l'avons parfois évoqué précédemment, une critique plus frontale est ensuite faite. Nous en parlons également ici car, bien qu'elle ne considère plus nécessairement les institutions comme favorable à la mixité, cette critique met tout de même en avant une rationalité du terrain. Nous retrouvons ce principe notamment dans une publication de Sud éducation, précisant que les enseignant·e·s savent le mieux ce qui doit être fait car sont du terrain³⁰. Comme cela a déjà pu être montré, les enseignant·e·s se reconnaissent généralement comme des experts³¹.

c. La science comme justification

Pour appuyer cette logique de rationalité contre un adversaire irrationnel, les personnes mobilisées s'appuient sur leurs interprétations de la recherche. En effet, à plusieurs reprises, des représentant·e·s du collectif Parpermix et autres personnes mobilisées cherchent à faire valider leurs argumentaires par des chercheurs. Nous observons ainsi, lors de la conférence de Choukri Ben Ayed organisée par le département, un représentant qui pose des questions sur la présentation faite, mais soumet également ses propres propositions en demandant l'avis et la validation d'une autorité scientifique. Cette recherche de justification passe aussi par la sollicitation de chercheurs pour la signature de lettre à destination de politique, ou encore par la mobilisation de « la recherche » dans les argumentaires. Il est ainsi souvent répété que : « la recherche valide ce que nous défendons », « il a été prouvé par la science que la mixité est nécessaire », etc. Il est même parfois fait directement appel aux expert·e·s mobilisé·e·s à l'origine par l'éducation nationale, comme le montre une publication de Sud éducation, citant le conseil scientifique de l'éducation nationale pour expliquer que la mixité n'améliore pas les résultats scolaires³².

Au-delà d'une justification par des recherches scientifiques, il est également mis en avant les recherches faites par le collectif Parpermix. Un responsable du collectif mentionne ainsi à plusieurs reprises, dans un compte-rendu, les résultats des entretiens et recherches faites auprès des parents d'élèves et des élèves.

30 « CSA 2nd degré : la déclaration de SUD éducation 44 », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 16 février 2024, [consulté le 19 avril 2024].

31 FARGES Géraldine, *Les mondes enseignants*, PUF, 2017.

32 « CDEN du 14/11 - La déclaration de SUD », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 15 novembre 2023, [consulté le 16 avril 2024].

Comme l'a écrit Lilian Mathieu, « la connaissance et l'expertise sont des terrains de lutte à part entière »³³, c'est-à-dire qu'il faut montrer ce qui ne va pas pour pouvoir le critiquer. Pour un travail d'expertise il faut donc des militant·e·s avec un capital scolaire important, ce qui est le cas des enseignant·e·s³⁴. Nous en arrivons ainsi à des enseignant·e·s qui font à la fois le choix d'une expertise externe, en appelant au savoir, et le choix d'être des expert·e·s.

Cet usage de la science et de ce qui est qualifié ici d'expertise extérieure ne veut pas dire pour autant que les travaux scientifiques soient compris tels qu'ils devraient l'être dans le monde scientifique. Nous ne nous sommes pas avancé sur une vérification des usages scientifiques, mais il est tout à fait possible que nous retrouvions chez les enseignant·e·s un usage de la science similaire à celui des certaines familles à propos de la mixité scolaire, à mi-chemin entre sens commun et sciences pour percevoir la réalité sociale³⁵. Nous y reconnaissons en tout cas le recours au savoir savant et à un argumentaire scientifique pour décrire le monde.

B. La mobilisation en pratique : entre calme et tensions

Les mobilisations ne sont pas faites que de discours et d'idées mais également de pratiques, de tensions avec un ou plusieurs adversaires, ainsi que de tensions internes.

1. Les formes de la mobilisation

Les manifestations observées nous montrent à la fois une volonté de se mettre en avant et de se montrer, et l'idée de bien paraître et d'utiliser un répertoire d'actions légitime et bien vu.

a. Calme...

La qualification de « calme » des manifestations d'enseignant·e·s est utilisée pour mettre en avant le fait que tout semble fait pour ne pas déroger aux règles, aux cadres réglementaires et légaux, et ne pas trop perturber.

33 MATHIEU Lilian, *Comment lutter ?*, Textuel, 2004.

34 FARGES Géraldine, *op. cit.*

35 VAN ZANTEN Agnès, *Choisir son école*, Presses universitaires de France, 2009.

i. Dans le respect des règles

Nos observations de la mobilisation et comparaisons avec d'autres mobilisations ayant eu lieu ou pouvant avoir lieu à Nantes³⁶ nous permettent de constater que les enseignant·e·s accordent une attention particulière au respect des règles et à ne pas déranger. Cela va donc à l'encontre de formes de mobilisation cherchant à déranger afin d'attirer l'attention des pouvoirs publics et les pousser à agir. Et en effet, la majorité des enseignant·e·s mobilisé·e·s cherchent le calme et la « bonne » façon de faire. Nous ne voyons ainsi aucune casse ou dégradation, pas de destructions ni violences.

La police n'est jamais présente et ne semble même pas informée de la présence de manifestant·e·s. Nous le constatons lors de la grève de La Durantière et Rosa Parks où des agents de la police nationale viennent se renseigner sur ce qui se passe et sur la durée de la manifestation. Au-delà de cette absence de dégradations, le simple fait de manifester et marcher sur la route ou bloquer le passage semble difficile à mettre en œuvre. Lors des divers rassemblements et défilés, les trottoirs sont empruntés, les espaces sans circulations sont occupés mais la circulation n'est bloquée qu'une seule fois. À cette occasion, la première préoccupation des enseignant·e·s présent·e·s est de savoir quand est-ce qu'ils pourront laisser passer les véhicules afin de ne pas trop déranger. Il est décidé de ne pas bloquer les deux roues, et face à la colère de certain·e·s automobilistes et au déplacement des services de la TAN (les transports en commun de la ville de Nantes) il est rapidement décidé de laisser passer les véhicules.

Il semblerait que tout est fait pour ne pas paraître comme posant problème et ne pas être décrié et critiqué. Le respect du règlement passe aussi par des échanges avec les forces de l'ordre en préparation du rassemblement fin septembre devant la préfecture, par des demandes d'autorisations officielles pour organiser des réunions syndicales ou encore ne pas dépasser les horaires prévus.

Les règles sont aussi utilisées pour se mobiliser. Ainsi, la CGT conseille de contacter le service en charge de la santé au travail pour faire reconnaître le stress généré par les

36 « PHOTOS - 1er-Mai : Commerces vandalisés, poubelles incendiées, de nombreux dégâts en marge du cortège à Nantes - France Bleu » [en ligne], *ici par France Bleu et France 3*, 1 mai 2024, [consulté le 27 mai 2024] « Réforme des retraites : blocages, manifestation, heurts... Revivez la journée à Nantes » [en ligne], *actu.fr*, 28 mars 2023, [consulté le 27 mai 2024] « Des dégâts lors de la manif à Nantes, le tribunal administratif saccagé » [en ligne], *www.20minutes.fr*, 23 mars 2023, [consulté le 27 mai 2024] « EN IMAGES - Réforme des retraites : des violences éclatent en marge de la manifestation à Nantes - France Bleu » [en ligne], *ici par France Bleu et France 3*, 11 mars 2023, [consulté le 27 mai 2024].

événements. De même, le temps de grève est utilisé pour la rédaction de courriers officiels afin de faire parvenir les revendications.

Tout le monde s'accorde donc sur les règles du jeu de la contestation, des échanges avec les institutions et des modalités de communication, et les enseignant·e·s cherchent à les exploiter au mieux à leur avantage. Par exemple, les délais de réponses communiqués aux enseignant·e·s par les institutions sont acceptés et même utilisés pour déclencher des grèves lorsque ces derniers ne sont pas respectés. Il est parfois même envisagé d'annuler une grève lorsque le rectorat propose une réunion d'information en novembre.

Nous pouvons ici parler d'un répertoire d'actions³⁷ jouant sur les aspects réglementaires. Les enseignant·e·s utilisent ce qui est leur est connu comme mode d'action, et emploient un registre orienté vers les réglementations. Tout est cadré et précisé en avance, chaque opération obéit et utilise un cadre réglementaire, qu'il soit celui de l'éducation nationale ou de ce que doit être un « bon » mouvement social. Une mauvaise action pouvant donner une mauvaise image médiatique, en raison de son pouvoir symbolique³⁸, il semble cohérent que les enseignant·e·s se limitent à ce répertoire d'action. De plus, leur cadre théorique, dans cette première phase de la mobilisation entre septembre et décembre, ne posant pas les institutions en ennemies, il semble plus complexe de s'opposer frontalement et en dehors de tout caractère réglementaire. Nous observons donc ici un usage du répertoire d'action qui semble restreindre toute innovation pour éviter toute action déshonorante³⁹.

ii. La judiciarisation envisagée

Une action qui semble sortir de l'ordinaire est la judiciarisation⁴⁰ de la contestation. En effet, les enseignant·e·s mobilisé·e·s suggèrent de menacer le rectorat de passer devant le tribunal administratif pour le délai de réponse concernant leur devenir et affectation pour l'année suivante. Il n'y aurait pas de loi aujourd'hui imposant de communiquer aux salarié·e·s de la fonction publique sur leur affectation dans un certain délai, mais il semblerait, selon un enseignant, qu'une directive européenne récente puisse donner lieu à une jurisprudence sur le sujet. L'enseignant apportant cette proposition s'appuie sur le fait d'avoir contacté une avocate et sur l'idée de menacer le rectorat d'une jurisprudence. Un certain nombre d'enseignant·e·s sont intéressé·e·s, même si la question des coûts semble en bloquer

37 TILLY Charles, *La France conteste*, Fayard, 1986.

38 BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Ed. du Seuil, 2001.

39 DOBRY Michel, « Calcul, concurrence et gestion du sens », in *La Manifestation*, Presses de Sciences Po, 1990.

40 PÉLISSÉ Jérôme, « Judiciarisation ou juridicisation ? », *Politix*, 86, De Boeck Supérieur, 2009.

plusieurs. Cette forme de mobilisation, qui semble innovante, fait l'objet de plusieurs relances dans les échanges entre membres du collectif mais fini par disparaître.

Il s'agit ici d'une forme d'innovation dans la mobilisation, tout en respectant un cadre réglementaire, mais elle ne prend pas. Nous pourrions l'expliquer par le fait qu'en général ce mode de lutte est plutôt utilisé des cas individuels sans portée générale⁴¹. C'est d'ailleurs ce qu'expliquent plusieurs enseignant·e·s à l'issue d'une réunion d'information syndicale. Il arrive de recourir à la justice, mais cela se fait le plus souvent pour des cas individuels.

b. ... et mise en avant

L'idée de modes d'actions ne dérangeant pas permet de ne pas avoir de mauvaise image. Cependant, il faut bien avoir une image. Ainsi, les enseignant·e·s mobilisé·e·s cherchent à être médiatisé·e·s.

i. La mise en scène médiatique

Pouvoir être vu est avant tout pouvoir être médiatisé. C'est du moins ce qui ressort de nos observations. Dès le rassemblement de fin septembre, tout est organisé pour faire les meilleures photographies de presse. En effet, les manifestant·e·s sont placé·e·s avec soin et la photo prise au bon moment. Il en va de même dans tous les rassemblements. La pose est prise devant les caméras, les discours préparés et l'angle choisi soigneusement pour être filmé. Ainsi, la pose est systématiquement prise et soigneusement choisie. La mise en scène va jusqu'à montrer une volonté de rencontre entre les enseignant·e·s de La Durantière et les parents d'élèves d'une école primaire. Nous en parlions plus haut, il y a eu à ce moment plus de discours face à la presse sur cette rencontre, de chants, et de figuration, que de réels échanges avec des parents.

L'absence même de la presse en vient à poser problème. Les chants sont entonnés et les slogans prononcés uniquement en présence de caméra. Lors de la grève faite à Guist'hau fin novembre, l'absence de média pose même problème et conduit les enseignant·e·s à rentrer dans l'établissement pour discuter en attendant l'arrivée de ceux-ci.

L'utilisation de la presse dans les mouvements sociaux est assez courante⁴². Il s'agit même d'un enjeu central de la mobilisation. Dans le cadre de mouvements sociaux, l'idée de se faire bien voir et de se donner à voir pour afficher la mobilisation dans les médias est

41 MATHIEU Lilian, *Comment lutter ?*, Textuel, 2004.

42 NEVEU Érik, *Sociologie des mouvements sociaux*, la Découverte, 2019.

l'objectif d'une presque seconde forme de la mobilisation⁴³. Cet usage des médias semble ici réussi dans la mesure où de nombreux articles sont publiés sur le sujet. Dans la revue de presse réalisée (voir annexe 1 pour l'ensemble des sources), nous trouvons un grand nombre d'articles sur Rosa Parks et les mobilisations contre sa fermeture⁴⁴, deux articles parlent de la grève à Guist'hau⁴⁵ et les inquiétudes des parents sont également mises en avant, confortant ainsi le discours enseignant sur la nécessité de se mobiliser pour les élèves⁴⁶. Cette forme de réussite de la médiatisation peut aussi être interprétée comme le succès d'une attribution d'un caractère collectif à la mobilisation. En effet, la presse ne relaie pas aussi facilement les points de vue et revendications individuelles, et favorise les mouvements rendus légitimes par leur caractère collectif⁴⁷.

ii. Nos ami·e·s les journalistes

Cette démarche de médiatisation ne se passe pas sans de bonnes relations avec la presse. Des membres de La Durantière, de par leurs mobilisations sur les deux dernières années, entretiennent des liens avec des journalistes. Nous retrouvons entre autre Ouest-France, présent sur quasiment toutes les mobilisations et réunions d'information.

Lors de la réunion d'information syndicale de début novembre, préparant les mobilisations à venir, la presse est décrite comme une alliée dont il faut se servir. Il n'est

43 CHAMPAGNE Patrick, *Faire l'opinion*, Éditions de Minuit, 1990.

44 TRÉMAN Caroline, « À Nantes, la fermeture d'un collège inquiète les familles », *Presse Océan (site Web)*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024] CLERMONT Agnès, « Nantes. Protestation devant le collège Rosa-Parks, qui doit fermer à l'été 2024 », *Ouest-France.fr*, 17 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024] « Inquiétudes autour de la fermeture du collège Rosa-Parks : la tentative de blocus fait long feu », *Presse Océan (site Web)*, 17 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024] CLERMONT Agnès, « La fermeture du collège, ils n'en veulent pas », *Ouest-France*, 18 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024] « Fermeture du collège Rosa-Parks : la tentative de blocus fait long feu », *Presse Océan*, 18 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024] TIGOË Yasmine, « Nantes. La fermeture de Rosa Parks inquiète, un tour des écoles pour écouter les familles », *Ouest-France.fr*, 23 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024] « Fermeture du collège Rosa-Parks : un rassemblement devant la préfecture », *Ouest-France.fr*, 26 septembre 2023, [consulté le 18 avril 2024] « Collège Rosa-Parks : une manif devant la préfecture », *Ouest-France*, 27 septembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

45 « [Grève au collège Guist'hau...] », *Presse Océan*, 24 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024] BAZYŁAK Stéphanie, « Nantes. Fermeture du collège Guist'hau : les profs en grève », *Ouest-France.fr*, 23 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

46 TRÉMAN Caroline, *op. cit.* « Inquiétudes autour de la fermeture du collège Rosa-Parks : la tentative de blocus fait long feu », *Presse Océan (site Web)*, 17 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024] TIGOË Yasmine, *op. cit.*

47 BOLTANSKI Luc, *L'amour et la justice comme compétences*, Éditions Métailié, 1990.

jamais envisagé que les articles écrits puissent être à charge. La confiance dans les médias est alors importante. Le seul défi est de réussir à faire les gros titres.

Les mobilisations de La Durantière rassemblent le plus de journalistes, les échanges sont marqués par de l'humour, des échanges de blagues, et une bonne entente affichée. Les médias acceptent sans problème de prendre les photos avec l'angle choisi par les manifestant·e·s et conviennent même avec ceux-ci des meilleurs mises en scène, et ce à chaque manifestation. La presse se déplace également à la grève de Guist'hau, alors qu'elle a été prévenue à 22 h la veille et que le nombre de gréviste est faible.

Cette forme d'alliance entre presse et manifestant·e·s n'est cependant pas acquise et doit être entretenue. Ainsi, la conférence de presse organisée fin novembre, ainsi que le rassemblement devant Rosa Parks à la même période, sont marqué·e·s par une faible présence de journalistes. Cette présence médiatique permet en tout cas d'exister pour les manifestant·e·s. Nous pouvons supposer, comme expliqué par Patrick Champagne⁴⁸, qu'en cherchant une bonne entente avec les médias, les manifestant·e·s peuvent se faire bien voir et ne pas être affiché·e·s de manière péjorative dans les publications. Il s'agit également d'une stratégie courante pour les groupes de faible effectif. En effet, comme nous le verrons par la suite, le collectif peine parfois à mobiliser. Il ne faut pas oublier non plus que la relation manifestant·e·s/médias est réciproque et que les journalistes ont aussi besoin de ne pas se fâcher avec les manifestant·e·s pour avoir des entrées et accès à leur terrain⁴⁹.

2. Le rectorat comme adversaire

Bien que les manifestant·e·s ne considèrent pas, dans cette première phase de la mobilisation, que le rectorat et le département soient contre la mixité, il existe tout de même une opposition concernant les modalités de mise en œuvre. Cette opposition est avant tout contre le rectorat, du moins en ce qui concerne les enseignant·e·s.

Méthodologie : les entretiens

Comme indiqué précédemment, nous avons pu récupérer des contacts pour des entretiens lors des rassemblements. De ce fait, nous avons majoritairement eu affaire à des enseignant·e·s mobilisé·e·s. Cependant, tous et toutes ne le sont pas nécessairement. Afin de faciliter le travail d'entretiens et de retranscription, nous l'avons réalisé à plusieurs. En effet, deux étudiantes de troisième année de licence réalisant des dossiers sur des sujets proches ont

48 CHAMPAGNE Patrick, *Faire l'opinion*, Editions de Minuit, 1990.

49 NEVEU Érik, « Médias, mouvements sociaux, espaces publics », *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 17, 1999.

accepté de partager une grille d'entretien commune ainsi que les retranscriptions. De cette façon, nous avons pu exploiter des entretiens aux questionnements similaires. Il faut cependant noter qu'ayant été réalisés par des enquêteurs et enquêtrices différent·e·s, il y a tout de même des disparités en termes de durée et de questionnements. Un autre enregistrement d'entretien a par ailleurs été récupéré auprès d'un autre étudiant.

En ce qui concerne le traitement de ces entretiens, nous avons choisi tout d'abord de réaliser des portraits. En effet, les résultats pouvant être différents, il nous a semblé pertinent d'analyser chaque enquêté·e individuellement, décrivant et explicitant ainsi la cohérence interne de chaque profil. Ces portraits sont répartis le long de ce mémoire pour illustrer nos propos, mais également montrer comment ce que nous avançons s'applique à l'échelle des individus. Ils sont donc très descriptifs, l'analyse principale portant sur la mobilisation. Pour cela, une fois l'analyse par portrait faite, nous avons choisi de réaliser un tableau de comparaison (voir annexe 2) sur différents éléments nécessaires à notre argumentation. Ainsi, quand un entretien est cité dans le corps argumentatif de ce mémoire, cela renvoie à la fois au portrait et au tableau de comparaison et de synthèse.

Portrait : les difficultés du centre-ville

Lorraine est enseignante à Guist'hau depuis plusieurs années. Elle développe, dans cet entretien, les difficultés existantes dans les établissements de centre-ville, qui sont, selon elle, ignorées par les institutions.

Enseigner : une vocation familiale

Pour Lorraine, l'enseignement est avant tout une vocation familiale. Avec un parcours scolaire en réussite et un passage dans une classe préparatoire elle poursuit à l'université où elle rencontre quelques difficultés en licence. Elle obtient sa maîtrise, puis le CAPES, à la première tentative. Cette réussite correspond avec son parcours vers l'enseignement à Guist'hau. Elle est issue de la classe moyenne, avec un père kinésithérapeute et une mère au foyer possédant un CAP. Elle a dû également financer ses études par elle-même en travaillant à côté. L'ensemble de ces conditions (des études de lettre en travaillant à côté, avec des difficultés à l'université) peuvent expliquer son orientation vers l'enseignement. Il s'agirait alors pour elle de trouver une activité qu'elle puisse identifier et qui apporte une stabilité

professionnelle. Dans les situations correspondantes à la sienne, c'est généralement l'enseignement qui est retenu⁵⁰.

Lorraine nous apporte cependant une explication supplémentaire, en lien avec sa famille.

« Lorraine : c'était. Moi de toute façon c'est une vocation. À quatorze ans je voulais être prof, alors moi j'étais accrochée à ce rêve-là. Vraiment. Ouais. Donc quand on est accroché à un rêve, on se donne tous les moyens pour y arriver. »

« Lorraine : tout plein de littérature d'abord. Assez. Dite littérature de jeunesse de l'époque. Donc j'ai eu des choses qu'on étudie plus aujourd'hui : Henri Bosco, Jean Giono, Daudet Voilà. Après, parce que moi, très vite, j'ai. Ma mère était contre les bibliothèques, donc on ne pouvait pas aller en bibliothèque, puisque les livres se prêtaient. Tout ça, c'est. Il ne faut pas écrire ça, mais elle était un peu obnubilée par les microbes et tout ce qui pouvait. Voilà. Et donc moi je rêvais que d'une chose, c'est d'avoir un abonnement à la bibliothèque. Et donc elle ne refusait jamais de nous acheter des livres, ce qui était bien aussi. Donc mon grand-père, au début, je lui ai dit moi, tout ce qui est bibliothèque, rose, verte et tout ça, je m'ennuyais à mourir, ces choses-là. Donc je lui ai demandé très vite d'autres livres, il a vu que je m'y intéressais, que j'en parlais et. Et donc c'était vraiment, toute occasion était bonne pour m'offrir un livre. »

Dans un premier temps, elle nous parle d'une vocation, avant de finalement mentionner le travail d'enseignant de son grand-père, qui en lui transmettant des livres a visiblement grandement contribué à sa socialisation professionnelle.

« Lorraine : j'ai fait Sixième-terminale. j'avais fait mon primaire dans le privé et c'est vrai que ça, c'est aussi parce que ma mère est très attachée à la qualité de l'enseignement. Et elle, elle est. Ce sont des discussions qu'on a eues. Après, on n'est pas fâchées, mais moi je suis très attachée au service public dans lequel ont enseignés mes grands-parents. Mais je ne sais pas ce que c'est, quelque chose qui s'est transmis comme ça. Ma mère, elle, elle a beaucoup scolarisé ses enfants dans le privé et donc en sixième, c'est mon grand-père qui tenait vraiment à ce que je sois dans ce lycée de centre-ville qu'il connaissait bien puisqu'il y enseignait. C'est-à-dire que moi, quand je suis arrivé, il faisait ses dernières années à Jules. Et bon, ma mère a accepté. Sinon, j'ai été à saint Dominique à Saint-Herblain, à côté du Sillon de Bretagne et donc j'ai fait sixième terminal à Jules Verne. »

50 DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, la Dispute, 2009.

Pour finir, son attachement au service public, que nous retrouverons par la suite, semble marqué par son grand-père également. Ainsi, plus que ses parents, il semblerait que ce soient ses grand-parents qui l'aient conduite à devenir enseignante. Son passage dans le public se faisant en plus à Jules Verne, puis dans un lycée public pour la classe préparatoire, son poste actuel à Guist'hau semble s'expliquer.

Une formation par les syndicats plus que par l'IUFM

« c'est vrai que la vie syndicale m'a apportée beaucoup en début de carrière, j'ai eu l'impression d'apprendre beaucoup, beaucoup, beaucoup par le syndicat parce que je rencontrais aussi beaucoup de gens qui n'étaient pas de mon métier. En fait, je rencontrais des CPE, je rencontrais des infirmières scolaires, je rencontrais. Et ça a fait comme si j'avais traversé plein, plein d'établissements parce qu'on parlait vraiment de notre métier. À travers toutes les formations syndicales que j'ai eues, j'ai eu l'impression au début d'apprendre beaucoup plus en formation syndicale que à l'IUFM. C'est pour ça que je sais même plus comment je me suis préparée au concours. »

Lorraine est très tôt familiarisée avec les syndicats, qui officieusement assurent la majorité de sa formation. Alors qu'elle n'avait pas d'expérience ni de modèle militant par le passé selon ses dires, elle se retrouve dans un syndicat, ce qui explique certainement son implication dans la mobilisation actuelle, étant donné qu'elle a déjà l'expérience contestataire.

« Lorraine : on l'apprend sur le tas et on souffre beaucoup. Les stagiaires souffrent beaucoup. Moi, je pense que ça ne s'est pas arrêté. Je pense que si on allait interroger des stagiaires, ça s'est pas arrêté. En tout cas, moi l'année où j'étais stagiaire et on était du coup on était regroupés avec différentes matières. Heureusement, on était en binôme. On s'est beaucoup soutenu moralement cette année-là. »

À l'opposé, la formation de l'IUFM est critiquée car marquée comme incomplète, ce que rappellent d'ailleurs des travaux déjà existants sur le sujet⁵¹ et montrant les critiques des étudiant·e·s vis-à-vis de l'INSPE (anciennement IUFM puis ESPE).

51 BROCCOLICHI Sylvain, JOIGNEAUX Christophe et MIERZEJEWSKI Stéphan, *Le parcours du débutant*, Artois presses université, 2018.

« c'est là que j'ai commencé aussi finalement, à côtoyer des gens du syndicat, de différents syndicats, mais d'un syndicat en particulier auquel j'ai adhéré très vite et j'ai rencontré des gens qui m'ont beaucoup accompagné dans cette période. Et puis voilà, j'ai découvert ce milieu-là puisque moi j'ai pas des parents enseignants du tout, ni syndicaliste. Voilà. Donc j'ai découvert ce milieu-là et ça m'a tout de suite beaucoup plu »

Son expérience syndicale est d'ailleurs très importante puisque dès le début de son activité professionnelle elle se retrouve en conflit avec le rectorat et doit lutter contre. Elle a depuis gardé le même syndicat, ce qui la conduit à un investissement important dans le cadre de la lutte actuelle.

Un attachement aux principes de la fonction publique dans l'enseignement

« Mais plus grave pour moi aussi, ce qui ne m'avait pas touché moi, mais d'autres, d'autres collègues, du hors discipline. C'est-à-dire qu'ils avaient décrété par exemple que l'histoire était une matière connexe du français, qu'ils utilisaient le terme matière connexe pour dire "bon, vous voulez plus près ? Très bien, on va vous trouver quelque chose plus près. Mais, si vous êtes prof d'histoire, en français." Ou autres, en maths, en sciences, en SVT, etc. Donc là pour nous c'était une destruction, une entrée, la destruction de ce pour quoi on avait travaillé. Parce que voilà, on a un CAPES quand même ou voir une agrégation, on se retrouve titulaire d'une zone de remplacement parce que on sait que c'est compliqué d'obtenir un poste géographiquement qui nous convienne géographiquement. Mais ça, ça a été une des grosses batailles du début de ma carrière. Et donc on a gagné, On a gagné sur ce point des matières connexes et c'est quelque chose d'important parce que je pense qu'aujourd'hui, enfin, depuis longtemps, c'est une entrée que l'éducation, qui arrangerait l'Éducation nationale de revenir à des enseignants bi-matière. »

« On s'est dit si on les laisse faire ça avec les titulaires remplaçants sur zone de remplacement, mais c'est quand même des titulaires petit à petit, pourquoi ça ne s'imposerait pas aux titulaires ? »

« Il faut embaucher plus de profs. Ils ont créé ce fameux pacte pour que pour qu'il y ait du remplacement. Enfin en tout cas pour ce qui est un prof devant chaque élève, ou au moins un adulte devant chaque élève en cas d'absence d'un enseignant ou d'une enseignante, ce qui pour eux en fait au niveau ressources humaines, leur semble être la bonne solution. Mais qui ne l'est pas. Parce que un remplacement comme ça, au pied levé, c'est effectivement des enfants qui sont occupés on va dire. Mais occupés à quoi ? c'est la question. »

Il est important pour elle de respecter le cadre réglementaire de l'enseignement, et de ne pas modifier ce cadre qui lui permet de n'enseigner qu'une seule discipline et d'être moins déplacée géographiquement. Les réformes pour ajouter de nouvelles activités aux enseignant·e·s sont mal vues et ne servent qu'à empêcher des embauches. Nous retrouvons ici, ce que nous voyons à la fin concernant le fait de chercher à rester en centre-ville, un argumentaire généralement soutenu, dans la mobilisation, par les enseignant·e·s de centre-ville, afin, supposons-nous, de défendre leurs acquis. En effet, le système de mutation permet aux enseignant·e·s avec le plus d'ancienneté d'accéder aux postes les plus demandés, généralement dans les établissements avec des élèves de classe supérieure⁵². Le système leur ayant été favorable, ils n'ont pas d'intérêt à le modifier, mais plutôt à le défendre.

« Lorraine : oui, il y a un chez nous, il y a un collègue, je crois, qui a signé, ce qui n'est pas beaucoup, mais aussi parce qu'en fait on a. Il y aurait eu plus de monde, mais il y a eu une bataille. À un moment, on a dit on n'est pas obligé en fait d'accepter le remplacement de courte durée pour signer le pacte. Mais si on signe le pacte, par exemple si on fait 1 h de devoir faire enfin l'accompagnement des devoirs des élèves qui a un système sur la base du volontariat pour les élèves, si on le fait avec le pacte, on est payés facilement, pas le double, mais mais beaucoup, beaucoup plus que si on le fait. Donc ils ont trouvé cette entrée-là. On se dit "bon, ils refusent parce qu'ils trouvent que c'est pas pédagogique effectivement, d'aller devant une classe qu'ils ne connaissent pas. Et pour enseigner quoi, on sait pas trop. Parce que ça calmerait tout le monde. Ils sont pas trop d'accord, donc on va les avoir par l'aspect, l'aspect monétaire." »

Cet attachement aux principes d'enseignement semble stable dans le temps, partagé par ces collègues, et marque aussi un refus d'un travail d'animation ou d'éducation, qui est au contraire valorisé en éducation prioritaire comme nous le voyons en troisième partie.

« Lorraine : non. Aujourd'hui, je n'ai plus rien. J'ai eu, j'ai eu. Quand j'étais au lycée, j'ai eu des décharges. [...] Voilà, j'étais. Alors là, je n'avais pas de poste particulier on va dire. j'étais dans l'équipe. Le syndicalisme, ça repose aussi sur beaucoup de bénévolat finalement. Alors quand on a une décharge, un petit peu moins. Mais j'ai eu des petites décharges, on va dire, d'une ou 2 h et du coup ça me permettait Au début, ça m'a permis de m'occuper des TZR, des titulaires sur zone de remplacement. [...] Moi j'ai vraiment, j'étais

52 LÉGER Alain, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, 22, 1981.

vraiment au bureau pour rendre service, renseigner, accompagner les collègues dans leurs différentes, dans leurs différents, les différents problèmes qu'ils rencontreraient au cours de leur carrière. Donc par exemple, je m'étais spécialisé un peu sur les mutations à un moment, ça pouvait être aussi les droits et les devoirs des collègues, etc. Donc c'était vraiment des choses concrètes on va dire. »

Lorraine se pose également en spécialiste des mutations de par son expérience syndicale. Elle montre une fois encore un attachement aux règles et au principe d'un·e enseignant·e enseignant et non éduquant.

Le centre-ville : pression des élèves, pression sur les élèves

« Et on est quand même privilégiés parce que mine de rien, quand c'est un collègue d'un collège du centre-ville qui grogne, c'est pas très fair. Enfin voilà, c'est pas très politiquement correct de dire ça, mais quand un collège de centre-ville grogne, vu la pression des parents derrière, on a plus facilement des profs que dans les collèges ruraux ou de banlieue parce que les parents sont moins investis. Chez nous, les parents, ils sont au taquet dès qu'il y a, dès qu'il y a un prof absent sur une longue durée, ils sont là dès le conseil de classe et s'inquiètent de savoir comment les enfants vont rattraper leur manque, etc. Les enfants eux-mêmes, ils sont dans ce discours-là aussi. »

« Lorraine : Ils ne sont pas dans "Chouette chouette, on n'a pas de" non, ils sont dans le discours. Par exemple, mes germanistes, voilà qui me demandait si moi je parlais allemand. j'ai accompagné une sortie cinéma allemand et donc je leur ai dit "ah oui, je fais beaucoup d'Allemand, c'est vrai que je pourrais bien traduire. En revanche, ça fait tellement longtemps que j'ai pas pratiqué la langue allemande que je peux pas échanger avec vous là, à part deux trois mots." Et ils commencent à me dire "oui, mais nous aussi parce que vous savez toute une année on n'a pas eu de prof, puis une année on a eu une prof remplaçante et elle était très gentille mais pas assez sévère, donc on travaillait pas, donc on n'a pas de bonnes bases." Au centre-ville, les enfants, ils ont ce discours-là. »

« Enquêteur : donc oui, les grandes différences entre les élèves. Mais du coup, il y a une pression de la part des élèves sur la qualité des cours ? – Lorraine : ah oui. Ah ben oui, moi je pense c'est pas une pression désagréable, mais c'est comme on dit un feed-back, un retour. »

Les élèves du centre-ville sont décrit·e·s comme en demande de travail, de contrôle. De même, les parents sont extrêmement présents. Lorraine, bien qu'appuyant beaucoup sur ces points, tient à préciser qu'elle en trouve pas de problèmes à ces comportements et qu'il s'agit d'une saine pression sur son travail. Elle marque ainsi son adéquation avec son public.

« Mais ça arrive régulièrement que des élèves pleurent à cause des notes »

« Lorraine : moi j'ai eu un craquage aussi d'un élève [...] craquage nerveux d'un élève qui est resté un soir 40 minutes à pleurer dans ma salle. -- Enquêteur : pourquoi ? -- Lorraine : parce que trop, trop trop de pression quoi. Le burn-out, le burn-out que nous on peut vivre, mais le burn-out d'un collégien, mais qui se mettent vraiment la pression tout seul. »

« Quand je suis arrivée à Guist'hau, j'étais épaté de la rapidité avec lesquelles mes cours étaient faits. Je veux dire étaient traités en classe. C'est-à-dire que c'est vrai qu'ailleurs, dans les classes un peu difficiles, le temps de mise au travail, le temps de faire ce que j'avais donné là, parfois je me dis oh là j'en ai bien pour 2 h et le tout, au bout de 50 minutes était terminé par une classe. Donc voilà c'était costaud au début. La première année, il a fallu que je bosse comme une folle »

Les élèves de Guist'hau sont tout de même vu·e·s avec un niveau élevé et surprenant en comparaison avec d'autres établissements. Lorraine précise également que certain·e·s ont des moyennes générales de 20/20. Iels se mettent directement la pression, parfois assez fortement. Ces élèves sont donc investis lourdement dans le travail d'après leur enseignante.

« Alors après, il y a plein d'élèves qui nous disent merci à la fin des cours quand même au collège Guist'hau. Qui nous remercient pour avoir fait cours, c'est quand même super. Mais il y a aussi tous ceux qui considèrent que bon, on est là, c'est un dû et que effectivement, les faire réussir. Certains parents considèrent que notre devoir. »

En tant qu'enseignante, elle se retrouve donc parfois en opposition à des élèves et parents ayant une attitude plus clientéliste. Ainsi, si le bon niveau des élèves semble valorisé, les faisant ainsi passer pour les clients idéaux⁵³, il y a tout de même une critique d'un travail trop intense et de difficultés avec les parents. Ce n'est peut-être pas sans lien avec ce qui a été

53 BECKER Howard S., « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *The Journal of Educational Sociology*, 25, [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 1952.

montré sur les conflits liés à l'intervention des parents dans les programmes⁵⁴. Cette notion de client idéal cité ci-dessus est celle de Howard Becker, qui explique que les enseignant·e·s conçoivent leur travail par rapport à un modèle de client, et donc d'élève en l'occurrence. Ce modèle parfait n'existe pas réellement et les enseignant·e·s sont en difficulté dans leurs pratiques avec les élèves en trop fort décalage avec cette image idéale.

Le centre-ville : quelques élèves à problème

« Lorraine : violence. En général, le conseil de discipline, c'est c'est vraiment. Il faut qu'il y ait un dossier et c'est de la violence. Il faut de la violence verbale vis-à-vis d'un adulte ou violence physique vis-à-vis d'un des autres élèves. Harcèlement. Ou alors on a réussi à endiguer le harcèlement, mais la violence on peut pas l'éviter. Donc on a eu. – Enquêteur : parce qu'il y a eu des soucis de harcèlement ? – Lorraine : quand je suis arrivée, il y avait beaucoup de harcèlement, beaucoup de harcèlement. On a eu même une histoire d'un élève qui était qui s'est fait agresser dans le vestiaire et qui a été retrouvé inconscient quand même. Le gros problème du collège, Moi, quand je suis arrivée, j'ai trouvé que c'était ça, que c'était vraiment pas un climat apaisé »

En opposition à l'image rapportée sur les élèves de centre-ville par les autres enseignant·e·s, Lorraine met en avant des situations de violence et de harcèlement. De cette façon, elle justifie également sa capacité à gérer les conflits.

« Lorraine : et puis après, de toute façon, ça c'est quand il n'y a pas de PAP [plan d'accueil personnalisé. Adaptation des évaluations et enseignements pour élèves ayant un handicap]. Parce que la plupart du temps, quand l'enfant il a des difficultés, nous on va systématiquement aller voir pourquoi. Donc là, j'ai le cas d'une élève allophone [...] qu'on lui fasse ce qu'on appelle entre guillemets, nous, ce qu'on appelle un plan d'accueil personnalisé. Mais on peut, on ne peut pas le faire, on n'a pas le droit parce que le fait qu'elle soit arrivée, elle est arrivée peut-être CM2 en France, elle a appris très vite la langue, elle est très volontaire, mais mine de rien, elle a quand même son accent. Elle a un accent qui la complexe beaucoup pour s'émanciper à l'oral. Et forcément, la langue c'est pas sa langue maternelle, donc c'est compliqué pour elle. Et nous on a dit on adapte pour cette enfant-là. Cinquième, quatrième, troisième, on adapte. Elle n'aura pas d'adaptation au brevet, mais en tout cas nous on l'accompagne comme ça pour pas qu'elle ait des notes qui la découragent et

54 CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

aussi pour qu'elle progresse à son rythme. Donc voilà. Donc nous on a du mal à entendre cette critique qui est vous êtes privilégiée parce que vous êtes au centre-ville, c'est aussi voilà, c'est du plaisir, c'est sûr, mais c'est aussi beaucoup de travail et c'est aussi gérer le grand écart. »

Elle fait également état de difficultés scolaires lié à des différences sociales pour certain·e·s élèves. Mettre en avant des difficultés est aussi une façon de justifier son établissement comme n'étant pas privilégié et ainsi lutter contre des accusations d'entre-soi et de ségrégation.

Les difficultés de l'enseignement auprès de publics non disposés aux savoirs

Au cours de l'entretien, alors qu'elle indique avoir l'habitude d'élèves difficiles pour avoir enseigné en ZEP, Lorraine fait état de ses difficultés dans un établissement où elle travaillait avant, à cause d'élèves non disposé·e·s à apprendre.

« Lorraine : alors moi, pour être très honnête, j'ai fini en burn-out [...] parce que j'étais prof principal depuis plusieurs années de première technologique et donc j'avais les génies électrotechniques. j'ai adoré être professeure principale. Il y a même des élèves que j'ai gardés en contact longtemps après. Il y en a un que je vois toujours travailler chez EDF et c'était vraiment des classes extraordinaires. Et après il y a eu une réforme de la série technologique, donc les collègues ont dû passer de métier qu'ils connaissaient très très bien à STI2D, sciences et technique, du développement durable. Donc ils ont eu un été pour changer de métier. Il y a eu beaucoup de tension et donc la la classe que j'avais est devenue cette STI là avec des élèves clairement qui avaient atterri là, Je ne sais pas pourquoi. Ils savaient pas pourquoi ils étaient là en fait, ils s'étaient trompés je pense. Enfin voilà, ça correspondait pas à ce qu'ils voulaient. Le recrutement a changé complètement aussi. j'ai eu une classe vraiment très difficile, avec des cas très difficiles. Une une direction qui nous laissait vraiment tout gérer tout seul, une direction qui n'avait pas de poigne vis-à-vis de ça. Donc moi j'étais prise en étau entre les élèves qui vivaient très très mal le comportement d'autres élèves de la classe, des collègues qui pétaient des câbles parce qu'ils savaient plus, ils avaient plus leur identité professionnelle, ils avaient perdu le contenu de ce qu'ils enseignaient. c'était un petit peu voilà, parce que forcément, en juin, ils étaient profs d'électrotechnique, en septembre ils étaient profs de je sais plus quelle matière développement durable. Donc je les comprends, ils étaient perdus. Voilà donc plusieurs élèves très compliqués à gérer, avec des situations personnelles compliquées, beaucoup de travail, des élèves qui travaillent de moins

en moins, de plus en plus en difficulté. On a eu des secondes certaines. Les secondes, franchement, c'était, c'était moins on en avait, mieux on se portait parce qu'on se retrouvait avec 35 élèves, dont certains étaient vraiment pas du tout autonomes. On se demandait vraiment comment ils étaient arrivés en seconde générale quoi. Par défaut, par défaut, très clairement. Et et l'ambiance. Du coup, à cause de la gestion, je pense. Je l'ai analysé comme ça à cause de la gestion, l'ambiance au lycée devenait délétère, les locaux étaient abîmés en permanence par les élèves du lycée professionnel. Donc on avait vraiment un lycée très dégradé, avec des déchets, avec des coups sur les murs, des murs abîmés, des toilettes dans des états pitoyables pour les enfants, pour les élèves, voilà des choses atroces comme on urine à côté des extincteurs. Voilà. Parce que faut voir que c'est un grand lycée avec des recoins partout, un peu comme ici, une fac, on peut faire un peu ce qu'on veut, on n'a pas le regard d'adultes. Des dégradations à tous les niveaux, vraiment, et des événements de violence entre les élèves, donc du trafic de drogue tous les vendredis soir devant le collège. Un des élèves et il y en avait un dans ma première S qui était harcelé et donc avec la police qui venait régulièrement. Un élève qui était rentré avec une clé à molette pour taper sur un autre élève qui s'en était sorti de peu. Moi, ça m'a beaucoup atteint à cette époque-là. Ma situation personnelle était compliquée aussi et je suis parti en burn-out complètement. Je n'arrivais plus du tout, du tout à travailler. j'étais coincé sur mes copies, mes préparations de cours. j'avais l'impression d'être débordé et je ne me suis pas beaucoup arrêté. j'aurais dû m'arrêter plus parce que "non, non, j'étais juste fatigué." Voilà, c'était le printemps, la fin de l'année. Et puis il y a eu des scissions au sein de l'équipe, des scissions, des tensions au sein de l'équipe. Et comme dans toute entreprise où tout commence à partir »

Son expérience crée donc un burn-out. Elle l'assimile au mauvais comportement des élèves et à une direction absente. De sa description des élèves violent·e·s, non disposé·e·s à apprendre et des locaux dégradés, elle nous montre ici ce qu'elle n'accepte pas, voir ne peut pas gérer en tant qu'enseignante. Tout indique qui lui faut des élèves, tels que celles et ceux qu'elle à Guist'hau.

« Lorraine : nous, ils ont. Alors nous, à Guist'hau, ils sont extrêmement bavards. Donc les jeunes collègues, ils ont du mal à supporter. Ceux qui arrivent, ou ceux qui ne sont pas habitués. En fait, il faut en faire son... Parce qu'en fait, ils parlent du cours. »

Cette dernière citation confirme bien ce point. Même si les bavardages sont vus comme des problèmes de comportements, et posent la question des difficultés en centre-ville pour enseigner face à des élèves mobilisé·e·s dans leurs apprentissages, elle précise que ces

bavardages sont à propos des cours. Les élèves sont orienté·e·s vers les savoirs et semblent être de bons clients⁵⁵.

Une mixité acceptée car celle des élèves les plus motivés

Malgré cette mise en avant des bons modèles de Guist'hau, Lorraine se montre volontaire pour aller sur le nouvel établissement.

« La difficulté scolaire ça me fait pas peur du tout vu que quand même, malgré tout, on accueille beaucoup d'élèves en difficulté. Comme je disais, ça peut être de la difficulté scolaire liée au milieu socio-culturel, mais la difficulté scolaire liée à des troubles. Et donc on a quand même, il faut que là l'éducation nationale, je sais pas si elle réalise, mais on a quand même des élèves avec des troubles autistiques qui sont dans des classes habituelles, donc on arrive à faire ça. Donc moi franchement je pense que l'équipe on est tous passés soit par la REP REP+ banlieue de Paris par exemple. Moi je suis passé par la ZEP rurale, donc j'ai fait la grande difficulté en ZEP rurale. »

Elle exprime donc le fait qu'elle est, selon elle, en capacité de gérer des classes différentes, car elle rencontre également des difficultés en centre-ville et a déjà enseigné en ZEP rurale. Cela peut sembler en contradiction avec l'expérience au lycée racontée plus haut. Il faut cependant noter que les lycées n'ont pas de statut de REP ou ZEP. Il est donc tout à fait possible que la situation y soit moins complexe, ou qu'elle le soit tout autant mais que l'absence d'appellation conduise Lorraine à ne pas craindre de difficultés pour l'année prochaine.

« il faut réaliser que ce sera que 150 élèves qui viennent de Rosa Parks et que je pense que si c'est des élèves qui sont prêts à faire tout ce trajet-là. Pour venir, et et qu'ils viennent au centre-ville. Ce sont des élèves qui, je pense, sont vraiment motivés. »

Elle précise tout de même que si cela se passera bien dans le nouvel établissement, c'est avant tout parce que les mauvais·e·s élèves ne viendront pas. La motivation est d'ailleurs considérée comme essentielle. Ainsi, ce sont les élèves qui doivent aller aux-delà de leurs propres difficultés pour venir jusque dans le nouveau collège.

55 BECKER Howard S., *op. cit.*

« Mais ils étaient hypers reconnaissant envers les profs. On était submergés de cadeaux à la fin des années scolaires. C'était quelque chose de. »

En parlant des élèves qu'elle a eu·e·s en ZEP pendant ses années de remplacement, elle décrit des enfants en difficultés mais offrant des cadeaux aux élèves. Cette expérience est très certainement ce qui ne lui fait pas craindre le nouveau collège, associée à l'idée qu'uniquement les élèves motivé·e·s viendront.

Des rapports difficiles avec la hiérarchie ?

« Lorraine : mais ça ils ont pas voulu nous dire quelle part, à peu près, rien. Ils ont pas voulu s'engager là-dessus donc. Même si on est réassuré sur le fait qu'il va y avoir des transferts, des mesures de carte scolaire et qu'après effectivement, si on en profite pour muter, on a une bonification de 1500 points sur tout le département. Ça n'empêche que, voilà, juridiquement, on est quand même au mois de novembre et je suis sûr, moi, que le DASEN, il les a. d'ailleurs, c'est ce qu'il a laissé sous entendre plus ou moins à la fin, mais qu'il ne veut pas nous donner ces chiffres-là pour l'instant. Donc nous, on reste quand même dans une part d'incertitude. »

Comme la plupart des enseignant·e·s mobilisé·e·s, Lorraine s'oppose au rectorat qui ne communique pas, ou pas assez. Elle fait également partie des manifestant·e·s poursuivant la mobilisation après la première réponse du rectorat lors d'une réunion, en trouvant de nouvelles critiques et revendications.

« Alors après, c'est aussi comment le chef, lui, interprète le texte qu'on lui envoie. Et nous, c'est un ancien, c'est un ancien collègue. C'est-à-dire que là, c'est sa deuxième année de chef d'établissement. Avant, il était prof de physique chimie et donc il, contrairement à notre ancienne cheffe, il connaît vraiment bien le métier, ses difficultés et c'est un gestionnaire extraordinaire parce que voilà, il sait comment nous prendre. C'est-à-dire faut pas dans une équipe comme ça, en plus assez âgé en centre-ville, les gens ils sont. Voilà, la moyenne d'âge est assez âgée. Il y a quand même une volonté dans l'équipe qu'on a, nous, vraiment, »

Comme nous le montrons dans la deuxième partie, la plupart des enseignant·e·s apprécient leurs directions d'établissement. C'est également le cas pour Lorraine, qui appuie

sur le fait qu'il s'agisse d'un ancien collègue. De ce fait, elle valorise également la figure de l'enseignant·e comme étant l'expert·e idéal·e en ce qui concerne sa propre activité⁵⁶.

Les risques du nouvel établissement

Plusieurs éléments lors de l'entretien semblent nous indiquer qu'au-delà d'une simple opposition aux modalités de mise en œuvre de la mixité, Lorraine serait plutôt contre celle-ci.

« Mais le fait que Guist'hau marche et que Rosa Parks fonctionnait bien aussi, c'est le fait que c'est une structure dite familiale, à 300 élèves environ. Le secrétaire connaît tous les élèves par leurs prénoms. Le CPE connaît tous les élèves, les AED ils finissent par presque tous les connaître. Nous, on connaît les élèves avant de les avoir en cours. Ils nous connaissent aussi de nom. Et ça, ça crée quelque chose qui fait que, le bâtiment est tout petit donc forcément, je vais parler à des élèves, aider des élèves pour des choses pratiques ou des photocopies ou des objets perdus, d'élèves que je ne connais pas, que j'ai pas en classe parce qu'ils sont là dans le couloir et qu'ils demandent. Ils ont besoin d'un adulte pour être enseigné. Moi je passe, j'ai le temps, je le fais. On est tous comme ça. Et ça dans une grosse structure à 700, on le fera pas, on pourra pas le faire parce que les lieux sont beaucoup plus étendus, parce que on peut pas connaître tous les élèves. Donc moi dans l'idéal, ce que j'aurais voulu c'est un collège à taille humaine, donc je me suis pas encore posé la question si est-ce que j'aimerais peut-être aller dans un collège plus petit parce qu'il en reste encore quelques-uns »

Elle indique ici non seulement son regret de la fermeture d'établissements qui fonctionnaient bien selon elle (malgré des différences de niveau importantes) et marque sa préférence pour des établissements plus petits. Comme nous le supposons dans la fin de la troisième partie, il s'agit peut-être d'une façon de privilégier un entre-soi pour les élèves et d'éviter un mélange qui confronterait également les enseignant·e·s à de la diversité.

« Là, en ce moment, au conseil d'administration, le premier conseil d'administration, ils nous ont dit Beaucoup de parents pensent, commencent à regarder ce qui se passe dans les établissements privés autour. – Enquêteur : oui, c'est ce que j'ai vu. – Lorraine : voilà. Donc bon, voilà, je ne t'apprends rien. Mais ça, ça, par exemple, ça me met hors de moi. »

56 FARGES Géraldine, *Les mondes enseignants*, PUF, 2017.

Sans s’opposer directement à la mixité, elle met également en avant le fait que la fusion des établissements risque d’aggraver la fuite vers le privé.

« j’avais fait mon primaire dans le privé et c’est vrai que ça, c’est aussi parce que ma mère est très attachée à la qualité de l’enseignement. »

Pour finir, alors même qu’elle marque son attachement au public, elle semble considérer le privé comme étant de meilleure qualité. Nous retrouvons des conceptions similaires à celles de certains parents de classe moyennes quand il s’agit de choisir un établissement privé ou public pour leurs enfants⁵⁷.

a. Une opposition constante au rectorat

Les causes de la mobilisation sont des objets essentiels à analyser pour comprendre comment des personnes qui semblent d’accord arrivent à être en désaccord. La première chose qui ressort de cette analyse est que, n’étant en apparence pas opposé·e·s à la mixité, les enseignant·e·s sont opposé·e·s au rectorat la mettant en place.

L’argumentation est aussi construite autour de l’idée que la mixité ne peut se faire sans les enseignant·e·s qui auraient dû être consulté·e·s avant. Lors du premier rassemblement devant la préfecture, le 29 septembre, c’est ainsi que s’expriment les personnes mobilisées. L’absence de communication et d’information est ainsi mise en avant. À l’occasion d’un rassemblement syndical début novembre, les revendications suivantes sont mises en avant par le collectif Parpermix, qui s’est constitué pour représenter les parents et personnels dans ce projet de mixité : « le manque de moyens éducation nationale pour les apprentissages scolaires et l’accompagnement des élèves accueillis dans les 4 collèges, le retard pris dans la mise en place d’un plan de transfert collectif et négocié des personnels des 3 collèges qui ferment, la non prise en compte dans la nouvelle sectorisation des familles qui pourraient faire le choix de la proximité, la fuite vers le privé d’une partie des familles à défaut de garanties sur les conditions de scolarisation des élèves dans les collèges d’accueil ». Les motifs de la mobilisation semblent donc posés et des réponses sont demandées sur ces points précis. Nous les retrouvons dans un article de Sud éducation, critiquant particulièrement le manque de réponses et de communication du rectorat⁵⁸. Également, d’autres motifs apparaissent bien après le lancement de la mobilisation. Ainsi, des personnels de Guist’hau se plaignent d’un

57 VAN ZANTEN Agnès, *Choisir son école*, Presses universitaires de France, 2009.

58 « Le collège Rosa Parks en grève ! », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 5 novembre 2023, [consulté le 16 avril 2024].

manque de respect du rectorat, des inventaires qui sont demandés en vu de la fermeture ou encore des projets mis en place pour les élèves afin de favoriser les échanges entre établissements avant la fusion.

Ce qui peut apparaître encore plus étonnant c'est l'évolution des revendications suite aux réponses du rectorat. En effet, ce dernier organise une réunion d'information aux enseignant·e·s suite à leur rassemblement devant l'ancien lycée Vial courant novembre. D'après les enseignant·e·s mobilisé·e·s y ayant assisté, cette réunion répond aux revendications des enseignant·e·s en leur apportant des informations sur leurs transferts et les moyens accordés en classe de 6°. Les enseignant·e·s mobilisé·e·s vont alors pointer du doigt des réponses insuffisantes et un appui trop important sur le travail des personnels dans le projet de mixité. D'autres, à Jules Verne, proposent de trouver de nouvelles revendications et de les poser par écrit afin de poursuivre la lutte. Une grève a ensuite lieu à Guist'hau où de nouvelles revendications apparaissent, cette-fois ci concernant les élèves de centre-ville et de Rosa Parks qui pourraient ne pas s'entendre entre eux. En conférence de presse, fin novembre, le collectif Parpermix rappelle ses quatre revendications en y ajoutant plus de précisions. Ainsi, il est demandé que toutes les classes soient à effectif réduit et non seulement les classes de 6° comme annoncé. Aussi, le plan de transfert est considéré comme inachevé et trop individualisé.

Il ne s'agit pas ici de dire qu'il n'y a pas de réelles revendications, puisqu'au contraire nous les listons ici. Ce que nous observons ici est le processus de création de ces revendications, qui n'apparaissent pas d'elles-mêmes mais n'existent que parce que l'opposition se joue avant tout contre l'institution. Le conflit n'est d'ailleurs pas existant que dans le cadre du projet de fusion des établissements. À plusieurs reprises, des enseignant·e·s font appel à d'autres conflits les opposant au rectorat (loi Pacte, loi retraite, manque de reconnaissance, manque de sécurité, baisse de moyens, perte d'heures d'enseignement...). Dans le cadre de cette controverse, il est donc fait appel à plusieurs reprises à d'anciennes controverses. C'est cette opposition contre une institution qui semble participer au maintien d'une opposition contre le projet.

La contestation se poursuit ainsi. Suite à leur rencontre avec le principal préfigurateur, les enseignant·e·s de Jules Verne contestent chaque point de ce qui leur est annoncé. Mi-janvier, suite au conseil départemental de l'éducation nationale⁵⁹, le collectif rappelle ses

59 « Le CDEN (Conseil Départemental de l'Éducation Nationale) regroupent les élus du personnel, l'administration, les élus locaux et les usagers. Il est présidé par le Préfet. Il émet un avis sur la carte scolaire du département (écoles, collèges), le règlement départemental des écoles, les rythmes scolaires, le

revendications et précise l'opposition d'une majorité de syndicats qui ont refusé de voter, se sont abstenus, ou ont voté contre. Par ce message, le collectif rappelle par ailleurs son attachement à la mixité en ne se positionnant pas directement contre. La contestation se poursuit jusqu'à fin janvier, où, dans les échanges internes, les annonces sont contestées et les propositions du rectorat sont décrites comme « insuffisantes ». La mixité est alors vue comme ne pouvant pas réussir dans ces conditions. L'arrivée du « choc des savoirs », projet du gouvernement de création de groupes de niveau en mathématique et français, entre également en collision avec le projet du département de Loire-Atlantique, en allant en l'encontre de l'idée de mixité. Cet élément sert alors de raison de contestation. En effet, le projet du département étant contrecarré par un projet du gouvernement, il est d'autant plus critiquable selon l'UNSA.

« Pour le nouveau collège de centre-ville de Nantes, provisoirement nommé « collège Vial » et qui remplace les collèges Guist'hau, Jules Verne et Rosa Parks (REP+), nous avons dénoncé le fait que seules les divisions de 6^e bénéficieront d'un effectif plafonné à 25 élèves, là où l'intersyndicale dont nous faisons partie, les représentants de parents d'élèves et le collectif Parpermix n'ont cessé de demander à ce que cette mesure soit élargie à l'ensemble des classes pour donner toutes ses chances à ce projet de mixité sociale et scolaire. Il est par ailleurs à craindre que la création des groupes de niveaux en français et en mathématiques recrée de la ségrégation scolaire et sociale dans cet établissement, ce qui mettrait à mal cet objectif de mixité. »⁶⁰

Cette opposition constante finira par transformer l'objectif de la mobilisation en une opposition plus frontale contre le projet même, voir contre la mixité. Ainsi Sud éducation indique, au moins d'avril, que la mixité n'améliore pas les résultats des élèves et qu'il s'agit avant tout d'un projet de réduction des moyens accordé à l'éducation⁶¹. La contestation s'oriente également de plus en plus contre le département et entre ainsi dans sa deuxième phase.

ramassage, la sécurité... » « CDEN », sur *SNUipp FSU 42* [en ligne], publié le 21 février 2013, [consulté le 18 juin 2024].

60 « CSAD 2D DHG du 13 février », sur *[SE-UNSA 44]* [en ligne], publié le 21 février 2024, [consulté le 16 avril 2024].

61 « CDEN du 14/11 - La déclaration de SUD », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 15 novembre 2023, [consulté le 16 avril 2024].

« Le conseil départemental a de plus voulu faire croire à une démarche participative et consultative mais en réalité, au travers de son « comité mixité », il a ignoré toutes les demandes et les remarques des personnes consultées, notamment des parents et des personnels. »⁶²

Méthodologie : les productions syndicales

Afin de comprendre au mieux les arguments de la mobilisation. Nous avons choisi d'étudier les prises des positions et absences de prises de positions des syndicats. Pour cela, nous sommes partis de la liste officielle des syndicats de l'enseignement public⁶³. Nous sommes ensuite allés consulter les sites internet des sections locales de toutes les organisations syndicales en ayant, afin de repérer les communications en lien avec le projet de fusion, ou l'absence de ces communications. Nous nous sommes servi pour cela des rubriques « actualités » de ces sites, regroupant généralement l'ensemble de leurs productions.

Nous nous servons de ces matériaux pour compléter nos observations sur les arguments et prises de positions des enseignant·e·s mobilisé·e·s, ainsi que pour suivre l'évolution de la contestation. Il est à noter que les productions syndicales présentées ne sont pas représentatives à elles seules de la mobilisation, dans la mesure où Sud Éducation et l'UNSA sont presque les seuls syndicats à avoir écrit sur le sujet. Cela ne veut pas pour autant dire qu'aucun autre syndicat n'est mobilisé, comme nous le verrons parfois dans ce mémoire.

b. Des soucis de forme

Cette opposition contre l'institution qu'est le rectorat se traduit aussi par une opposition contre la forme employée.

Dès le départ, parmi les personnes mobilisées, de nombreuses plaintes sont faites contre une réunion ayant eu lieu trois mois plus tôt, souvent mentionnée comme « les événements du 3 juillet ». Les enseignant·e·s estiment avoir été insulté·e·s par le personnel du rectorat ayant organisé la rencontre. Par la suite, lorsque, pendant la mobilisation, un échange est proposé en distanciel par le rectorat, une forte opposition éclate contre cette forme d'échange. Une large partie de la mobilisation consiste alors, le temps d'une semaine, à faire pression sur le rectorat pour que la réunion soit réalisée en présentiel, et ce en menaçant de

62 « Collège Rosa Parks : la mixité sociale, une ambition dévoyée », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 14 mars 2024, [consulté le 19 avril 2024].

63 « Les organisations syndicales de l'enseignement public », sur *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse* [en ligne], [consulté le 15 avril 2024].

grève ou de boycott total de la rencontre. Les enseignant·e·s interprètent alors la proposition de distancié comme une insulte et une victimisation du rectorat qui se sentirait menacé par les enseignant·e·s.

Les critiques sur la forme peuvent prendre une ampleur importante, comme vu ci-dessus. Elles sont aussi régulières et concernent chaque échange avec le rectorat. Ainsi, suite à une réunion organisée par le département pour restituer des ateliers sur la mixité, un résumé est fait par un membre du collectif Parpermix qui prend le temps de qualifier les propos de la DASEN comme hypocrites, de la définir comme s'auto-congratulant ou encore d'insister sur le temps trop important pris avant de répondre aux questions et revendications. Suite à la réunion du 21 novembre, plusieurs enseignant·e·s reprochent une hypocrisie mais s'accordent tout de même pour dire que le ton a changé et est plus respectueux. La concession faite est rapidement complétée par l'idée que les délais de réponses sont trop longs et ne sont pas sincères. Les plaintes concernent aussi les réunions faites par le principal préfigurateur du futur collège qui rencontre les établissements un par un au lieu de les rencontrer collectivement.

L'absence de communication du rectorat est une partie importante de ces critiques sur la forme, et est aussi une critique de fond puisque le rectorat ne prend pas toujours de positions face aux revendications. Ainsi, l'UNSA critique l'absence du rectorat dans les réunions proposées par le département sur la mixité⁶⁴. Il s'agit même d'un motif d'abstention pour un vote au conseil départemental de l'éducation nationale.

« Mais nous n'avons pas eu de réponses concernant les classes à 25 sur les niveaux de 5è 4è 3è, sur le maintien des écoles du réseau actuel en REP+ et sur la demande d'audience auprès de la rectrice et du ministre. »⁶⁵

64 « ROSA PARKS : LA GRANDE ABSENTE, L'EDUCATION NATIONALE ! », sur [SE-UNSA 44] [en ligne], publié le 15 septembre 2023, [consulté le 15 avril 2024] « CSAD 2D DHG du 13 février », sur [SE-UNSA 44] [en ligne], publié le 21 février 2024, [consulté le 16 avril 2024] « Fermeture de 3 collèges publics au nom de la mixité sociale : précipitations et inquiétudes. », sur *SUD éducation* 44 [en ligne], publié le 27 juin 2023, [consulté le 16 avril 2024] « Le collège Rosa Parks en grève ! », sur *SUD éducation* 44 [en ligne], publié le 5 novembre 2023, [consulté le 16 avril 2024].

65 « COMPTE RENDU CDEN 9 JANVIER 24 », sur [SE-UNSA 44] [en ligne], publié le 13 janvier 2024, [consulté le 16 avril 2024].

3. Une mobilisation inégale

Nous parlons depuis le début des enseignant·e·s mobilisé·e·s sans pour autant décrire de qui il s'agit. Comme sous-entendu dans cette première partie, l'ensemble des enseignant·e·s ne manifestent pas. Nous allons voir ici qui se mobilise dans la première phase, et quelles tensions existent dans cette mobilisation.

a. L'éducation prioritaire en force

Cette mobilisation, de septembre à décembre, est avant tout celle de l'éducation prioritaire. Comme nous allons le voir, ce sont avant tout les enseignant·e·s de ces établissements qui se mobilisent, non sans conflits.

Méthodologie : revues de presse

Nous travaillons également sur la presse afin de mesurer l'impact des mobilisations et de la fusion des établissements, ainsi que les types de messages qui sont finalement relayés.

En utilisant la base de donnée Europresse, nous avons, pour chaque établissement, recherché l'ensemble des articles contenant le nom de l'établissement, la mention « collège » et la mention « Nantes », sur la période allant de janvier 2023 à avril 2024. Après avoir retiré les articles sans aucun lien avec les établissements, nous avons croisé les trois revues de presses réalisée (une pour Rosa Parks, une pour Jules Verne, et une pour Guist'hau) et déterminé qualitativement pour chaque article son sujet principal. Nous avons ainsi constitué un tableau d'analyse et de comparaison de la presse, accessible en annexe 1.

Afin de comparer certains points avec la fermeture d'établissement d'éducation prioritaire à Toulouse, nous avons également constitué deux corpus pour les deux établissements ayant fermé, en utilisant une méthode similaire. L'ensemble des corpus et des comparaisons nous permet donc de suivre le point de vue médiatique de la fusion des établissements, et de mesurer l'écho produit par la mobilisation.

i. Une mobilisation inégale, celle de l'éducation prioritaire avant tout

La mobilisation est avant tout celle des enseignant·e·s en éducation prioritaire. En effet, dès début novembre, les collèges avec les grèves les plus massives et mobilisant le plus d'enseignant·e·s sont La Durantière et Rosa Parks. Nous observons en effet, lors des manifestations, une très forte présence d'enseignant·e·s de ces établissements, et, de leur dire, la presque totalité de leurs collègues titulaires sont en grève et présent·e·s. La présence des enseignant·e·s Jules Verne à la réunion d'information syndicale est aussi importante en effectifs que d'autres établissements (environ une douzaine de Jules Verne et une douzaine de

Rosa Parks, 6 enseignant·e·s de Guist'hau) mais leur prise de parole reste faible et équivaut à celle de Guist'hau qui n'a qu'un faible effectif de mobilisé. Les établissements de centre-ville n'ont d'ailleurs pas réussi à faire grève. Seul Guist'hau s'est mobilisé plus tardivement, avec quelques titulaires (environ 5) qui se sont déclaré·e·s grévistes.

Cette mobilisation des enseignant·e·s de l'éducation prioritaire semble évidente pour les concerné·e·s, dans la mesure où ce sont leurs élèves qui ont besoin de moyens supplémentaires et ce sont les enseignant·e·s de Rosa Parks qui ont été inclus en dernier dans le projet.

Il s'agit aussi des établissements ayant déjà des banderoles prêtes pour manifester, marquant ainsi habitude de la pratique de la contestation. Nous pouvons supposer qu'il s'agit là aussi d'un élément permettant une plus forte mobilisation. Nous les retrouvons par ailleurs lors des manifestations de début 2024 contre le « choc des savoirs » dont nous parlions précédemment.

Cependant, il semblerait qu'ils se soient désengagé progressivement de la mobilisation. En effet, suite aux échanges avec le rectorat du 21 novembre, le collège Rosa Parks semble moins présent, renonce à une grève et échange moins avec les autres établissements. Nous observons alors qu'en parallèle la mobilisation s'est montrée plus forte pour les collèges de centre-ville, en particulier Guist'hau. Même s'il n'y a pas de grèves aussi important qu'à Rosa Parks, les membres des établissements du centre-ville restent présent·e·s et intensifient leurs plaintes dans leurs échanges. C'est ce basculement qui nous permet, comme nous le verrons plus tard, de délimiter la seconde phase de la mobilisation.

Le mouvement reste tout de même dirigé principalement par le secrétaire départemental du SNES, travaillant en éducation prioritaire. Ce dernier cherche par ailleurs à remobiliser fin janvier mais sans succès autre que sur son établissement, un collège n'étant plus concerné par la fusion des établissements.

Dans l'ensemble, ce poids des établissements en éducation prioritaire est bien marqué, notamment dans la presse (voir annexe 1), où la grande majorité des articles parlent de Rosa Parks, seuls deux relaient les informations sur Guist'hau, et aucun ne prend pour objet principal Jules Verne. Rosa Parks est par ailleurs le sujet principal le plus important de l'ensemble des articles de notre revue de presse (35 sur 80 articles), juste devant le nouvel établissement (34 sur 80 articles).

Cette prédominance n'est pas sans rappeler un projet de mixité similaire ayant eu lieu à Toulouse en 2017. Là-bas aussi, la plupart des articles mentionnaient les inquiétudes et contestations provenant des établissements d'éducation prioritaire devant fermer⁶⁶.

ii. Double-objet et détournement

Nous parlons depuis le début d'une fusion de trois établissements : Rosa Parks, Jules Verne et Guist'hau. Cependant, nous avons également évoqué le collège La Durantière, qui prend une part importante de la mobilisation. Nous pouvons alors nous demander ce qu'il vient faire ici. La première réponse est qu'il va être impacté par la refonte de la carte scolaire. En effet, il devait, à l'origine, recevoir une partie des élèves du collège Rosa Parks suite à sa fermeture. Cependant, ce n'est pas le seul collège concerné par les modifications de carte scolaire. Il a une spécificité supplémentaire. Il s'agit du seul établissement en éducation prioritaire (REP) qui devait recevoir des élèves de Rosa Parks. De plus, cela fait maintenant plus de 2 ans qu'il demande à passer en REP+, statut d'éducation prioritaire lui accordant plus de moyen⁶⁷. L'accueil de nouveaux élèves provenant d'un établissement en éducation prioritaire pose donc problème. Ainsi, la présence importante de La Durantière dans la mobilisation semble expliquée. Cependant, nous pouvons nous demander si les intérêts sont réellement les mêmes, et s'il n'y a pas un risque de conflit entre les enjeux de la lutte.

La première chose que nous observons est que la mobilisation est dirigée, non pas par les enseignant·e·s les plus directement concerné·e·s par la fermeture de leurs établissements, mais par le personnel de La Durantière. Ainsi, alors que nous pouvions nous attendre à ce que ce soit une mobilisation annexe, venant se greffer à un mouvement principal, il s'agit en fait d'enseignant·e·s au cœur même de la mobilisation. Cela est explicable par le fait qu'ils ont l'habitude de se mobiliser depuis maintenant 2 ans, sont à l'initiative du collectif Parpermix, aient les contacts avec la presse, et comptent dans leurs effectifs d'important·e·s syndicalist·e·s à l'échelle départementale.

66 « «On est contre la fermeture de Badiou» », *La dépêche du Midi*, 12 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024] CARNIER Gérald, « Mixité scolaire : touche pas à mon collège Badiou », *La dépêche du Midi*, 28 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024] GAGNEBET Philippe et COLLAS Aurélie, « A Toulouse, la fermeture de deux collèges défavorisés met le Mirail à vif », *Le Monde.fr*, 1 février 2017, [consulté le 19 avril 2024] « Collège Badiou : ils sont contre sa disparition », *La dépêche du Midi*, 2 février 2017, [consulté le 19 avril 2024] « Des parents veulent le retour des 6e à Badiou », *La dépêche du Midi*, 5 décembre 2017, [consulté le 19 avril 2024] « Collège Badiou : «Nous ne sommes pas une usine à échec» », *La dépêche du Midi*, 23 novembre 2016, [consulté le 19 avril 2024].

67 GROUZIS Clara, « Le collège la Durantière, à Nantes, continue de se mobiliser pour obtenir plus de moyens » [en ligne], *Ouest-France.fr*, 6 juillet 2023, [consulté le 28 mai 2024].

Dans les rassemblements, conférences de presse, réunions syndicales, les revendications sont doubles. Il s'agit, d'un côté, de protester contre le manque de communication du rectorat et de demander un plan de transfert, voir l'annulation du projet. De l'autre côté, il est demandé plus de moyens, bien évidemment pour le futur établissement, mais avant tout pour le collège La Durantière demandant à passer en REP+. Une publication syndicale de Sud éducation, début septembre, fait d'ailleurs état de l'ensemble des revendications du collectif Parpermix et de l'intersyndicale⁶⁸. En réunion d'information syndicale, dirigée par La Durantière, la même place est accordée aux deux demandes. Les enseignant·e·s de Guist'hau, lors de leur grève discutent des deux revendications et les voient comme liées. Il est d'ailleurs intéressant de noter que sur chaque rassemblement, il est mentionné le besoin de moyens pour La Durantière. Ce n'est cependant pas toujours le cas pour le plan de transfert et les critiques du projet de fusion.

En effet, quand les enseignant·e·s de La Durantière se rassemblent mi-novembre, ils ne parlent que de leur demande. Cela pourrait sembler cohérent et ne pas vraiment poser de problèmes. Cependant, cette mobilisation, qui attire la majorité de la presse, se produit au même moment qu'une mobilisation pour Rosa Parks et a été organisée conjointement. Les deux rassemblements finissent par s'unir en un seul et alors à ce moment les deux objets de contestations sont abordés. Nous observons aussi, lors de discussion avec des enseignant·e·s de La Durantière, que seul leur établissement leur vient à l'esprit, ce qui n'est pas toujours le cas des autres enseignant·e·s. Tout ce passe comme si le personnel de La Durantière se servait du projet du département pour mettre en avant ses demandes. Il reste compliqué de parler de détournement de la contestation, puisque les deux points restent généralement défendus, mais il y a cependant une domination des demandes de La Durantière.

Cette domination s'observe bien dans les échanges lors des manifestations et réunions syndicales. Ces échanges sont dirigés par des membres de La Durantière, qui mettent en avant leurs démarches dans le cadre de leur demande (aller en préfecture, rédaction d'un dossier, grève faite le même jour qu'à Rosa Parks, rencontrer les parents d'élèves en primaire...). Est ensuite abordé le sujet d'un plan de transfert et des diverses revendications faites par les collèges devant fermer. Cependant, la parole est toujours contrôlée par La Durantière, qui anime les discussions. Quand il arrive, de temps en temps, que la parole soit monopolisée par une autre personne, se posant en représentant de Guist'hau ou de Rosa Parks par exemple, alors un représentant de La Durantière s'avance physiquement dans la foule, reprend la parole

68 « Fermeture du collège Rosa Parks : mobilisons-nous le 26 septembre ! », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 19 septembre 2023, p. 26, [consulté le 16 avril 2024].

pour appuyer ou compléter les propos déjà tenus et ainsi se maintenir en avant. Nous assistons ainsi à ce manège où la parole est un enjeu de pouvoir dans l'organisation de la mobilisation.

Le pouvoir autour de la prise de parole s'observe d'autant plus lorsqu'il s'agit de communiquer avec la presse. En effet, les contacts avec les médias sont presque exclusivement gérés par un représentant de La Durantière, qui prend le plus souvent la parole et sait visiblement poser sa voix et choisir les formulations nécessaires. Dans le cadre d'un rassemblement devant Rosa Parks, où nous pourrions nous attendre à voir en sujet principal la fermeture de l'établissement, ce sont les membres de La Durantière qui ont leur banderole réclamant le passage en REP+. L'un d'eux va d'ailleurs solliciter des chercheurs présents pour demander leur soutien dans le cadre d'un courrier adressé au ministère.

Ce poids important des revendications de La Durantière, dans une mobilisation où elles pourraient apparaître annexes est donc intéressant et nous fait apparaître ici les jeux de pouvoir au sein même de la mobilisation. Pouvoir qui semble contrôlé par La Durantière. Il ne s'agit pas non plus de dire que l'entièreté de la contestation tourne autour de ce collège, puisque ce n'est pas le cas, mais ses revendications en prennent une place importante.

Il est d'ailleurs à noter qu'après la réunion d'information faite mi-novembre par le rectorat auprès des enseignant·e·s, Rosa Parks semble se désengager progressivement. L'établissement ne communique plus sur la liste de diffusion sur ses revendications ou actions, et n'informe les autres établissements de ce qui leur est annoncé uniquement à titre d'information quand Jules Verne et Guist'hau s'interrogent des dates de réunion avec le préfigurateur des uns et des autres. La Durantière n'est finalement plus concernée par la fusion des établissements, car le collège ne recevra pas d'élèves de Rosa Parks. Cependant, c'est toujours, début janvier, un représentant de La Durantière qui cherche à remobiliser en faisant circuler des pétitions et préparant des manifestations. Le sujet cette fois-ci est uniquement La Durantière, mais la communication se fait en utilisant la liste de diffusion du collectif Parpermix.

Cette séparation des objectifs est marquée également dans les publications syndicales. Alors que c'est un membre du SNES qui prend la tête des opérations dans la première phase, le SNES ne publie rien sur le sujet, sauf sur La Durantière⁶⁹. D'autres syndicats, ayant publié sur le sujet de cette mobilisation, font eux mention des deux objets que sont la demande de

69 « « L'exigence des savoirs » : au collège la Durantière aussi ! Rassemblement ce samedi 9/12 à 14h », sur *SNES Nantes* [en ligne], publié le 8 décembre 2023, [consulté le 15 avril 2024].

moyens de La Durantière et la fusion des trois autres établissements⁷⁰, et ce alors même que La Durantière n'est plus concernée par la sectorisation au moment de la publication du communiqué. La Durantière est également mentionnée dans les revues de presse que nous avons réalisées. En effet, deux articles ont pour sujet cet établissement, contre un seul pour le collège Victor Hugo, qui pourtant accueille bien des élèves de Rosa Parks.

Ce que nous observons ici peut-être vu comme la constitution d'un collectif dont les membres se représentent une cause commune mais en réalité ont des objectifs différents. Cette composition est d'ailleurs assez courante⁷¹.

b. Le poids du SNES ?

L'ensemble de la mobilisation, qui est officiellement issue du collectif Parpermix semble en réalité dominée par le SNES. Ce syndicat est présent à tous les événements. D'autres ne le sont qu'occasionnellement, comme la CGT dans le cadre d'une réunion d'information syndicale, la CFDT à une conférence et Sud à deux rassemblements où ils ne prennent pas la parole.

Ce sont des membres du SNES qui sont à l'origine du collectif Parpermix et qui, selon certains enquêtés, dominent le paysage syndical dans la région. Intégré au FSU, ce syndicat est d'ailleurs le premier syndicat enseignant au niveau national⁷². Ses membres sont visiblement habitués à prendre la parole, ont les contacts avec la presse et se montrent partout. Ce sont d'ailleurs les mêmes qui mettent en avant leur établissement, à savoir La Durantière, et ont les contacts facilités avec la presse.

Cette domination est cependant à relativiser. En effet, si sur le terrain c'est un représentant du SNES qui intervient le plus, dans les publications syndicales, ce sont l'UNSA et Sud éducation qui se montrent le plus actifs. Le SNES fait toutefois mention de La Durantière, comme indiqué précédemment.

c. Le genre de la mobilisation

Dans l'organisation même de la mobilisation, il ne faut pas négliger la dimension genrée des actions faites. Si tout le travail que nous qualifierons plutôt d'intellectuel, à savoir tenir des discours face aux médias et organiser la mobilisation, est réalisé à la fois par des

70 « Collège Rosa Parks : la mixité sociale, une ambition dévoyée », sur *SUD éducation* 44 [en ligne], publié le 14 mars 2024, [consulté le 19 avril 2024].

71 MATHIEU Lilian, *Comment lutter ?*, Textuel, 2004.

72 « Élections professionnelles 2022 », sur *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse* [en ligne], [consulté le 18 juin 2024].

hommes et des femmes, cela reste un homme qui le dirige principalement. Ce n'est pas suffisant pour décrire un rapport de genre particulier. Ce qui nous fait dire ici qu'il y a une domination masculine dans la mobilisation est le fait que les femmes soient les seules à faire un travail que nous qualifierons plutôt de relation humaine et d'artistique. Il s'agit de distribuer des tracts et surtout de chanter, le tout sous les directives d'hommes organisant le rassemblement. Pas un seul enseignant ne se met en scène pour chanter à pleine voix comme le font les enseignantes. Ainsi, dans la mobilisation et dans le cadre de son organisation, il y a une dimension de genre importante. Ce n'est pas sans rappeler ce qui a pu être étudié sur les relations genrées dans un mouvement altermondialiste, où les hommes signaient les tracts et dirigeaient, tandis que les femmes assuraient la logistique et le *care*⁷³.

Ce rapport de genre est d'autant plus intéressant que la profession en elle-même est légèrement plus féminine que masculine. Le nombre est donc en faveur des femmes, mais elles se retrouvent tout de même assignées à certaines tâches. Reproduire des schémas de domination genré, même dans des mouvements se voulant progressistes, est par ailleurs assez courant⁷⁴.

| | | |
|---------------|---------------|----------------|
| Femmes | 228286 | 58,47 % |
| Hommes | 162179 | 41,53 % |
| total | 390465 | |

Figure 1: Genre des enseignant-e-s titulaires du second degré public

Champ : France métropolitaine + DROM, personnels titulaires appartenant à un corps enseignant du secteur public du 2nd degré, rémunérés au titre de l'éducation nationale, en activité au 30 novembre.

Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2022.

73 CERVERA-MARZAL Manuel, « Domination masculine dans le militantisme. Analyse des rapports de genre au sein d'un collectif altermondialiste » [en ligne], *SociologieS*, Association internationales des sociologues de langue française (AISLF), 2015, [consulté le 19 mai 2024].

74 MATHIEU Lilian, *op. cit.*

II. Se mobiliser contre : mutation de la mobilisation

Après avoir vu comment se mobilisent des enseignant·e·s dans le cadre de la fusion de leurs établissements, nous allons maintenant présenter comment évolue cette opposition suite aux réponses apportées aux revendications. Face au discours du rectorat, la mobilisation faiblit. Dans le même temps, des enseignant·e·s de centre-ville se maintiennent et cherchent à défendre leur position spécifique.

C. Un mouvement difficile à tenir

La première caractéristique de la mutation de la mobilisation est qu'elle devient plus complexe à tenir, et ce pour deux raisons. Tout d'abord, la réponse du rectorat réduit les revendications possibles. En plus de cela, les discours des institutions et enseignant·e·s s'alignent.

1. Échec ou succès ?

Bien que nous constatons que le mouvement s'essouffle et semble s'arrêter, il reste difficile de qualifier d'échec ou de succès cette mutation. Nous allons apporter ici divers éléments sur la tournure de la contestation afin de discuter cette idée.

Portrait : le défenseur de la mixité

Benjamin est professeur à Rosa Parks. Contrairement à ses collègues, il ne s'est pas mobilisé, et soutient pleinement le projet du département.

L'enseignement par défaut

Issu de classes populaires, il se trouve en réussite scolaire dans un établissement d'éducation prioritaire et choisi donc de continuer. Afin de payer ses études, il devient pigiste sportif, mais échoue en classe préparatoire. De ses propres dires, il n'a pas les références culturelles pour continuer et il finit par abandonner le journalisme.

« je prends cher du point de vue des notes, des codes culturels, je comprends rien. Et ça entame vraiment ma confiance en moi »

Il abandonne également le théâtre, car il n'y voit pas de débouchés et fini enseignant sur les conseils de son père.

« le dépit un peu »

Il est donc enseignant par dépit, après un échec en journalisme. Malgré un début de parcours dans le secondaire qu'il qualifie de réussi, il se retrouve en échec dans le supérieur. Il fait partie de ces enseignant·e·s issu·e·s de classes populaire qui ont des difficultés à s'insérer sur le marché professionnel des cadres et se retrouvent donc dans l'enseignement par sécurité⁷⁵.

Le choix de l'éducation prioritaire pour sa difficulté

Benjamin décrit son parcours vers l'éducation prioritaire comme un choix de ne pas aller vers la facilité. Après quelques années de remplacement, il arrive sur l'académie de Nantes dans un établissement en REP. Il finira ensuite à Rosa Parks.

« quelques expériences qui m'avaient un peu, peu chamboulé »

« impossible pour moi de chercher la fatalité, de chercher la facilité »

Il décrit les établissements d'éducation prioritaire comme difficiles, et le chamboulant, mais utilise ces éléments pour expliquer pourquoi il doit y aller. Il valorise ainsi sa position. Nous pourrions également mettre en lien son parcours initial, dans un établissement d'éducation prioritaire, et suivi d'un échec en études supérieures, pour expliquer son positionnement à Rosa Parks, le passage par des établissements d'éducation prioritaire en tant qu'élève étant un facteur du travail dans ces mêmes établissements⁷⁶.

« je pense pas qu'il y ai beaucoup de prof qui mettraient leurs enfants à Rosa Parks »

75 DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, la Dispute, 2009.

76 BLANCHARD Sophie, « Éducation prioritaire et dimension spatiale des trajectoires des enseignant·es du secondaire en Île-de-France » [en ligne], *Carnets de géographes*, UMR 245 - CESSMA, 2023, [consulté le 18 mars 2024].

En mettant en avant la difficulté de l'enseignement en éducation prioritaire, bien qu'il dévalorise son milieu de travail, il se met également lui-même en avant pour avoir réussi à y être et y rester. Il s'agit de gagner en légitimité et de faire partie d'une forme d'élite travaillant dans un milieu jugé difficile⁷⁷.

Le travail collectif, ciment de l'enseignement en REP+

Benjamin met en avant le travail collectif réalisé dans l'établissement. Il est à l'initiative de plusieurs projets et travaille avec ses collègues sur des questions de pédagogie dans le cadre d'un dispositif mis en place par la direction de son établissement. La formation pédagogique qu'il obtient par ce dispositif est d'ailleurs appréciée.

Nous retrouvons ici les éléments qui font qu'un enseignant s'adapte à l'éducation prioritaire. Il gagne en légitimité en se maintenant à Rosa Parks, et surtout s'insère dans le groupe de collègues⁷⁸. Le travail autour de l'ordre est d'ailleurs important dans ce genre d'établissement avec souvent de fortes réussites⁷⁹. C'est autour de l'ordre que la pédagogie est orientée à Rosa Parks, comme nous le montre la suite de l'entretien.

La réussite : la fin de la violence

« le travail collectif a porté ses fruits »

Benjamin observe une amélioration dans le comportement de ses élèves. Il précise qu'il n'y a pas eu de conseil de discipline cette année. Comme indiqué précédemment, éviter la violence est une réussite en éducation prioritaire, plus que de transmettre des savoirs⁸⁰.

Un fervent défenseur du projet mixité

« la première réaction que j'ai eue c'était "enfin !" »

77 LÉGER Alain et TRIPIER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Méridiens-Klincksieck, 1986.

78 VAN ZANTEN Agnès, « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in *Éducation et formation : L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, CNRS Éditions, 1999, [consulté le 31 janvier 2024].

79 BARRÈRE Anne, *Les enseignants au travail*, L'Harmattan, 2002.

80 *Ibid.*

Benjamin fait partie des enseignant·e·s de Rosa Parks ne s'étant pas mobilisé·e·s contre le projet de fusion des établissements. Il salue ce qu'il appelle un courage politique. Il soutient pleinement le projet.

Isolé parmi ses collègues

Son enthousiasme pour le projet l'isole parmi ses collègues. Il se montre alors pessimiste, car tout le monde se dit pour mais met un "mais" en parlant mixité sociale.

Il prend le parti de défendre le département contre l'éducation nationale, ce qui, comme nous le montrons par la suite, n'est pas nécessairement la tendance dans la seconde phase de la mobilisation. Cependant, il craint de l'avenir du projet et de son potentiel échec.

« si ça foire, ça confirmera leur point de vue »

« bah je me sens isolé »

Il n'a pas participé à la grève, alors qu'il est d'habitude fortement mobilisé. Il dit ne plus lancer de discussions politiques en salle des professeurs et se sent mis à l'écart. Cela ne semble pas surprenant, quand nous trouvons des enseignant·e·s qui nous expliquent que la grève à Rosa Parks était presque totale.

L'enseignant, acteur principal de l'éducation

En ce qui concerne les pratiques pédagogiques, il se place aussi en rupture avec ces collègues. En effet, il critique ces derniers et dernières demandant à l'administration des informations et d'être inclus·e·s dans le projet. Il explique que ce sont aux enseignant·e·s directement de faire les choses. L'enseignant·e, plutôt qu'être dans l'attente de son institution doit être sa propre institution selon lui. Il marque ici encore la rupture avec ses collègues.

Il exprime également des craintes vis-à-vis de ses collègues du centre-ville. En effet, dans le contexte réactionnaire de la réforme du choc des savoirs, à laquelle il s'oppose, il estime que la mixité se retrouve en position de faiblesse. Les enseignant·e·s de centre-ville pourraient alors plus facilement créer une école bourgeoise invisibilisant les compétences des élèves de Rosa Parks.

émanciper et libérer les classes populaires

En ce qui concerne l'enseignement aux classes populaires, il fait là encore exception. Plutôt que de parler de contrôle des comportements et d'apprendre à se tenir en société, il met en avant une émancipation des élèves de classe populaire. Il dit pour cela faire de la philosophie, parler politique et chercher à faire réfléchir les élèves. Il s'oppose à l'idée de leur transmettre ce qu'il appelle des « fondamentaux conservateurs ». En ce qui concerne l'évaluation, il lutte également contre une coercition et un classement social par les évaluations. L'enseignement est avant tout un travail militant pour libérer les classes populaires de leurs conditions.

a. La difficulté de la grève enseignante

Il reste compliqué de mobiliser l'ensemble des enseignant·e·s. En effet, même au sein des équipes les plus mobilisées, comme à Rosa Parks, la tendance est à la concertation et la discussion avec le rectorat, au point de proposer de reporter ou d'annuler les grèves et mobilisations. Ainsi, lors d'une réunion d'information syndicale, il est envisagé de ne pas faire la grève prévue le lendemain, car le rectorat a annoncé communiquer des informations la semaine suivante. La grève est finalement bien faite mais, lors de celle-ci, les grèves programmées pour la semaine où doit se tenir la réunion d'information du rectorat sont suspendues. Elles seront finalement presque toutes annulées. Rosa Parks estimant devoir attendre la suite des décisions et le rassemblement prévu le 30 novembre devant ses portes. De son côté, Jules Verne n'a jamais réussi à se mobiliser. Seul Guist'hau se met alors en grève, mais, comme à chaque rassemblement, ce sera sans banderole, sans discours, sans slogan et pas avec plus de 5 personnes.

Une action est proposée pour perturber une réunion de restitution des ateliers mixité du département, plusieurs relances sont faites mais personne n'y répond réellement et le jour venu rien ne se passe. Guist'hau évoque à un moment la possibilité de motiver des collègues ne faisant habituellement pas grève, mais iels ne se mobilisent finalement pas. La contestation ne semble pas être celle de tout le monde. Le dernier rassemblement prévu fin novembre devant Rosa Parks est même relativement calme, et finira plus d'une heure et demie avant la fin initialement prévue suite au départ d'un grand nombre de personnes.

Pour expliquer cette faible mobilisation, les personnes mobilisées expliquent que cela ne sert finalement pas à grand-chose de faire des délégations et réunions pour ne pas avoir de

résultats et ne pas être écouté·e·s. Cela peut décourager leurs collègues. Nous pourrions aussi supposer que tout le monde n'est pas contre le projet et que certain·e·s, comme Benjamin⁸¹ sont plutôt entièrement favorable à la fusion des établissements.

Lors du mois de janvier, alors qu'une partie du collectif cherche à remobiliser, rien ne se passe, hormis des mobilisations pour La Durantière et contre le choc des savoirs. Nous observons alors un abandon complet de la mobilisation.

Cette difficulté de mobilisation dans la rue ne correspond pas exactement à ce qui se passe pour les syndicats. En effet, dans les divers comptes-rendu interne du collectif Parpermix, il est régulièrement rappelé le travail d'une intersyndicale, notamment lors des votes au conseil départemental de l'éducation nationale. Dans notre étude des publications syndicales, nous avons aussi pu voir une forte mobilisation de Sud éducation⁸² et de l'UNSA⁸³, publiant plusieurs communiqués sur le sujet tout le long de la mobilisation, et ce même après l'essoufflement du mouvement. En ce qui concerne les autres syndicats, le sujet n'est pas du tout abordé (CGT éducation⁸⁴, SNFOLC⁸⁵), ou alors très peu et seulement sur la Durantière en ce qui concerne le SNES⁸⁶. La CFDT non plus ne présente rien sur la mobilisation⁸⁷, mais elle propose des fiches pratiques sur l'usage que peuvent faire les enseignant·e·s des procédures de transfert et mutation, orientant son action sur un accompagnement individuel pour permettre d'utiliser au mieux les règlements pour atteindre le poste de son choix⁸⁸.

Au-delà des clivages nombreux dans le monde enseignant⁸⁹, expliquant la difficulté à mobiliser, nous pouvons supposer que le cadre même de la contestation pose problème. En effet, comme dit précédemment, il faut, pour se mobiliser, avoir un cadrage de la situation similaire entre les manifestant·e·s. Pour cela il faut effectuer un recadrage en injustice de la

81 Benjamin (Rosa Parks), *Le défenseur de la mixité* mené par Bouhier Lorenzo.

82 « SUD éducation 44, toutes les publications », sur *SUD éducation 44* [en ligne], [consulté le 16 avril 2024].

83 « Actualité 2nd degré - juin 2023 », sur *[SE-UNSA 44]* [en ligne], publié le 15 mai 2023, [consulté le 15 avril 2024].

84 « ACTUALITE | CGT Educ'Action Académie de Nantes », sur *CGT Educ'Action Académie de Nantes* [en ligne], [consulté le 16 avril 2024].

85 « SNFOLC44 », sur *SNFOLC44* [en ligne], [consulté le 16 avril 2024].

86 « Actualités », sur *SNES Nantes* [en ligne], [consulté le 2 mai 2024].

87 « Actualités - SGEN-CFDT Pays de Loire », sur *SGEN-CFDT Pays de Loire* [en ligne], [consulté le 16 avril 2024].

88 « Comment postuler pour un poste spécifique académique (SPEA) ? - SGEN-CFDT Pays de Loire », sur *SGEN-CFDT Pays de Loire* [en ligne], publié le 19 mars 2024, [consulté le 16 avril 2024].

89 FARGES Géraldine, *Les mondes enseignants*, PUF, 2017.

fusion des établissements⁹⁰. Or, il est plus facile pour les personnes ayant déjà l'expérience de la contestation de contester, d'autant plus que le cadrage de la mobilisation dans sa première partie demande de s'accorder sur une contestation des modalités de mise en œuvre et non, comme cela pourrait apparaître, contre la mixité même.

b. Une mobilisation réussie ?

Nous observons tout d'abord que les manifestant·e·s se félicitent de l'organisation de la mobilisation. À la réunion d'information syndicale de début novembre, les personnes présentes voient une victoire dans le fait qu'aucun chef d'établissement ne se soit opposé à la réunion. Iels expliquent avoir utilisé un vide réglementaire, et attribuent le succès de cette réunion au poids de l'intersyndicale. Suite au conseil départemental de l'éducation nationale, il est également mentionné par le collectif que les échanges se sont bien passés, que la mobilisation a fait du bruit, y compris dans la presse. Nous avons pu voir par ailleurs, dans notre revue de presse (voir annexe 1) un grand nombre d'articles parlant de la contestation à Rosa Parks. Les enseignant·e·s obtiennent par ailleurs une réunion avec le rectorat pour les informer de leur transfert.

Des victoires sont annoncées. Ainsi, suite à la réunion d'information du rectorat auprès des enseignant·e·s, iels se félicitent d'avoir obtenu des classes réduites en 6^e et d'avoir eu un échange respectueux et en présentiel. Lors de la manifestation du 13 novembre, les enseignant·e·s de Rosa Parks annoncent également l'abandon des entretiens individuels par le rectorat. Ce qui était une des revendications du collectif.

Être reconnu comme interlocuteur ou interlocutrice peut aussi être considéré en soi comme une victoire⁹¹. Sur certains points, nous pouvons affirmer que le rectorat reconnaît les enseignant·e·s dans les discussions. Lors des réunions d'informations conjointes du département et du rectorat, la DAASEN (directrice académique adjointe des services de l'éducation nationale) précise d'emblée que les personnels traversent une période difficile à la fois professionnellement et sur le plan privé, à cause de la fermeture des établissements. Il s'agit là d'une forme de reconnaissance de la légitimité de la mobilisation, du moins sur ce point. Également, le collectif Parpermix est invité par le département à certaines réunions ou ateliers de discussions sur la mixité. Cependant, à d'autres occasions, le rectorat s'adresse indirectement aux manifestant·e·s, comme pour ne pas reconnaître leur présence. Ainsi, quand

90 GAMSON William Anthony, FIREMAN Bruce et RYTINA Steven, *Encounters with unjust authority*, Dorsey Press, 1982.

91 GAMSON William A., *The strategy of social protest*, Wadsworth Publ. Co, 1990.

il est exigé de ne pas avoir de réunion en ligne mais en présentiel, ce sont les chefs d'établissement qui reçoivent une convocation en présentiel à transmettre aux enseignant·e·s, et ce sans aucune mention de la proposition précédente en distanciel, ni de sa contestation.

Dans l'ensemble, parler de victoire reste tout de même compliqué dans la mesure où des revendications restent, comme nous avons pu le voir précédemment.

c. La réponse du rectorat comme coup d'arrêt aux revendications ?

Le 21 novembre, une réunion est organisée pour informer les enseignant·e·s de leurs transferts. Il est ainsi prévu d'organiser un transfert (les enseignant·e·s des trois établissements qui demandent le nouveau collège sont prioritaires sur les postes, par ordre d'ancienneté) et une mesure de carte scolaire pour les autres demandant une mutation ou n'obtenant pas le transfert. Cette mesure de carte scolaire consiste en un bonus de 1500 points, faisant passer n'importe qui en tête dans les demandes de mutations, à la condition de ne pas demander un établissement précis mais une mutation en Loire-Atlantique. Dans cette situation, les établissements les plus proches du collège d'origine sont ciblés. Il est également annoncé des effectifs réduits en classe de 6°. Ces annonces répondent à la fois à la demande des enseignant·e·s concernant leur avenir, et aux moyens supplémentaires pour le nouvel établissement. Bien qu'elles ne soient pas complètes pour certain·e·s, comme en témoigne les tentatives de maintien de la mobilisation vue précédemment, ces réponses donnent un frein à la contestation.

En effet, les actions du collectif se font désormais avec une quasi-absence de participation de Rosa Parks. Lors du rassemblement prévu devant l'établissement à la fin du mois de novembre, ce sont les enseignant·e·s des autres établissements qui se montrent les plus nombreux et nombreuses. Dans la presse, les articles changent de sujet et, bien qu'ils soient toujours à propos des établissements devant fusionner, passe d'une mise en avant de la contestation à la présentation du nouveau collège (voire annexe 1).

Parler de succès ou d'échec reste difficile. D'un côté nous pourrions considérer que les revendications ont été entendues et que des réponses ont été obtenues, amenant à la victoire du mouvement et son arrêt. De l'autre, avec l'évolution des revendications, la critique persistante d'une partie des manifestant·e·s, nous pourrions considérer que les réponses ne sont pas suffisantes, mais ont suffi à tuer le mouvement et donc conduisent à un échec. Nous pourrions tenter de calquer un modèle explicatif existant concernant la question de la réussite ou de l'échec. Celui de William Gamson par exemple⁹², considère une réussite complète quand les personnes mobilisées sont reconnues comme interlocutrices et que les

92 *Ibid.*

revendications sont acceptées. Mais là encore nous nous retrouvons face au même problème : comment déterminer si les revendications sont acceptées, dans la mesure où elles évoluent ? C'est d'ailleurs ce que dit William Gamson, en expliquant qu'il reste difficile de déterminer un succès, car les demandeurs sont en constante évolution.

Nous retenons donc ici que la mobilisation, qui au départ pouvait avoir des difficultés à mobiliser, faiblit et s'arrête suite aux réponses apportées par le rectorat, même si une partie des personnes mobilisées continuent à protester.

2. Adopter et justifier : quand les mobilisé·e·s et leur institution s'entendent

Un autre élément rendant la lutte difficile est l'absence de conflit frontal entre les discours et analyses des enseignant·e·s mobilisé·e·s et leurs institutions. En effet, comme nous allons le voir, en ne considérant pas le rectorat comme opposé à la mixité ou ayant des objectifs différents dans la première phase de la mobilisation, les enseignant·e·s cherchent à expliquer les retours institutionnels.

a. Des concessions

Nous observons, tout le long de la contestation, des concessions permanentes aux arguments et propositions des institutions. En effet, les personnes mobilisées reconnaissent la nécessité de fermer les trois établissements dès le départ, alors même que certaines semblent toujours contre. De même, les réponses aux revendications apportées par le rectorat sont mises en avant. Il est aussi reconnu l'abandon d'une idée d'entretiens individuels pour tous et toutes, le changement de ton et la politesse du rectorat, ainsi que des réponses concrètes à leurs demandes. Avant tout cela, il a même été choisi, lors de la manifestation devant l'ancien lycée Vial, de décaler la prochaine grève suite à l'annonce d'une rencontre avec le rectorat. Dans plusieurs des échanges de mails suite à la réunion du 21 novembre, il est rappelé les annonces du rectorat et leur point de vue est parfois même explicité et défendu comme nous le verrons par la suite.

Nous retrouvons également la trace de ces concessions dans certains entretiens, où les enquêté·e·s expliquent que le rectorat ne pouvait pas faire mieux en termes de réponse, de par leur propre organisation interne⁹³.

93 Tanya (Guist'hau), *La fin du rêve* mené par Férand Mathieu Olivia (Guist'hau), *L'entrepreneuse investie* mené par Guillou Aurélie.

Ainsi, les enseignant·e·s mobilisé·e·s, ainsi que certain·e·s non mobilisé·e·s, montrent régulièrement leur accord avec le rectorat. Dans ce contexte, il semble difficile de protester.

b. Expliquer les positions institutionnelles

Tout au long de la mobilisation, les enseignant·e·s ne se contentent pas de contester le rectorat, iels l'analysent également.

Certaines analyses sont à charge. Ainsi il est reproché de ne rien faire afin de pouvoir laisser partir un maximum d'enfants vers les établissements privés, et ce en conférence de presse. Le rectorat est également accusé de se victimiser lorsqu'une réunion est proposée en distanciel plutôt qu'en présentiel. Cependant, d'autres analyses proposées détonnent, car semblent servir et légitimer les actions du rectorat.

Lors de la réunion d'information syndicale, le rectorat n'est pas présenté comme un adversaire mais comme une institution aveugle et sourde qui ne peut donc pas comprendre. Ce qui fait qu'il y a opposition est la surdité du rectorat, qui ne peut donc pas se rendre compte de la situation et reconnaître que les enseignant·e·s ont raison. Cela rejoint l'idée développée plus tôt selon laquelle les enseignant·e·s auraient la raison et le rectorat l'ignorance. Ce faisant, en expliquant la position du rectorat dans le cadre d'une mobilisation, iels tendent à le dédouaner de la responsabilité de ses décisions, puisqu'il s'agit juste d'une incompréhension.

Cette analyse reste critique, ce qui n'est pas le cas de toutes. En effet, il est parfois défendu, et de plus en plus dans la seconde phase de la mobilisation, que le rectorat n'y est pour rien et que tout est de la faute du département. Ce dernier aurait pu mieux communiquer avec les services de l'État et leur demander leur avis. Cette analyse est la plus présente aussi bien en conférence de presse qu'aux rassemblements ayant lieu après la réponse du rectorat faite le 21 novembre. C'est d'ailleurs un élément assez transversal dans les entretiens réalisés, puisque presque la moitié des enquêté·e·s explique que le département n'a pas averti le rectorat de son projet⁹⁴. Ce point est par ailleurs contesté par un élu du département, qui, lors d'une interview, explique que le rectorat était prévenu et parti prenante du projet depuis au moins 1 an avant, mais a décidé de se désister au dernier moment. Nous trouvons là un problème, que nous étudierons plus tard, autour des responsabilités des politiques publiques et des divergences entre administrations.

94 David (Rosa Parks), *L'autorité* mené par Férand Mathieu Benjamin (Rosa Parks), *Le défenseur de la mixité* mené par Bouhier Lorenzo Catherine (Guist'hau), *Une mixité raisonnable* mené par Couchouren Leila Olivia (Guist'hau), *op. cit.*

c. Usage de la science par le département et le rectorat

Un dernier point rendant cette mobilisation difficile dans sa seconde phase est l'usage des mêmes logiques par les institutions et les personnes mobilisées. En effet, comme nous l'avons vu plus tôt, les manifestant·e·s font appel à la science pour mettre en avant leur opposition au projet, ainsi qu'à un travail collectif sur le sujet. C'est un moyen de se mettre en avant et de rendre légitime ses revendications. Or, les institutions, et particulièrement le département, font de même. Le département a organisé des ateliers sur la mixité pour préparer la fusion des établissements. Il a également eu recours à des scientifiques, en préparant la mise en place d'études. Pour finir, les institutions font appel à la recherche dans leurs discours, en précisant avoir fait appel à des chercheurs pour préparer leur projet. Il s'agit par exemple de la conférence organisée avec Choukri Ben Ayed.

Au lieu de déplacer le débat sur celui d'une controverse scientifique, nous observons plutôt une concordance entre une grande partie des personnes mobilisées en éducation prioritaire et les institutions. Les manifestant·e·s restant·e·s vont alors trouver d'autres façons d'attaquer le département, comme nous allons le voir ensuite.

3. Que reste-t-il à mobiliser ?

Dans cette configuration, où la mobilisation baisse, et les discours concordent, il ne reste pas nécessairement d'éléments pour appuyer une protestation basée sur les modalités de mise en œuvre, et non contre la mixité.

a. Une défiance vis-à-vis des directions d'établissement ?

Nous pourrions éventuellement tenter d'expliquer la mobilisation qui perdure par une défiance persistante avec les directions d'établissement et la hiérarchie. De cette façon, nous pourrions comprendre le maintien de la contestation par l'existence de conflits antérieurs, élargissant la protestation à un problème de pouvoir et de hiérarchie.

À l'occasion d'un rassemblement syndical entre plusieurs établissements, la première interrogation est de savoir si les directions d'établissement ont accepté cette réunion. En effet, il est inhabituel d'organiser un temps de 2 h entre différents collègues et en dehors des murs des établissements. Les organisateurs et organisatrices parlent d'un vide réglementaire pour décrire ce contexte et semblent s'inquiéter d'une possible opposition des directions. Les refus de certaines directions de laisser l'enquête se réaliser sont aussi mal vus par certain·e·s enseignant·e·s.

Bien que le soutien d'une partie des enquêté·e·s au déroulement de notre enquête soit appréciable, cela ne suffit pas pour autant pour en déduire une réelle défiance vis-à-vis des directions d'établissement. De ce que nous avons pu observer, les enseignant·e·s sont généralement content·e·s de leurs directions respectives. Il y a cependant une défiance plus importante de la part du centre-ville vis-à-vis du principal préfigurateur du futur établissement, provenant de Rosa Parks. Nous reviendrons sur ce point par la suite.

Il est en tout cas à retenir qu'il n'y a pas réellement ici de défiance par rapport aux directions. Celles observées sont plutôt face au rectorat et au ministère et sont liées aux réformes des dernières années. Mais, dans la mesure où l'opposition ne se joue plus contre le rectorat dans cette deuxième phase de la mobilisation, ces conflits n'expliquent pas le maintien de la lutte.

b. Lutter contre la fermeture des services publics dans les quartiers populaires ?

Un argument, déjà présent dans la première phase, mais qui émerge progressivement à partir des réponses faites par le rectorat en novembre, est celui de la lutte contre la fermeture des services publics dans les quartiers populaires. En effet, un établissement public ferme dans un quartier populaire, puisque Rosa Parks ne rouvre pas à la rentrée 2024. Sans pour autant critiquer l'idée de la mixité, cet argument n'est pas, comme dans la première phase, contre des modalités de mise en œuvre, mais bien contre le projet même. En effet, s'opposer à la fermeture de Rosa Parks ne peut pas permettre la fusion des trois établissements.

« Ces choix politiques sont ainsi des choix budgétaires : supprimer des moyens REP + et créer des gros collèges à 700 ou 800 élèves. C'est l'abandon des catégories populaires par le service public d'éducation et la communication n'y changera rien. »⁹⁵

« Fo : fermer un établissement public dans un quartier populaire n'est pas une réussite. Les élèves continueront à vivre dans leur quartier. »⁹⁶

Cette critique apparaît dans les publications syndicales de Sud éducation, qui conteste la fermeture d'un collège en éducation prioritaire, et donc en déduit un abandon des quartiers

95 « CDEN du 14/11 - La déclaration de SUD », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 15 novembre 2023, [consulté le 16 avril 2024].

96 « Compte rendu du CDEN du 9 janvier 2024 », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 18 janvier 2024, [consulté le 16 avril 2024].

populaires. Nous retrouvons cet argument également chez FO, rapporté par Sud éducation, qui s'oppose à la fermeture de services publics dans les quartiers prioritaires.

Cet argumentaire n'est pas spécifique au projet nantais. En effet, dans les revues de presses comparées entre Nantes et Toulouse, nous retrouvons des articles montrant l'inquiétude face aux fermetures, et surtout critiquant un abandon des quartiers populaires.

Nous trouvons donc peu d'éléments expliquant le maintien d'une mobilisation, même faible, hormis cette défense des services publics et peut-être le rôle de syndicaliste poussant au maintien de la lutte, voire à un effet surrégénérateur⁹⁷ dans lequel la lutte entraîne plus de lutte.

D. Le centre-ville protège ses acquis

Ce qui nous semble le plus probable pour expliquer la poursuite d'une opposition, c'est le positionnement des enseignant·e·s de centre-ville, qui cherchent à protéger leurs acquis. En effet, comme nous allons le voir, dans cette deuxième phase de la mobilisation, des représentations différentes de l'opposition émergent, les responsables accusés changent, et les enseignant·e·s du centre-ville estiment avoir à perdre de cette fusion.

1. Représentations de l'opposition

Pour commencer, les représentations de l'opposition changent. En d'autres termes, plutôt que de considérer que le rectorat et le département sont pour la mixité, les maniestant·e·s les accusent désormais d'intentions cachées. De ce fait, il est désormais possible de s'opposer plus directement aux institutions. En effet, celles-ci n'étant pas pour la mixité, elles sont plus facilement attaquables par des enseignant·e·s se posant contre la ségrégation.

« SUD éducation 44 rappelle que :

- L'absence de mixité sociale découle très largement de l'existence et du fonctionnement des établissements privés. En 2024, si ce projet venait à être validé, la ville de Nantes compterait ainsi 20 collèges privés (40% d'élèves) contre 18 publics sans que ces collèges privés soient associés au projet de mixité sociale

- L'Éducation nationale mène une politique très permissive en termes de dérogation à la carte scolaire : 150 élèves dépendants du secteur

97 NEVEU Érik, *Sociologie des mouvements sociaux*, la Découverte, 2019.

de Rosa Parks sont scolarisés ailleurs. C'est pourtant la non application de la carte scolaire, couplée au choix du privé, qui crée les collèges avec un faible IPS comme Rosa Parks.

[...]

SUD éducation 44 défend :

- Une politique éducative et sociale visant à réduire les inégalités qui dépasse le simple cadre de mesures de carte scolaire et qui implique de repenser notre modèle de société.

- La réduction drastique des dérogations autorisées qui permettent l'évitement de son secteur et contribue à la ségrégation sociale. »⁹⁸

Déjà dans la première partie de la mobilisation, émergeaient quelques critiques et accusations de ne pas lutter contre la mixité. Dès juin, Sud éducation reproche le trop grand nombre de dérogations accordées pour les affectations, et l'absence de contrôle des établissements privés. Cette critique se retrouve plus tard, vers novembre, où le ton se durcit en parlant cette fois-ci de « fraude à la carte scolaire »⁹⁹. Cependant, dans ces prises de positions, il ne s'agit pas d'accuser d'action contre la mixité, mais plutôt d'inaction contre la ségrégation.

« Localement, la politique dite de mixité sociale menée par le département avec la fermeture du collège Rep+ « Rosa Parks » et le déplacement des élèves dans 4 collèges est en réalité une nouvelle étape vers plus de ségrégation sociale et scolaire.

Cette politique a conduit à la suppression d'une partie des moyens REP+ pour les élèves qui en bénéficiaient. L'affichage de mixité sociale est en réalité anéanti par la réforme du collège en cours et la mise en place de groupes de niveaux. Les parents d'élèves et les personnels dénoncent avec force cette baisse des moyens. »¹⁰⁰

98 « Fermeture de 3 collèges publics au nom de la mixité sociale : précipitations et inquiétudes. », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 27 juin 2023, [consulté le 16 avril 2024].

99 « CDEN du 14/11 - La déclaration de SUD », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 15 novembre 2023, [consulté le 16 avril 2024].

100 « CSA 2nd degré : la déclaration de SUD éducation 44 », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 16 février 2024, [consulté le 19 avril 2024].

C'est à partir de début 2024 que les critiques se font plus sévères et plus directes. En lien avec le choc des savoirs, Sud éducation critique un contrôle des classes populaires accrus, auquel le département participe en proposant un nouvel établissement où les élèves en difficultés seraient séparés en groupes de niveaux, sans les moyens supplémentaires de l'éducation prioritaire. Le département et le rectorat sont alors visés comme les organisateurs directs de la ségrégation. Ce changement de ton assez fort est rappelé dans d'autres publications

« La politique dite de mixité sociale menée par le département avec la fermeture du collège REP + Rosa Parks et le déplacement des élèves dans 4 collèges (Vial, Durantière, Serpette, Hugo) est, en réalité, une nouvelle étape vers plus de ségrégation sociale et scolaire. »¹⁰¹

Cette considération intervient après la baisse de la mobilisation, et permet de justifier le maintien de celle-ci. Les enquêté·e·s, de leur côté, attribuent pour certain·e·s des intentions purement économiques au département¹⁰², ne le considérant donc pas en faveur d'une mixité sociale.

2. Quel responsable des politiques publiques ?

Dans leur lutte, qui se transforme en lutte contre le projet, ou plutôt en désaccord puisque la lutte-même est faible, les enseignant·e·s et syndicats mobilisé·e·s doivent se trouver un adversaire. Or, il semble difficile de trouver un responsable.

Portrait : l'élite

Andreas est enseignant au collège Guist'hau. Il a une approche élitiste de l'enseignement.

Un bon parcours de formation initiale...

Après 10 ans d'activité dans un milieu d'élites, il passe deux concours et les réussit du premier coup. Il choisit alors de devenir enseignant pour ne pas avoir un travail trop prenant.

101 « Collège Rosa Parks : la mixité sociale, une ambition dévoyée », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 14 mars 2024, [consulté le 19 avril 2024].

102 Nicolas (Rosa Parks), *L'éducation prioritaire comme vocation* mené par Férand Mathieu Bernard (Jules Verne), *Le défenseur du centre-ville* mené par Couchouron Leila.

Avant cela, il a eu un bon parcours scolaire dans des établissements publics, et a également réussi sa licence. Il s'oriente tout d'abord vers le métier de clerc et passe le concours, puis continue les concours avant le CAPES.

Il a donc le profil d'un bon élève, qui ne correspond pas, comme nous le disons en fin de troisième partie, aux enseignants de l'éducation prioritaire. Il va d'ailleurs marquer son rejet des classes populaires.

...rejeté par le privé sur fond de harcèlement

Son parcours réussi dans le public fait suite à un redoublement dans le privé. Il explique ce redoublement par un harcèlement ayant conduit à une baisse de son niveau. Suite à cette baisse de niveau, il a été renvoyé de l'établissement. Cette mauvaise expérience dans le privé explique très certainement son attachement aujourd'hui au service public.

Enseignant : un métier comme un autre, faute de mieux

« Enquêtrice : okay. Euh, est-ce que du coup vous disposez de l'agrégation, dans vos concours que vous avez faits ? – Andreas : je l'ai passé oui, mais je l'ai pas eu. Et c'est ce qui m'a fait craquer. C'est ce qui m'a fait partir sur autre chose. J'avais eu le profil pour l'avoir hein, au bout de deux fois, mais euh, pfff, j'en pouvais tellement plus de ce boulot-là que ça donne pas envie quoi »

L'enseignement a été un métier choisi par défaut, parmi d'autres opportunités professionnelles via des concours. Il choisit, suite à un échec à l'agrégation vers ses 40 ans, de quitter l'enseignement. Il repasse des concours mais choisit ensuite de revenir vers l'enseignement, faute de mieux.

Il met en avant le fait que son travail n'est pas une passion, mais un métier comme un autre. Il semble plutôt contraint d'y revenir.

Il fait partie également de ces hommes enseignants qui, vers la quarantaine, cherchent à se détacher de l'enseignement via d'autres activités¹⁰³. Il n'y arrive cependant pas directement. Un nouvel investissement est finalement trouvé en prenant la charge du système informatique de l'établissement.

103 CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

Enseigner : un travail normatif de professionnalisation et lutte anti-harcèlement

« On voyait des histoires qu'étaient quand même, qui étaient voilà. Alors ça n'atteint pas le niveau de, de violence que les gens traitent dans les tribunaux pour enfants, l'aide sociale pour l'enfance, hein. C'était pas le quotidien. Mais c'était, c'était ça quoi. Cette espèce d'incapacité qu'on a au moment de, de redresser des, de redresser des enfants qui sont vraiment très très très mal partout. Et de l'importance de l'encadrement familial. Parce que quand on a réussi, moi ça m'est arrivé, j'ai réussi à agir sur les parents, les gosses allaient tout de suite mieux et l'histoire se finissait bien. C'est-à-dire, ça se finissait par, on faisait pas de miracle, mais il se calmait peut-être déjà, puis il passait un collège à peu près tranquille et il partait du collège avec une orientation choisie. Plutôt bien, hein, pour quand, qu'il y avait des gosses qui arrivaient en sixième qui étaient complètement secoués quoi. Vraiment hein, quoi. Et voilà, on se rendait compte que c'était les parents qui réglaient leur compte, qui avaient eu un passé scolaire aussi, assez épouvantable et, et réglaient leur compte avec l'école comme ça. Et en dehors de toute considération économique. Parce que c'était des gens qui avaient un boulot, des revenus corrects, ils allaient plutôt pas mal quoi. Donc, donc, donc il y avait ça, c'est-à-dire, ce rapport à la norme qui, qu'est très très importante. Et puis, euh, cette euh, voilà, cette et cette. Quand on a cette incapacité à agir sur les parents pour diverses raisons hein. Eh bah c'est très très très très compliqué. »

Andreas est une exception parmi les enseignant·e·s de Guist'hau interrogé·e·s, puisqu'il ne considère pas l'enseignement comme la transmission de savoirs. Il s'agit avant tout pour lui de professionnaliser, ce qui n'est certainement pas sans lien avec son parcours, et sa considération de l'enseignement comme un métier comme un autre.

Il met également en avant l'idée de lutter contre le harcèlement, ce qui là encore ne semble pas sans lien avec sa socialisation et sa propre expérience au collège, où il a été lui-même harcelé.

Nous retrouvons une forme de report de ses propres aspirations (trouver une profession qui lui convient, ne pas avoir de harcèlement) sur ses élèves.

« Andreas : l'éducation ? C'est faire rentrer dans la tête et dans les corps des normes. C'est pas autre chose. »

« Mais en fait c'est de faire rentrer de la norme, bien sûr. La norme, de la norme écrite, de la norme physique, de la norme scientifique, hein voilà parce que le théorème de

Pythagore ils vont pas le réinventer. Voilà. Bien sûr que c'est de faire rentrer de la norme. On est des normalisateurs hein. »

L'éducation est également vue comme un travail normatif. Il doit formater les élèves plus que les former. Tout est ainsi approché par un aspect technique.

Faire plutôt que s'attacher

« On peut leur en donner beaucoup, mais on peut pas les aimer. Et ben oui, effectivement, c'est quand même important quoi. C'est ce, ce passage affectif, émotionnel il est, y a pas besoin d'avoir les derniers développements de la neuro, physiologie, de la neuropsychologie pour le comprendre. Et c'était très très très écrit depuis très longtemps. Et effectivement c'est la plus grosse limite du système. C'est pour ça qu'aujourd'hui je préfère m'occuper quand on en a, on en a quelques-uns comme ça à Guist'hau, m'occuper d'eux sur un plan qui est de leur trouver des stages, leur donner des objectifs en fait. »

Il est important de ne pas s'attacher. Ainsi, l'investissement important que nous voyons chez les enseignant·e·s, comme indiqué dans la dernière partie, se traduit différemment que pour une partie de ses collègues. Plutôt qu'un rapport affectif avec les élèves, Andreas préfère se concentrer sur des aspects plus pratiques. Il met à nouveau en avant un rapport particulier à sa profession, en limitant tout investissement affectif et en se focalisant sur des aspects techniques.

« Enquêtrice : donc finalement pour vous, un bon enseignant c'est euh, quelqu'un qui s'implique un minimum pour qu'ils puissent avoir une scolarité... [se fait couper] – Andreas : Ouais et qu'ils, qu'ils leur apprennent, bah qu'ils puissent progresser hé. Qu'ils puissent progresser dans les domaines où ils, où ils sont. Les mathématiques, je suis pas capable d'enseigner les mathématiques. Et qu'ils, qu'ils soient capables de les faire progresser, de leur faire comprendre un peu le sens que ça peut avoir et l'intérêt que ça peut avoir. Ce qui n'est pas, ce qui n'est pas, ce qui n'est pas évident. Et quand ça marche bien, c'est magique. »

Il relativise tout de même cette position, en rejetant l'idée d'être un pur technicien. Il ne s'agit cependant pas d'un rapport affectif aux élèves, mais plutôt d'une adaptation et forme de personnalisation d'une approche restant technique.

Une approche élitiste

Andreas a une approche plus élitiste des savoirs. Il présente le latin comme culture fondatrice, et déplore la fin des sections européennes, en particulier dans les quartiers populaires, car cela permettait aux bons élèves de rester. Il indique ainsi être plus en faveur de classes séparées afin de garder les meilleurs élèves ensemble.

« Et donc voilà je rajouterai finalement la touche de euh, de conservatisme. Mais qui n'est pas droit, de droite ou de gauche. Il est de droite ET de gauche. Moi aussi je suis en marche, hein, il est de droite et de gauche, donc c'est-à-dire qu'il y a l'école de l'élite et y a l'école du reste. Moi je travaille, je travaille davantage avec l'école de l'élite et tout se passe bien. On est ailleurs. C'est très très bien. »

Il considère travailler aujourd'hui avec les élites. Il précise d'ailleurs vouloir plus de conservatisme et apprécie ce travail auprès des élites.

« Enfin si, j'ai changé un peu parce que la population de Guist'hau est très très facile. Enfin, c'est quand même relax. »

« Enquêtrice : qu'est-ce que vous entendiez quant au fait que les élèves de Guist'hau sont "faciles" ? – Andreas : bah c'est pas, ils sont simples à manier. Ils sont là pour bosser. Ils aiment, voilà c'est pas, c'est pas des élèves, c'est des élèves qui sont, qui sont demandeurs. Et ceux qui sont moins demandeurs, ils le font parce que, ils ont une forme de pression familiale, car ils sont loin d'être de bons élèves. »

Comme ses collègues, il précise par ailleurs que les élèves de Guist'hau ont un bon niveau.

Cette affinité avec un système d'enseignement plus conservateur et auprès des élites correspond aux enseignant·e·s de classes populaires et moyennes ayant eu une réussite scolaire¹⁰⁴, ce qui est le cas d'Andreas. Puisqu'il est également issu d'un milieu social moins favorisé, ayant été élevé par une mère célibataire technicienne en pharmacie.

104 *Ibid.*

« Enquêtrice : vous pensez qu'il y a d'autres, dans les collèges de Nantes, y en a, justement, les parents préparent pas à ces normes-là ? – Andreas : oh je pense que c'est la majorité de la population. Moi je suis dans un espèce de truc hyper élitiste. Oh l'agrément c'est que c'est simple, parce qu'ils sont demandeurs. Mais euh, non, ne serait-ce qu'à Treillières où il, il y avait pas de problème de chômage, voilà, on avait, on voyait bien que les gosses étaient pas câblés pareil, ils venaient à l'école pour voir les copains. Et les parents, alors avaient des normes, attends, c'est pas, ils étaient pas anormaux. Il y avait pas une absence de normes, c'étaient pas les mêmes. C'était pas le même code que les profs, ce qui un moment pouvait aussi, fâcher [en prenant un ton plus grave] "Aller quoi, oh bah ils se sont tapés dessus sur la cour, y a pas de problème, c'est des gosses. Ça se tape dessus quoi". Voilà quoi... Donc euh, problème, la problématique est ressortie, problème de harcèlement qui sont de vraies plaies. Qui peuvent devenir une vraie plaie parce que ça fait de gros dégâts. C'est pas tellement forcément dans le rapport à l'adulte que c'est difficile dans sa vie. C'est dans le rapport entre eux. Parce que le rapport et c'est peut-être ce qui est difficile, c'est d'instaurer des relations qui sont des relations non agressives, non basées sur la domination, non, voilà, créer des climats coopératifs au sein des classes. Pas d'affrontement, enfin à cet âge-là, c'est redoutablement difficile. Et c'est une norme aussi quoi. Mais parce que sinon, le truc qu'il y a c'est que si on fait pas ce travail-là qu'est un travail quotidien, eh ben vous avez des établissements, j'ai vu hein, des établissements qui partent complètement à la dérive quoi. »

En contraste avec les élèves de Guist'hau, Andreas décrit ce qu'il considère comme de mauvais·e·s élèves. Il s'agit de ne pas avoir de parents présents, ou de ne vouloir venir en cours que pour rencontrer ses ami·e·s. En décrivant ce portrait d'élève inadapté·e à son enseignement, il marque sa préférence pour des élèves à l'écoute et orienté·e·s vers les savoirs, avec une famille présente. Il décrit donc son image du client idéal¹⁰⁵, en opposition avec des profils et comportements attribués aux classes populaires.

Le centre-ville : des élèves et parents au pouvoir

« Les nôtres sont très forts dans le, dans le côté abstraction et langage. Ils sont très, ils sont capables à une vitesse, des fois assez sidérante, d'expliquer ce qu'ils vont faire. Moi je leur dis, moi ce que vous me dites ne m'intéresse pas. Moi ce que je veux c'est que vous fassiez. Et là les problèmes commencent. Parce qu'ils peuvent pas m'embrouiller. »

105 BECKER Howard S., « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *The Journal of Educational Sociology*, 25, [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 1952.

Les élèves de Guist'hau ne sont pas non plus parfait·e·s à ses yeux, dans la mesure où leur aisance à l'oral pose problème à l'enseignant. Andreas prend donc le parti de ne pas les laisser parler pour garder le contrôle sur ces derniers.

« Bon évidemment y a un peu le côté préparer mon fils pour faire polytechnique. Les parents peuvent être un peu ehm... embêtant. »

Les parents peuvent également lui poser problème. Dans l'ensemble Andreas cherche des stratégies pour garder son autorité sur des élèves qui tendent à ne pas correspondre idéalement à ce qu'il attend.

Rosa Parks, son ennemi

« C'est-à-dire y a de la dissymétrie relationnelle, quand on nomme comme futur chef d'établissement celui qui, au collège le plus en difficulté, un des trois chefs d'établissement devient le nouveau chef de l'établissement. Donc ça veut dire que il va vouloir travailler forcément avec les gens qu'il connaît. Ça c'est normal. Et il va vous, et comme c'était le chef du, du collège de REP+, hein, il va vouloir effectivement mettre sa patte en disant... donc il va apporter son collègue dans le nouvel établissement. Ça c'est la première chose. Puis il va le faire tout seul. Parce que de toute façon il a pas, il a pas le temps de partager. Donc ça c'est la première chose. »

« Enquêtrice : vous en connaissez des collègues qui sont pas spécialement très emballés à l'idée d'y aller ? – Andreas : bah, je connais quasiment que ça, en fait. Personne n'a vraiment envie d'y aller. – Enquêtrice : les raisons sont similaires aux vôtres ? – Andreas : oh oui. Oui puis, comme, comme tout le monde. Tout le monde, tout le monde fantasme. C'est-à-dire que c'est, c'est-à-dire que le mec de Rosa Parks, euh, va vouloir absolument ses collègues à lui. Ses profs à lui quoi. Donc comme, comme il a plus de prof, parce qu'il y a plus d'effectif, mécaniquement ça nous prend nos postes à nous. »

Tout le long de l'entretien, il reproche la présence de Rosa Parks dans la fusion des établissements. Il estime ainsi avoir à y perdre et subir le favoritisme du futur chef d'établissement.

« Deuxième chose, il y a une dissymétrie, euh, financière. Sachant que les enseignants de REP+ ont demandé la reconduction de leur prime REP+ dans le nouvel établissement qui

ne le sera plus. Donc potentiellement le rectorat peut accorder les rémunérations à des gens au titre de leur service passé et donc se retrouver, on peut se retrouver à avoir les mêmes populations, les mêmes classes, les mêmes tout ceci tout cela, en, avec une différence de salaire à la fin du mois. Différence de traitement là-dessus. Donc ça, ça c'est une autre dissymétrie. Et puis va y avoir une dissymétrie relationnelle parce que elle est pas, je veux dire, les gens vont se regarder en chien de faïence. Personne n'aura travaillé ensemble, a, au préalable. Donc comment ça va se faire ? Ça va se faire comme dans beaucoup d'établissements français, chacun va bosser dans son coin. Moi je fais ça et puis pffff. Donc voilà. »

« On peut pas se sentir très très solidaire de, notamment des profs de Rosa Parks, parce que bon, on, on a bien compris qu'ils avaient joué, ils avaient joué leur part, leurs cartes à eux quoi. Déjà de faire une demande d'un maintien de prime alors qu'on, l'établissement ne sera plus un établissement de REP, c'est déjà sidérant quoi. »

Il est en litige direct avec ses collègues de Rosa Parks, en particulier pour des raisons de salaire et d'iniquité face aux règlements selon lui.

« Enquêtrice : vous avez pas envie d'y, d'y aller ? – Andreas : non pas du tout. S'il y a un poste qui traîne au collège en bas de chez moi [silence] ça sera très bien. »

Cette opposition à Rosa Parks est suffisamment importante pour qu'il refuse d'aller dans le futur établissement.

« Andreas : bah, y a la loi. C'est-à-dire que, y, y a la loi quoi. En France, en France on, on écrit tout, y a des codes, c'est des armoires qui sont prises par des codes. Y a un code de l'éducation, qu'est lisible par tout le monde, qui est euh, qui est lisible par tout le monde, qui est euh, accessible, qui dit que, bah un établissement, y a des primes. En France, ça se passe toujours comme ça. C'est-à-dire qu'on, on vous paye, y a une libération d'argent, y a un paiement s'il y a une décision préalable. C'est-à-dire que, quand on, moi je touche mon salaire parce qu'à un moment, moi je suis apparu sur une liste des statuts qui m'a permis de devenir professeur certifié. Donc la déci, donc la décision est préalable au paiement et ça me donne droit à un paiement. Si j'signe pas mon papier qui fait de moi le responsable de l'informatique, je touche pas les 129 euros que chaque mois je touche. Voilà. Donc là, et donc là, la loi spécifie que euh, si l'établissement est, de REP+, est reclassifié, c'est-à-dire change de dénomination, n'est plus, y a un maintien de prime pendant trois ans. Une espèce de

compensation. Okay. Là c'est pas une reclassification de l'établissement. Là c'est, leur établissement, disparaît. Il ferme. Ils pourraient aller, éventuellement, dans un autre établissement qui est celui de, qui ne sera pas un établissement d'éducation prioritaire. Donc y a pas la décision de, d'établissement prioritaire donc y a pas de versement de prime. Et on entend dans une réunion publique, la, la, la cheffe des, la cheffe des moyens du rectorat dire "Bah attendez, on va réfléchir pour vous trouver une solution". On rêve quoi ? Elle, elle est où l'égalité là-dedans ? Elle est où l'équité ? Quand on est fonctionnaire, on, on a certes la garantie d'emploi, mais on est titulaire de notre grade. Pas de notre poste. »

Pour lutter contre et montrer son indignation, il met en avant son attachement au statut, à la loi. C'est une façon de rejeter des collègues qui ont eu des exceptions pour leurs primes.

Nous pourrions éventuellement le traduire en un clivage entre des enseignant·e·s voulant prendre en charge les difficultés, et des enseignant·e·s, comme Andreas, ne souhaitant pas s'en occuper¹⁰⁶.

égaux mais séparés

« Donc euh, bon bah, quand le, quand ce travail-là de, de, de normalisation auprès de l'école n'a pas été faite par la famille, bah non, ils font autre chose. Ils vivent leur vie hein. Ils s'marrent, ils machin, ils s'bagarrent, voilà [rires]. Faut faire une observation participante dans un collège pour voir comment ça se passe hein, c'est très, nous on est rodé à ça donc on connaît mais c'est très, y a des gosses ils sont, quand les structures spécialisées existaient, on les mettait là-dedans. Y en a plus de structures, ils sont tous au collège. Donc euh, maintenant, maintenant faut qu'on les gère. »

« Moi je suis tout à fait pour m'occuper des pauvres gamins, euh, de Rosa Parks à peine lettré et qu'on se, voilà quoi, qu'on essaye de trouver des solutions pour ces élèves. Mais pas dans ces conditions-là quoi. »

Ce qui nous montre et confirme cette idée de ne pas vouloir prendre en charge les difficultés, c'est cette explication selon laquelle des élèves de Rosa Parks devraient être en structure spécialisée car n'ont pas eu de normes de la part de leurs familles.

106 DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, la Dispute, 2009.

« *Andreas : oh rien, c'est, c'est, c'est surtout ça. Après, bon, la mixité, je suis pas, j'suis pour hein. La mixité j'suis pour, j'suis pour. Mais euh, j'veux dire voilà, y a encore une fois de plus, un management catastrophique et une planification inexistante. »*

Andreas se dit pourtant être en faveur de la mixité. Nous pourrions expliquer cela en reprenant les conclusions des travaux de Nell Keddie, tels que rapportés par Jean-Pierre Terrail et Jérôme Deauvieu¹⁰⁷. Bien que les enseignant·e·s rejettent l'idée d'un système d'enseignement séparé, iels s'y retrouvent tout de même à l'appliquer et parfois même à le soutenir en adoptant des pratiques différentes selon les profils des élèves. Il s'agit ici, dans le cas d'Andreas, de refuser d'enseigner aux mauvais·e·s élèves.

a. Centre-ville contre banlieue

Nous observons, tout d'abord, un clivage entre les enseignant·e·s du centre-ville et de Rosa Parks.

En effet, bien que cela ne soit jamais dit directement et en premier lieu dans les rassemblement et mobilisation, les enseignant·e·s de centre-ville finissent pour beaucoup par indiquer à un moment ou à un autre que la fermeture de Rosa Parks leur pose problème, car le projet de fusion ne devait concerner que les établissements Jules Verne et Guist'hau à l'origine¹⁰⁸.

Comme vu précédemment, il est rapidement justifié que cette fermeture participe à la destruction des services publics au sein des quartiers populaires et que le temps de trajets des élèves de Rosa Parks va considérablement s'allonger. Cependant, le bien-être des élèves ne semble pas être la réelle préoccupation, puisque des membres du collège Jules Verne se plaignent par la suite de la grande attention accordée à ces mêmes élèves dans le cadre du futur établissement. Iels se plaignent alors d'une baisse de moyen pour leurs propres élèves dans le cadre du dispositif pour les élèves à haut potentiel. Un enseignant de Guist'hau¹⁰⁹ se montre particulièrement vindicatif par rapport au maintien de la prime d'éducation prioritaire de ces collègues et à la favorisation, selon lui, des élèves de Rosa Parks dans le futur établissement.

107 DEAUVIEU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, la Dispute, 2017.

108 PAJOT Stéphane, « Nantes. Pourquoi les collégiens de Guist'hau et Jules-Verne vont partager la même cour de récré ? » [en ligne], *Presse Océan*, 7 octobre 2021, [consulté le 30 mai 2024].

109 Andreas (Guist'hau), *L'élite* mené par Guillou Aurélie.

Lors d'entretien, des membres de Rosa Parks¹¹⁰ expriment aussi leurs craintes par rapport au comportement des enseignant·e·s de Jules Verne et Guist'hau. Un rejet des élèves de Rosa Parks, un mépris et un renvoi à leur condition sociale pour justifier leur échec et leur abandon par les enseignant·e·s est ce qui inquiète leurs enseignant·e·s actuel·le·s. L'un va même jusqu'à utiliser cet argument pour expliquer son refus d'aller dans le futur établissement¹¹¹.

Nous trouvons ici un clivage ayant déjà été démontré, entre des enseignant·e·s cherchant à prendre à charge la mixité et celles et ceux ne s'en occupant pas¹¹².

b. Le 2^e temps : le réveil du centre-ville ?

Nous avons vu dans la première partie que la mobilisation était largement dominée par l'éducation prioritaire. Cependant, dans ce second temps, ce sont les enseignant·e·s du centre-ville qui montrent le plus leurs désaccords. Il ne faut cependant pas oublier deux éléments importants : la mobilisation n'est quasiment plus existante, et les syndicats engagés au début de la première phase en septembre le sont toujours sur la deuxième phase. L'émergence que nous observons est ainsi faible, mais, corrélée à la disparition totale de la lutte chez les enseignant·e·s de Rosa Parks (du moins à ce sujet), nous permet d'expliquer en partie les changements de représentations et positions qui interviennent dans ce deuxième temps.

Cette présence plus importante se marque, pour commencer, par une grève organisée à Guist'hau. Celle-ci intervient après les grèves massives de La Durantière et de Rosa Parks, que nous avons présentées plus tôt. Elle est moins importante en termes d'effectif, mais mobilise près de 5 enseignant·e·s sur un établissement ne comptant pas plus d'une quinzaine de titulaires. Jules Verne, de son côté, bien que n'arrivant pas à mobiliser suffisamment pour une grève, marque, à l'occasion d'un mail transmis au collectif Parpermix, une plus forte désapprobation suite à la rencontre avec le principal préfigurateur du futur collège. Pour finir, la disparition complète des enseignant·e·s de Rosa Parks de la mobilisation permet la mise en valeur des autres enseignant·e·s. Ainsi, plus qu'un réveil, il s'agirait d'une fin d'invisibilisation par une éducation prioritaire hautement mobilisée.

110 Benjamin (Rosa Parks), *Le défenseur de la mixité* mené par Bouhier Lorenzo Meredith (Rosa Parks), *Un travail affectif* mené par Guillou Aurélie Nicolas (Rosa Parks), *L'éducation prioritaire comme vocation* mené par Férand Mathieu.

111 Nicolas (Rosa Parks), *op. cit.*

112 DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, la Dispute, 2009.

Portrait : le défenseur du centre-ville

Bernard est enseignant à Jules Verne depuis plusieurs années. Il défend le centre-ville contre ce qu'il estime être une attaque contre ses élèves et son établissement.

« Alors, j'ai eu un parcours scolaire un peu chaotique. Je n'ai pas toujours été un très bon élève. J'ai mis entre mon entrée en seconde et puis l'obtention de mon baccalauréat, j'ai mis six ans. OK. Voilà. Donc, j'ai eu deux premières années au lycée qui ne sont pas bien passées. Donc, moi, j'ai été réaffecté en lycée professionnel. Je fais des études de comptabilité. Alors, j'ai plein de diplômes. j'ai un CAP, un BEP de comptabilité. j'ai un bac de comptabilité. Et puis, ce n'était pas mon truc de toute façon. Donc, après le lycée, je suis parti à la fac. Et puis, ça s'est très bien passé. Et puis, voilà, le déclic, ça a été une volonté d'être enseignant. »

Malgré un parcours scolaire accidenté, correspondant généralement plus au profil des enseignant·e·s en éducation prioritaire, il est depuis plusieurs années dans un établissement de centre-ville avec des élèves de milieu social favorisé.

Nous émettons l'hypothèse que sa socialisation universitaire a été plus déterminante sur ce point. Ainsi, il a le profil d'un enseignant en réussite scolaire et issu de classes populaires (ses parents étant vendeuse en bijouterie et contremaître en imprimerie). Dans cette perspective, il adopte ainsi la posture de ces enseignant·e·s favorables à l'idée du mérite, et à un système plus élitiste¹¹³.

Le département, seul responsables des problèmes

« c'est une annonce faite dans la précipitation pour que l'on ne l'apprenne pas par voie de presse, mais qu'on l'apprenne directement. »

Plutôt que de s'opposer au rectorat, il marque une critique contre la communication du département.

« passait d'un établissement purement de centre-ville, puisqu'on recrutait seulement Guist'hau et Jules Verne, à effectivement une arrivée d'élèves qui viennent d'un quartier, entre

113 CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

guillemets, sensible, voilà, avec des enjeux, c'est le choix du département, de la mixité sociale. »

Le département est posé comme l'unique responsable de la fusion des établissements et donc des problèmes créés par cette fusion.

« Et puis, il y a une logique financière. Il ne faut pas se cacher. Le département, il ferme trois établissements pour n'en ouvrir qu'un seul. Oui. Donc, forcément, en termes de coûts. Les finances aujourd'hui des différents... des collectivités territoriales, elles ne sont pas... ce n'est pas terrible. Donc, ça fait des économies. »

Pour finir, Bernard suppose une motivation financière au projet de fusion des établissements. Il cherche ainsi à montrer que les intentions du département ne sont pas aussi nobles.

Les élèves de Rosa Parks : un risque pour le centre-ville

« Je ne connais pas leurs difficultés, leur capacité à s'intégrer. »

Dans l'ensemble de l'entretien, les élèves de Rosa Parks semblent poser problème.

« Enquêtrice : est-ce que, par exemple, là, à Vial, à votre avis, les résultats scolaires des élèves, ils seraient impactés par cette mixité ? – Bernard : On va tout faire pour que non, ce ne soit pas le cas. »

Comme indiqué ci-dessus, quand on lui demande si les résultats vont être impactés, il pense immédiatement à un risque de baisse de résultats pour les élèves de centre-ville qui fréquenteraient alors les élèves de la banlieue.

« oui, on l'a appris quand on est venu ici. Donc pour nous ça n'était pas du tout parti de l'équation. Ok. Donc pour nous ça a été une très, très grosse surprise. Surprise parce qu'on avait commencé à échanger avec nos collègues de Guist'hau pour préparer la rentrée. Surprise pour les postes parce que peut-être à un ou deux personnels, tout le monde devait basculer à Vial, au nouveau collège de centre-ville. Avec Rosa Pars, ça change complètement la donne parce que là, ça fait des doublons, donc »

« Le doute sur des élèves, notamment pour les 150-160 élèves de Rosa Parks qui vont arriver; c'est des gamins qui étaient habitués à être... 20-24 dans chaque classe. Mais là, il n'y aura plus ça. Donc, pour eux, je pense que ça va être une immersion qui ne va pas être facile. »

Comme nous l'indiquerons par la suite, la simple présence de Rosa Parks dans le projet de fusion pose problème, car l'établissement n'était pas prévu à l'origine.

victime d'une lutte contre le centre-ville

« Ça ne s'est pas trop, trop bien terminé, dans le sens où nous, on a trouvé que Monsieur Gilbert était... Oui. Il était déjà... avait des positions extrêmement arrêtées sur un certain nombre de choses et que nous, on pense que ce n'est pas comme ça que ça fonctionne, un établissement. – Enquêtrice : sur quoi, par exemple ? – Bernard : sur... il va alors se focaliser à fond sur les élèves qui vont arriver du Breil et [...] c'est-à-dire l'interrogation, les nôtres qui arrivent et ceux qui arrivent, ça veut dire qu'on en prend moins attention que d'autres sur des projets, un projet de voyage, par exemple. »

Cette opposition à la banlieue va plus loin. Ainsi, il estime que les établissements de centre-ville sont attaqués et fragilisés par une future direction hostile.

« Je pense qu'il considère, voilà, qu'on est un établissement de centre-ville, donc qu'on est privilégié, patati patata, et que lui, il vient d'un établissement de REP+, donc »

« Enquêtrice : parce que la relation avec le nouveau proviseur n'est pas... – Bernard : elle n'a pas bien démarré. Oui. Elle n'a pas bien démarré. »

Il marque par ailleurs une distance avec le principal préfigurateur. Il dit se sentir accusé et ne pas s'entendre avec lui.

c. Le département : nouvelle cible

Les politiques publiques ont comme particularité leur opacité. En effet, les sectorisations, la décentralisation et le nombre importants d'instances, de lieux de pouvoirs et de prises de décision rendent difficile la détermination d'un adversaire à combattre¹¹⁴. Bien

114 NEVEU Érik, *Sociologie des mouvements sociaux*, la Découverte, 2019.

que les enseignant·e·s mobilisé·e·s, en se posant en expert, cherchent à orienter leurs revendications vers les institutions compétentes (demande de sectorisation au département, demande sur les transferts et moyens supplémentaires au rectorat), iels semblent avoir du mal à identifier leur adversaire. Il faut également ajouter à cela le fait que, dans la première phase, il n'y a pas un adversaire contre qui s'opposer frontalement, puisque la mixité est considérée comme un objectif commun.

Il y a cependant, dans toute émergence de controverses, après avoir nommé et identifié son problème (*naming*) et avant de demander des changements (*claiming*), une étape d'accusation (*blaming*)¹¹⁵. Si dans la première partie de la mobilisation c'est le rectorat qui est blâmé pour son absence de réponse et son manque de communication, cette accusation change au fur et à mesure que la contestation évolue.

Nous observons progressivement la mise en cause du département. Les premières critiques apparaissent après la réponse du rectorat aux enseignant·e·s courant novembre. Nous pouvons supposer que, face aux réponses d'une institution, pour permettre d'avoir des réponses supplémentaires, ou tout simplement de continuer à lutter, il est nécessaire à ce moment de changer d'adversaire.

De cette façon, nous voyons, à partir de mi-novembre, une augmentation des critiques à l'égard du département. Ces critiques, à l'origine adressées au rectorat, sont celles d'un manque de communication et de concertation dans les décisions. De plus en plus, les enseignant·e·s attribuent le délai de réponse du rectorat à une erreur de concertation provenant du département. Ce faisant, iels tendent à dédouaner le rectorat de toute responsabilité, en s'appuyant sur les réponses faites par ce dernier, et se trouve un nouvel adversaire pour lutter contre le projet. Au fil des réunions, conférences de presse, échanges de mails et rassemblements, cette critique du département se fait de plus en plus présente.

Dit lors de la grève à Guist'hau de fin novembre, de la conférence de presse la semaine suivante, ainsi que lors du rassemblement fin novembre devant Rosa Parks, ce discours se retrouve aussi dans les entretiens¹¹⁶. Concernant David, enseignant à Rosa Parks, il est surtout reproché de ne pas avoir impliqué les enseignant·e·s plutôt que de ne pas avoir communiqué avec le rectorat, situation dont se défend d'ailleurs le conseil départemental, en

115 FELSTINER William L.F., ABEL Richard L. et SARAT Austin, « The Emergence and Transformation of Disputes », *Law & Society Review*, 15, [Wiley, Law and Society Association], 1980.

116 Olivia (Guist'hau), *L'entrepreneuse investie* mené par Guillou Aurélie Catherine (Guist'hau), *Une mixité raisonnable* mené par Couchouren Leila David (Rosa Parks), *L'autorité* mené par Férand Mathieu.

déclarant en interview que le projet a été préparé avec le rectorat. Ce n'est cependant pas une déclaration entendue ou connue des enseignant·e·s.

3. La mixité sans les classes populaires

Ce que nous observons surtout dans cette seconde phase, c'est l'idée d'une mixité, mais sans les classes populaires. Il s'agit plutôt de demander une fusion des collèges de centre-ville sans Rosa Parks, ou du moins sans les élèves de banlieue supposé·e·s poser problèmes.

a. Rosa Parks : le cœur du problème

Rosa Parks semble être au cœur de l'attention. En effet, une grande partie des articles de presse publiés depuis l'annonce de la fusion concernent cet établissement. Alors que le projet est de fermer trois établissements, Rosa Parks est le sujet qui revient le plus souvent, Jules Verne n'est le sujet d'aucun article et Guist'hau n'est mentionné qu'à deux reprises (voir annexe).

Nous pourrions supposer que cette surreprésentation dans la presse est directement liée à la forte mobilisation en éducation prioritaire dans la première phase. Et la baisse dans le temps des articles consacrés à Rosa Parks nous aide à le penser. Cependant, quand nous nous penchons sur ce que disent ces articles et sur ce qui est dit de la fermeture de Rosa Parks, nous réalisons qu'il y a quelque chose de plus.

Effectivement, Rosa Parks est un problème car n'était à l'origine pas prévu dans le projet et est un établissement d'éducation prioritaire. Le projet du département est de faire de la mixité scolaire, en mélangeant des élèves favorisé·e·s et d'autres défavorisé·e·s, mais ceux dont il est question sont seulement les élèves de Rosa Parks, que ce soit dans la presse (voir annexe), ou dans certaines publications syndicales¹¹⁷. Là où les enquêté·e·s pourraient se poser des questions sur l'adaptation des élèves de centre-ville à ce nouvel établissement, il s'agit seulement de se préoccuper des élèves de la banlieue. Dans un projet où l'établissement Rosa Parks n'était pas prévu, son arrivée pose problème, en particulier aux enseignant·e·s de centre-ville¹¹⁸, et ce, à la fois en raison du nombre de postes disponibles, et en raison de l'arrivée d'élèves de classes populaires. Dans ces entretiens, les élèves de la banlieue ne sont

117 « COMPTE RENDU CDEN 9 JANVIER 24 », sur [SE-UNSA 44] [en ligne], publié le 13 janvier 2024, [consulté le 16 avril 2024].

118 Tanya (Guist'hau), *La fin du rêve* mené par Férand Mathieu Catherine (Guist'hau), *op. cit.* Andreas (Guist'hau), *L'élite* mené par Guillou Aurélie Bernard (Jules Verne), *Le défenseur du centre-ville* mené par Couchouron Leila.

pas perçue·s comme des élèves pouvant réussir, et la modification du projet initial de fusion des deux établissements de centre-ville est mal perçue. C'est un élément qui est d'ailleurs reconnu par un enseignant de Rosa Parks¹¹⁹.

b. Essentialisation des difficultés des classes populaires

Considérer que les difficultés des classes populaires sont naturelles et biologiques a depuis longtemps été démontré comme faux¹²⁰, et les enseignant·e·s sont peu nombreux et nombreuses à considérer cela comme vrai¹²¹. Cependant, il est maintenant considéré que l'échec est causé par la famille, un problème de culture, voire un handicap socio-culturel. Ces explications, directement inspirées des travaux de sciences sociales sur l'éducation, conduisent à une nouvelle forme d'essentialisme¹²².

Sur notre terrain, la majorité des enseignant·e·s adoptent cette position. Ainsi, le devenir des élèves de l'éducation prioritaire semble inscrit de par leurs différences sociales. Nous retrouvons deux exceptions qui considèrent que le manque de volonté et de motivation des élèves même est en partie responsable de leurs échecs¹²³. Ces deux perspectives conduisent tout de même à considérer l'échec comme une fatalité, et, chez les enseignant·e·s de centre-ville, s'accompagne d'une forme de crainte voire de rejet vis-à-vis de ces élèves pour qui rien n'est possible. Ces élèves sont considéré·e·s parfois comme inadapté·e·ss, devant aller en institution spécialisée¹²⁴, ne pouvant s'intégrer¹²⁵, ou encore comme n'ayant tout simplement pas le niveau nécessaire¹²⁶.

Nous voyons donc ici que, dans la deuxième phase de la mobilisation, consécutive aux réponses du rectorat avec lequel il devient plus compliqué d'être en désaccord, le département est à son tour accusé, en même temps que la contestation du centre-ville se fait entendre, sur un fond de rejet de Rosa Parks et de ses élèves.

119 Nicolas (Rosa Parks), *L'éducation prioritaire comme vocation* mené par Férand Mathieu.

120 BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers*, Éd. de Minuit, 1994.

121 LÉGER Alain et TRIPIER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Méridiens-Klincksieck, 1986
DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, la Dispute, 2009.

122 LÉGER Alain et TRIPIER Maryse, *op. cit.* DEAUVIEAU Jérôme, *op. cit.*

123 Lorraine (Guist'hau), *Les difficultés du centre-ville* mené par Férand Mathieu Catherine (Guist'hau), *Une mixité raisonnable* mené par Couchouren Leila.

124 Andreas (Guist'hau), *L'élite* mené par Guillou Aurélie.

125 Bernard (Jules Verne), *Le défenseur du centre-ville* mené par Couchouren Leila.

126 Tanya (Guist'hau), *La fin du rêve* mené par Férand Mathieu.

III. S'adapter au système d'enseignement

Nous avons montré précédemment deux phases, inégales, de la mobilisation. Chacune pouvant être attribuée aux enseignant·e·s ou de centre-ville, ou d'éducation prioritaire. Ces contestations ont été orientées de façons différentes mais ont pour commun de s'opposer, plus ou moins directement, à la fusion des établissements. Nous allons voir maintenant une autre explication de cette mobilisation. Quand bien même les opinions affichées sont en faveur de la mixité, les enseignant·e·s pourraient être contre, car iels ne sont pas avantagé·e·s dans un système mixte.

E. Des enseignant·e·s au travail dans un système à deux vitesses

Nous allons montrer ici ce que les enseignant·e·s considèrent comme étant leur travail, dans un système d'éducation qui, malgré le collège unique, sépare les groupes sociaux.

Portrait : l'entrepreneuse investie

Olivia est enseignante à Guist'hau. Son profil est marqué par la mise en avant d'un fort investissement auprès de ses élèves, ainsi que par ses actions au sein de l'éducation nationale, qui en font une sorte d'entrepreneuse.

Enseignante par défaut

Elle explique être enseignante par défaut, faute d'avoir d'autres débouchés.

« Olivia : au départ, euh, bah j'ai fait des études parce que j'étais à l'aise et... Et il y avait pas d'intention particulière de devenir enseignante. Mais à l'issue d'une, bah d'une maîtrise [...], c'est quand même la, une des seules, une des rares voies qui s'ouvre, quand même, quand même très spécialiste. Donc, j'ai passé le concours euh, en me disant que j'allais commencer par être enseignante et puis que si ça ne me plaisait pas, je pourrais changer. Mais en fait, c'est pas un métier qui vous permet de vous investir à moitié. C'est pas un métier qu'on peut faire comme ça. Et une fois qu'on est, d'abord dans la préparation du concours, qu'ensuite on est stagiaire et puis qu'ensuite on devient enseignant, hum, comment dire ? c'est un métier qui vous demande un, un tel investissement que euh vous ne pouvez pas vous désengager. »

Elle nous rappelle ici la visibilité des professeurs comme débouchés et du prestige parmi les concours de la fonction publique du CAPES¹²⁷.

Un investissement important...

Le travail lui demande un investissement important. Elle prend d'ailleurs l'initiative de faire des heures supplémentaires et de s'investir sur des missions spécifiques. Elle nous montre ici l'investissement nécessaire dans la profession d'enseignant·e¹²⁸.

...dans une institution qui ne la valorise pas

Elle s'est retrouvée en opposition avec sa hiérarchie quant aux modalités de mise en œuvre de ses missions. Opposée à certaines pratiques, elle s'est retrouvée en conflit avec le rectorat.

« Et je ne voyais pas concrètement comment j'allais pouvoir assurer chaque semaine 9 heures de cours en supérieur. Tout en étant déjà 9 heures en collège et le faire bien. Parce qu'on me demandait de faire quelque chose que je n'avais pas fait depuis des années, le mémoire de recherche, etc. ... c'était juste hallucinant de préparation. Et comme je n'aime pas faire les choses à moitié, ou mal les faire, j'ai refusé. Et on m'a clairement dit, si tu refuses ce poste, on ne te proposera plus rien. Et j'ai dit que je ne voudrais pas me déclencher un ulcère à l'estomac. Voilà. Que je n'y mettrais pas ma santé et que donc je refusais de candidater sur ce poste. Et effectivement, on ne m'a plus rien proposé. Voilà ce que j'appelle une forme de... Si vous n'êtes pas prêt à être corvéable à merci, euh, au bout d'un moment on vous appelle plus. Même si vous avez des bonnes raisons de refuser, parce que vous vous rendez bien compte que vous n'allez pas pou, pas être en mesure de bien faire les choses. »

Elle finit par se retrouver en froid avec sa hiérarchie qui ne lui propose donc plus rien. Elle le vit comme un manque de reconnaissance et exprime une souffrance au travail, de l'usure.

« Même si au début, je n'avais pas l'intention d'être enseignante toute ma vie, parce que c'est quand même quelque chose qui est extrêmement fatigant. Et parfois, ça peut être,

127 DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, la Dispute, 2009.

128 BARRÈRE Anne, *Les enseignants au travail*, L'Harmattan, 2002.

comment dire... Je trouve que l'engagement qu'on y met, on, on n'a pas un retour à la hauteur de l'engagement qu'on peut mettre dans ce métier »

« Et puis, on a aussi des rapports avec la hiérarchie qui peuvent être décevants. Avec une sensation assez nette qu'on ne peut pas non plus être reconnu pour le travail qu'on fournit, dans notre... Et voilà, dans l'investissement qu'on fournit. Donc je dirais pas que c'est un métier pleinement épanouissant, pas du tout mais je pense que c'est pareil dans énormément de métiers. Et queeeee, voilà. Et que j'y trouve certainement mon compte pour y être restée aussi longtemps. »

Elle parle même de quitter l'enseignement, la fatigue et le conflit avec sa hiérarchie la poussant à bout. Il y aurait effectivement un décalage important entre son fort investissement et l'absence de reconnaissance de son institution.

Une activité d'indépendante

« On a une grande liberté pédagogique, surtout quand on est enseignant. On n'a pas, on a des programmes dans la mesure où il y a des points qui doivent avoir été vus, mais au niveau des thématiques, on est très libre. On peut faire ce qu'on veut d'une année sur l'autre. On n'a pas des œuvres particulières à étudier, surtout en collège. Au lycée, on l'a davantage, mais... Donc, j'ai bien aimé cette liberté, que nous donnait le métier. »

Olivia met en avant et valorise la liberté pédagogique dont elle profite. C'est une grande liberté et caractéristique essentielle de sa profession qui est valorisée et dont elle profite pleinement dans son établissement actuel.

« c'était un des rares métiers qui pouvaient certainement me convenir. Parce que je suis aussi quelqu'un de très indépendant. Et que c'est très rare qu'on vienne nous dire comment faire cours. On a une visite de l'inspecteur très rarement. »

L'indépendance est valorisée, de même que l'absence de chefs ou de contrôles.

L'enseignement : une émancipation des élèves et l'apprentissage de savoirs

« Et en fait, je crois que j'aime bien transmettre. J'aime bien, j'aime voir des élèves arriver avec un certain niveau. J'aime leur donner envie d'apprendre et j'aime les voir évoluer parce que, euh, parce qu'ils ont envie d'apprendre. »

L'enseignement se traduit par la transmission de savoirs. C'est une approche, comme nous l'indiquerons par la suite, plutôt propre aux enseignants de centre-ville.

« Enquêtrice : pour vous, qu'est-ce que c'est que l'éducation ? – Olivia : euuuh, c'est donner des instruments pour se sortir d'à, d'à peu près toutes les situations de la meilleure manière possible. [Silence] Donner des outils pour arriver à réfléchir. Voilà, c'est ça, pour moi, c'est une espèce de, de mallette de bricoleur, quoi. Voilà, quelque chose qui va vous permettre de survivre dans un monde que je trouve très [insiste sur le très] compliqué. Et alors, là ça peut... l'accès à la culture, c'est une façon de survivre, justement, découvrir des choses nouvelles. C'est une façon de s'ouvrir, de, de, de s'intéresser à autre chose que ce soi. »

Elle met aussi en avant l'idée d'une ouverture sur le monde dans son travail. Ce qui peut sembler en décalage avec le public de Guist'hau, puisqu'il s'agit plutôt d'une pratique minimisée avec les classes supérieures¹²⁹. Cependant, la description qu'elle a de cette ouverture sur le monde correspond à ce qui est généralement transmis aux enfants de milieu favorisé, à savoir des méthodes opératoires.

Enseigner : un travail affectif

« Et ce qui m'a beaucoup amusée c'est que le jour où j'ai été inspectée avec eux, ils m'ont fait un festival, c'est-à-dire que même les élèves qui ne prenaient pas du tout la parole d'habitude ont fait l'effort de lever la main. Parce qu'il y avait l'inspecteur au fond de la classe et puis qu'ils avaient envie que, que ça se passe bien pour moi. Puis, je, ils m'avaient fait des cadeaux en fin d'année. Ça a vraiment été une belle expérience avec cette classe parce que, elle m'a vraiment vu commencer à faire toutes les erreurs de débutant et donc... »

« On s'est mieux compris, et du coup les choses se sont passées de mieux en mieux pour, à la fin se terminer par une vraie complicité. »

129 DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, la Dispute, 2017.

Le rapport affectif est pour Olivia une composante importante de son activité, aussi bien avec les élèves de bon niveau qu'avec les élèves ayant des difficultés. Elle évoque ainsi à plusieurs reprises lors de l'entretien des souvenirs et moments heureux avec ses élèves. C'est de cette façon qu'elle s'investit dans son travail¹³⁰.

« Et ce gamin-là m'a dit, "pourquoi vous avez voté pour un conseil de classe ? Alors que, avec vous, ça se passe bien". Et après, il y avait eu une vraie hostilité. Pendant au moins un mois, un mois et demi, où je n'avais plus autant. En fait, ils ne faisaient pas le chahut, mais je voyais dans leurs yeux. »

Cette partie affective peut aussi lui poser problème puisque cela semble l'affecter quand les relations avec les élèves sont plus conflictuelles.

La gestion de classe, une difficulté importante dans des établissements difficiles

« il y a différentes choses que j'ai appris à mieux maîtriser, comme mon anxiété du départ qui pouvait quand même beaucoup me, euh, me perturber. J'avais parfois très peur, d'en, d'entrer dans une classe quand elle était difficile, surtout que j'ai un niveau d'exigence qui est élevé. Donc, je demandais une attention importante de la part des élèves. Alors, et euh comme je ne suis pas quelqu'un qui renonce, j'avais tendance à, je pouvais entrer dans le conflit si ça ne s'passait pas comme je voulais. Donc, parfois, c'était, c'était hum, ça pouvait être très stressant, en fait. Et ça m'est arrivé, jeune enseignante, de faire d'ailleurs des erreurs qui m'ont beaucoup appris et que j'ai appris à ne plus refaire pour éviter d'être dans des, dans des situ [arrive pas à dire le mot situation] trop stressantes. Et donc, j'ai réussi à gérer ça et j'ai réussi à... »

Malgré des passages en éducation prioritaire, Olivia se montre en difficulté quand elle se retrouve en face d'élèves difficiles. Elle fait partie de ces enseignant·e·s qui pour gérer le relationnel avec les élèves passent par des mises en scène¹³¹, ce qui peut mener à des situations difficiles.

un parcours scolaire réussi mais difficile et "rebelle"

130 BARRÈRE Anne, *op. cit.*

131 *Ibid.*

« Olivia : j'ai pas du tout aimé l'école, c'était un endroit où je m'ennuyais beaucoup. Hum, je n'ai pas, euh, admiré beaucoup d'enseignants. Euh, je leur reprochais souvent de [silence] de ne pas vraiment euh, comment dire, de ne pas s'intéresser au public qu'ils avaient en face d'eux dans son ensemble. De ne pas non plus euh, comment dire euh, de manquer parfois de, de ne pas toujours être très juste. De parfois se laisser impressionner par les meneurs de la classe, euh. En fait j'ai rarement rencontré des enseignants qui avaient une personnalité charismatique, qui me faisaient adhérer à ce qu'ils, à ce qu'ils étaient ou euh... Et du coup aussi à ce qu'ils enseignaient, parce que je fonctionnais, je pense, pas mal aussi à l'affectif. Et, et je oui, et je m'ennuyais beaucoup, en classe. »

Olivia se décrit comme une bonne élève mais toujours en opposition avec les enseignant·e·s. Elle raconte un mauvais vécu lié à sa discrétion que ses professeur·e·s n'appréciaient pas.

« Enquêtrice : et concernant vos études supérieures ? – Olivia : ça a été une catastrophe. [Rire] j'étais élève ici. J'ai séché un nombre incalculable de cours. Je n'arrivais pas à y aller. Donc euh, voilà je rattrapais tout à l'arrache. j'ai commencé à devenir, enfin en DEUG. À l'époque c'était le DEUG. C'étaient les deux premières années, ouais. Et, si bien que j'ai fait un break après le DEUG. j'ai fait une année blanche. Et, et après je suis revenue en licence. Là j'ai travaillé beaucoup plus sérieusement. Et, et ensuite dans mon mémoire de maîtrise je me suis investie, dans le concours aussi. Mais quand je sortais du lycée, j'avais eu une adolescence tellement difficile, et j'ai découvert un monde tellement sympa quand j'étais à la fac de lettres, que j'avais juste pas le temps d'aller en cours quoi. J'avais le temps de faire tout, sauf aller en cours. Donc, je m'amusais bien. Les deux premières années, ouais, ça a été un super souvenir la fac de lettres, mais pas pour ce que j'y ai appris [rires]. »

Sans en dire plus, elle mentionne à plusieurs reprises des problèmes personnels. L'enseignement supérieur lui aurait permis de se libérer, au détriment de sa présence en cours. Cela ne l'empêche pas de réussir ses études sans redoublement. Elle a donc tout de même un parcours scolaire et universitaire réussi, ce qui l'approche sans doute des classes supérieures dans l'enseignement.

Une affinité pour les élèves "rebelles"

« Nous, on est là pour l'autre partie des élèves, celles qu'il faut convaincre ou celles qu'il faut soutenir. Le problème, c'est qu'il manque de méthodes de travail. Parfois, ça a un

côté, euuuuh, comment dire ? On a l'impression d'essayer de vider l'océan avec un dé à coudre par moments. Sans voilà. Parce qu'ils peuvent écouter en classe, être très attentifs, mais ils ne font pas le travail nécessaire à la maison pour fixer les choses. Donc, les rendus lors des évaluations sont souvent assez décevants par rapport à tout ce qu'on a pu voir en cours. Toujours pas chez tous les élèves, mais chez une grande partie d'entre eux. Alors ça, ça peut être décevant. »

« Et je comprends bien les élèves qui sont, qui sont hors les clous, et souvent c'est vrai qu'avec les rebelles j'ai un assez bon contact. Parce que j'arrive à comprendre un peu leur manière de fonctionner. Même si ce que j'ai dit tout à l'heure est vrai. En cours, j'ai pas, j'arrive à intéresser beaucoup les élèves. Après, je trouve que quand même à la maison ils font pas le travail nécessaire pour fixer tout ce qu'on a vu en classe quoi. Mais en classe ça se passe bien. »

Olivia décrit son décalage avec les élèves qui n'écoutent plus, et ne savent pas travailler. Elle a donc des attentes de la part de ses élèves, que ces derniers n'atteignent pas. Elle marque ainsi un décalage avec son public.

Elle a cependant un profil d'élève qu'elle apprécie, il s'agit de celles et ceux qu'elle décrit comme rebelles. De la même façon que pour Andreas vu précédemment, nous pouvons imaginer un report de ses propres aspirations d'élèves en tant qu'enseignante¹³². Ce n'est pas sans rappeler le fait que les enseignant·e·s ne répondent pas que comme enseignant·e en entretien mais également comme élève et parfois comme parent¹³³. Il y aurait donc une forme de report de son manque en tant qu'élève.

Des élèves inadaptés : les mauvais clients du centre-ville

« Mais globalement, ce que je retiendrais de Guist'hau, c'est que de, pour les parents comme pour les enfants, on est là pour les aider à franchir, à gravir les marches pour aller toujours un peu plus haut. On est à leur service, on est à leur service et y a pas vraiment. C'est un dû, c'est un dû. Alors que dans les autres établissements où je suis passée, il y avait une forme de reconnaissance beaucoup plus grande. En tout cas, beaucoup plus partagée. Certains parents sont encore reconnaissants, mais ça reste une minorité, les autres considèrent que c'est un dû,

132 BECKER Howard S., « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *The Journal of Educational Sociology*, 25, [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 1952.

133 CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

très certainement. Je pense qu'ils n'ont pas une opinion des enseignants très, très élevée, quoi. »

Les élèves de Guist'hau sont des consommateurs et consommatrices, et ont une faible considération des enseignants. Ainsi, même si sa présence sur l'établissement semble montrer un choix de sa part et un parcours allant vers les classes supérieures, elle marque une distance.

« Olivia : et globalement, euh, je me serais moins attachée, certainement, aux élèves de Guist'hau que je me suis attachée à des élèves [...] qui étaient aussi de milieu moins... c'était beaucoup plus mixte socialement. Mais ça m'a permis quand même d'enseigner 19 à 20 ans sans, sans rencontrer. J'ai eu des classes difficiles aussi à Guist'hau. Je m'en rappelle. Il y a eu, j'ai eu une 4e, une année où j'avais un regroupement d'élèves où c'était aussi très rock'n'roll et où il fallait avoir une pêche d'enfer, un peu comme mes élèves de Terminal, de Camus. j'ai eu un peu ce profil-là en plus jeune, ouais. Mais peu. Et quand même à Guist'hau, on fait cours, c'est 50 minutes quoi. 50 euh... On enlève les 5 minutes d'appel et des choses comme ça, mais vraiment, les cours sont des cours de 50 minutes. Il y a des tas d'endroits où on ne peut plus faire des cours de 50 minutes. On passe, on fait 20 minutes de cours, on est content. Et sinon, le reste, on fait beaucoup de discipline, beaucoup de, de choses comme ça. Donc pour ça, j'estime avoir été très privilégiée euh... »

Elle se dit plus distante avec les élèves de Guist'hau, préférant des publics mixtes, mais elle y est pourtant depuis une vingtaine d'années. Nous pouvons donc supposer que, malgré le manque de considération des élèves, l'établissement et le public font office de clients relativement idéaux¹³⁴ et correspondent à ses attentes et préférences¹³⁵.

« Enquêtrice : y aurait eu un établissement où il y aurait eu davantage de ces élèves arrogants ou... ? – Olivia : ouais, l'établissement de centre-ville. Ils sont arrogants. – Enquêtrice : ah ouais ? – Olivia : ils sont beaucoup moins arrogants ailleurs. – Enquêtrice : vous avez pu en rencontrer davantage à Guist'hau que [se fait couper] – Olivia : Oui. Dès la première année ça m'a frappé. Des élèves extrêmement sûrs de leur valeur. Et on a de plus en plus d'élèves en sixième qui arrive et qui disent quand ils font leur portrait, "je suis très intelligent". Et là, on sourit quand on voit ça. Ils ont déjà une très haute opinion d'eux-mêmes. Ouais. »

134 BECKER Howard S., *op. cit.*

135 LÉGER Alain, « À quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs? », *Bulletin de psychologie*, 37, Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, 1984.

Des parents intrusifs

« Et ensuite, c'est parfois décevant au niveau des contacts qu'on peut avoir avec les parents d'élèves, qui ont assez facilement la sensation qu'on n'en fait pas assez pour leurs enfants. Surtout dans le collège de centre-ville où j'exerce, qui est un milieu très privilégié. Euh, chaque parent voudrait qu'on s'adapte à son enfant en particulier, or ils sont dans des classes de 28. Donc nous, on a comme devoir de leur enseigner le collectif et le sens du collectif. »

« Olivia : c'est ce qu'on m'avait dit avant que j'arrive à Guist'hau. Ah ben, ils vont beaucoup fouiller sur vos manières de, d'enseigner, etc. etc. Et, ils vont demander des comptes sur des notes. Maintenant, avec Pronote, on a très facilement, euh. Alors, moi, j'en ai très peu, mais j'ai des collègues qu'ont très facilement des retours, des demandes d'explications, des choses comme ça, des choses qui n'arriveraient pas dans d'autres milieux, pas du tout. Où le parent remet moins systématiquement en cause, votre appréciation du travail de son enfant. On a des tas de parents qui font les devoirs de leur gamin, qui sont furieux après, parce que, quand c'est des devoirs maison, parce que la note n'est pas celle que, qu'ils se donnaient. Enfin, ça arrive, mais c'est incroyable quoi. On se demande comment ils pensent que l'enseignant, lui, ne va pas se rendre compte que le devoir n'est pas un devoir d'un élève de 4e. c'est pas possible, en fait. [silence] »

Comme la plupart des enseignants, elle considère les parents des enfants de classes supérieures comme posant problème. Elle s'oppose à des demandes de personnalisation et de changement de notes. Elle précise cependant ne pas avoir affaire elle-même à ces demandes, mais les voir via ses collègues.

Un refus d'aller sur un établissement mixte malgré tout

Malgré ces critiques d'élèves clientélistes, de parents trop présents, et son appréciation de la mixité mise en avant, elle indique ne pas vouloir aller sur le nouvel établissement.

Elle explique que la raison est avant tout logistique. Le nouvel établissement va nécessairement rencontrer des problèmes d'internet qui ne fonctionne pas, de site de notation défectueux, de manque de manuels et de matériel. Elle précise également qu'avec son âge et l'approche de la retraite, elle ne souhaite pas participer à l'ouverture d'un nouveau collège. Nous pourrions également interpréter cet argumentaire comme la volonté de ne pas se

rapprocher des classes populaires, éviter l'usure liée à certains publics et finir une carrière dans des établissements plus bourgeois¹³⁶.

Le litige entre rectorat et département : une forme de défense de son institution

« *Enquêtrice : concernant du coup la fusion qu'il va y avoir entre les trois collèges, euh, comment est-ce que vous le sentez ce projet ? – Olivia : pas bien du tout. – Enquêtrice : c'est-à-dire ? – Olivia : bah, j'appelle ça une affiche en couleurs. Euh, voilà, ils ont décidé alors, de faire fusionner Rosa Parks avec Jules Verne et Guist'hau au nom de la mixité sociale. Mais la mixité, ça se prépare bien plus que ça en amont. Nous, on l'a pris en mars là, pour la rentrée 2024. Donc ce n'était pas du tout ce à quoi on s'attendait. Mais c'est ce à quoi personne ne s'attendait. Notamment pas non plus les élèves de Rosa Parks. »*

Dans un premier temps, nous pouvons voir qu'Olivia critique le manque de communication autour de projet et sa précipitation qui n'en font pas un réel projet de mixité. Le projet de mixité dans son ensemble est d'ailleurs considéré comme mal fait. La mixité n'est vue que comme un prétexte.

« *Olivia : le rectorat, je trouve qu'il a été mis au pied du mur par le conseil départemental. Le rectorat ou l'inspection d'académie, je. Donc ils ont très peu communiqué, en amont, ils ont prévenu l'inspection académique 15 jours avant de faire leur annonce dans la presse. Donc évidemment, ça peut pas passer. »*

Comme une grande partie des enseignant·e·s du centre-ville, en particulier lors de la seconde phase de la mobilisation, Olivia défend le rectorat en expliquant que le département est responsable de la situation et a mal communiqué sur le sujet en forçant le projet sans concertations.

Rosa Parks : un vrai problème pour leurs élèves

« *Notamment pas non plus les élèves de Rosa Parks. Donc eux vont être déracinés. [silence] c'étaient des élèves qui étaient habitués à, on a rencontré le principal de Rosa Parks hier, à des classes à 22. Ils vont se retrouver dans des classes à 30. »*

136 LÉGER Alain, « Stratégie de carrière et alliance avec la classe ouvrière », *Société française, Cahiers de l'institut de recherches marxistes*, 2, 1982.

Pour finir, Olivia montre également de l'inquiétude pour les élèves de Rosa Parks. Le nouvel établissement ne leur serait pas adapté. En poursuivant le raisonnement, la mixité ne serait pas une bonne chose pour ces élèves.

« Et je pense qu'à Rosa Parks, il y a des milieux familiaux dans lesquels les mamans n'ont pas le temps d'accompagner les enfants. D'abord parce qu'elles en ont beaucoup. Ensuite parce qu'elles parlent moins bien le français. »

Elle a également une description misérabiliste des élèves de la banlieue, en décrivant des milieux avec un grand nombre d'enfants, ce qui est vu comme un problème important.

1. L'enseignant·e indépendant·e

Les enseignant·e·s décrivent, et valorisent en partie, deux composantes de leur travail que sont l'autonomie et l'investissement personnel fort. Iels paraissent alors comme des indépendant·e·s, alors même qu'il s'agit de salarié·e·s. C'est un schéma que nous retrouvons par ailleurs en partie dans le monde des encadrant·e·s de sports nautiques¹³⁷, où, malgré un travail salarié, l'activité est vue comme indépendante de par l'investissement personnel associé à une usure et la liberté dans l'encadrement. Le rapport à l'emploi est cependant différent, puisque dans le monde des sports nautiques il y a aussi des changements réguliers de lieu de travail et de structure.

a. La liberté pédagogique

L'autonomie se caractérise par la liberté pédagogique dont parlent les enseignant·e·s. Dans l'ensemble des discours et entretiens, cet élément important ressort de façon directe ou indirecte.

De façon directe, tout d'abord. Nous le voyons dans deux entretiens¹³⁸, où les enseignantes valorisent fortement le fait de pouvoir faire leurs cours comme elles le souhaitent, de ne pas avoir de hiérarchie à les surveiller (hormis quelques inspections vues comme rares). Cet aspect de la profession est ce qui fait rester dans le métier pour ces deux enseignant·e·s. Nous trouvons également cette idée de liberté chez leurs autres collègues.

137 GUILLAUD Etienne, *De l'attrait à l'usure : les trajectoires professionnelles des éducateurs sportifs en nautisme*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Nantes, 2018.

138 Tanya (Guist'hau), *La fin du rêve* mené par Férand Mathieu Olivia (Guist'hau), *L'entrepreneuse investie* mené par Guillou Aurélie.

En effet, quand les enseignant·e·s parlent des parents, c'est souvent de façon négative, du moins en centre-ville. Les parents travaillent à la place de leurs enfants parfois, veulent changer les façons de faire cours, demandent à déplacer des heures de colles. Il s'agit d'autant d'éléments qui viennent en concurrence directe avec les actions des enseignant·e·s. Les enseignant·e·s d'éducation prioritaire, n'ayant pas actuellement affaire à ces parents de centre-ville, sont d'ailleurs plus virulent·e·s en parlant directement de conflits et de problème avec des parents qui se mêlent des cours. À l'inverse, l'absence des parents en éducation prioritaire, bien que déplorée, est avant tout valorisée comme permettant une grande liberté dans l'enseignement. Le travail pédagogique est alors présenté comme un savoir-faire, demandant l'autonomie complète de l'enseignant·e.

De ce fait, nous pouvons donc nous attendre à ce que les enseignant·e·s cherchent à se positionner là où leur liberté pédagogique est la plus importante. Il ne s'agit cependant pas de la seule constituante de la profession.

Portrait : un travail affectif

Meredith est professeure à Rosa Parks. Elle est fille d'enseignant et sa mère travaillait au rectorat. L'enseignement est pour elle avant tout un travail affectif avec les élèves.

Réussite et distance académique

Meredith est une élève en réussite scolaire, avec une mention assez bien obtenue au baccalauréat.

« Enquêtrice : du coup, on va commencer. Euh, j'aimerais savoir tout d'abord, qu'est-ce qui vous a motivé pour devenir enseignante ? – Meredith : c'est, hum... Un parcours de vie qui était assez linéaire, en fait. C'était... j'ai toujours aimé le système scolaire donc euh... J'ai, je n'ai pas eu... Je ne me suis pas posé trop de questions. À un moment donné, j'ai voulu devenir ingénieure et puis je pense qu'il y a eu quelques freins du côté de la famille donc euh... Parce qu'il fallait partir loin parce que si, parce que ça. J'ai suivi la fac de sciences. Quand on est à l'université, c'est vrai qu'il n'y a pas après, nombreux débouché donc euh... Bon après, j'étais bien avec le système scolaire donc euh. Ça trotte toujours dans ma tête depuis longtemps, d'être, depuis toute petite, d'être maîtresse, d'être voilà. C'était dans la continuité. »

Elle a fait des études dans sa discipline par défaut, sa famille n'acceptant pas des études d'ingénieur. C'est donc le poids de la famille qui oriente sa trajectoire professionnelle.

« Meredith : en licence. Voilà. Et puis je suis allée jusqu'au DEA, donc, qui est un équivalent master maintenant, je pense. On a bac plus de cinq. J'aurais pu solliciter une thèse, mais je l'ai pas fait parce que j'avais d'autre chose dans ma vie qui faisait que. Voilà, j'avais pas envie de, de rentrer dans ce monde, dans ce monde-là, en tout cas. »

Malgré des possibilités de s'inscrire en thèse, elle choisit de s'éloigner du monde académique.

« Donc, ça m'intéressait énormément de vulgariser des choses plutôt théoriques et poussées. Je m'en suis d'autant plus rendu compte après en DEA, après, quand j'ai fait, donc, en master deuxième année, où là, il y avait un mémoire beaucoup plus conséquent à faire. Et, en fait, je voyais bien que je n'étais pas dans le moule des universitaires qui continuaient, on va dire, à faire, à faire des études supérieures ou une thèse, quoi. Enfin, j'étais tout de suite dans la vulgarisation, c'est-à-dire expliciter les schémas, les machins, faire que ce que j'écris soit compréhensible pour tout le monde, quoi. »

Elle marque cette distance au monde universitaire et à ses pratiques. Elle s'inscrit à l'agrégation mais ne se présente pas à l'examen. Ce détachement de l'univers des savoirs pourrait expliquer son activité à Rosa Parks. En effet, la plupart des enseignant·e·s en éducation prioritaire semblent avoir eu des difficultés scolaires. Bien que ce ne soit pas le cas de Meredith, son détachement à l'univers universitaire pourrait s'en rapprocher.

Un parcours scolaire mixte

« Meredith : ouais ben... Donc moi, dans la primaire, j'étais dans une école privée. Toute petite école privée, avec une seule classe par niveau. Donc, c'était plutôt plaisant. Enfin j'ai des souvenirs très bons de cette période-là. Et puis, arrivés au collège donc euh, mes parents ont fait le choix de me mettre dans le privé, euh, dans le public pardon. Puisque eux, c'était pas... s'ils m'avaient mis dans le privé, c'était pour des raisons pratiques. C'était pas du tout pour des questions de l'ordre religieux, bien sûr, mais c'était plutôt d'un point de vue pratique. Et donc, ils m'ont dit, bah non, tu vas aller au lycée public. Donc, moi, tous mes

amis qui étaient dans le privé, bah eux sont restés en privé, par contre. Ils sont tous allés au Loquidy, à côté »

Le parcours scolaire de Meredith est mixte. Elle passe ainsi du privé au public entre l'école primaire et le collège. Selon elle, le choix de l'enseignement privé était fait pour des raisons pratiques, ce qui fait que ses parents l'ont réorientée vers le public. Un choix et une préférence pour le public est ainsi marqué, marquant certainement une préférence pour l'enseignement en enseignement public pour Meredith.

Les classes supérieures : des problèmes pour l'enseignante

« Alors que travailler dans un lycée de centre enfin dans un collège de centre-ville pour moi ça avait beaucoup moins de sens. Ils ont pas besoin de moi, ça peut être n'importe quel prof, ça change rien que ce soit moi ou, ou Richard ou Trucmuche ou Bidule. Je pense que de toute façon eux ils rouleront sans que ce soit moi alors que alors que là je me disais ben ouais peut-être avec moi ça va marcher avec d'autres peut-être pas ? Voilà. Et je pense que c'est le cas »

« Si les gamins de, de Guist'hau arrivent en étant dans la compet', ils se mettent la pression, en fait. Et leurs parents, je pense, leur mettent la pression. Donc euh... Moi, je pense que je vais halluciner. Je ne me rends pas compte, de euh, ce que ça veut dire, être un gamin de cet âge-là, issu de milieu social favorisé, je pense que je vais un peu halluciner. »

Meredith marque de façon importante sa distance avec les classes supérieures, qui selon elle n'ont pas besoin d'aide, ni d'enseignement. Elle exprime en quoi ce public ne lui est pas adapté.

« Comme on a des gamins issus de l'immigration, les parents nous font entièrement confiance. Ça arrive des fois qu'on ait des parents contre nous, quoi. Mais, pff. Non. La plupart du temps, ils nous font confiance. Même, ils nous délèguent complètement à l'éducation de leur enfant. Je suis en mode "Bah non, euh... Tu vas t'en occuper un petit peu quand même." Donc euh... Et non, je ne lui donnerai pas de baffes quand il n'aura pas fait ce qu'il fallait. Donc euh... Non, ils nous font confiance. Parce qu'ils ont bien conscience que c'est une chance pour eux le système éducatif. C'est pas des usagers comme, peut être, ce qu'on aura l'année prochaine. Les autres, ils attendent un retour. Ils attendent un... Ils sont clients quoi. Ils payent donc ils veulent un retour. Donc ils veulent que le prof s'occupe bien

d'eux, ils veulent que ci, que ça. Moi j'ai envie de dire "bah écoute, si ça roule je vois pas pourquoi je m'occuperai plus de ton, de l'un que de l'autre. Ou au contraire, peut être que je m'occuperai moins de toi que de l'autre. Tu vas gagner en autonomie de toute façon si, si je m'occupe pas de toi. Je, je vais m'occuper plutôt de celui qui en a vraiment besoin, quoi." Mais, non, les parents ils attendent ça quoi. Ils attendent, cette espèce de retour: "Quoi ? Ta prof elle t'a pas donné ça à faire ? Ça à faire ?" Bref... Ils demandent des devoirs c'est... »

Elle poursuit sur les parents, en expliquant que ceux du centre-ville sont trop en demande. Elle valorise alors l'éducation prioritaire pour le rapport avec les parents qui lui accorde une grande liberté puisque ils ne sont pas présents. Nous retrouvons ici la critique des parents de classe supérieure, fréquent chez les enseignant·e·s de l'éducation prioritaire¹³⁹.

Le travail pédagogique : un essentiel pour la réussite

« Là on se dit c'est dommage on aurait pu avoir un peu plus de formation parce que finalement j'ai pas eu de formation moi. j'ai pas du tout fait de... de, de je sais plus comment ça s'appelle maintenant ça s'appelait à l'époque IUFM ça s'appelait à l'époque ESPE ? L'INSPE. L'INSPE. il y a eu l'ESPE et je crois que maintenant c'est l'INSPE »

Meredith se reconnaît au début de sa carrière des difficultés, qu'elle attribue à sa pédagogie. Elle dit, en effet, ne pas avoir été formée car était contractuelle les premières années avant d'être titularisée via un concours interne.

« Les profs étaient plutôt censés être en laboratoire pédagogique, à essayer de réfléchir sûr que peut-on faire ensemble dans nos pratiques quotidiennes pour améliorer nos cours, pour améliorer le climat scolaire, pour mettre les élèves au travail afin que bah, oui, les, les choses s'apaisent avec, et que les élèves travaillent mieux et que ce soit plus au tra... et en étant plus au travail forcément ils vont être moins dans d'autres, d'autres problématiques quoi. Voilà donc ça c'est, ça a été des années un peu, ouais, vertueuses effectivement on a rencontré plein de chercheurs en pédagogie. Euh, on a travaillé beaucoup. On s'est observé aussi entre collègues pour bah analyser nos pratiques, pour analyser plein de choses. Hum, qu'est-ce qui peut être amélioré »

139 BLANCHARD Sophie, « Éducation prioritaire et dimension spatiale des trajectoires des enseignant·es du secondaire en Île-de-France » [en ligne], *Carnets de géographes*, UMR 245 - CESSMA, 2023, [consulté le 18 mars 2024].

« enfin des moments riches où vraiment le, le sens du collectif était flagrant quoi... Pour faire en sorte, pour améliorer le bien-être de tout le monde en fait. Donc ça, ça a été on va dire l'avant-dernière période »

à propos de l'ancien principal :

« Il n'était pas en train de se dire "ben, peut-être que si ça marche moyen dans ce cours c'est peut-être parce que vos pratiques ne sont pas bonnes quoi" alors que M. Cholet quand il était arrivé c'était le cas c'était... Lui il était dans cette conviction-là. Et je pense qu'il a raison. C'est nos pratiques qui déterminent aussi l'adéquation des élèves à notre enseignement quoi. »

« Tous les travaux qu'on a faits avec Monsieur Cholet, dans le cadre du temps de pondération. Pour améliorer nos pratiques. »

La pédagogie est au centre de la réussite pour Meredith. Elle met ainsi beaucoup en avant les discussions pédagogiques et ateliers organisés par l'ancien principal. Elle parle même d'un « âge d'or » pour cette période. Elle exprime également l'idée que la pratique enseignante est au cœur de la réussite des élèves. L'enseignant·e est ainsi posé·e en responsable de la réussite et de l'échec des enfants.

L'éducation prioritaire : une mission

« Meredith : ça va faire presque 20 ans ça fait 19 ans. Donc en fait j'ai eu mon concours. Comme j'avais déjà 2 enfants je suis restée sur l'académie et puis j'ai été mutée tout de suite là-bas. Donc ça fait longtemps que je suis au collè... collège Rosa Parks. c'est un environnement qui me plaît beaucoup. Qui m'a plu dès le début. Voilà, il y a eu des différentes périodes on va dire pendant donc ces années puisque les collègues changent donc... Les collègues changent et les principaux changent donc il y a quand même des orientations qui sont données, qui sont différentes il y a eu un âge, un âge d'or on va dire enfin [rires] Enfin moi ce que j'appelle l'âge d'or. D'autres diront le contraire mais et puis euh, parce qu'il y a eu un moment donné où... oui vous connaissez Monsieur Cholet du coup ? »

« Le fait que le climat scolaire soit complètement, soit apaisé, depuis quelques années grâce à ces travaux. Donc euh, c'est plein de raisons qui font que effectivement nos conditions de travail au quotidien s'étaient grandement améliorées. »

« Donc, bon, je me rends compte de la chance que j'ai aussi d'être en REP+. Pour ça, on avait des conditions. Je dis on avait parce que c'est bientôt fini donc euh... On avait des conditions vraiment pour prendre soin de nos élèves. Prendre soin et donc, en prenant soin d'eux, ben ils prennent soin de nous aussi donc euh... même s'ils ont des problématiques à la maison, je sais qu'ils arrivent là en déposant leurs trucs. Alors, pas tous, hein. On est bien d'accord en déposant leurs problématiques à l'entrée en classe. Et je trouve que globalement, on arrive à travailler. C'est, c'était des très bonnes conditions pour travailler en REP+. »

Meredith valorise fortement l'éducation prioritaire. Elle y travaille d'ailleurs depuis 30 ans. C'est la seule enseignante interrogée qui ne montre pas un rejet de l'éducation prioritaire ou n'y attribue pas une usure professionnelle.

« Parce que je... parce que je pense que mon passage en éducation prioritaire quand j'étais moi-même élève, le fait que ce soit bien passé ben c'était... J'avais une espèce de... j'avais une espèce de mission, enfin... Moi j'ai été élevée quand même dans une éducation morale judéo-chrétienne. C'est pas mes parents [rires] c'est ma grand-mère et je faisais je faisais des trucs cathos machin. Je fréquentais des bonnes sœurs donc euh, je pense que voilà j'arrivais un peu aussi dans, dans les quartiers en me disant que j'avais une mission à accomplir que... en tout cas ça avait du sens pour moi de me dire je vais les aider quoi, voilà. »

Elle se dit en mission et travail donc pour faire réussir ceux qui ont le plus de difficulté. Dans cette perspective, les élèves de l'éducation prioritaire sont les clients idéaux¹⁴⁰. Elle attribue son éducation catholique à sa pratique que nous pourrions qualifier de missionnaire.

Un travail d'éducatrice avant tout affectif

« Toutes les heures de cours, il y a eu une chose chouette. Ouais, le cours des 3e ce matin était plutôt chouette. Ils étaient en groupe. Ils devaient donner un nom de leur groupe. Je passais les voir pour les corriger. Je me rends compte que finalement, les, ceux qui, a priori, donc ils étaient par 3, ceux qui, a priori, étaient, n'allaient pas forcément bien fonctionner, fonctionnaient... Et puis, finalement, prenaient plus de points que ceux qui

140 BECKER Howard S., « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *The Journal of Educational Sociology*, 25, [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 1952.

étaient censés fonctionner et qui ne fonctionnaient pas en groupe. Ça, c'était sympa. Quand il y a des élèves qui se perdent pas, qui disent "Ah, ben nous on s'appelle rigolote !" Je me dis "Ça veut dire qu'ils sont à l'aise en cours et que ça leur plaît de donner un nom sympa.". Voilà, elles sont pas en train de se dire "Comment on va s'appeler ? Est-ce que ça va plaire à la prof ?" Voilà, elles se posent plus de questions. Elles se disent "Ben avec la prof, de toute façon, on peut être à l'aise. On peut dire ce qui nous passe par la tête aussi." En restant, bien sûr, dans le cadre du respect, du machin. Mais voilà, elles sont, ils sont bien au travail quoi. Ils sont bien là. Ils sont à leur place. »

« Meredith : ouais, sans doute. Enfin, j'espère que j'aurai quand même le moyen de le faire. En tout cas, moi, j'es... j'espère encore pouvoir prendre le temps de le faire. Parce que finalement, bah y a des moments où on prend soin de nos élèves en dehors de nos cours. – Enquêtrice : oui. – Meredith : j'espère que j'aurai encore l'énergie de le faire. J'aurai... j'avais écouté en début d'année des podcasts de profs démissionnaires de l'éducation nationale là... c'est un copain qui m'avait envoyé ça. Et dans les raisons pour lesquelles des profs avaient démissionné, c'était beaucoup ça. C'est-à-dire cette, se rendre compte qu'on ne peut pas prendre soin de ses élèves, qu'il y a des gamins qui nous explosent en... 'fin qui pleurent devant nous et où, qu'on n'a pas le temps, que l'institution ne nous donne pas les moyens de prendre soin de ces élèves, qui, qui, qui arrivent et qui commencent à nous dire des choses. Ben c'était vraiment une, une raison pour, en cette prof qui parlait, c'était vraiment une raison de démissionner, »

« Donc, en tout cas, quand j'ai commencé à être prof, je pensais qu'on n'était que dans la transmission. Et en fait, j'ai remarqué, mais j'ai mis un petit bout de temps à le remarquer, c'est dommage, que la transmission fonctionnait beaucoup mieux quand on était aussi dans l'attention des élèves. Donc, quand on était attentif à eux, ce qu'ils sont, ce qu'ils vivent, ce qui les intéresse, ce qui les meut, ce qui les... Ouais, ce qui... Ce qui leur donne envie de se lever le matin. »

« Meredith : [tousse] oui, j'avais beaucoup moins besoin de faire... d'être dans l'interaction avec eux. j'avais, en tout cas, j'avais l'impression que ça suffisait de leur transmettre des savoirs. C'était... [tousse] Unilatéral, quoi. Alors que là, depuis... Depuis 10-15 ans, j'ai bien compris que... que j'ai... j'ai mué [elle parle d'une voix plus grave à cause de ses toux]. – Enquêtrice : [rire] il n'y a pas de soucis. – Meredith : Je suis en train de faire mon adolescence. [rires j'ai bien compris que là, il fallait... Si je voulais les intéresser, il fallait que je leur montre de l'intérêt. Il fallait que ce soit réciproque. [Silence puis toux] Est-ce que... Est-ce que c'est moi qui l'ai compris tardivement ? c'est possible... C'est possible.

Et donc, enseigner, c'est... Transmettre, mais aussi effectivement éduqué et puis... être à l'écoute. »

« Et donc, un mauvais prof, c'est celui qui connaît pas suffisamment ses élèves, pour savoir que... Elle, elle est hyper mal organisée. C'est le bazar dans ses cahiers. Donc, à un moment donné, ben il faut l'inciter à ranger ses cahiers. Lui, il n'est pas capable de, de... Il ne parle plus avec ses parents. Donc, par une orientation, là, il va falloir provoquer un, un comment dire, un rendez-vous avec ses parents et voilà. En fait, c'est être à l'écoute de chacun. Les connaître plus ou moins chacun de ses élèves quoi pour savoir ce qui leur convient quoi. Voilà. »

L'éducation est avant tout un travail qui demande un rapport affectif aux élèves. La notion de bien-être est très importante à ses yeux. Il s'agirait d'un moyen essentiel pour permettre la réussite.

« Meredith : c'est ça, des normes, de savoir être, puis savoir s'exprimer, savoir... Oui, savoir se comporter, effectivement, se comporter [silence] faire bien séance, rappel de politesse même s'ils sont éduqués aussi de leur côté, hein, c'est pas le problème par rapport aux parents, pas de souci, mais c'est juste peut-être faire que... qu'ils arrivent à vivre ensemble. Donc, le vivre ensemble, oui, l'éducation, le vivre ensemble, la coopération. »

« Meredith : c'est quoi l'éducation ? OK. Ben, l'éducation... au collège REP, en collège REP, je dirais que l'éducation, c'est, c'est tout... C'est être éducateur quoi. C'est beaucoup, enfin... Je fais beaucoup, j'ai un métier d'éducateur quand je suis au collège, clairement. Enfin, je fais beaucoup ça, et après je dis ça, mais je fais aussi beaucoup de transmission mais... Donc l'éducation, pour moi, ce sera un mélange bah d'être éducateur et de faire de la transmission. »

Comme l'ensemble de ses collègues de Rosa Parks interrogé·e·s, elle se définit comme éducatrice. Elle montre également, comme l'ensemble des enseignant·e·s un investissement important dans son travail¹⁴¹.

La réussite des classes populaire : une pacification

141 BARRÈRE Anne, *Les enseignants au travail*, L'Harmattan, 2002.

« Meredith : Vous en savez quelque chose donc, donc je peux pas le dire après je peux juste dire que moi j'ai des élèves qui sont pas mécontents de finir en classe. Ils sont pas en train de traîner des pattes. Ils sont... ça se passe bien dans mes cours. Je me fais pas pourrir, je me fais pas déborder, je... ça fait... c'est rare que j'ai des pro, des pro, des conflits avec moi, enfin, des élèves entre enfin des conflits entre élèves il y en a, il y en a toujours même si c'est rare aussi. Voilà mais en tout cas avec moi, il y en a très peu quoi donc ça c'est des, je pense, que c'est des indicateurs qui sont assez, assez parlants euh... oui quand des élèves restent à la fin d'un cours et posent des questions on se dit que, qu'ils sont contents d'être là et que voilà en tout cas le, le, les discussions les rapports sont plutôt apaisés sains... la plupart du temps. »

Comme vu précédemment, Meredith reconnaît une réussite dans son travail. Cependant, il ne s'agit pas d'une réussite en termes de compétences ou de notes. En effet, la réussite est avant tout un cours calme sans accros. Ainsi, la réussite avec les classes populaires est de réussir à les tenir, et empêcher tout débordement.

« En tout cas depuis... Quelques années, je dirais qu'il y a moins d'élèves qui sont entre guillemets, je vais le dire, neuneu, si je peux dire ça comme ça. Ça veut dire en grosses difficultés, qui comprennent vraiment pas grand-chose à ce qu'on peut leur expliquer. »

Elle précise tout de même avoir vu une amélioration du niveau sur le temps. C'est d'ailleurs la seule enseignante interrogée à le penser. Peut-être existe-t-il un lien entre cette idée et le fait qu'elle considère sa pédagogie comme clef pour la compréhension des élèves et cherche à l'améliorer constamment.

« Ça, déjà, rien que de voir ça, ça m'a fait hyper plaisir. De voir des petites élèves aussi qui ne sont pas du tout douées, qui se sont inscrites à Devoirs faits, qui sont contentes d'être là et de comprendre des petites choses. De me rendre compte aussi, moi, que ben, elles sont loin encore. Il y a encore plein de trucs qu'elles ne comprennent pas. Et ça va toujours trop vite pour elles. Mais voilà, ce temps-là, ça permet aussi de leur réexpliquer des choses. C'est de la satisfaction dans le métier, en fait, ça. Ça, c'est des choses que on n'a pas partout. Donc, avoir du temps avec des élèves comme ça, on n'a pas ça partout. »

Elle met effectivement en avant la réussite de son travail et exprime le plaisir d'arriver à faire réussir des élèves. Bien que nous n'ayons pas de moyens de vérifier que le niveau des

élèves s'améliore effectivement dans ses classes, nous pouvons supposer un lien entre ses pratiques et sa vision d'une réussite en augmentation.

Problèmes psychologiques et sociaux : les deux clefs de la difficulté

« Et euh j'avais des élèves qui étaient globalement, donc c'était il y a 20 ans quand même, globalement très inhibé et, euh, avec des gros problèmes de compréhension et pourtant à l'époque il n'y avait pas d'inclusion donc euh, c'est-à-dire que tous les élèves qui maintenant on... qu'on inclut maintenant, n'étaient pas là c'est-à-dire que maintenant dans nos classes on inclut des élèves qui viennent de SEGPA qui euh sont pas pris »

« Ce qu'on avait sans doute à l'époque c'était des dys, toutes les problématiques dys mais comme euh, on n'avait pas d'éléments pour les diagnostiquer et que c'était pas du tout la priorité de, de, surtout dans les quartiers, les parents voilà forcément, n'emmenaient pas forcément leurs gamins voir le médecin pour dire "ah mon fils a un problème, ma fille a un problème". Ils allaient pas forcément voir les orthophonistes donc ils n'étaient pas diagnostiqués dys, donc on n'avait pas de, comment dire, de façon particulière de s'occuper d'eux. Donc on s'occupait en gros, des élèves de la même manière, ils, ils étaient tous à la même enseigne. Donc je dirais qu'ils avaient plus de, j'avais plus de gamins qui, qui avaient des problèmes de compréhension et puis bah j'avais l'impression de les laisser sur le bord de la route quoi. »

Une autre explication de la réussite pourrait être l'évolution de l'interprétation des causes des difficultés des élèves (voir même une variation réelle des causes ?). Elle voit ainsi un changement de causes pathologiques avec des difficultés de compréhension à des difficultés sociales. Étant donné qu'elle estime devoir travailler sur sa pédagogie pour faire réussir les élèves, penser en termes de difficultés sociales, plutôt que de pathologie, permet peut-être de ne pas considérer les difficultés comme fatales.

« Qui ont pas été scolarisés avant, qui arrivent avec un petit niveau. Du style... CE1, CE2, CMI et qui sont intégrés dans une classe de quatrième ou cinquième, peu importe. Parce qu'ils ont pas de place, là où ils devraient avoir une place. Ça, ça pose problème. Moins d'élèves, on va dire, qui sont dans le cursus normal, qui comprennent pas. »

Internet : la raison du succès et des échecs persistants

« Je pense que... Je peux dire merci peut-être à internet. Parce que moi j'ai connu un ??? [incompréhensible] sans internet. On ne faisait pas de téléphone, les premières années, quand je travaillais. Donc je peux leur dire merci de ce point de vue là parce que je pense que quand ils ont un souci, maintenant les gamins ils vont voir, quand ils ne comprennent pas quelque chose, ils vont voir des vidéos, ils vont, ils vont se renseigner. »

Malgré un développement important sur ses pratiques pédagogiques, les ateliers de travail organisés dans l'établissement et l'évolution à ses yeux des difficultés, elle choisit d'attribuer la réussite à un facteur extérieur à l'enseignement au collège : internet

« Donc euh voilà, mais à côté de ça, plus de gamins aussi addicts aux, aux jeux vidéo et donc qui ont des gros problèmes de concentration. Donc il faut que ça, faut que fuse. Donc mes cours maintenant c'est, je ne dirais pas que c'est du zapping, mais c'est euh, c'est des temps. Donc maintenant ils sont, ils sont très découpés mes cours. »

Internet est aussi responsable du manque de concentration de ses élèves. Ainsi, de façon paradoxale, malgré tout ce qui est mis en place et constaté, la cause des échecs et réussites est extérieure dans sa perception des choses.

« Mais pas du tout. Donc, le travail à la maison est rarement fait, alors que j'évalue hein. Alors que je passe les voir un par un. Que je leur pose la question. Pourquoi tu n'as pas fait ton travail ? Donc, tout le temps, j'essaie de les relancer là-dessus. Et c'est pas grand-chose. Quand je dis travail à la maison, c'est pas grand-chose. C'est deux questions par semaine. Donc euh, c'est vraiment très, très limité. C'est vraiment histoire de dire que je leur donne quelque chose à faire. Et quand je donne des grosses évaluations qui sont censées faire la synthèse de ce qu'ils ont appris les deux derniers mois, bah là, clairement, il reste pas grand-chose. Donc, ça, c'est très, très désagréable. Après, sur les comportements des élèves, ou sur les problématiques que j'ai eues en classe, oui, j'ai eu des bagarres qui étaient chaudes. J'ai eu des grosses bagarres. Notamment, je crois que ma dernière, en même temps, ça commence à remonter, maintenant. Ma dernière, c'était un garçon et une fille, ils se sont bien frittés. Et les autres élèves ne voulaient pas y aller quoi. Donc, si moi, je n'y allais pas, les autres, ils ne se bougeaient pas pour les séparer. Donc euh... voilà. Et puis... Bon, des fois, juste de voir l'état de la salle à la fin du cours, c'est pareil, ça n'arrive pas très souvent, mais voir des papiers par terre, voir des bouts de gomme par terre, ça, c'est désagréable pour moi. Parce que, déjà, par respect pour la personne qui nettoie derrière. Et puis, je me dis, bah, si ils ont eu le temps de faire tout leur ba-ba... bazar, c'est qu'ils n'étaient pas en train

de travailler. Et puis, si je ne l'ai pas remarqué, c'est que je devais être trop occupée à essayer de faire la police pour que, pour me rendre compte quoi. Donc, ça, je n'aime pas. Voilà, c'est tout. Ce n'est pas très grave. »

Elle insiste cependant sur les difficultés qui seraient liées à internet : travail non fait, manque d'attention, bagarres, dégradations...

Internet joue ici le rôle d'un nouveau coupable à accuser des difficultés des élèves, en plus des problèmes culturels, des familles, de l'élève même ou plus occasionnellement de l'école¹⁴².

Une adhésion au projet du département, critique de son institution

« Ce n'est pas officiel. Donc, je n'en parle... Enfin, je ne le dis pas officiellement. Mais j'espère faire partie de cette équipe-là. Normalement, il n'y a pas de problème. On ne sait jamais. Euh ben c'est d'autres questionnements qui vont arriver, parce qu'on n'aura pas ces moyens. On aura peut-être des moyens de faire des demi-classes à certains moments mais... On aura peut-être aussi devoir faire, sans doute. Mais je pense qu'on n'aura pas tout à fait les mêmes conditions que ce qu'on avait jusqu'à maintenant. »

« Meredith : moi, je sens, je suis très optimiste par rapport à ce projet. En tout cas, j'ai envie de lancer ce nouveau défi. J'ai envie de, d'y contribuer et de contribuer à sa réussite. Après, évidemment, on ne sait pas si ça va réussir. Tout ce qu'on peut constater pour le moment, c'est qu'il y a des bâtons dans les roues. Beaucoup de bâtons dans les roues. Beaucoup de questionnements. Je trouve ça dommage, les bâtons dans les roues. Donc, à l'origine, le projet du Conseil départemental de faire de la mixité sociale est un beau projet. En tout cas, auquel j'adhère complètement. Peut-être que d'autres choix auraient pu être faits. Il n'y a pas eu de concertation, donc euh... On peut se questionner là-dessus, mais maintenant, de toute façon, c'est fait donc ça sert aussi un petit peu à rien de se questionner là-dessus. »

« Meredith : ah oui. Ah oui, oui, je me sens très bien. Ah ben oui. Je suis contente qu'il y ait ce nouveau projet parce que, du coup, ça m'oblige à changer. Sinon, je serais encore, je ne changerais pas. Je ne savais pas où aller, en fait. Je n'avais pas de projet de mutation. Je ne voyais pas l'intérêt de changer d'établissement. Donc, là, non, je suis très contente. Que le destin [rires]... ait décidé ça pour moi. [rires] L'univers »

142 LÉGER Alain et TRIPIER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Méridiens-Klincksieck, 1986.

« Enquêtrice : ok. Si vous pouviez changer quelque chose vis-à-vis du projet, ce serait quoi ? [Silence] Si vous avez quelque chose à changer après ? – Meredith : non, je n'ai pas de choses à changer. Les choix à la base auraient pu être différents, oui. Il aurait pu y avoir un peu plus de concertation. Mais... Pas spécialement maintenant que c'est embrayé de toute façon pff... Non. Je... Il n'y a rien qui me semble révoltant au point où je me dise qu'il faudrait changer ça. Après je déchanterai peut-être au mois de septembre. On en reparlera au mois de septembre. Peut-être, mais bon [rires]. »

À l'inverse d'une grande partie de ses collègues, et à l'instar de Benjamin¹⁴³, elle semble favorable au projet du département et va même jusqu'à le défendre.

« Mais par contre, force est de constater que l'Éducation nationale ne met pas les moyens derrière. Les moyens humains, ils mettent quelques petites choses, mais pas grand-chose. Des classes de 6^e à 25. Peut-être, pour l'instant, des classes un petit peu moindres que 30 dans les autres niveaux. Mais je ne suis même pas sûre. »

« Meredith : Ben, parce que je trouvais qu'il tardait à donner des réponses. Il y avait surtout, je voyais, des collègues qui étaient très angoissés à l'idée de, de leur avenir. Moi ce n'est pas quelque chose qui m'angoisse. Donc, quand on a eu une concertation avec le rectorat pour savoir quelles étaient nos préférences pour l'année prochaine, moi, j'ai dit, peu importe, si je n'ai pas le collège de centre-ville, hum, je pense que je serai bien n'importe où, en fait. Voilà. Je n'ai pas... C'est pas, ce n'est pas ça qui allait changer ma vie, on va dire, profondément. Après, je faisais aussi grève pour avoir des moyens, pour avoir des moyens pour travailler correctement dans le nouvel établissement. Bon pour l'instant ça donne rien. C'est... j'ai l'impression d'avoir fait grève pour pas grand-chose, puisque, ils ont, les 25 élèves, à priori, sont accordés. On verra bien »

Plutôt que de considérer le département comme responsable des défauts du rectorat, elle critique directement le rectorat sur son absence de réponses.

« On va dire que j'ai eu... Adhéré au... Au mouvement. Voilà, sans prendre ma place, on va dire, de manière active, quoi. j'ai assisté aux réunions, quand même, mais... Je me suis pas investie plus que ça, quoi. S'il y avait eu une réunion, c'est le quartier. On avait la fermeture du collège. Enfin, après l'annonce. Pour rassurer les parents, des choses comme

143 Benjamin (Rosa Parks), *Le défenseur de la mixité* mené par Bouhier Lorenzo.

ça. Pour voir si on faisait des actions. – Enquêtrice : du coup, je suppose que vous êtes dans le collectif Parpermix ? – Meredith : bah, j’ai fait partie à un moment donné, ouais. Mais... – Enquêtrice : plus maintenant ? – Meredith : non, je suis pas... De toute façon, il y a moins d’activités, là, ces derniers temps. Et puis... Mais j’ai jamais été un membre actif, on va dire. »

Elle n’a d’ailleurs pas trouvé sa place dans le collectif Parpermix, puisqu’elle se trouvait favorable au projet. Cela pourrait d’ailleurs nous laisser penser que les enseignant·e·s les plus mobilisé·e·s sont contre la mixité.

Une opposition à ses collègues

« Meredith : bah... Alors, en fait, l’effectif, globalement, ce n’est pas un gros problème parce que... Mo je ne suis pas souvent dans la cour de récréation. Donc, je ne vais pas trop subir, on va dire, de plein fouet les, les, le portail, les choses où effectivement on peut avoir passé 700 élèves. Peut-être la cantine, où je vais sentir... Une différence ? »

Elle s’oppose pour commencer à ses collègues de centre-ville qui critique tous et toutes, parmi nos enquêté·e·s, le fait que l’établissement soit trop grand.

« Enquêtrice : okay. Donc vous n’avez pas... En fait, finalement, à part en dehors des mobilisations, je suppose, vous n’avez pas eu trop de communication avec les autres professeurs des autres collèges ? – Meredith : non, on a eu une réunion où on était censés être réunis avec un inspecteur. Donc c’était un disciplinaire, donc l’inspecteur. Et puis, en fait, ça s’est transformé en bureau des pleurs. Donc tout le monde était en train de pleurer. On ne sait pas où on sera, nanana... Et si, il n’y aura pas... Il n’y aura pas cette salle, il n’y aura pas ci, il n’y aura pas ça... Moi, j’avoue que ça m’a un peu... m’a un peu gonflée. Je suis la seule à avoir dit que j’étais contente... a priori, d’aller dans ce bahut. En tout cas, si j’allais y être. Les autres étaient tous sur la réserve. Ils chouinaient »

Elle réagit avec véhémence aux propos de ses collègues, qu’elle accuse de pleurnicher et de ne penser qu’à leur propre sort. Elle montre de cette façon, une fois encore, son soutien à l’ouverture du nouvel établissement.

« Enquêtrice : peut-être. Hum... Vos collègues dans votre établissement, ils se mobilisent, non ? – Meredith : ils se ? – Enquêtrice : ils se mobilisent ? – Meredith : pas

forcément. – Enquêtrice : pas forcément ? – Meredith : ils sont mobilisés pour... Tant qu'ils n'avaient pas de nouvelles de leur situation personnelle, maintenant, y en a moins. »

Elle nous apporte également des précisions sur ce qui a pu se passer dans le groupe des enseignant·e·s de Rosa Parks. Comme nous le supposions, iels auraient bien arrêté leur mobilisation après avoir eu les renseignements du rectorat à la réunion de fin novembre.

Pour les enfants

« Meredith : alors par l'opinion publique, je dirais que ce n'est pas terrible. Ouais. Les gens que je côtoie, mais je pense que c'est biaisé. On côtoie toujours des gens qui... avec auxquels on est censé être en adéquation, au niveau des pensées, au niveau politique et tout ça donc évidemment, on se dit tous qu'on fait un métier qui est fort et qui du coup est important pour la société et fondamental et qu'eux, ils le feraient jamais. Jamais ils feraient ça. Qui d'ailleurs me remercie de le faire. Mais j'ai l'impression que par rapport aux gens que je ne côtoie pas, l'opinion publique c'est quand même que c'est une sacrée bande de feignasses et que, qu'on a beaucoup de vacances et qu'on devrait en faire plus pour leurs enfants. Et que... on fait toujours avec l'année, faire des grèves. Ce que je constate, c'est qu'on fait des grèves pour leurs enfants en fait, avant de faire des grèves pour soi. Y en a ils font des grèves pour leur salaire, mais je ne fais jamais ma grève pour mon salaire, hein. Jamais. Si je fais une grève, c'est pour défendre bah, justement un projet qui est indéfenda... qui peut, peut-être, tenir la route, comme celui qui est en projet par Gabriel Attal [Très confuse dans ses propos, mais elle est contre le projet de choc des savoirs]. Ou bien, c'est pour, voilà, effectivement pour le bien-être des enfants la plupart du temps, quoi. Si j'ai fait grève pour. »

Nous retrouvons également l'idée, assez partagée, que les mobilisations enseignant·e·s se font avant tout pour les enfants, quand bien même elle a pu reprocher à ses collègues mobilisé·e·s de ne penser qu'à leur propre sort.

b. Un investissement personnel fort

L'investissement personnel fort, comme démontré par Anne Barrère¹⁴⁴, est une composante de ce travail importante. La relation avec les élèves demande un travail d'autorité jouant entre une maîtrise de soi et des principes d'éducation. Cela peut se réussir avec des

144 BARRÈRE Anne, *op. cit.*

compétences relationnelles ou se faire difficilement avec des remises en question importantes. Nous retrouvons chez nos enquêté·e·s cette pratique d'investissement.

Tout d'abord, les enseignant·e·s en éducation prioritaire marque leur investissement par un travail d'éducation plus que d'enseignement. C'est en tout cas ce qui ressort des entretiens¹⁴⁵ où il est parfois même dit que l'enseignement est une activité secondaire. Que ce soit en centre-ville ou à Rosa Parks, nous trouvons également l'idée d'un travail affectif¹⁴⁶, ainsi que de prendre le temps de développer de nouvelles méthodes et d'améliorer ses cours pour les élèves.

Cette partie n'est pas nécessairement valorisée, et peut parfois être décrite comme usante, comme nous allons le voir plus tard, quand bien même certain·e·s y trouvent une forme de prestige en se sentant « utiles ».

2. Les difficultés du métier

Au cours de notre courte enquête, nous relevons aussi deux difficultés du métier d'enseignant·e, d'après les enseignant·e·s même.

a. Un métier peu attractif ?

Dans nos entretiens, une petite moitié des enseignant·e·s décrivent une profession en manque d'attractivité, sans reconnaissance de leur travail, en manque de droits telle qu'une médecine du travail, et avec des salaires insuffisants¹⁴⁷. Un enquêté a même quitté l'éducation nationale avant d'y revenir par la suite¹⁴⁸, d'autres envisagent ou ont envisagé de partir¹⁴⁹.

Cette faible attractivité annoncée par les enseignant·e·s est également appuyée par les données du ministère, qui, comme indiqué ci-dessous, montre des démissions en hausse (elles restent cependant faibles), ainsi qu'une augmentation des effectifs d'enseignant·e·s plus faible que les effectifs de l'ensemble des personnels de l'éducation nationale.

145 Nicolas (Rosa Parks), *L'éducation prioritaire comme vocation* mené par Férand Mathieu Meredith (Rosa Parks), *Un travail affectif* mené par Guillou Aurélie David (Rosa Parks), *L'autorité* mené par Férand Mathieu.

146 Meredith (Rosa Parks), *op. cit.* David (Rosa Parks), *op. cit.* Olivia (Guist'hau), *L'entrepreneuse investie* mené par Guillou Aurélie.

147 David (Rosa Parks), *op. cit.* Nicolas (Rosa Parks), *op. cit.* Tanya (Guist'hau), *La fin du rêve* mené par Férand Mathieu Olivia (Guist'hau), *op. cit.*

148 Andreas (Guist'hau), *L'élite* mené par Guillou Aurélie.

149 Tanya (Guist'hau), *op. cit.* Olivia (Guist'hau), *op. cit.*

| | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 |
|--|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Enseignants | 879330 | 888665 | 897341 | 899265 | 895571 | 898390 | 892320 | 888206 |
| Non-enseignants (1) | 203618 | 216494 | 231286 | 249972 | 277521 | 296428 | 300425 | 301534 |
| Etudiants en pré-professionnalisation et apprentis | 5630 | 7484 | 8190 | 7140 | 6180 | 6700 | 13121 | 14891 |
| Total général | 1088578 | 1112643 | 1136817 | 1156377 | 1179272 | 1201518 | 1205866 | 1204631 |

Figure 2: Évolution des effectifs des personnels enseignant et non enseignant entre 2015 et 2022

taux de croissance annuel moyen enseignant : 0,13 %

taux de croissance annuel moyen non-enseignants : 5,03 %

1. Les effectifs présentés concernent les personnes présentes au 30 novembre, et non celles ayant été présentes à un moment ou à un autre de l'année scolaire. Ce choix de concept joue en particulier sur les effectifs des populations dont le recrutement peut s'effectuer tout au long de l'année, et notamment ceux de certains personnels de vie scolaire (AED et AESH). Par ailleurs, en 2021 et 2022, suite à des difficultés dans la remontée des données, le nombre d'AED dans les bases n'est pas complet, en particulier les AED en CDI. Le nombre d'AED manquants a été estimé à 3 000 personnes en 2021 et 8 000 en 2022. Ils sont ici comptabilisés parmi les effectifs des personnels non enseignants.

Champ : France métropolitaine + DROM (hors Mayotte pour le privé), personnels rémunérés au titre de l'éducation nationale, en activité au 30 novembre.

Source : DEPP, Panel des personnels issu de BSA, novembre 2022.

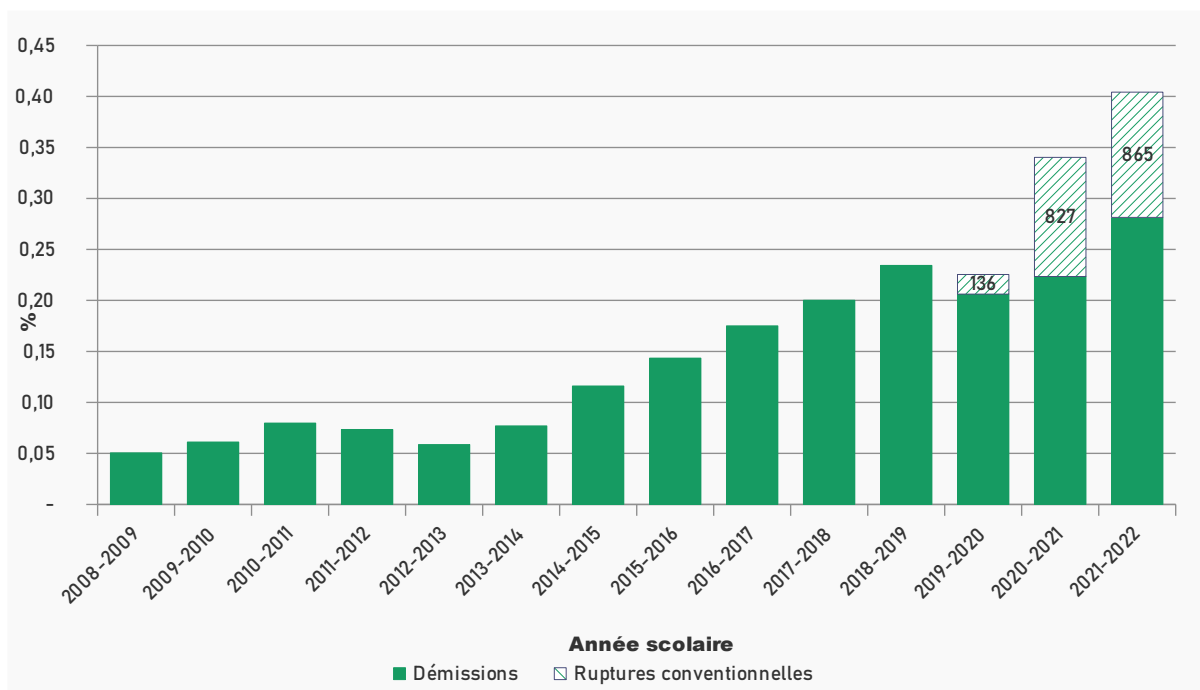


Figure 3: Évolution des démissions et rupture conventionnelles entre 2008 et 2022

Champ : Pour l'année N-N+1, enseignants fonctionnaires du public en activité, rémunérés au titre de l'éducation nationale et ayant une affectation au 30 novembre de l'année N, y compris stagiaires.

Source : DEPP, Panels des personnels issu de BSA.

Nous pouvons également faire le lien avec le fait qu'après des études longues, les enseignant·e·s ont un sentiment d'injustice car ne sont pas valorisé·e·s pour leurs compétences intellectuelles¹⁵⁰. Ainsi, cela pourrait expliquer également le manque d'attractivité.

b. REP : l'usure

Qu'ils soient en éducation prioritaire ou en centre-ville, une grande partie des enseignant·e·s considèrent l'éducation prioritaire comme usante¹⁵¹. La fatigue est également régulièrement mise en avant en ce qui concerne les établissements en REP et REP+.

D'ailleurs, comme nous pouvons le voir ci-dessous, il semblerait que les enseignant·e·s les plus âgé·e·s s'éloignent de l'éducation prioritaire. Les enseignant·e·s avec la plus forte ancienneté sont en part plus importante en dehors des établissements REP et REP+.

Des travaux plus anciens ont pu établir que les classes populaires sont rejetées par les enseignant·e·s, qui cherchent à se rapprocher des élèves bourgeois¹⁵². Ainsi, les plus âgé·e·s et les plus gradé·e·s sont majoritaires dans des établissements bourgeois. Nous avons, parmi nos enquêtées, quelques enseignants de Rosa Parks qui indiquent ne pas y rester avec l'âge, en raison de l'usure importante¹⁵³.

Dans l'ensemble, les enseignant·e·s ont rarement des carrières « verticales », mais plutôt des carrières horizontales, afin de se rapprocher du meilleur établissement¹⁵⁴. Il ne faut cependant pas oublier que le groupe enseignant n'est pas uni mais traversé de différences importantes, comme nous allons le voir par la suite.

150 FARGES Géraldine, *Les mondes enseignants*, PUF, 2017.

151 Tanya (Guist'hau), *op. cit.* Olivia (Guist'hau), *op. cit.* Nicolas (Rosa Parks), *L'éducation prioritaire comme vocation* mené par Férand Mathieu David (Rosa Parks), *L'autorité* mené par Férand Mathieu Benjamin (Rosa Parks), *Le défenseur de la mixité* mené par Bouhier Lorenzo.

152 LÉGER Alain, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, 22, 1981.

153 Nicolas (Rosa Parks), *op. cit.* David (Rosa Parks), *op. cit.*

154 VAN ZANTEN Agnès, « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in *Éducation et formation : L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, CNRS Éditions, 1999, [consulté le 31 janvier 2024].

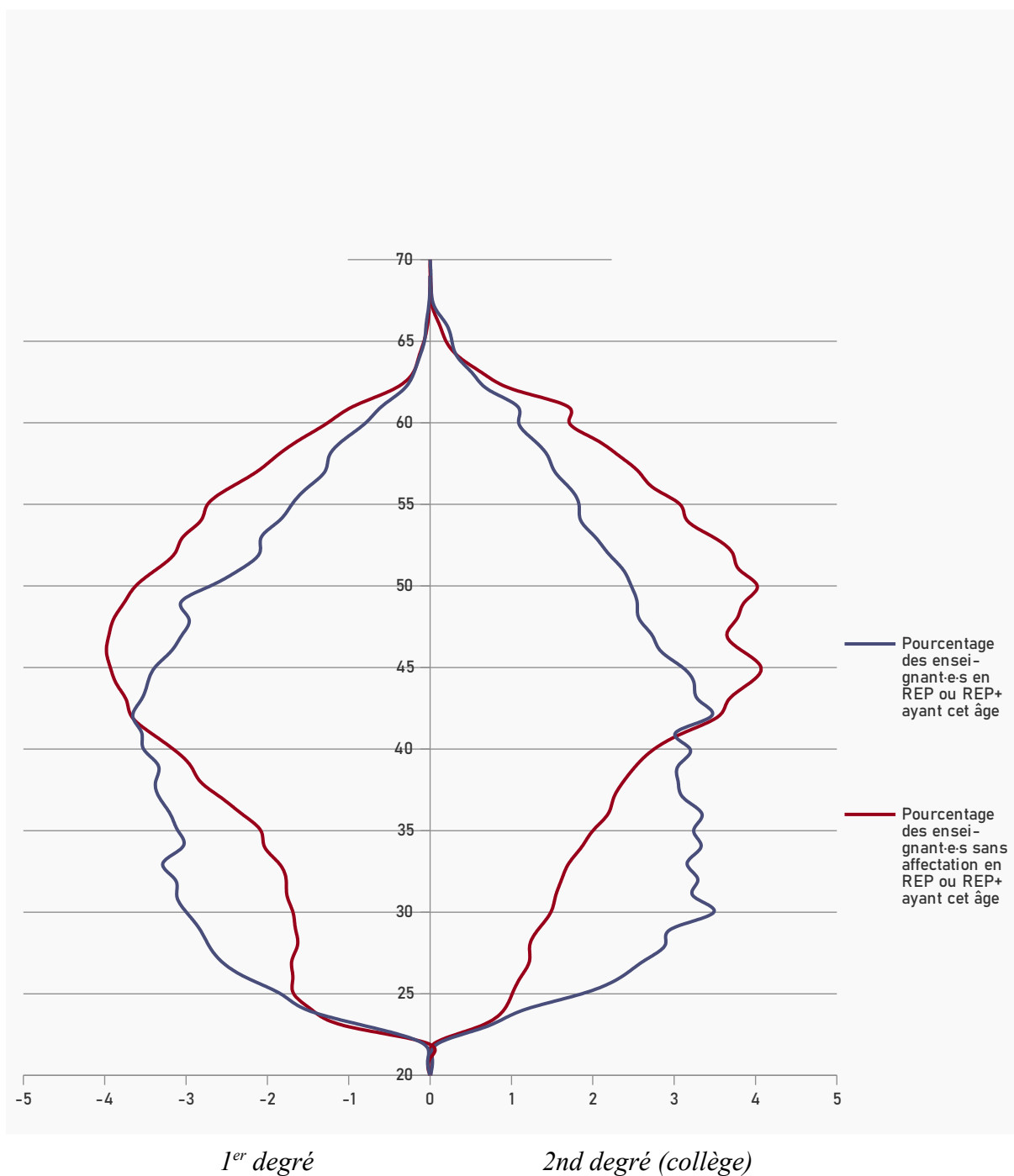


Figure 4: Pyramide des âges en REP/REP+ et hors REP/REP+

Champ: France métropolitaine + DROM; personnels titulaires des corps enseignants ou non titulaires du secteur public, en mission d'enseignement.

Source : DEPP-Panel des personnels issu de BSA, novembre 2022.

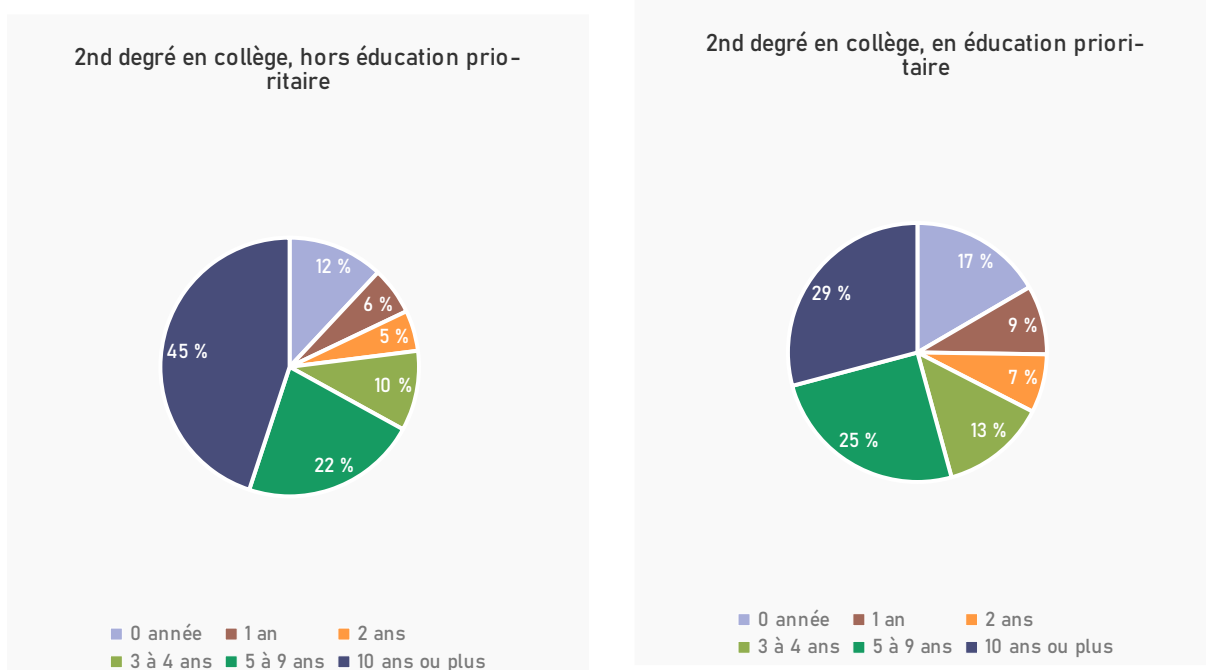


Figure 5: ancienneté hors et en REP/REP+

Champ: France métropolitaine + DROM; personnels titulaires des corps enseignants ou non titulaires du secteur public, en mission d'enseignement.

Source : DEPP-Panel des personnels issu de BSA, novembre 2022.

3. Différenciation des publics

Autre caractéristique des enseignant·e·s : la différenciation des publics. Il est admis qu'il existe des inégalités entre les établissements, et les enseignant·e·s se construisent des représentations des différents élèves, ainsi que de ce qu'il faut leur enseigner. Ils agissent parfois même en contradiction avec leurs revendications.

a. Centre-ville : entre surdoué·e·s et méprisant·e·s

Les élèves de centre-ville ont deux caractéristiques aux yeux des enseignant·e·s. Ils sont doué·e·s et, avec leurs parents, ont trop de pouvoir sur l'enseignement.

Chez les enseignant·e·s de centre-ville, nous trouvons d'abord l'idée d'élèves adapté·e·s, doué·e·s¹⁵⁵. Ces derniers ont le niveau, au point où une partie des enseignant·e·s d'éducation prioritaire considèrent qu'ils n'ont pas besoin d'enseignant·e·s¹⁵⁶. Avec ces

155 Tanya (Guist'hau), *La fin du rêve* mené par Férand Mathieu Andreas (Guist'hau), *L'élite* mené par Guillou Aurélie Lorraine (Guist'hau), *Les difficultés du centre-ville* mené par Férand Mathieu Bernard (Jules Verne), *Le défenseur du centre-ville* mené par Couchouren Leila.

156 Meredith (Rosa Parks), *Un travail affectif* mené par Guillou Aurélie David (Rosa Parks), *op. cit.*

élèves, l'investissement personnel semble léger, il ne semble pas y avoir de difficultés pédagogiques, et cela renforce donc l'idée qu'il s'agit du public favorisé des enseignant·e·s¹⁵⁷.

Cependant, une large partie des enquêté·e·s, surtout en centre-ville, reconnaît un mauvais comportement de la part des élèves, dans le sens où ils se montrent impérialisant·e·s, avec un rapport clientéliste à l'école et des parents trop intrusifs¹⁵⁸. Il a également déjà été montré que les enseignant·e·s d'éducation prioritaire critiquent ce clientélisme des parents des enfants de classe supérieure¹⁵⁹, bien que nous ne le voyions pas toujours dans nos entretiens. Les conflits dans les établissements aisés, liés à l'intervention des parents dans les programmes ont également été étudiés¹⁶⁰.

De par ces représentations et descriptions des élèves, les enseignant·e·s montrent ici des comportements dévalorisant leur professions. En effet, en prenant de haut les enseignant·e·s, avec des parents trop intrusifs et en considérant l'éducation comme un dû, avec des enseignant·e·s à leur service, les élèves tendent à rabaisser leurs enseignant·e·s. Ainsi, en faisant ces descriptions, les enseignant·e·s montrent à la fois un conflit de classe, puisque ce sont des élèves et parents de classes supérieures avec qui ils se retrouvent en opposition, et décrivent ce qu'ils n'attendent pas d'un bon élève. Comme cela a déjà été montré, le client idéal¹⁶¹ n'est pas nécessairement l'élève de classe supérieure, précisément pour les raisons présentées ci-dessus.

Portrait : l'autorité

David est enseignant à Rosa Parks. Il a un profil marqué par l'autorité, que ce soit en termes de maintien de l'ordre ou d'inculcations de savoirs et idées que les élèves ne doivent pas contester.

Une classe populaire en recherche d'émancipation

157 LÉGER Alain, « À quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs? », *Bulletin de psychologie*, 37, Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, 1984.

158 Tanya (Guist'hau), *op. cit.* Olivia (Guist'hau), *L'entrepreneuse investie* mené par Guillou Aurélie Andreas (Guist'hau), *op. cit.*

159 BLANCHARD Sophie, « Éducation prioritaire et dimension spatiale des trajectoires des enseignant·es du secondaire en Île-de-France » [en ligne], *Carnets de géographes*, UMR 245 - CESSMA, 2023, [consulté le 18 mars 2024].

160 CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

161 BECKER Howard S., « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *The Journal of Educational Sociology*, 25, [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 1952.

Le parcours scolaire et universitaire de David est marqué par des difficultés. Il dit avoir eu le baccalauréat de justesse et s'y est repris à trois fois avant d'avoir le concours. Il a également essayé un master de recherche mais ne l'a pas réussi. Il est issu d'une famille populaire. Il indique ainsi que l'ensemble de sa famille travaille chez Peugeot, la plupart comme ouvrier. Ces deux éléments, une origine populaire et une réussite scolaire avec une volonté de s'approcher du savoir, même fragile, sont souvent déterminants pour devenir enseignant·e¹⁶². Comme nous le supposons dans la dernière partie sur les enseignant·e·s de l'éducation prioritaire, les difficultés scolaires et dans les études supérieures de David semblent concorder avec sa place en éducation prioritaire.

« Donc moi j'ai eu à la base une, des connaissances techniques, puis quand j'ai fait mon ingénieur maître, j'ai été en stage, douze mois et en douze mois, on s'aperçoit qu'on fait gagner beaucoup d'argent à quelqu'un qui finalement n'a un peu rien à foutre de vous. Donc on se dit que finalement bah le privé c'était pas pour moi. »

« Et je me suis dit bah tiens, finalement, enseigner aux autres à ne pas se faire avoir, c'est peut-être plus gratifiant. Et donc je suis parti à l'Éducation Nationale. Donc à la base c'était ça. »

Le choix de l'enseignement est aussi dû à ses premières expériences de travail. Il s'agit alors pour lui de fuir le travail dans le secteur privé et de travailler dans le public. L'enseignement permettant, selon lui, d'apprendre aux autres à ne pas se faire avoir, en d'autres termes, à émanciper.

L'éducation prioritaire : être utile...

Rosa Parks n'est pas sa première affectation, il a auparavant travaillé pendant environ 8 ans en éducation prioritaire sur Paris. Il montre donc bien son ancrage dans ce secteur.

« Quand j'ai eu le concours, j'étais 81^e sur 120. Donc j'ai pas eu le choix. On m'a envoyé directement en Île-de-France, à Créteil. Et bah au début, on s'y attend, parce qu'on sait que c'est une option. On y pense quand même. Et donc pour le coup, on fait. Et moi j'ai bien été encadrée à Créteil pour le coup. C'était une époque encore où ils formaient bien, donc on a été préparés petit à petit. C'est-à-dire que moi j'étais dans un en tant que stagiaire,

162 DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, la Dispute, 2009.

dans un collège on va dire, avec plus de 51 % de cadre. Donc pour le coup, c'est du public qui est quand même gentil. Appelons un chat un chat. Donc pendant un an, j'ai bien été formée et j'avais une demi-journée je crois, de mémoire, où je devais aller dans un collège difficile pour observer. Donc moi j'enseignais pas dans le collège difficile, mais je venais observer comment le collègue qui était là-bas. Et j'ai eu de la chance c'est que j'ai eu deux formateurs dans les collèges qui m'ont encadrée, autant dans mon collège de rattachement que le collège où j'étais, où j'allais observer. Donc pour le coup, j'ai bien été formée et résultat des courses, ben quand j'ai pris mon poste de titulaire, ça s'est fait relativement bien, même si les gamins m'ont chahuté, etc. Je connaissais le public, j'y avais été préparée pendant un an, j'avais eu les bons conseils au bon moment. Donc pour le coup, ça s'est relativement bien passé. »

Ce maintien en éducation prioritaire semble également favorisé par sa formation et son stage en début de carrière. Il dit avoir appris les bonnes méthodes pour s'intégrer dans des équipes s'occupant de ces élèves.

« David : alors on y va par obligation, parce qu'on est en début de carrière, on y reste parce qu'on voit qu'on se sent utile »

« Alors que les gamins, quand ils ont un cadre familial qui est plutôt comme on a en REP ou en REP +, ils ont plus besoin finalement de nous quoi. »

Afin de défendre sa position en REP, il met en avant l'idée d'utilité. Ce faisant, il se valorise et met en avant une forme de légitimité, voir ce qui peut être vu comme une élite¹⁶³.

... et s'user

« et on se fatigue pour se dire qu'il est temps de partir. »

« David : pour tenir le choc. Et moi j'ai déjà chopé pas mal de cheveux blancs sur ces dernières années. J'aimerais ne pas me dégarnir en plus. Non, mais ça prend pas mal d'énergie, ça prend. Et en plus, il y a une. Comment on va dire ça ? Une. Une une. Enfin, on devient fatigué en fait de ce genre de situation, parce que ça demande quand même pas mal d'énergie, pas mal de force intérieure que finalement, au fil du temps, moi je la perds petit à petit. Je suis plus sûr d'avoir le calme que j'ai pu avoir dans le temps. »

163 LÉGER Alain et TRIPIER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Méridiens-Klincksieck, 1986.

L'éducation prioritaire est cependant reconnue comme usante et fatigante.

« David : et ben c'est sur le tas. On s'y habitue, ou pas d'ailleurs, et avec le temps ça nous use. Je dirais pas ou pas, parce que coûte que coûte ça use. Et c'est pour ça que moi ça fait quinze ans. Je pense qu'il est temps que je vois autre chose. Déjà deux. Je dirais que je me pose vraiment fortement la question. Et bah au bout d'un moment. On ne peut plus trop gérer tout ce qu'on a à gérer. Donc on essaie de retrouver sur des gamins qui ont un peu moins besoin de vous finalement. »

David parle même de quitter ce milieu pour aller vers d'autres établissements. Cela correspond à ce qui a été montré sur le fait que les enseignant·e·s se rapprochent des classes supérieures avec l'âge¹⁶⁴.

Le centre-ville n'a pas besoin d'enseignants

« David : on s'aperçoit assez vite qu'en fait que les gamins qui ont un cadre familial construit, stable, finalement, ils n'ont pas vraiment besoin de vous. »

Bien qu'il indique une usure en REP, voir une future volonté de partir, il s'oppose fermement à l'enseignement en centre-ville. Selon lui, les élèves n'ont pas besoin d'enseignant·e·s. Cela entre en conflit avec l'idée qu'il se voit comme utile. Ainsi, des élèves de centre-ville ne peuvent pas correspondre à son enseignement dans la mesure où il considère qu'ils n'ont pas besoin de lui. Il nous montre ainsi une image de ce qu'il attend du client idéal¹⁶⁵, image correspondant entre autres à un rejet des classes supérieures, comme pour beaucoup d'enseignant·e·s.

« David : On s'aperçoit assez vite qu'en fait que les gamins qui ont un cadre familial construit, stable, finalement, ils n'ont pas vraiment besoin de vous. »

164 LÉGER Alain, « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, 22, 1981.

165 BECKER Howard S., « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *The Journal of Educational Sociology*, 25, [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 1952.

Pour renforcer son explication, il pose en cause du besoin d'un·e enseignant·e le cadre familial. C'est une explication courante chez les enseignant·e·s pour justifier l'échec¹⁶⁶, moins souvent pour la réussite.

éducateur des classes populaires

« David : si c'était que des connaissances, la confiance en eux, le voir que finalement il y a autre chose parce qu'il y a des familles qui dysfonctionnent fortement. Et dans ce cas-là on s'aperçoit que tiens, il y a des êtres, il y a des adultes sur qui on peut compter finalement, et c'est pas anodin. »

« David : on a ce rôle-là. On dit souvent en REP ou en REP+, on a le rôle d'enseignant, d'éducateur, d'assistante sociale, parfois de médecin. Enfin, plutôt d'infirmière je devrais dire. C'est un peu. »

« David : mieux avant que maintenant. Mais moi je dis toujours ou souvent que je suis pas prof de ma discipline, mais je suis prof de petites histoires. Pourquoi ? Parce qu'après il y a chacun sa méthode et sa pédagogie. Moi, je sais que je raconte beaucoup d'histoires qui me sont arrivées, qui sont arrivées à ma famille, qui sont arrivées à mes amis. Ce qui intéresse toujours beaucoup les gosses d'ailleurs. Et pour leur dire attention, ne faites pas les mêmes erreurs. »

« David : qu'est-ce que vous entendez par connaissances ? Il y a les connaissances institutionnelles et les connaissances de la famille. Ici, ils ont une certaine connaissance familiale, là je leur en apporte une autre, en tout cas. Après je parlerai pas pour mes collègues. Donc c'est plus une connaissance on va dire familiale que je leur apporte. C'est pour ça que je vous ai dit quelque part on est des fois un peu éducateurs, un petit peu aussi tout ça. »

La mission en éducation prioritaire est avant tout d'éduquer plus que d'enseigner selon David, parfois en se substituant à la famille.

Ainsi l'enseignement aux classes populaires ne doit pas être le même que celui fait aux classes supérieures. Comme pour beaucoup d'enseignant·e·s, la pratique de l'enseignement est différente selon le niveau social des élèves¹⁶⁷.

166 LÉGER Alain et TRIPIER Maryse, *op. cit.*

Affection et contrôle de soi

« David : ou alors c'est une machine et dans ce cas-là, c'est pas bon parce qu'il faut quand même de l'affect avec les gosses. – Enquêteur : c'est important l'affect avec les enfants ? – David : en REP et REP +, c'est clair que oui. Après dans les classes on va dire plus banal, je verrais bien, on en reparlera avec plus d'expérience. Mais oui, je pense que ça joue pas mal parce que finalement, quand vous regardez bien. Bah Repensez aux profs que vous avez eu, et même à titre personnel, même si des fois penser à ce que nous on a vécu est dangereux. Mais finalement, les profs qui vous ont plu, c'est ceux qui vous ont apporté le plus souvent. Bizarrement, il y a une notion d'affect avec les profs, c'est c'est naturel. Voilà. Donc à partir du moment où vous mettez en dehors complètement l'affect de votre cours, ça peut marcher avec des gamins qui sont très, très procédurier culturellement ou autre, mais c'est pas la majorité, surtout quand on est en collègue. »

« Parce que finalement, si vous vous entendez bien avec l'enfant et qu'il sait que vous êtes de son côté, finalement quand vous lui direz "écoute, je pense que un bac pro ça peut être bien parce que", il va vous prendre, va mieux le comprendre que si finalement vous êtes un prof lambda qui dit "non, mais il faut que tu ailles en bac pro." Dans le premier cas, il va vous dire ce prof me veut du bien et tient à moi, donc il me le dit pour moi. Dans le deuxième cas, il est en train de me dire que je suis un con et que je peux pas aller en général. »

L'affectif est aussi très important avec les élèves, au point où il est considéré comme mauvais pour un·e enseignant·e de ne pas apprécier ses élèves, voire de les détester. Ce travail affectif permet en fait de garder le contrôle sur les enfants et de leur faire accepter plus facilement les messages de l'institution, des enseignant·e·s ou encore relatif à leur orientation.

« David : qui, de mon point de vue, sont mauvais. Par exemple le frontal. Et pourtant ça m'arrive de le faire attention. C'est pour ça que je dis que c'est quand même compliqué. C'est que finalement, quand un gamin est pas bien. Il va vouloir forcément aller en frontal. Donc là, il y a il y a plusieurs réactions à avoir. Botter en touche, laisser faire, rentrer dedans et selon le cas, et c'est ça que l'expérience nous apporte en fait, c'est qu'on réagit au mieux normalement, selon comment est le gamin. Deux gamins différents sur à peu près la même situation, je réagis de deux façons différentes. Sans parler de mon état d'esprit d'ailleurs. c'est pour ça que c'est super compliqué de répondre en fait. Et il y a des fois on se loupe, on réagit mal. Et il y a tellement, tellement, tellement de façons de se viander. »

167 DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, la Dispute, 2017.

Ainsi, mal enseigner est ne pas réussir à garder le contrôle et se retrouver en confrontation avec ses élèves.

« Enquêteur : il y en a qui n'ont plus leur place à l'Éducation nationale ? – David : je pense qu'il y a certains collègues qui ont à se poser des questions. Dans tous les corps de métier hein. Mais quand on est aigri, quand on devient trop méchant, quand on a perdu le euh qu'on se dit que finalement ça sert plus à rien, de toute façon ils sont trop cons. Et ça s'entend, des fois en salle des profs, ça s'entend. »

Comme dit précédemment, ne pas apprécier les élèves est nécessairement un échec. Il est cependant à noter que cette appréciation et cet affect n'est pas sans intérêt, puisqu'il permet leur réussite.

Nous retrouvons ici ce qui a été démontré sur la nécessité de s'investir de façon importante pour garder le contrôle en classe¹⁶⁸.

La dégradation du niveau : le problème de la compréhension

« Parce que les gamins, assez bizarrement, je me suis aperçu avec le temps, n'interprète jamais comme vous voulez leur faire comprendre les idées. C'est pour ça que quand on arrive sur du factuel comme moi je leur explique, ça évite un peu ça. Mais ça n'empêche qu'un gamin, il comprend bien ce qu'il veut. »

« David : parce que le but aussi. Quand on dit à un gamin qui est petit con, c'est que ça le choque. Et moi j'ai des verbes comme ça qui choquent. Par exemple, là je vais peut-être vous choquer en disant ça. Je vous pose la question est ce que vous faites la même chose dans vos toilettes et au milieu de votre salon ? Ben c'est pareil entre la cour et cette salle, tu fais pas les mêmes choses. Et puis s'ils comprennent pas, bah je dis "le jour où tu vas chier au milieu du salon, tu vas voir la réaction de ta mère." "Comment ça m'sieur ?" "Ben oui, tu fais bien caca aux toilettes." Puis après si j'explique derrière, c'est que je me dis que le gamin, euh plus compliqué là pour le coup, parce que d'habitude il percute assez vite. Il y en a qui rigolent, il y en a d'autres, il faut leur expliquer, ça se voit. Vous savez, comme certaines blagues, il y a trois temps pour rire. Celui qui comprend tout de suite, celui qui comprend cinq minutes après celui quand on lui a expliqué. Bon bah c'est un peu ça des fois, mais dans la majorité des cas, ils comprennent. »

168 BARRÈRE Anne, *Les enseignants au travail*, L'Harmattan, 2002.

« Par exemple, un truc très simple. Un de mes élèves, j'ai un peu honte d'eux en disant ça. Et puis en plus je leur dis Mais par exemple, quand je leur explique la planification, que dans la vie on commence par faire ça, puis ça, puis ça, puis ça encore, on commence pas. Dans la majorité des profs, ils vont commencer par dire "bah dans un premier temps tu mets déjà les fondations. Ensuite tu mets le premier étage, deuxième étage, troisième étage." Y a rien de choquant. Et ben bizarrement, je me suis retrouvée. Je continue à le faire, mais de moins en moins parce que je perds du temps avec ça où il y a de plus en plus de gamins qui ont du mal à comprendre. Dire qu'est-ce, y a rien à comprendre tellement c'est logique. En fait, maintenant je leur dis "OK, très bien, Quand tu te lèves le matin, tu commences par quoi ? Vous laver les dents ? Non, je parle pas de ça. Quand tu t'habilles, excuse-moi, quand tu t'habilles, tu commences par quoi ? Les chaussettes, Très bien. Ensuite. Est-ce que tu vas mettre ton pantalon avant de mettre ton boxer ?" "bah non m'sieu" "bah Voilà, c'est-à-dire qu'il y a des choses que tu es obligé de faire avant, sinon tu te paies l'air con ou ça marche pas ? Et bah c'est ça." Ça c'est une notion. Par exemple, j'ai été obligé d'imager comme ça finalement pour qu'ils raccrochent à un truc que eux connaissent. »

Même s'il indique se sentir utile, David fait état de larges difficultés de compréhension et de communication avec ses élèves. Comme a pu l'expliquer Jérôme Deauvieu, il s'agit probablement d'un problème cognitif¹⁶⁹, à savoir un schéma d'interprétation différent chez les élèves que chez les enseignant·e·s, créant une barrière à la compréhension.

« David : euh... .. De voir que ça ne va pas en s'arrangeant. Ce truc est pas anodin. Moi d'année en année, j'ai l'impression que les élèves sont. Sont de plus en plus dans un univers qui n'était pas avant. J'en parlais encore à 12 h avec une collègue en fait, où il y a quinze ans, les gamins étaient avaient plein de problèmes, mais il y avait une, un certain respect. Il y avait un certain. Même s'ils pensaient que l'école ça servait à rien. n'empêche que ils avaient pas les mêmes réactions que les gamins ici. Maintenant, on a des gamins qui sont de plus en plus, bah gamins en fait. C'est horrible dit comme ça. Mais là j'avais une classe de troisième ce matin qui était d'une immaturité que, qui était pas là il y a quinze ans. Les gamins sont de plus en plus immatures. Je sais pas si c'est parce qu'on les protège et finalement ils restent de grands gamins. Mais il y a quinze ans, ils se posaient plus de questions finalement. Je sais pas, c'était pas les mêmes gosses. Avouons un chat, un chat. Alors moi je peux pas parler de ma jeunesse parce que je suis pas du tout de cette culture-là.

169 DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, la Dispute, 2009.

Mais ouais, il y a eu une grosse évolution et. Et finalement on se sent moins utile maintenant qu'avant. »

Conjointement à cela, David voit une dégradation du comportement et une plus grande immaturité. La dégradation du registre cognitif dégradant le registre interpersonnel¹⁷⁰, cette considération est probablement liée aux difficultés de communications.

« David : Une relation à l'information différente. On croit moins le message officiel, on croit plus ce qu'il y a sur TikTok. Exemple. Et on n'a pas la structure pour comprendre finalement. Je vais donner un exemple tout simple hier, sur une classe de cinquième, il y a un gamin qui m'a défendu un point de vue. Je lui ai donné des arguments. Et pour autant, ben il a pas compris peut être et il a pas eu la maturité. Mais en cinquième on s'y attend déjà un peu plus de de, lui, donner des arguments parce qu'en fait il a aucun argument. Alors c'était sur quoi, je ne sais même plus. Ah oui, un truc tout bête "quand on dit une bêtise, c'est qu'on est bête." Ça, c'est son point de vue. Quand on dit une connerie, c'est qu'on est con. Donc je lui donnais plein d'exemples, plein de tout ce que moi, en tout cas je, et il n'a pas démordu. Le gamin, il a même pas compris mon point de vue en fait. Et quand on en arrive à ça, c'est c'est triste et c'est là qu'on se dit à quoi je sers ? »

Cependant, en lien avec l'idée qu'il faut faire accepter les messages institutionnels aux élèves et garder le contrôle, le problème de comportement semble se rapporter à l'idée que les élèves le contestent.

Des élèves surprotégés, à confronter aux réalités

« Si, un truc qui a peut-être joué, c'est que depuis quelques années, il y a plus de redoublements. C'est-à-dire qu'en fait on a en troisième des gamins qui n'ont, de leur vie, jamais redoublé, qui n'ont jamais eu aucun problème scolaire. J'entends que finalement il y a eu une dissociation de leurs efforts et du résultat. Oui, d'année en année ils ont passé et finalement ils arrivent en troisième en se disant c'est normal, tout va bien se passer. Moi je rencontre beaucoup de mes anciens élèves parce que j'habite à côté du quartier qui me disent "mais monsieur, je comprends pas. Quand on était en troisième, c'était simple, c'était. Mais maintenant c'est dur." Et à chaque fois. Bah oui. Bah ça c'est la vie. Et en fait, je me suis aperçu que finalement, à vouloir les protéger, on les prépare peut-être pas si bien que ça à ce qui se passe derrière. »

170 Ibid.

En solution, David avance l'idée qu'il faut arrêter de protéger les "gamins". Il faut également rappeler que les enseignant·e·s sont généralement favorables aux redoublements¹⁷¹.

Cette idée de vouloir confronter à la « dure » réalité est fortement liée à ses propres expériences éducatives en tant qu'enfant. Il semble s'agir des méthodes employées dans sa famille.

« Je suis beaucoup plus, je parle de manière familière, pas ordurier attention hein, faut pas non plus, mais j'essaie d'avoir un langage adapté à mes élèves. Et il y a des fois il y a des termes pompeux que j'essaie d'éviter, juste pour être sûr que le gamin comprenne en fait. Et il y a des fois. Alors je me suis par exemple avec mon ancien principal adjoint, il y a un moment, il m'avait repris en disant. "Monsieur Muller, vous ne pouvez pas dire un élève, c'est un petit con. Vous avez des parents. Moi je pourrais pas vous défendre." j'ai dit "Mais vous inquiétez pas, ça va très bien. Parce que les gamins, quand je les traite de petits cons, ils savent pourquoi je les traite de petit con et vous inquiétez pas, ils viendront jamais me voir." Et effectivement, quand je traite un gamin de petit con, déjà je le traite jamais de con mais de petit con, ce qui est pas la même notion. Et bizarrement oui, à force de leur parler dans un langage on va dire plus familier, ils comprennent ces nuances-là. »

David cherche donc des solutions dans sa pratique de l'enseignement. Il utilise un langage plus familier pour réduire la distance entre lui et ses élèves. Les insultes font partie de ce travail, mais elles ne servent pas tant d'insultes que d'instruments de rapprochement avec ses élèves.

Le centre-ville : craintes pour lui et pour ses élèves

« parce que c'est pas du tout le même public »

« David : donc lui, il est a plaisir du côté à Versailles. Et donc un week-end, on se dit on se fait une petite bouffe et puis on emmène nos cours et puis on se les compare. Donc lui, il avait un an de plus que moi en tant qu'enseignant. Et donc moi j'arrive avec mon gros classeur comme ça. (mime avec ses doigts une épaisseur de 5 cm environ) je dis "tiens, Voilà, j'ai ramené tous mes cours" j'étais très fier de moi. Il me regarde avec un petit sourire en coin "Mais c'était cours de quel niveau ?" "c'est tous mes cours sixième, cinquième,

¹⁷¹ LÉGER Alain et TRIPIER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Méridiens-Klincksieck, 1986.

quatrième, troisième” “Ah.” Et là, je le revois toujours aller chercher dans son, derrière son bureau et il me sort. Moi, j’arrive avec un classeur grand comme ça (mime avec ses doigts une épaisseur de 5 cm environ) et il a un classeur qui est quatre cm de plus que moi. “Bah Tiens, ça c’est mes cours de sixième.” Voilà. En termes de quantité. Alors après j’ai regardé ces cours et je me suis retrouvé par exemple à lui dire “Mais attends, en cours de cinquième, là, tu es en train de leur demander des calculs [...] qui sont pas censés voir avant la troisième. Donc ça correspond pas à ça la progression qu’ils sont censés avoir en collège.” Et lui qui était plus expérimenté de me répondre “non mais t’inquiète, ils réussissent très bien.” »

Le public sera différent à Vial et c’est une crainte pour David. Il explique en quoi il voit de larges différences de niveau d’après ses expériences personnelles.

« Après, moi par exemple, je rentre dans les gros clichés, mais moi pour l’instant c’est pas tant les parents que les élèves qui me qui me stressent entre guillemets par rapport à l’année prochaine. Parce que nous, les cas difficiles, on sait les gérer. Par contre les parents, excusez-moi, je vais être vulgaire, mais les parents casse-couilles ceux-là, j’ai peur d’être un petit peu familier ou de le devenir avec eux. »

Il craint par ailleurs les parents de centre-ville, ce qui est assez courant chez les enseignant·e·s en éducation prioritaire¹⁷².

« Les collègues des établissements qui eux ont pas de problèmes avec les gamins. Pour le coup, ils ont peur de voir comment est ce qu’on gère des gamins comme chez nous. Ce qui me fait rire parce que eux, ils en ont aussi obligatoirement donc. »

Contrairement à une partie de ses collègues de Rosa Parks, il ne pense pas que ses collègues d’autres établissements vont avoir des difficultés. Il ne se retrouve ainsi pas en opposition avec ses collègues.

Une mauvaise gestion du département

172 BLANCHARD Sophie, « Éducation prioritaire et dimension spatiale des trajectoires des enseignant·es du secondaire en Île-de-France » [en ligne], *Carnets de géographes*, UMR 245 - CESSMA, 2023, [consulté le 18 mars 2024].

« David : il y a eu différentes étapes en fait. Au début c'était. J'étais plutôt contre par rapport à la façon que ça a été fait. Par rapport aux délais qui étaient faits. »

Comme le montre l'étude de la première phase de la mobilisation, l'opposition se fait avant tout sur les modalités de mise en place et la forme que prennent les annonces.

« Là par contre, ce qui moi me pose un problème, c'est la, les moyens qui sont mis en face. Je dis comme ça, mais c'est la façon que c'est fait. Je vais donner un exemple très simple. C'est aujourd'hui qu'il y a l'inauguration du collège. il y a un prof qui y est ? Comment vous allez pouvoir demander à un prof de se lancer dans un établissement sachant qu'on a on l'a même pas, je vais pas dire confiance, mais on lui a même pas montré que c'était SON établissement à lui aussi. Moi, Je vais vous donner un exemple simple dans mon ancien établissement, j'étais avec une dame qui est partie en retraite d'ailleurs maintenant, qui avait la fierté de me montrer une VHS où on voyait l'ouverture de son collège avec l'architecte qui était là avec c'était qui qui était à l'époque président du conseil départemental. Enfin je sais plus quelle ville était venue à ce moment-là. Elle était fière de me montrer ça parce que c'était SON établissement, Il y avait une appartenance et elle a fait toute sa carrière dans cet établissement. Elle a terminé là. Donc il y a une partie affective finalement autant sur les locaux que les gamins qui y étaient qui fait que finalement bah elle s'est toujours battu bec et ongles pour ce bahut. Nous, l'inauguration on n'y sera même pas. »

Il exprime ainsi le besoin de s'approprier l'établissement. Sur ce point, il accuse le département de mal préparer les choses.

« Vous savez que pour la disposition des salles, ils ne sont même pas allés demander à l'Éducation nationale leur point de vue. Moi j'ai mon IPR, donc mon inspecteur qui s'est fait envoyer chier par le conseil départemental quand il lui a dit "mais attendez, pour enseigner; nous il nous faut ça, il faudrait que ce soit" mais non, nous c'est pas comme ça que ça a été prévu, tant pis pour vous. Et s'est fait envoyer bouler. »

Ainsi, il prend la défense de l'éducation nationale et du rectorat en accusant le département de ne pas tenir compte de ces institutions.

« c'est-à-dire qu'il y a quand même un point de vue, de leur point de vue, autant au niveau du rectorat qu'au niveau du conseil départemental, que je trouve puant et. Enfin, qui

fait que, alors que ce projet pourrait être génial, ils mettent pas ce qu'il faut et ni les moyens, ni la façon de faire finalement pour que ça fonctionne. »

Le rectorat reste tout de même attaqué sur son manque d'action et de communication.

b. Rosa Parks : entre fatalisme et incompréhension

Pour les enseignant·e·s du centre-ville, les élèves de Rosa Parks n'ont pas de parents présents, ont des problèmes individuels ainsi que des problèmes de comportement, n'ont pas le niveau, manque de volonté et seront difficiles à intégrer¹⁷³. Il y a dans ces discours une forme de fatalisme, une impossibilité à faire quoi que ce soit avec ces élèves. Les propos sont d'ailleurs, comme l'avait déjà découvert Agnès Van Zanten, infantilisants sur les enfants¹⁷⁴. L'idée d'infantiliser des enfants peut sembler paradoxale, mais il s'agit ici de dire qu'iels sont considérés comme plus enfant et moins mature que les enfants d'autres milieux.

Du côté de l'éducation prioritaire, si des difficultés sont également vues, elles sont relativisées par un comportement qui est jugé comme en amélioration ou tout simplement bon¹⁷⁵. L'accent est également mis, non pas sur des problèmes familiaux et sociaux lourds et impossibles à surmonter (bien qu'ils soient mentionnés), mais plutôt sur les difficultés de compréhension avec les élèves¹⁷⁶. Dans ces perspectives, leurs difficultés scolaires sont compensées par des bons comportements, et s'expliquent par des problèmes familiaux et sociaux, conduisant à des incompréhensions sur lesquelles il faut travailler.

Là encore, nous pouvons nous référer au concept du client idéal¹⁷⁷, puisque les descriptions faites des élèves montrent ce que les enseignant·e·s n'attendent pas, et donc ce qu'iels cherchent à fuir. Tout comme les élèves de classes supérieures qui ne sont pas apprécié·e·s pour leur attitude de supériorité, les élèves de classes populaires ne sont généralement pas apprécié·e·s pour leur niveau plus faible et problèmes de comportement. Cependant, dans un système ségréguant en deux pôles les élèves (éducation prioritaire et

173 Tanya (Guist'hau), *La fin du rêve* mené par Férand Mathieu Olivia (Guist'hau), *L'entrepreneuse investie* mené par Guillou Aurélie Catherine (Guist'hau), *Une mixité raisonnable* mené par Couchouron Leila Andreas (Guist'hau), *L'élite* mené par Guillou Aurélie Bernard (Jules Verne), *Le défenseur du centre-ville* mené par Couchouron Leila.

174 VAN ZANTEN Agnès, *Choisir son école*, Presses universitaires de France, 2009.

175 Nicolas (Rosa Parks), *L'éducation prioritaire comme vocation* mené par Férand Mathieu Meredith (Rosa Parks), *Un travail affectif* mené par Guillou Aurélie.

176 David (Rosa Parks), *L'autorité* mené par Férand Mathieu Meredith (Rosa Parks), *op. cit.*

177 BECKER Howard S., « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *The Journal of Educational Sociology*, 25, [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 1952.

établissements de classes supérieures)¹⁷⁸, les enseignant·e·s doivent choisir entre ces deux pôles.

F. Trouver sa place dans un des deux mondes de l'enseignement

Les enseignant·e·s enquêté·e·s recherchent une indépendance dans leur travail, tout en limitant leurs difficultés face à des publics différents. Nous allons voir ici comment les enseignant·e·s trouvent leur place dans le système d'enseignement actuel, et donc en quoi la mixité ne leur est pas favorable.

1. Centre-ville et éducation prioritaire : des objectifs différents

Dans un système scolaire en théorie unique et proposant le même programme à l'ensemble des élèves indépendamment de leurs classes sociales, les enseignant·e·s voient cependant des objectifs différents.

En effet, en ce qui concerne les enseignant·e·s de centre-ville, il s'agit avant tout de transmettre des savoirs¹⁷⁹, éventuellement de professionnaliser et de lutter contre le harcèlement¹⁸⁰. Pour les enseignant·e·s de Rosa Parks, il n'est jamais question de savoirs, mais plus fréquemment de maintenir le calme¹⁸¹ et leur permettre une émancipation¹⁸² tout en jouant un rôle d'éducateur·trice¹⁸³. Nicolas,¹⁸⁴ un enquêté, synthétise cette séparation en expliquant que si les classes supérieures doivent avoir des valeurs et des savoirs, les classes populaires doivent surtout avoir du calme et apprendre à bien se comporter.

178 DUBET François et VALLAUD-BELKACEM Najat, *Le ghetto scolaire*, la République des idées Seuil, 2024.

179 Tanya (Guist'hau), *La fin du rêve* mené par Férand Mathieu Olivia (Guist'hau), *L'entrepreneuse investie* mené par Guillou Aurélie Lorraine (Guist'hau), *Les difficultés du centre-ville* mené par Férand Mathieu.

180 Andreas (Guist'hau), *L'élite* mené par Guillou Aurélie.

181 Nicolas (Rosa Parks), *L'éducation prioritaire comme vocation* mené par Férand Mathieu Meredith (Rosa Parks), *Un travail affectif* mené par Guillou Aurélie.

182 David (Rosa Parks), *L'autorité* mené par Férand Mathieu Benjamin (Rosa Parks), *Le défenseur de la mixité* mené par Bouhier Lorenzo.

183 David (Rosa Parks), *op. cit.* Meredith (Rosa Parks), *op. cit.*

184 Nicolas (Rosa Parks), *op. cit.*

Cela rejoint ce qui a déjà pu être dit sur l'éducation prioritaire, à savoir que tout est centré autour du maintien de l'ordre¹⁸⁵, et d'un travail de moralisation des classes populaires¹⁸⁶.

Cette distinction n'est pas si surprenante que cela quand nous savons que le système d'enseignement, malgré le collège unique et la fin de l'ancien système réservant le secondaire aux classes supérieures, traite différemment les différents groupes sociaux. C'est ce qu'expliquent Jérôme Deauvieu et Jean-Pierre Terrail dans leur synthèse sur la transmission des savoirs¹⁸⁷. Tout d'abord à partir des travaux de Nell Keddie, ils montrent que le jeu des options et la création de classes participent à reproduire un système de classe. Les enseignant·e·s adaptent ensuite le niveau de connaissances aux capacités qu'iels prêtent à leurs élèves. Il est généralement plus courant de faire réfléchir les classes supérieures. À partir des travaux de Viviane Isambert-Jamati, les auteurs expliquent à nouveau que, pour les enseignant·e·s, il est important de développer des capacités opératoires pour les classes supérieures dès le plus jeune âge, tandis que pour les classes populaires il faut compenser le manque familial, ramenant une fois de plus le travail d'enseignement à un travail d'éducation.

« L'affichage de mixité sociale est anéanti par la réforme du collège et les groupes de niveaux. »¹⁸⁸

Cette tendance à enseigner différemment selon les profils sociaux peut surprendre quand nous voyons des enseignant·e·s se mobilisant pour la mixité scolaire et sociale, et luttant contre les groupes de niveau, comme nous avons pu le voir précédemment. Il a effectivement été montré que les enseignant·e·s sont généralement convaincu·e·s de l'inefficacité des classes de niveau et pour la mixité, mais en pratique, étant confronté·e·s à des groupes de niveau en raison de la structure de l'enseignement, iels appliquent des pratiques d'enseignement différents¹⁸⁹. Nous allons même aller plus loin par la suite, en expliquant que, bien qu'iels soient idéologiquement contre la ségrégation et les classes de niveau, le système dans lequel iels ont pu trouver leur place leur est désormais favorable.

185 BARRÈRE Anne, *Les enseignants au travail*, L'Harmattan, 2002.

186 VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie*, Presses universitaires de France, 2012.

187 DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, la Dispute, 2017.

188 « Collège Rosa Parks : la mixité sociale, une ambition dévoyée », sur *SUD éducation* 44 [en ligne], publié le 14 mars 2024, [consulté le 19 avril 2024].

189 DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, *op. cit.*

Portrait : l'éducation prioritaire comme vocation

Nicolas est enseignant à Rosa Parks. Il est l'enquêté le plus attaché à l'éducation prioritaire, au point où il demande à s'orienter l'année suivante sur un autre établissement en REP ou REP+.

Un enfant de classe populaire à la scolarité moyenne

Issu des classes populaires avec une mère ouvrière spécialisée et un père tourneur fraiseur, il se décrit comme un bon élève mais « branleur ». Il explique ne pas avoir eu les épreuves anticipées du baccalauréat et avoir eu son baccalauréat de justesse. Il est passé dans des établissements de zone rurale, dans un collège qu'il qualifie de « difficile », puis dans un lycée qualifié de « bourgeois ». Il a également dû tenter à deux reprises le CAPES avant de l'obtenir. Son passage par des établissements plus « difficiles » ainsi que son origine populaire sont des déterminants d'un travail dans l'éducation prioritaire¹⁹⁰. Nous pouvons également y ajouter le fait d'avoir eu des difficultés scolaires et universitaires, qui, comme nous le supposons par la suite, semblent déterminantes pour travailler en éducation prioritaire.

Une orientation professionnelle vers les dispositifs connus

« Et donc j'ai passé un été sur un laminoir. C'était magnifique. Je mettais des circuits imprimés au bout d'une machine, je les récupérais à l'autre bout. Pendant 8 h par jour... ... c'est là que j'ai commencé à bosser à l'école. »

Tout comme David¹⁹¹, l'attrait vers l'enseignement semble avant tout un rejet du travail en usine. Il cherche donc à s'émanciper et trouve la voie la plus connue des classes populaires et plus facilement accessible : l'enseignement¹⁹².

« Quoi que. Par contre, on. Vu la société dans laquelle on est. Enfin, je vois, moi, en région parisienne, avoir eu du temps libre pour m'occuper de mes gamins avant les vacances, pour m'occuper de mes gamins. C'est un luxe que n'a pas tout le monde. Euh... Après. J'ai

190 BLANCHARD Sophie, « Éducation prioritaire et dimension spatiale des trajectoires des enseignant·es du secondaire en Île-de-France » [en ligne], *Carnets de géographes*, UMR 245 - CESSMA, 2023, [consulté le 18 mars 2024].

191 David (Rosa Parks), *L'autorité* mené par Férand Mathieu.

192 DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, la Dispute, 2009.

envie de dire, ça s'est fait tout seul. Euuuh j'ai passé mon BAF. Pour pouvoir bosser l'été. Euh Après, j'ai été surveillant. Mais puis j'ai passé mon CAPES quoi. Je suis. En fait, j'ai jamais quitté l'école. Si on réfléchit bien, j'ai... Je. Bah déjà, j'ai fait, j'ai fait une licen, enfin des études dans la matière qui me plaisait le plus. Euuuh Je ne suis pas sûr que j'aurais fait, comme ça existe maintenant, sciences de l'éducation par exemple, qui est quand même maintenant la grande voie pour entrer dans le métier. Je ne suis pas sûr que j'aurais fait ça. »

Son travail de surveillant a certainement participé à sa socialisation en tant qu'enseignant, voire en tant qu'éducateur, puisque son activité est avant tout un travail d'éducation comme nous allons le voir ensuite.

« Nicolas : ah Ouais, c'était pas mal, c'était pas mal. Euh Sauf que mes mes parents, ils avaient pas les codes de ce qui se passait après le lycée et tout ce qui est école, prépa, tout ça. Enfin, j'en ai entendu parler une fois que j'ai été... – Enquêteur : oui une fois à la fac. – Nicolas : ouais, et même certains trucs. j'ai su que j'aurais pu faire une fois que j'avais terminé. Euuuh si ça avait été aujourd'hui, je ne suis pas du tout si je serais prof aujourd'hui, il faut être honnête. Euh... Moi, j'aime beaucoup ce qu'ils font maintenant en bac techno par exemple. Le bac technologique aujourd'hui, c'est. Ça a encore mauvaise presse parce que mais euh la vache. »

Il explicite le fait qu'il n'ait pas eu beaucoup d'autres opportunités depuis sa position, étant donné que ses parents ne savaient pas non plus ce qui était possible.

Une mutation à risque, demandant la mobilisation d'un réseau professionnel

Cet entretien a été réalisé avant que le rectorat n'annonce les modalités de transfert. Nicolas n'a pas beaucoup de points pour avoir l'établissement de son choix. La mutation est donc risquée le concernant.

« Pour pouvoir avoir un établissement dans Nantes et pas me retrouver je ne sais trop où, Chateaubriand ou autre. »

« Ouais ouais, j'ai euuh. Lorsque j'ai corrigé le brevet l'année dernière justement, j'étais dans un autre établissement en éducation prioritaire et visiblement il y aurait une ouverture de poste là-bas et je vais voir s'il y a possibilité que j'aille là-bas en fait. Donc pareil, rester, dans du REP+. »

Pour trouver la meilleure affectation possible, il vise des postes peu demandés, selon lui, et proche de son domicile. Pour cela, il passe par son réseau professionnel en se servant des informations récupérées auprès de collègues.

« Ce qui serait idéal, ce serait euh. Pas juste au niveau des des des règles, ça serait qu'on puisse choisir. Concrètement qu'on ait le droit de choisir l'établissement où on veut aller, étant donné que personne, enfin en tout cas qu'on ne voulait pas nous faire partir. J'ai plein de collègues qui voulaient pas partir, donc qu'on puisse choisir où on veut aller. On est par exemple, je sais pas je dire n'importe quoi, qu'on ait le droit à trois vœux et qu'ils prennent dans ces trois vœux. Mais qu'on puisse choisir, sans tenir compte de barèmes, de machin, de truc. Déjà, s'il y avait ça. Ce serait. »

Il exprime même le souhait de pouvoir choisir librement son affectation dans le contexte actuel de fusion des établissements. Cette mutation est vécue comme un choix individuel, quand bien même seul·le·s les plus ancien·ne·s enseignant·e·s peuvent réellement choisir car ayant suffisamment de points¹⁹³.

Des élèves de centre-ville bourgeois, et la crainte des conflits avec leurs parents

« J'ai fait de tout, j'ai fait, j'ai fait aussi bien de la REP+ que du collège de centre-ville bien bourgeois »

« Nicolas : c'est heu d'ailleurs ça a été un choc des cultures, aussi bien pour eux que pour moi. Parce que je suis arrivée dedans. Je me souviens toujours la première fois, j'ai fait pleurer des élèves. – Enquêteur : ah bon ? – Nicolas : bah parce que j'étais trop. Je me suis imposé quoi. Et peut-être imposé un petit peu trop fort vis-à-vis des petits sixièmes qui n'avaient pas l'habitude d'être bousculés. Et euh »

Nicolas montre une forte opposition aux élèves du centre-ville. Il marque cette opposition en qualifiant le milieu de « bourgeois » et affirme l'inadéquation entre lui et ces élèves, en particulier en termes de gestion du comportement.

193 LÉGER Alain, « Stratégie de carrière et alliance avec la classe ouvrière », *Société française, Cahiers de l'institut de recherches marxistes*, 2, 1982.

« pas sûr que je serais bon en milieu ultra bourgeois. J'aurais des. Je pense que j'irais plus facilement au clash avec des parents que. Enfin... Les. ... »

Comme beaucoup d'enseignant·e·s en éducation prioritaire, il s'oppose aux parents de classe supérieures¹⁹⁴

Une proximité avec les classes populaires affichée, facilité par l'absence des parents ?

« Enquêteur : un déplacement sur la région pour fuir Paris ? – Nicolas : ouais – Enquêteur : mais donc Paris et pas, pas les élèves qu'il y avait à Paris ? – Nicolas : ah non, pas du tout ! Moi j'aimais bien la banlieue, banlieue et banlieusards. Franchement, j'étais bien. C'est juste que j'en avais marre de passer 1 h, 1 h et demie en voiture pour faire 40 kilomètres alors que ici. Je vois, l'autre jour, j'ai accompagné ma fille à Couëron en transport. J'ai mis 1 h et quelques en transport, mais j'ai traversé toute l'agglomération nantaise. Donc oui, on avait, on a des amis qui habitaient à, nous on était donc banlieue Est, on a des amis qui habitaient banlieue Ouest dans Paris. Quand on allait les voir, c'était c'était la mission, c'était. »

Une autre explication de sa présence et de son adéquation avec l'éducation prioritaire est la proximité avec certains groupes sociaux qu'il met en avant. Il ne partage cependant pas leur mode de vie, et choisit d'ailleurs de quitter Paris pour améliorer son propre cadre de vie.

« Enquêteur : il n'y a pas, il y a, il n'y a pas de clash avec les parents, avec des élèves classes populaires – Nicolas : non. Bon Après faut avouer qu'on les voit pas beaucoup donc forcément ça limite. Mais euh non, j'ai jamais. J'ai jamais ressenti de souci quoi en fait. »

Il met en avant également l'absence des parents comme étant principalement un avantage. Cela fait partie des éléments qui font que les enseignant·e·s restent en REP¹⁹⁵.

« C'est pas gentil ce que je veux dire, mais j'ai plus de respect pour un gamin des milieux populaires qui s'en sort que pour un gamin des classes aisées. Parce que c'est facile pour lui. Enfin Je veux dire. À la maison, il y a une bibliothèque. Papa, maman, Ils

194 BLANCHARD Sophie, « Éducation prioritaire et dimension spatiale des trajectoires des enseignant·es du secondaire en Île-de-France » [en ligne], *Carnets de géographes*, UMR 245 - CESSMA, 2023, [consulté le 18 mars 2024].

195 VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie*, Presses universitaires de France, 2012.

m'emmènent au musée. C'est facile. Quant à la maison, on ne parle pas français et tout ça machin. Je m'occupe du petit frère, la petite sœur et en plus de ça, j'arrive à l'école. Bah respect. »

Nicolas montre même une admiration pour les pauvres méritant·e·s, ces élèves de classes populaires qui arrivent tout de même à réussir. Ce faisant, il valorise alors son activité en valorisant les élèves dont il s'occupe.

« Nicolas : non, j'étais pas le plus populaire, mais j'avais ma place quoi. euuuh Voilà, je faisais pas. Ouais Non. Ouais je me suis battue deux trois fois quoi Mais c'est pas euh. – Enquêteur : plutôt au collège et au lycée ? – Nicolas : au collège, lycée, même adulte. Donc c'est. C'est euh – Enquêteur : même en tant qu'enseignant du coup après ? – Nicolas : ouais, pas dans le cadre de mon métier, mais oui. »

Un autre élément qui pourrait expliquer son adéquation avec l'éducation prioritaire est ce que nous pourrions appeler un habitus agonistique¹⁹⁶. Il parle en effet à plusieurs reprises de bagarres dans lesquelles il participe. Les pratiques agonistiques pour résoudre des conflits ou même échanger étant plus souvent fréquentes dans les milieux populaires, ceci expliquerait également sa présence en REP.

L'éducation prioritaire comme vocation

« Ouais ouais, j'ai. J'ai demandé à aller en REP+. Bah tant que je peux quoi. Tant que je peux Physiquement. C'est quand même fatigant. Donc. Donc voilà. C'est aussi une stratégie pour pouvoir avoir euh Nantes en venant de l'académie de Créteil. Pour pouvoir avoir un établissement dans Nantes et pas me retrouver je ne sais trop où, Chateaubriand ou autre. »

« Enquêteur : d'accord. Et donc, qu'est ce qui fait, Qu'est ce qui t'a motivé à, justement, au-delà du choix de Nantes, de pouvoir être sur Nantes, qu'est ce qui te motive à aller justement à être venu à Rosa Parks ? – Nicolas : bah, le type d'établissement. En fait si si, ça avait pas été un public qui me convienne, j'y serais pas allée. Même si même pour avoir des points c'est pas c'est pas possible. Tu peux pas demander un établissement en REP ou REP+ juste pour des points, sachant qu'une fois que tu y es, c'est pour dix ans. Enfin je veux dire, j'ai. Je suis arrivée, j'avais la quarantaine. Euh c'est pas, c'est pas un début de carrière.

196 LEPOUTRE David, *Coeur de banlieue*, Jacob, 2008.

Donc c'est pas on fait pas ce genre de choix de façon anodine en se disant bon, on verra bien si ça passe parce que une fois qu'on y est, on y est quoi. »

« Je suis pas sûr que je serai bon. Enfin, je dis pas que je suis bon prof, mais je serais pas sûr que je serais bon en milieu ultra bourgeois. J'aurais des. Je pense que j'irais plus facilement au clash avec des parents que. Enfin... Les. ... Bah en fait, j'aime être avec les classes populaires. C'est enfin voilà, il y a pas. Je me sens bien. Je me sens à ma place quoi. »

À propos d'un établissement qualifié de bourgeois :

« Mais j'ai pas demandé à rester par contre. Parce que j'ai pas demandé à rester parce que. Parce que c'est pas ma place. »

Cette adéquation avec l'éducation prioritaire est en tout cas bien mise en avant. Le public est décrit comme idéal pour lui. Il met en avant le choix de l'éducation prioritaire, y compris face à la fusion des établissements. Il préfère continuer dans un autre établissement prioritaire.

Rester en éducation prioritaire permet aussi de continuer à dominer sur les élèves et ne pas être dominé par les parents, voire des élèves. Il fait partie de ces profils qui reste entre autres, car il y a une absence de critique des parents, ce qui en fait une forme d'élite¹⁹⁷.

Les collègues de centre-ville : des pratiques injustes et des jugements sévères

« Ouais, Voilà, c'est. Non, mais je me vois. Je me sentais vraiment pas à ma place. c'est euh j'étais pas. j'étais pas d'accord non plus avec les, Avec les collègues quoi. Avec leur vision de voir les choses. Quand c'était les je m'en souviendrais les premiers conseils de classe euh commençaient à certains élèves qui commençaient quoi à. Comment dire. À les dénigrer. Enfin, les gamins, ils avaient quatorze de moyenne. Enfin je veux dire, à l'époque, ils avaient des notes encore. Fallait arrêter quoi. C'était. Ah oui, d'accord, ils étaient pas tip top, mais c'était. Ça méritait pas qu'on fasse des commentaires acerbes quoi. »

« Alors quand pour corriger le brevet, en fait on va dans des centres de correction, ce sont des collèges et dans ces centres de correction, il y a des professeurs qui viennent de plein d'établissements et on va dire qu'on a chacun 40 copies à corriger. Euh Et pour Par contre, voilà, c'est une copie à corriger et on met le temps qu'il faut, mais il faut que ce soit fait en à

197 LÉGER Alain et TRIPIER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Méridiens-Klincksieck, 1986.

peu près une journée. Moi. Souvent j'ai vu des écarts de correction et de comportement et je pouvais savoir dans quel type de collègue ils étaient. [...] Et si euuh nos gamins qui vont aller au futur Vial, ils tombent sur. ... Je suis sûr que j'ai des collègues qui sont comme ça là-bas. Bah c'est... l'adaptation va être compliqué. De toute façon, l'adaptation va être super com. Je pense que le projet à terme, ce sera bien. »

« Mais euh mais c'est tous les autres. Enfin après voilà, moi je viens avec mon vécu, je viens avec ce que j'ai connu de certains collègues. C'est. Enfin. Ouais, moi j'ai quand même ouais. j'ai vu des collègues où madame était, était professeur, mais c'était de l'argent de poche quoi. Parce que son mari, il est avocat, médecin ou. Nan, mais Il peut y avoir. Je sais pas si... ... Souvent. Moi ça me fait penser aux aux ouais les les mouvements chrétiens sociaux fin 19^e début 20^e quoi. »

Nicolas marque une forte distance avec les collègues d'établissements plus bourgeois. Il critique leurs échelles de notations vues comme sévères. Les appréciations sur les élèves sont aussi vues comme injustes. Il marque donc de cette façon son opposition à un milieu non populaire.

« Enfin après c'est pas méchant ce que je dis hein, Mais euuh. Entre moi et un collègue qui a fait euh, ça fait quinze ans qu'il est à Guist'hau qu'il a ses petites habitudes, ça ronronne, euh parce que de toute façon ça fonctionne. Dans sa classe, Il va se retrouver avec trois ou quatre loulous qui viennent de chez nous, oh ça va pas ronronner. Ça va crispé. Et euh c'est clair que dans un premier temps, il va y avoir. Le milieu de l'éducation nationale. C'est un milieu où on a plein de non-dits. Faut pas se mentir. Euuuh où la, l'image du professeur qui vote à gauche, etc, Elle est plus si vraie que ça. Non, mais dans l'imaginaire collectif et. Tous les. Il n'y a aucun professeur qui vont me dire ouvertement "ah bah non, moi les gamins de banlieue, enfin les gamins des quartiers, je vais les laisser tomber." Jamais ils oseront dire ça. Des vieux de la vieille qui ont pas bougé, etc. Qui sont restés sur un modèle des années 80, On va pas me faire croire qu'ils vont faire ce qu'il faut. Enfin moi j'y crois pas. C'est euuh, Je vois bien les conversa. De toute façon moi je veux pas y aller dans un nouveau collègue. »

Il va même plus loin en affirmant que ses collègues de centre-ville refuseront de travailler avec les élèves de Rosa Parks et les laisseront tomber.

« Les les collègues surtout. En fait j'ai rien contre eux, mais si c'est pour entendre "Ah bah non, vous avez vu, c'est normal qu'il ait ses résultats, Il vient de Rosa Parks." euh On va l'entendre, on va l'entendre même s'ils vont se mordre la langue pour pas le sortir. Et il y a ça, Il y a si c'est vrai que qu'on a notre clause de maintien de notre prime pendant plusieurs années, on va être plus payé qu'eux pour; enfin. J'aime autant éviter. Voilà. »

Cette opposition avec ses collègues du centre-ville va jusqu'à servir de justification pour ne pas aller dans le nouveau collège. Il veut aussi éviter de potentiels conflits en raison de la prime d'éducation prioritaire qu'il conserve quelques années dans le nouvel établissement.

Il admet cependant ne pas connaître ses collègues de centre-ville.

« Nicolas : euh non, pas vraiment. Les seuls qu'on connaît sont ceux qui se mobilisent. Donc eux, bah elles ont l'air plutôt cool. Tu sens qu'avec eux tu peux bosser, qu'il n'y a pas de souci. »

D'ailleurs, les collègues de centre-ville qu'il a rencontré lui semblent fiables pour travailler avec elles et eux. Ce n'est donc pas nécessairement la crainte des collègues et de leurs comportements qui est le moteur principal de son refus d'aller au nouveau collège. Sa forte adéquation avec l'éducation prioritaire est probablement une cause importante.

Il est à noter qu'il marque tout de même un clivage entre les enseignant·e·s voulant prendre en charge la difficulté et celles et ceux ne s'en occupant pas¹⁹⁸.

Rosa Parks : la grande difficulté de ce projet mixité

« Mais là, les quatre, cinq premières années, ça va être, ça va être. Enfin, je veux pas dire, ça va être le carnage, mais ça va être dur, dur pour nos gamins. Ils vont s'y faire, mais pff. »

Pour appuyer ce clivage avec le centre-ville, il présente le fait que les élèves de Rosa Parks vont avoir de grosses difficultés dans le futur collège.

« En fait, nous on arrive comme. Comme des chiens dans un jeu de quilles là-dedans. Pour eux, leur projet était déjà sur les rails depuis trois ou quatre ans. Ils savaient qu'ils

198 DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, la Dispute, 2009.

allaient tous y aller. euh bah Là, maintenant, ils savent qu'ils ne vont pas tous y aller parce que forcément, il va y avoir de la place pour nous quoi. Se retrouver en concurrence avec nous et euh. »

De plus, il ressent un conflit avec ses collègues, lié à l'irruption tardive de Rosa Parks dans un projet où l'établissement n'était à l'origine pas prévu¹⁹⁹.

Un travail usant

« tant que je peux quoi. Tant que je peux physiquement. C'est quand même fatigant. »

« Enquêteur : tu disais tout à l'heure que c'était quand même physiquement fatigant. Qu'est-ce que tu veux dire par là ? Du coup sur sur les collègues comme à Créteil, Rosa Parks. – Nicolas : c'est c'est usant, c'est usant. Euh Moi, typiquement, je préfère venir tous les jours au collège et faire des petites journées. Euh Même si du coup t'as la fatigue des transports, tout ça. Mais une séance 55 minutes de cours, c'est euh. ...Ouais, c'est physique. Physiquement déjà, c'est usant parce que voilà tu es debout, tu bouges, etc. Tu parles. Au mois de septembre, on a toujours. En tout cas, moi j'ai toujours mal à la gorge parce que c'est des muscles les cordes vocales, donc il faut que ça se refasse et puis euh faut pas lâcher le morceau quoi. Donc faut pas laisser de temps mort, faut pas. C'est. Je pense qu'on n'est pas loin d'une performance d'acteur aussi. C'est clair qu'on doit tenir un rôle aussi, qu'on doit. euh Être capable de s'adapter donc. Ça... Des fois c'est un peu schizophrène parce que tu vas être tout détendu et d'un coup bah il faut que tu montes dans les tours, il faut que tu t'imposes parce que en face, t'as pas le choix. Et redescendre aussi vite si c'est possible. Parce que les autres, ils ont pas mérité ça. Enfin, c'est. C'est tout ça qui est fatigant en fait. Les bavardages à gérer, les. »

Malgré la portée vocationnelle de ses propos et son adéquation avec Rosa Parks, il précise que c'est un milieu usant et donc à fuir avec le temps. Il met en avant aussi le travail de mise en scène nécessaire pour faire classe²⁰⁰.

À propos d'un établissement qualifié de bourgeois

199 PAJOT Stéphane, « Nantes. Pourquoi les collégiens de Guist'hau et Jules-Verne vont partager la même cour de récré ? » [en ligne], *Presse Océan*, 7 octobre 2021, [consulté le 30 mai 2024].

200 BARRÈRE Anne, *Les enseignants au travail*, L'Harmattan, 2002.

« Bon et bien j'ai passé une année tranquille, faut dire ce qui est. Euh Mais. Mais j'ai pas demandé à rester par contre. Parce que j'ai pas demandé à rester parce que. Parce que c'est pas ma place. C'est euh, Je comprends que ça correspond à des collègues, qui veulent justement ce cadre tranquille, etc. Avoir l'impression de faire véritablement leur métier, transmettre des savoirs etc etc. Mais euh, mais je pense que moi, ces élèves-là, ils n'ont pas besoin de moi en fait. »

En contraste, les établissements bourgeois permettent plus de calme et de repos.

Les élèves en zone prioritaire : pauvres et délinquance

« Euh oui bah après c'est des établissements où, Où ton. Comment dire. Où les gamins sont, il y en a pas mal Qui sont entre deux milieux Quoi. Le milieu scolaire et le milieu euh entre guillemet professionnel. Des petits boulots qu'ils peuvent avoir dans les cages d'escalier ou autre à surveiller. – Enquêteur : déjà déjà au collège ? – Nicolas : ah oui Ça commence, Ça commence au collège en fait, ça commence au collège. Ça commence en fait en sixième cinquième, c'est des gamins qui vont aller, Juste faire des courses, acheter un kebab, acheter une canette au gars pour se faire bien voir et puis lui filer la pièce. Comme ça, ils vont créer un certain clientélisme. On va dire ça comme ça. Après, après, ils vont recruter pour faire, pour être ceux qui vont surveiller le quartier et après il gravira les échelons. »

« Et je vois en quatrième. [...] Ils savent ce que c'est qu'une garde à vue, mais pas parce qu'ils en ont entendu parler, parce qu'ils y sont allés. Ça par contre, tous les ans, j'en avais. En région parisienne, Tous les ans, j'avais des gamins en quatrième qui étaient déjà passés par la case garde à vue. »

« Je sais pas encore. L'année dernière, j'ai pas eu l'impression. Ce ça me paraît beaucoup plus tranquille, quand même Rosa Parks. c'est, ah c'est pas les mêmes problématiques. On est vraiment sur de la. Par contre, ça me paraît plus pauvre financièrement. »

De même, il perçoit ses élèves comme étant, en partie, des délinquant·e·s. Il s'agit cependant avant tout des élèves de Créteil plus que de Rosa Parks.

« C'est le taux de familles monoparentales, j'ai plus en tête, mais il est. Il est balèze quoi. Je crois qu'on a plus de 20 % d'élèves où ça parle pas français à la maison. Enfin je

veux dire, c'est des critères quand même très particuliers. Et c'est pour ça que les problématiques ne sont pas du tout les mêmes. Et Je le vois, je le vois sur les vêtements des gamins. Enfin je veux dire lorsqu'ils arrivent. Et euh lundi, ils sont propres, mais un milieu de semaine, ils sont toujours pas changés. Ils n'ont pas. Je pense qu'ils n'ont pas forcément de quoi se changer quoi. Ça. Enfin voilà quoi. c'est... .. comme des gamins qui gardent tout le temps leurs manteaux, mais lorsqu'il retire leur manteau, en fait en dessous, ils sont pas. Ils sont plutôt crados quoi. Donc euh. Vas-y, garde ton manteau, c'est pas grave. Enfin. »

Il met l'accent sur une forte pauvreté parmi ses élèves, ainsi que des problèmes d'hygiène fréquents. Il montre ainsi le décalage entre ses normes d'hygiène et celles du milieu de certains élèves.

L'éducation prioritaire à Nantes : "des gentils"

« Alors c'est pas les mêmes, c'est vraiment pas les mêmes. C'est. Alors moi j'aime bien, j'aime bien Rosa Parks. Euuuh j'ai. En fait c'est c'est différent, c'est différent même globalement. Ça va avec le je pense, ça va avec l'agglomération, avec la région nantaise. Euuuh Je trouve les élèves d'une certaine façon plus faciles qu'à Créteil, euh moins dur. Euh Il y a moins de violence, il y a moins d'agressivité. Alors que je sais que c'est pas le cas partout. Je crois qu'à La Durantière par exemple, c'est plutôt mouvementé cette année, donc. »

« Ouais, enfin Que moi j'ai pas eu pour l'instant, euh j'ai vu très peu de bagarres dans la cour de récréation et euuh surtout j'ai jamais eu de bagarre en classe alors que j'en ai eu Créteil. Dans l'académie de Créteil, j'ai déjà eu des bagarres dans ma salle de classe. Là j'en ai jamais eu pour l'instant. »

« Ce, la, les les les échanges euh Vont plus haut dans l'académie de Créteil. En tout cas dans mon vécu, j'ai pas pu voir pour l'instant dans une salle de classe sur Nantes. ... Mais je pense que ça vient de la mentalité de la région. Même dans les transports en commun, je trouve ça moins agressif. Sur la route, je trouve ça moins agressif. C'est vraiment pas péjoratif ce que je veux dire, mais c'est la province quoi. – Enquêteur : pourtant, on dit, on dit beaucoup en ce moment que Nantes est une ville très dangereuse et. – Nicolas : ouais Alors, je pense que c'est vrai pour peut-être les Nantais qui sont là depuis plusieurs générations et ont connu comment c'était avant. Franchement, le euh moi ce que j'ai vu de plus chaud dans

Nantes, c'est le soir. Aller, entre commerces et Bouffay à Bouffay. Pour avoir traîné à Châtelet-les-Halles le soir ou Stalingrad, des choses comme ça, c'est pas. Je comprends, je comprends. Si les gens étaient pas habitués, je comprends. Après moi je me suis jamais senti en danger pour l'instant. »

Il relativise tout de même la violence en éducation prioritaire à Nantes en qualifiant de « gentils » les élèves. La pauvreté est donc un problème plus important à Nantes. Il explique cette différence avec Créteil par une différence de localisation, en considérant Nantes comme étant plus calme. Il y a dans sa perception, une homologie entre l'agglomération et les comportements des élèves.

Nantes, une ville non mixte

« Et j'ai aussi trouvé un. Tant qu'on est sur mon ressenti en arrivant ici. L'autre chose qui m'a pas mal étonnée ici. Vraiment, j'avais pas remarqué En tant que touriste quand je venais. c'est qu'il y a une très forte ségrégation socio spatiale. c'est mélange, mélange, mélangent pas trop. Et quand je vois tous les remous pour juste l'ouverture d'un collège en centre-ville avec une petite partie d'élèves qui viendrait des Dervallières. c'est un petit peu. Enfin, moi ça, ça me questionne. Enfin, je veux dire. Et. Et c'est vrai que. Par l'impression qu'il y a une grande grande mixité sur la ville. »

Il décrit la ville de Nantes comme étant très peu mixte et relativement ségrégée. Il dénonce ainsi les oppositions à la mixité, et marque donc son attachement à celle-ci, bien qu'il se mobilise contre la fusion des établissements.

Enseigner et enseigner : transmettre des savoirs aux bourgeois, apprendre à bien se comporter aux classes populaires

« C'est euh, Je comprends que ça correspond à des collègues, qui veulent justement ce cadre tranquille, etc. Avoir l'impression de faire véritablement leur métier, transmettre des savoirs etc etc. Mais euh, mais je pense que moi, ces élèves-là, ils n'ont pas besoin de moi en fait. Euh Après, on va pas se mentir. Moi maintenant je sais que ma mission première c'est pas de transmettre du savoir. Je suis là pour leur transmettre des codes et des "comment je me comporte en groupe", "comment je me comporte en société", etc. Euh Après, apprendre de apprendre, s'ils retiennent un quart du programme, je suis content. C'est pas on n'est pas

enfin pour moi, je suis pas du tout dans la même. On fait pas le même métier, pas le même métier. »

« Ah bah Oui, oui, Ben oui, Ben oui, c'est comme. ... c'est comme ça qu'on apprend, qu'on leur apprend aussi. Et moi surtout, je là où je les loupe pas, c'est la façon dont ils se parlent entre eux. Avec moi, il n'y a pas de souci parce que voilà, je suis le professeur, etc. Mais entre eux, je leur dis toujours de toute façon qu'il y a un langage dans la rue et un langage dans une salle de classe, c'est pas le même. Et plus tard ce sera pareil. Il y a un langage à la maison, le langage au travail c'est pas le même. Donc euh... »

« Et voilà, Moi typiquement, je vais utiliser les mêmes mots qu'eux quand pour leur montrer que ça, enfin ça, ça va pas quoi, on peut pas mettre "wallah" toutes les phrases c'est pas possible. C'est "wallah", "wesh", etc. Enfin je veux dire, c'est pas c'est pas possible, c'est pas comme ça qu'on parle quoi. Donc et euh. Ouais, ça je pense qu'ils l'entendent. Je pense qu'ils l'entendent. En tout cas, c'est quelque part dans leur tête. »

« Ben je pense que là encore, ça va dépendre dans quel type d'établissement tu sais. On va avoir les on va pas avoir les mêmes fonctions. Euh, Dans le genre d'établissement dans lequel je suis le message, Honnêtement, si tu travailles bien à l'école, plus tard, tu auras un bon boulot. Euh. C'est pas vrai. Enfin, c'est pas faux. Enfin, faut arrêter de leur vendre du rêve aussi quoi. C'est que, Alors oui, ça c'est clair, plus ils travaillent, plus ils ont la possibilité plus tard etc d'avoir un métier etc etc. Ça c'est vrai. Je veux dire, faut pas, faut pas non plus tomber dans le misérabilisme. Mais. Moi ce que je dis aux quatrièmes troisièmes aussi vaut mieux travailler pour avoir une bonne orientation. Et après parce que en fait, travailler avec eux sûr qu'est-ce que c'est qu'avoir un bon métier. Est-ce que c'est gagner de l'argent ? Et ça s'entend. Est-ce que c'est aussi savoir juste avoir une activité qui nous plaise et puis voilà quoi. Mais. Le sens de après les gamins, si on leur pose la question, ils ont des réponses. Mais je pense que c'est des réponses toutes faites. Ils vont dire ah bah le collègue ça sert à apprendre des choses. Voilà, c'est ce qu'ils vont me dire. Ce qui est vrai, non, mais voilà ce qui est vrai. Mais ces choses-là, qu'est-ce que c'est ? Bah voilà, c'est c'est vivre en communauté, en communauté, c'est respecter les autres. On est plus sur du savoir être et savoir vivre que. Enfin, c'est mon c'est mon. c'est mon impression. Pour moi, le collègue. »

Nicolas fait la différence entre enseigner aux élèves de milieu bourgeois et enseigner aux élèves de l'éducation prioritaire. Pour les premiers, il s'agit de leur transmettre des

savoirs, tandis que pour les autres il faut avant tout leur apprendre à bien se comporter. Il qualifie même de métiers différents les activités d'enseignement en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire.

« Oui, c'est vrai que dans ces milieux-là, en tout cas dans ce collège-là, euh bah il y a du boulot quoi. Enfin, c'est sûr que c'est ça, c'est ça, c'est pratique, tu donnes des devoirs à faire, ils sont faits, tu euh. C'est c'est facile, c'est facile. »

« On, par contre, on va pas se mentir, il travaille pas du tout chez eux ou très peu. Euh, donc il faut que ce qu'on fait dans une séance ce soit pertinent. »

Dans la pratique, il constate que le travail n'est effectivement pas fait de la même façon par les élèves de différents milieux.

En prenant cette position, il semble défendre un système d'enseignement séparé, proche de l'ancien système séparant les classes sociales entre primaire et secondaire et appliquant alors ce que les enseignants appliquent tout en le contestant : des enseignements différents selon leurs élèves²⁰¹.

La difficulté du maintien de l'ordre en classe

« Ouais, ouais bah c'est il y a des trucs qui restent comme ça où faut retirer son manteau, il faut être debout avant, etc. Pff. Euh. C'est euh. Non. Enfin moi je je. Enfin, des fois je le fais honnêtement. Je leur explique. Voilà. Elle fait pas trop chaud, pas trop froid. Vas-y, retire ton manteau. Mais quand je vois que c'est impossible, bah. C'est pas grave, ça n'empêche pas de garder un manteau et de bosser, on sait faire la différence quoi. C'est. Mais ça, je pense que ça fait partie des choses. Pourtant je suis sur un collège. C'est un collège où les collègues et tout sont très on va dire progressistes, ils se questionnent beaucoup sur leur euh énormément, même, sur leur façon de faire, etc. euh, mais je trouve que. Il y en a beaucoup encore qui ont gardé des... des Réflexes d'avant. ... Alors je peux paraître laxiste. Moi je suis sûre que je parais comme étant quelqu'un de laxiste. Mais. Mais c'est pas grave, c'est pas grave, parce que de toute façon, j'arrive pas à être autrement. »

Il met en avant une moins grande sévérité que ses collègues et une forme de lutte contre la ritualisation.

201 DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, la Dispute, 2017.

« Après, ça dépend aussi de ma façon de faire. Euh j'ai des, j'ai des collègues qui je les entends, ils sont vachement plus. Quelque part, Je respecte parce qu'ils sont très beaucoup plus intransigeants que moi et du coup c'est vrai que leur cours est beaucoup plus calme, etc. Donc eux doivent être moins fatigués. Moi je peux. C'est vrai que je parle beaucoup avec les élèves que je. Euh c'est ouais, des cours 55 minutes, Je suis rincé. »

Il se retrouve alors en difficulté pour avoir le calme en classe, ce qui n'est pas surprenant dans la mesure où il a été montré qu'une dé-ritualisation est souvent associée à un activisme langagier en classe et une perte de contrôle²⁰².

Un syndiqué critique du projet, et de sa hiérarchie en général

« Mais il y a beaucoup de collègues, on ouvre même plus les mails qui nous envoient. Enfin moi clairement les mails qu'ils m'envoient, je les détruis tout de suite en fait. Je ne veux pas les lire en fait. Si c'est pour me dire merci pour cette rentrée, bah Okay, bah augmente-moi. Enfin, arrête de me dire merci et fais vraiment quelque chose. Créer une médecine du travail. On n'a pas de médecine du travail. »

Nicolas marque une distance avec son administration et se dit en litige avec le rectorat. Il demande des avantages matériels supplémentaires.

« Bon déjà, j'ai des collègues qui font beaucoup, beaucoup plus que moi. J'avoue que j'ai eu du mal. j'ai eu du mal à m'emparer de ce mouvement-là. euhh parce que l'année dernière, j'étais occupée avec autre chose, j'étais occupée avec les retraites, j'ai fait beaucoup, beaucoup de. Je crois que j'ai fait toutes les manifs. Enfin bon, voilà. Donc j'ai eu du mal à me mobiliser pour ça. Après moi je trouve que. ... Je trouve que ça commence un peu tard, en fait. Tout ce qui est fait là, ça aurait dû être fait il y a quelque temps déjà. Je. ... Je suis dans un collège, je suis dans un collège REP+ mais pourtant quand je suis arrivée, je ne les ai pas trouvés très mobilisés en fait. Alors très. Par contre, à fond pour les gamins, c'est incroyable. Vraiment, Je pense qu'ils sont pionniers dans plein de choses, c'est très bien. Euhh alors par contre, dans la lutte politique. Je veux peut dire que je les trouve un peu mous du genou, mais quand même. Et là, même encore. Typiquement, on a eu des discussions, parce que donc on a une audience, et la la question c'était "bon bah du coup on fait pas grève vu qu'on a l'audience". Alors non. »

202 DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire*, la Dispute, 2009.

« Oui, ça j'ai moi. Moi, les syndicats, c'est toute une histoire. Je n'ai jamais trouvé un syndicat qui me corresponde. j'ai été au début, j'étais au SNES, grosse machine syndicale et tout. Parce qu'au début, la déléguée syndicale, j'avais un bon feeling avec elle. Et voilà quoi. Après, j'ai fait une pause. j'étais plus syndiqué. Après je me suis dit bon, faut quand même que je me syndique parce que c'est important les syndicats. Pour moi, les syndicats, c'est important quelque quel que soit le syndicat. Et pour qu'il tourne, il faut qu'il y ait des adhérents. Donc j'ai été à la CGT, CGT éducation. Alors ça, j'aimais bien, j'aimais bien. Euh Sauf que quand j'ai eu besoin d'eux pour les histoires de mutation et tout ça, ils ont été aux abonnés absents. Ouais, dommage, j'étais syndiquée chez eux, je payais mes cotise et tout et ils répondaient peu ou pas à mes mails. Enfin, ils étaient occupés à autre chose. Bon bah okay, don't act. Et euuh celui qui. Du coup, j'ai écrit à d'autres syndicats où je n'étais pas syndiquée et qui eux m'ont apporté des réponses. c'est comme ça que maintenant je suis à l'UNSA, en fait. Qui est un syndicat qui est très tranquille, qui n'est pas du tout dans la logique de la CGT, etc. C'est, je te cache pas que ça manque, ça me manque un peu cet aspect CGT et compagnie. Après je suis chez eux et ils m'ont aidé. »

Cette contestation n'est pas sans lien avec son parcours militant. Ancien adhérent de la CGT, il considère ses collègues comme trop dociles, avec peu de revendications, et pas assez engagé·e·s. Il aurait préféré l'usage d'un répertoire d'action²⁰³ plus perturbant.

2. Positionnements dans le système d'enseignement

Nous voyons ici comment les enseignant·e·s trouvent leur intérêt dans l'éducation prioritaire ou les établissements favorisés.

a. Trouver sa place en REP

Comme dit précédemment, nous allons voir comment les enseignant·e·s arrivent à trouver leur place dans le système d'enseignement, et donc risquent d'y perdre à changer de poste. Pour commencer, nous parler de l'éducation prioritaire. Loin de l'idée avancée selon laquelle les enseignant·e·s cherchent à fuir les classes populaires²⁰⁴, nous montrons que celles et ceux restant en éducation prioritaire y trouvent leur intérêt.

Nous avons pu constater, dans les échanges informels ayant eu lieu pendant la mobilisation, que les enseignant·e·s de l'éducation prioritaire valorisent leur « vocation »,

203 TILLY Charles, *La France conteste*, Fayard, 1986.

204 LÉGER Alain, « À quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs? », *Bulletin de psychologie*, 37, Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, 1984.

maintenue par une bonne entente avec les collègues de travail. Nous avons, par exemple, une enseignante à La Durantière qui nous explique rester depuis plus de 10 ans par choix, et pour le collectif enseignant. Il s'agit également, selon elle, de permettre aux élèves de classes populaires d'avoir des enseignant·e·s expérimenté·e·s. Nous retrouvons également une idée d'utilité dans la plupart de nos entretiens avec des enseignant·e·s de Rosa Parks²⁰⁵, qui mettent en avant leurs réussites sur le comportement et le manque des élèves de Rosa Parks en termes de capacité. Ainsi, en se mettant en valeur dans leur travail par leur engagement, la notion de « vocation » et d'une « utilité », ces enseignant·e·s contredisent l'idée même d'être nécessairement dévalorisé·e·s par les profils sociaux de leurs élèves.

Ces enseignant·e·s trouvent également des avantages dans leur position. Ainsi, comme vu précédemment, iels ne sont pas gêné·e·s par les parents et n'ont pas besoin de négocier ou discuter de leurs pratiques. Cela a déjà pu être montré par Alain Léger et Maryse Tripier²⁰⁶ qui montrent le maintien d'enseignant·e·s en éducation prioritaire justement pour l'absence des parents. Nous pouvons également nous référer à d'autres travaux qui mettent en avant une satisfaction de ne pas avoir de parents en face, un lieu d'expérimentation pédagogique pour les débutant·e·s, et permettant de se mettre en valeur avec le temps pour avoir su rester²⁰⁷. Tous ces éléments permettent donc de maintenir les enseignant·e·s en éducation prioritaire. Nous ajouterons même que cela leur permet d'avoir une plus grande liberté pédagogique, composante appréciée du travail enseignant.

Cela ne se fait pas sans adaptation du travail. En effet, comme nous avons pu le voir précédemment, les élèves de Rosa Parks ne sont pas vu·e·s comme des clients idéaux²⁰⁸. Cependant, comme cela a pu être montré²⁰⁹, les enseignant·e·s transforment l'image du client idéal en transformant leur métier même. Cette adaptation passe par des ambitions à la baisse dans la transmission des savoirs, une insertion dans le groupe des collègues et le fait d'être avant tout éducateur·trice plutôt qu'enseignant·e·s. C'est également ce que nous avons pu

205 Nicolas (Rosa Parks), *L'éducation prioritaire comme vocation* mené par Férand Mathieu Meredith (Rosa Parks), *Un travail affectif* mené par Guillou Aurélie David (Rosa Parks), *L'autorité* mené par Férand Mathieu.

206 LÉGER Alain et TRIPIER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Méridiens-Klincksieck, 1986.

207 VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie*, Presses universitaires de France, 2012.

208 BECKER Howard S., « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *The Journal of Educational Sociology*, 25, [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 1952.

209 VAN ZANTEN Agnès, « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in *Éducation et formation : L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, CNRS Éditions, 1999, [consulté le 31 janvier 2024].

constater parmi nos enquêté·e·s. Avec des succès marqués en ce qui concerne le maintien de l'ordre²¹⁰.

En ce qui concerne les profils sociaux des enquêté·e·s de l'éducation prioritaire, nous observons que sur l'ensemble des personnes interrogées, les difficultés scolaires sont corrélées à une présence durable en REP ou REP+ ou dans l'enseignement professionnel²¹¹. Certains travaux mettent en avant le fait qu'une histoire avec l'éducation prioritaire et la banlieue favorise ce maintien dans l'éducation prioritaire²¹². Nous pourrions considérer cela comme déterminant, mais les deux enseignants issus de classes populaires et étant en réussite à la fin de leurs parcours scolaires sont dans des établissements de centre-ville²¹³. De plus, il a déjà été montré que les élèves de classes populaire en réussite sont généralement favorables à un système plus élitiste²¹⁴.

Cet engagement et ce que permet l'éducation prioritaire conduit en tout cas à un maintien dans ce monde. Ce qui explique par ailleurs les oppositions, rapportées par la presse (voir annexe 1) à la fermeture des établissements en éducation prioritaire, que ce soit à Nantes ou Toulouse.

b. Rester en centre-ville

En ce qui concerne les enseignant·e·s du centre-ville, il a déjà été démontré qu'une partie importante des enseignant·e·s favorise les classes supérieures et se retrouve valorisé·e·s dans l'enseignement aux bon·ne·s élèves²¹⁵. Ainsi, le seul problème qui se présente semble être le mépris des élèves et la forte présence des parents. Cependant, les enseignant·e·s interrogé·e·s nous font part de stratégies pour limiter les conflits et les problèmes. Il s'agit

210 BARRÈRE Anne, *Les enseignants au travail*, L'Harmattan, 2002.

211 Tanya (Guist'hau), *La fin du rêve* mené par Férand Mathieu Nicolas (Rosa Parks), *L'éducation prioritaire comme vocation* mené par Férand Mathieu Meredith (Rosa Parks), *Un travail affectif* mené par Guillou Aurélie David (Rosa Parks), *L'autorité* mené par Férand Mathieu Benjamin (Rosa Parks), *Le défenseur de la mixité* mené par Bouhier Lorenzo.

212 BLANCHARD Sophie, « Éducation prioritaire et dimension spatiale des trajectoires des enseignant·es du secondaire en Île-de-France » [en ligne], *Carnets de géographes*, UMR 245 - CESSMA, 2023, [consulté le 18 mars 2024].

213 Andreas (Guist'hau), *L'élite* mené par Guillou Aurélie Bernard (Jules Verne), *Le défenseur du centre-ville* mené par Couchouren Leila.

214 CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

215 LÉGER Alain et TRIPIER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Méridiens-Klincksieck, 1986.

parfois de ne pas les laisser parler²¹⁶, ou encore d'accepter de s'opposer parfois aux familles²¹⁷.

Nous observons également deux points supplémentaires nous permettant d'affirmer que les enseignant·e·s de centre-ville ne souhaitent pas quitter leurs établissements. Tout d'abord, ce sont les seuls à s'inquiéter de la taille du futur collège. Cet argument est utilisé pour expliquer que les élèves sont habitué·e·s à un petit milieu, un cocon, ce que nous pourrions éventuellement traduire par un entre-soi, dans la mesure où cette inquiétude ne concerne pas les enseignant·e·s de Rosa Parks.

Également, ce sont les enseignant·e·s de centre-ville qui montrent le plus leur attachement aux règles de mutations et de transferts, ainsi qu'au statut de fonctionnaire de l'enseignant·e. Nous l'observons lors du premier rassemblement fin septembre, lors de la grève à Guist'hau fin novembre, mais également dans les entretiens, où un enquêté critique vivement le traitement des transferts depuis Rosa Parks, qui, selon lui, ne respecte pas les règlements²¹⁸. Nous pouvons supposer ici, dans la mesure où le système de point et de mutation leur a permis d'arriver dans l'établissement où iels se trouvent actuellement, que la fusion des établissements aille contre leurs intérêts, en les forçant à se retrouver avec des classes populaires. Ce système qui leur est favorable, puisqu'il permet aux enseignant·e·s avec le plus d'ancienneté de choisir d'aller vers les établissements bourgeois²¹⁹, est donc à défendre. Montrer son attachement aux principes serait donc ici un moyen de valoriser un système permettant aux enseignant·e·s avec de l'ancienneté de fuir les classes populaires.

3. Un système confortable

Dans ce système d'enseignement séparé, auquel les enseignant·e·s mobilisé·e·s s'opposent en idée, iels y trouvent finalement une place. Ainsi le système leur est structurellement favorable et iels n'ont aucun intérêt à être en faveur d'une mixité qui les conduirait à perdre leurs avantages respectifs.

216 Andreas (Guist'hau), *op. cit.*

217 Lorraine (Guist'hau), *Les difficultés du centre-ville* mené par Férand Mathieu.

218 Bernard (Jules Verne), *Le défenseur du centre-ville* mené par Couchouron Leila.

219 LÉGER Alain, « Stratégie de carrière et alliance avec la classe ouvrière », *Société française, Cahiers de l'institut de recherches marxistes*, 2, 1982.

a. Et s'ils n'étaient pas tout simplement contre la mixité ?

Portrait : une mixité raisonnable

Catherine est enseignante à Guist'hau depuis peu. Bien qu'elle se dise en faveur de la mixité, elle modère fortement ses propos en ne demandant à avoir qu'une mixité « gérable » et sans écarts importants entre les élèves.

Elle ne dit pas avoir enseigné en éducation prioritaire. Elle se dit d'origine modeste, car ses parents n'ont pas le baccalauréat. Elle était également semble-t-il une bonne élève, elle n'a cependant pas pu s'inscrire en DEA et a donc passé le CAPES.

La perception de tensions entre le département travaillant seul et l'éducation nationale

« Oui. Puisque c'était l'initiative du conseil départemental. Oui, c'est ça, oui. C'est une initiative du conseil départemental de fermer un collège de plus pour réunir les élèves. Et nous avons été prévenus de la sorte, car l'après-midi, il y avait une conférence de presse, et la nouvelle était annoncée dans la presse. Donc c'était plus qu'urgent, il fallait que nous soyons informés avant les journalistes. »

« Et là, donc, décision est prise par le département unilatéralement de fermer Rosa Parks. En se disant, mais finalement, on a un collège sous la main, c'est celui qui va ouvrir, et ce sera très bien. Janvier, février, ils préviennent le rectorat de l'éducation nationale. Et avril, juste avant de communiquer dans la presse, ils préviennent... Les profs. Voilà, c'est la chronologie des faits. »

« La seule instance qui était présente devant nous, c'était le département. Et on a posé des questions en disant, mais pourquoi il n'y a aucun représentant de l'éducation nationale ? Alors là, on nous a dit, ils n'ont pas pu venir. Ils étaient invités, mais ils n'ont pas pu venir. On a tout de suite senti qu'il y avait une tension entre l'éducation nationale et le département à ce sujet. Parce que je pense qu'ils ont été comme nous, mis devant le fait accompli. Un peu »

Dans son discours, c'est avant tout le département qui est mis en cause, qui a tout décidé de son côté, et met le rectorat au pied du mur.

« Donc on a deux institutions avec des compétences diverses, différentes, qui doivent œuvrer pour un lieu commun et qui ne sont pas capables de se mettre d'accord. »

Elle nuance parfois cette idée en précisant qu'il y a avant tout une mésentente entre le rectorat et le département.

« Là, elle nous a traités le planning ordinaire des mutations, mais ce n'est pas notre cas. Donc nous, ça nous convainc moyennement d'avoir... Mais elle nous dit, de toute façon, on ne peut pas vous dire combien de professeurs seront affectés dans le nouvel établissement, dans la mesure où on a besoin de connaître l'effectif réel des élèves. Et cet effectif, on en aura connaissance au mois d'octobre 2023. Et à partir de là, en novembre, on négociera les moyens au ministère pour doter ce nouvel établissement et on connaîtra le nombre de profs. Très bien. Et vous pouvez me faire remonter vos demandes. Je soutiendrai auprès du ministère vos demandes pour la dotation du nouvel établissement. Voilà. »

Cependant, elle justifie les actions du rectorat en reprenant ses justifications et arguments.

Nous nous trouvons ici dans une situation où, face à l'opacité des politiques publiques, il est difficile, pour les personnes mobilisé·e·s, d'identifier un responsable et donc un adversaire²²⁰. L'enquêtée défend alors son institution, et lutte principalement contre le département.

De fortes tensions avec l'éducation nationale

« Donc, en juillet, l'inspectrice académique revient vers nous pour nous dire qu'elle ne peut rien nous dire. Pour nous dire que ce n'est pas de sa compétence. Et nous, de lui dire, mais depuis deux mois, que n'avez-vous eu l'occasion de ramener quelqu'un du rectorat puisque c'est la compétence du rectorat ? »

« On rentre en septembre et là, on apprend que l'inspectrice d'académie part à la retraite. La même qui avait dit qu'elle soutiendrait nos moyens en novembre, etc. Donc elle part à la retraite. Donc elle le savait pertinemment. Elle a été envoyée au front juste histoire de temporiser. »

« En particulier de l'éducation nationale qui était présente, absente. »

220 NEVEU Érik, *Sociologie des mouvements sociaux*, la Découverte, 2019.

« C'était une annonce qui aurait très bien pu être faite il y a six mois. En juillet, on aurait pu nous dire la même chose. Donc, on a perdu six mois. »

Bien qu'elle attribue les torts au département, elle se montre également fermement opposée aux méthodes de communication, voire même à l'absence de communication du rectorat.

Une mixité mal organisée

« C'est ça. On est dans quelque chose qui est de... Comment dire ? Du passage en force de la part des institutions. L'institution départementale en premier chef, parce que c'est elle qui prend la décision unilatéralement. Et tous les ateliers qu'elle a organisés par la suite, si elle les avait organisés il y a deux ans, ça aurait été un tout autre projet. Parce qu'on aurait pu vraiment coconstruire, en fait. Mais c'est clair que le département, son discours, c'est nous sommes élus, nous faisons ce que nous voulons. Voilà, c'est tout. »

« Et c'est, je veux dire, que dans l'absolu, c'est une super idée. Dans la pratique, c'est une usine à gaz. »

« Donc, en fait, il n'y a pas vraiment de moyens mis en œuvre. On veut en faire une espèce de vitrine et tout est construit »

« Mais pour ça, en amont, en termes de préparation, la préparation en amont, elle est inexistante. Elle est imposée de haut. »

Comme la plupart des enseignant·e·s de la première phase, elle critique la façon de faire mais est pour la mixité. Le fait que cela soit imposé aux enseignant·e·s lui pose problème, par exemple.

« Enquêtrice : et qu'est-ce que ça suscite quand on apprend ça ? – Catherine : alors, les conditions dans lesquelles on l'apprend, ça surprend d'abord, et ça suscite beaucoup de questions, en fait. Parce que, si je reviens sur les conditions dans lesquelles on l'a appris, moi, je me souviens très bien, j'ai reçu un SMS de mon chef d'établissement le jeudi après-midi, me disant que nous étions tous convoqués au collège Jules Verne le vendredi matin, à 8 h, que par conséquent nos cours étaient annulés, à propos du nouveau collègue. On avait eu

l'année précédente de nouvelles réunions pour nous présenter ce nouveau collègue avec les architectes, avec le conseil départemental, etc présentant les plans, la mise en œuvre. Et on a été surpris au mois d'avril dernier d'avoir cette convocation. Voilà le 7 avril. Très brusquement, par SMS, parce que moi, je n'avais pas cours le jeudi après-midi, et que le principal a envoyé à tout le monde le plus vite possible. »

« Dans les mêmes circonstances, en fait. Oui. Avec autant de brutalité »

Ici encore, c'est la forme qui pose problème, en particulier la forme de l'annonce de la fermeture des établissements.

Rosa Parks favorisé

« Il y a un gros biais avec, en nommant comme principal préfigurateur le principal de Rosa Parks, une sorte de compensation. D'accord, on vous ferme votre collègue, mais en échange, on vous nomme dans le nouvel établissement. Donc, il n'y a aucune transparence. »

« Mais là, là clairement, on prive tout un quartier de son collègue, donc il faut vraiment que le bonus il aille à l'établissement qui a été fermé en dernier. Rien de transparent et surtout le personnel, en tout cas pour ce qui concerne les enseignants, on est des fonctionnaires qui devront fonctionner à n'importe quel prix, etc. Voilà. »

Comme indiqué en fin de deuxième partie, c'est avant tout Rosa Parks qui vient poser problème, en s'ajoutant à un projet préexistant.

Elle reproche alors à Rosa Parks de prendre trop de place. Ainsi la fusion des établissements se fait, selon elle, en faveur de Rosa Parks.

« Il y a énormément de préjugés sur les profs de Guist'hau et de Jules Verne – Enquêtrice : de la part de qui ? – Catherine : de la part de l'institution. Qui considèrent qu'on a mangé notre pain blanc et que là maintenant ça va bien, on ne va pas en plus exiger des trucs. Qui considèrent qu'on est des nantis, que voilà, on est des profs privilégiés et que donc, on n'a pas la priorité. »

« Avec un principal qui est quand même pour l'instant très anti Guist'hau, Jules Verne. Donc c'est compliqué aussi de se dire je vais postuler pour un établissement où je sais

que le principal sera contre les gens qui viennent de Guist'hau, lui il a énormément de préjugés sur nous donc on va voir on va le rencontrer »

Ainsi, Jules Verne et Guist'hau sont considérés comme déconsidérés. Catherine estime que ces établissements sont victimes de préjugés.

Les classes populaires : un manque de motivation

« Voilà c'est ça qu'il faut vraiment construire c'est l'état d'esprit que les élèves de Rosa Parks aient une motivation et qu'ils se sentent entraînés, soutenus poussés par tout le monde, par les profs et par les camarades »

« Enquêtrice : en classe après comment les profs qui vont être là-bas vont résoudre ça ? parce que du coup est-ce que ça va vraiment ça peut vraiment remonter leur niveau scolaire ? – Catherine : il y a deux cas de figure : soit ils sont ils trouvent une motivation intrinsèque à se dire c'est l'occasion de monter en compétence quoi et et ils prennent le train en marche et ils mettent toute leur énergie toute leur volonté, etc. ça dépend du type de difficulté »

Quand il s'agit de parler des difficultés des élèves de Rosa Parks, c'est le manque de motivation qui apparaît comme la cause principale.

« Enquêtrice : ces élèves en difficulté ils sont plutôt de milieu modeste ? – Catherine : pas forcément mais c'est vrai que le milieu ajoute à leur difficulté c'est clair, moi l'année dernière j'avais un élève de 3^e qui n'a pas eu le brevet, qui était dans un milieu tout à fait favorisé et qui était en grande difficulté ça n'explique pas tout dans tous les cas le milieu pèse mais ne détermine pas tout et puis d'un autre côté le milieu favorisé ne détermine pas non plus la réussite à tous les coups il y a une prévalence certainement mais ce n'est pas noir et blanc »

Le milieu social est presque complètement éliminé comme pouvant être une cause des difficultés scolaire. C'est, dans sa conception, à l'élève de faire des efforts.

La mixité oui, mais pas trop

« D'ailleurs c'est souhaitable l'hétérogénéité dans les classes moi je ne suis pas contre, après il y a je pense une limite, une affaire de dosage c'est quoi l'hétérogénéité qui reste gérable et celle qui devient ingérable à partir de quand on ne peut plus faire cours, c'est quoi les prérequis de toute façon, il faut poser un cadre hyper strict, même avec des élèves de centre-ville. »

Catherine se dit en faveur de la mixité. Cependant, elle nuance très fortement cette idée de mixité. Il faut donc un mélange, mais pas trop important pour ne pas poser de problèmes. Ainsi, elle laisse entendre que la mixité crée du désordre quand il y a de trop grands écarts entre les élèves.

Une incertitude pour l'avenir, face à des décisions administratives

« Et donc, c'est évident qu'immédiatement, on se pose des questions sur notre devenir. Sur comment vont être affectés les enseignants qui étaient dans ces trois établissements. Avec quelles règles ? Nous, on dit, OK, on veut connaître les règles du jeu »

Elle montre également une inquiétude pour son avenir. Elle est en attente de réponse de la part du rectorat.

« Et puis, comme nous a dit l'inspectrice d'académie en juillet, de toute façon, vous aurez toujours un poste. Donc, incapacité totale de se projeter. Donc, quand on ne se projette pas, on ne se projette pas dans la réussite de l'établissement à venir. On ne peut pas. On ne peut pas même envisager à quoi ça va ressembler. »

Cette inquiétude va de pair avec la nécessité de préparer l'année suivante. Cela rejoint les critiques récurrentes sur le manque de consultation et de participation des enseignant·e·s.

Des raisons diverses de lutter contre

« Ça remet tout en question. Parce que forcément, la fermeture des trois établissements n'équivaut pas à l'ouverture d'un établissement de 900 places. Ce qu'on n'aurait pas vraiment souhaité, parce que déjà, on trouve que 700, c'est beaucoup trop. 500, ça aurait été la bonne mesure. Mettons 600, maximum, quoi. Mais ça, c'est un autre avis

personnel. Puis, c'est aussi une recommandation qui existe. Pour qu'un collègue fonctionne bien. »

Comme la majorité de ses collègues de Guist'hau interrogé·e·s, elle marque une préférence pour des petits établissements.

« Y'a un gros risque vers le privé, y'aura forcément une grosse fuite vers le privé. Les instances sont dans le déni total, non non les gens sont très contents et vont même revenir vers le public grâce à cette nouvelle carte scolaire on brasse tout et les gens qui étaient partis en privé vont revenir dans le public et nous on sait que non on a fermé une classe de 6e au collège Guist'hau à la rentrée »

De même, elle utilise l'idée de la fuite vers le privé comme argument contre le projet.

Avec l'argumentaire vu dans la première partie, les enseignant·e·s se défendent systématiquement d'être contre la mixité. Cette accusation existe aussi entre enseignant·e·s, car nous pouvons entendre, en entretiens, des enseignants de Rosa Parks accuser les collègues de centre-ville de ne pas vouloir de mixité²²¹. Elle existe aussi depuis le rectorat, car plusieurs enseignant·e·s de centre-ville reprochent au rectorat de les étiqueter comme élitistes et opposés à la mixité. Si nous sommes partis du principe que cette accusation était infondée, car les argumentaires affichés lors de la mobilisation laisse à penser qu'ils sont en faveur de la mixité, nous avons rapidement constaté des éléments qui laissent à penser que ce ne serait pas totalement le cas.

Pour commencer, le collectif Parpermix défend une modification de la carte scolaire afin de permettre aux familles de choisir l'établissement de leur choix. Le secteur concerné est celui de deux collèges qui ne ferment pas mais qui sont impactés par les modifications de carte scolaire. Nous ne pouvons donc considérer cela comme une opposition directe au projet de mixité. Cependant, l'idée de laisser les familles choisir semble aller à l'encontre du principe de mixité sociale garanti par une carte scolaire.

Nous pouvons aussi revenir sur ce qui a été dit sur la menace de l'enseignement privé. En effet, une solution contre la fuite du privé est de ne pas faire de mixité. Là où nous pourrions envisager le problème comme celui de famille refusant la mixité, certain·e·s

221 Benjamin (Rosa Parks), *Le défenseur de la mixité* mené par Bouhier Lorenzo Nicolas (Rosa Parks), *L'éducation proritaire comme vocation* mené par Férand Mathieu.

enseignant·e·s l'envisagent comme une mixité faisant fuir les familles. La mixité étant alors le problème.

Mais l'élément le plus saillant qui montre une opposition d'une partie des enseignant·e·s de centre-ville est leur discours face à la fermeture de Rosa Parks. Il est craint une non cohabitation des élèves qui rendrait le projet inutile. De ce fait, la mixité est une mauvaise idée car source de conflits. De plus, à l'occasion d'un rassemblement devant Rosa Parks, tous les arguments sont bons pour expliquer que le projet serait bien mieux sans Rosa 16Parks, à savoir, tel qu'il était prévu au départ, seulement entre Guist'hau et Jules Verne. Cette fermeture de Rosa Parks est vue comme venant mettre le bazar, avec des élèves qui seront inadapté·e·s à un enseignement de qualité. Le retour fait par Jules Verne suite à la réunion avec le principal préfigurateur est exemplaire en ce sens, puisque l'attention accordée aux élèves de Rosa Parks est dénoncée et vue comme injuste pour les élèves réussissant déjà et n'ayant pas besoin que les moyens soient attribués aux élèves en difficulté.

Nous trouvons également dans les publications syndicales des articles allant directement contre l'idée de mixité en expliquant que ce ne serait pas utile car n'améliore pas les résultats des élèves²²² ou participerait de la fin des services publics dans les quartiers populaires²²³. Également, en entretien un enseignant exprime son inquiétude d'une baisse de niveau pour ses élèves de centre-ville²²⁴.

Il est également à noter que, bien que nous ne parlions jusqu'ici principalement que des enseignant·e·s opposé·e·s à la fusion des établissements, nous avons également discuté avec des enseignant·e·s favorables à cette fusion. Iels reprochent à leurs collègues leur opposition au projet²²⁵, voir même de « chouiner »²²⁶.

Portrait : La fin du rêve

Tanya est enseignante à Guist'hau depuis quelques années. Elle a avant ça travaillé une vingtaine d'années dans un lycée avec des élèves vus comme plus difficiles. Après avoir pensé aller dans le nouvel établissement, elle cherche désormais une place dans un collège proche de chez elle, et surtout en dehors de l'éducation prioritaire.

222 « CDEN du 14/11 - La déclaration de SUD », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 15 novembre 2023, [consulté le 16 avril 2024].

223 « Compte rendu du CDEN du 9 janvier 2024 », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 18 janvier 2024, [consulté le 16 avril 2024].

224 Bernard (Jules Verne), *Le défenseur du centre-ville* mené par Couchouren Leila.

225 Benjamin (Rosa Parks), *Le défenseur de la mixité* mené par Bouhier Lorenzo.

226 Meredith (Rosa Parks), *Un travail affectif* mené par Guillou Aurélie.

Son père était cadre de la fonction publique et sa mère employée d'un comité d'entreprise. Elle a été élève en éducation prioritaire.

Titulaire sur Guist'hau, elle met en avant la fin d'un rêve pour les enseignants de l'établissement, d'une situation qui ne devrait pas exister, avec une absence de mixité et des résultats très élevés.

L'enseignement comme carrière professionnelle

« Ah oui, ça a été euh très bien, Sauf que j'ai détesté écrire mon mémoire de maîtrise. Le passage à l'écriture a été extrêmement douloureux, donc je savais que je n'étais pas vouée à faire un DEUG comme certains copains. – Enquêteur : le DEA ou le DESS ? – Tanya : la recherche m'intéressait. Oui, le DEA pardon. Ou le DESS après. Non, non, ça a été. Oui, ça a été. »

C'est suite à un détachement des études et du monde universitaire qu'elle décide de devenir enseignante.

« Et que la vocation n'existe pas. Non, il n'y a pas de vocation. C'est comme l'instinct maternel, ça n'existe pas. Tant qu'on n'est pas devant le fait accompli, on ne sait pas si ça nous correspond ou pas. En fait. »

Elle estime que la vocation n'existe pas. Elle se dit enseignante car à fait des stages pendant la licence avant de devenir contractuelle pendant sa maîtrise. Dans sa situation, n'arrivant pas à poursuivre ses études, elle va travailler dans le secteur qu'elle a découvert récemment et auquel elle a accès.

« Moi j'habite Couëron, donc j'aimerais bien être sur l'ouest ou le nord, Ouais l'Ouest de Nantes. Je suis en transport. J'aimerais bien continuer de venir en transport. Euh s'ils me mettent à l'est ou au nord, ça va être problématique quoi. Bon, apparemment il y a un regard humain sur l'escargot là euh. S'il y a un établissement qui se libère à l'Est et que géographiquement c'est le plus près de Guist'hau, j'espère qu'ils me donneront pas quoi. Qu'ils vont essayer de voir, de faire au mieux. »

Le choix de son poste est vécu comme individuel, elle espère également influencer l'algorithme en ajoutant des vœux spécifiques pour des établissements. Ce choix vu comme

individuel est courant chez les enseignant·e·s, bien qu'en réalité seul les enseignant·e·s avec le plus d'ancienneté peuvent choisir.²²⁷

Une dégradation des conditions de travail

« Honnêtement, quitter l'enseignement, c'est le genre de truc où il y a deux ans, ça me venait même pas à l'esprit. Plus ça va, plus ouais, vu la la dégradation de tout un tas de choses. Là j'ai pas eu le transfert, je demande ma mut. Ouais, j'ai 20 ans de carrière, donc j'aimerais bien me retrouver dans un truc pas trop mal au niveau géographique, au niveau transport. Je ne vais pas déménager et refaire ma vie. De toute façon, je peux pas déménager sur Nantes. Donc ouais, faut que géographiquement ce soit pas trop mal. c'est ça mon attente en fait, c'est que j'ai pas 1 h et demie de transport. Là, je mets 50 minutes pour venir à Guist'hau. j'aimerais bien ne pas avoir plus. »

Tanya met en avant une dégradation de ses conditions de travail, et pense même également à démissionner si cela ne se passe pas bien.

« Enquêteur : oui de se retrouver personnellement en REP, en REP+. Est-ce que ce serait compliqué ? Est-ce que. Comment ça se passerait ? – Tanya : je trouve ça hyper fragilisant. En fait, je ne trouve pas. j'ai vécu ça pendant plusieurs années. Et euh c'est fragilisant pour ma santé mentale. Je vous dis franchement d'être au contact de ces gens-là tout le temps. Enfin, on les porte, on les aide. c'est c'est fragilisant au sens où c'est épuisant, ça demande une énergie dingue, c'est passionnant et je pense pas que ça soit lié à l'âge. Mais j'ai pas envie de ça. j'ai pas, je sais pas comment. Alors après des établissements REP+ il y en a pas tant que ça. »

Le manque de personnel et de moyens est mis en avant. Le métier n'est plus attractif selon elle.

Elle considère également les classes populaires comme difficiles et estime mériter de ne plus en avoir sous sa responsabilité de par son ancienneté. Le travail en éducation prioritaire est vécu comme un manque de reconnaissance.

Une fuite des classes populaires et un rapport positif aux savoirs

227 LÉGER Alain, « Stratégie de carrière et alliance avec la classe ouvrière », *Société française, Cahiers de l'institut de recherches marxistes*, 2, 1982.

Sur l'ensemble de son parcours, nous observons une fuite des classes populaires. En effet, après un enseignement en lycée avec un public plus difficile, elle se retrouve dans un établissement de centre-ville avec des élèves d'un milieu social élevé. Elle exprime également son souhait de ne pas aller en REP ou REP+.

« À Guist'hau, on est dans le fondement des savoirs, dans le fondement des connaissances. »

En parallèle, elle montre son rapport à sa discipline. Bien qu'elle n'ait pas pu poursuivre ses études, elle a un rapport positif aux savoirs et à la connaissance. Elle se rapproche donc des élèves de classes supérieures, qui sont généralement considéré·e·s par les enseignant·e·s comme devant recevoir un enseignement orienté sur les savoirs²²⁸.

« Enquêteur : ça doit être plus confortable, du coup, pour enseigner. – Tanya : c'est plus efficace ouais. C'est moins épuisant, c'est moins épuisant. »

Elle confirme par la suite qu'il est effectivement mieux pour elle d'enseigner à d'autres que des classes populaires. La fatigue est moindre.

Un travail normatif de l'enseignant

« Ah bah pour moi, c'est par rapport aux valeurs de la République. ... c'est-à-dire que si la République tombe, je ne fais plus ce boulot-là. Donc sans rentrer dans le détail, selon ce qui va se passer en 2027, je ne ferai plus ce boulot-là. »

« Mais. Ouais, ben oui. Donc pourquoi faire ? Pourquoi enseigner ça ? Parce que j'adore ces matières-là et que je veux les transmettre et qu'il y a aussi la défense de toutes ces valeurs de laïcité et de, et de république et de liberté. Et comprendre »

Enseigner n'est pas que transmettre des connaissances, c'est avant tout transmettre les valeurs de la république. Elle exprime ici directement un travail normatif, comme Andreas²²⁹.

228 DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, la Dispute, 2017.

229 Andreas (Guist'hau), *L'élite* mené par Guillou Aurélie.

Elle ne met pas en avant l'idée d'éducation comme le font ses collègues d'éducation prioritaire.

« C'est ce qui est très difficile en lycée. Les mettre en activité, les poser, les faire taire, leur faire comprendre ce qu'on va faire et leur dire en quoi c'est important, pourquoi on le fait et qu'est-ce qu'on va faire. Et après essayer de les mettre dans une situation de réussite. Là déjà, il y a bien 20 minutes, une demi-heure qui est passée »

« Je pense qu'il faut. Enfin c'est pas je pense. Il faut un cadre. Si on cadre pas, c'est cuit. Il faut un cadre. Il faut expliquer le cadre en début d'année, c'est comme ça, comme ça. Et comme ça, s'il y a telle dérive, il se passera ça, ça et ça. Euh il faut vraiment son cadre et il faut l'expliquer aux élèves. Et il faut s'y tenir parce que c'est le seul truc. Si on se tient pas à ce qu'on a dit ou ce qu'on allait faire, c'est mort. Donc il faut un cadre, réfléchir à son cadre de mise en activité, de ce qu'on tolère, de ce qu'on tolère pas. Parce que chaque prof est différent et à partir de là. Euh un bon prof, c'est celui qui arrive à mettre en activité tous les élèves. Et ça, c'est un peu ma dérive de lycée. C'était un peu mon obsession de mettre tout le monde en activité. Euh et d'apporter un soutien soit de ma part, soit de la part des élèves à ce qu'ils arrivent à s'entraider entre eux. Ça, c'est le cours idéal. Mais ce n'est pas facile. Et voilà. Puis après, passer des savoirs, des savoirs faire et donner du sens aux trucs. »

Cependant, de par son expérience en lycée, elle met en avant l'idée d'imposer un cadre et de les mettre en activité, dans l'objectif de transmettre. Elle reconnaît que la mise en activité est désormais facile à Guist'hau et qu'elle peut enfin insister sur les connaissances et savoirs à transmettre.

Des élèves à Guist'hau particulièrement adapté·e· à son enseignement ?

« Et enfin après, d'un point de vue relations avec les élèves à Guist'hau, on est préservé, donc il n'y a rien à dire. Euh l'IPS, c'est peut-être le plus fort de tout le quartier. Euh Je pense que ça se durcit ailleurs. J'ai encore des relations avec mes collègues de lycée. Je suis parti il y a pas longtemps. Bah c'est pas le même travail maintenant qu'il y a cinq ans. Parce que les conditions sont plus difficiles, parce que le respect aux autres, le respect entre eux, le respect à l'adulte, le bon sens, enfin tout ça c'est compliqué dans un groupe classe des fois. Donc ouais, là ça se dégrade, même si je ne suis pas confronté à des vraies difficultés en cours depuis cinq ans. Voire à rien du tout d'ailleurs. Gestion de classe, ça va. »

Tanya associe les élèves à bon comportement et les établissements ayant un fort IPS²³⁰. Elle valorise ces élèves favorisé·e·s et qualifie même les élèves de Guist'hau de « petits génies ».

« Mais les gens ne se rendent pas compte. De façon très ironique, les conseils de second de second trimestre se sont terminés et ont passé les conseils. Et ça c'est un exemple parmi d'autres. Mais il y a une quatrième qui carbure, les élèves c'est des avions de chasse, quoi. Ils ont seize, 17 de moyenne générale, c'est des super gamins. Et euh euh je dis à mes collègues "Mais vous avez conscience que ce qu'on est en train de vivre, vous n'aurez plus jamais de classe comme ça de toute votre carrière." Parce que c'est juste pas possible d'avoir 25 gamins qui carburent comme ça. Il n'y a aucune difficulté. Et ça, c'est impressionnant. C'est impressionnant. Ça, c'est fini. Alors ils étaient là "oh bah arrête". Je pense qu'ils vont l'année prochaine, ça va être compliqué pour certains. À Vial, ça. Deux de moyenne, trois de moyenne. »

Des élèves de classe populaire posant problème

« Ça, ça a drainé des populations défavorisées qui venaient de Bellevue. Euh donc déjà, il y a la mixité des deux. Euh Plus les nouveaux arrivants, plus les migrants isolés, plus des gamins qui sont en foyer. Enfin, il y a des problématiques individuelles énormes, énormes. »

« Alors qu'au lycée, c'est 80 % de la population qui a d'autres soucis que d'être en cours, en fait. C'est la dégradation sociale en fait, qui fait que c'est de plus en plus dur de faire ce boulot. »

Les élèves de classes populaires sont associé·e·s à de mauvais comportements. Il y aurait également plus de travail à faire et un accompagnement plus lourd à mettre en place.

« Socialement. Oh bah Ouais... c'est Ouais, c'est compliqué. Il n'y a pas beaucoup d'élèves qui par eux-mêmes se retrouvent, sont contents d'être dans la formation. Alors après, ça dépend des sections, mais globalement ouais, c'est des publics perdus, compliqués, qui ne font pas confiance dans l'école, qui n'ont pas confiance en eux. Il faut les porter. »

230 DAUPHANT Fannie, EVAIN Franck, GUILLERM Marine *et al.*, « L'indice de position sociale (IPS) », Note d'information de la DEPP, Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse, 2023.

« C'est ce qui est très difficile au lycée où j'étais. Les mettre en activité, les poser, les faire taire, leur faire comprendre ce qu'on va faire et leur dire en quoi c'est important, pourquoi on le fait et qu'est-ce qu'on va faire. Et après essayer de les mettre dans une situation de réussite. Là déjà, il y a bien 20 minutes, une demi-heure qui est passée »

« Bah j'ai la certitude d'être sur Nantes, c'est déjà pas mal. Ah ouais mais 1500 points c'est sur la, Nantes. Donc je me dis, il y a forcément un poste qui va se libérer sur Nantes, mais alors après je sais pas où je vais être. Donc oui, il faut faire quelque chose de plus mixte, mais là je trouve que c'est vraiment les deux extrêmes quoi. Pour en discuter avec les collègues de Serpette et de la Durantière et de Rosa Parks, les gamins, il y en a, ils sont analphabètes, ils viennent d'arriver en France, ils sont d'un niveau social très défavorisé, même si les parents sont là depuis longtemps. Et puis là, sans caricaturer. Enfin je sais pas si vous avez regardé l'IPS de Guist'hau, les indices, je crois qu'on est plus haut que Stanislas, plus haut que Clemenceau enfin. Et même moi géographiquement, quand on regarde les revenus moyens par quartier, Canclaux, Copernic et Canclaux. Enfin, c'est ce sont les deux quartiers les plus aisés de Nantes donc. – Enquêteur : Jules Verne est un peu dans la même situation. – Tanya : oui, complètement. Donc. Après les enfants, les ados restent ce qu'ils sont, donc le lien se fera forcément entre eux. Mais pour la mise au travail et pour l'organisation des séquences et de savoir comment on fait en cours. Alors moi vu d'où je viens j'ai quand même des billes, mais je ne sais pas comment vont faire certains collègues quoi. »

Les différences de niveau sont aussi une difficulté pour ses collègues, qui auront du mal à s'en occuper. Cependant, ce n'est pas que le niveau bas de l'éducation prioritaire qui est en question, mais également le niveau trop haut des élèves de centre-ville.

Des élèves de centre-ville trop adapté à son enseignement

« Non, non, il n'y en a pas. Non. Alors moi, je n'ai aucun problème. J'aurais pu encore faire dix ans là-dedans, mais. Je ne sais pas. – Enquêteur : qu'est-ce qu'il fait que Livet ou Mandela vont être mieux ? – Tanya : je sais pas. Je sais pas. Peut-être. Ouais, c'est plus motivant. Peut-être parce qu'il y a plus de difficulté au bout d'un moment. Là c'est plan plan quoi. ... Oh si les élèves m'entendaient. (rire) »

Nous disions que son attachement aux savoirs favorise un enseignement à Guist'hau. Cependant, Tanya ne se retrouve pas sans difficultés. Elle parle même d'ennui, comme si elle perdait le sens de son activité en se retrouvant à ne rien faire.

« Non, non, non, non mais. Ouais, on a vite fait le tour. C'est pas que je m'ennuie mais bon. Je ne sais pas. ... Ils sont peut-être moins attachants et encore, je ne suis pas sûre. C'est ce que je craignais d'ailleurs, d'aller dans ce type d'établissement. En venant de mon lycée, je me suis dit ça ne va pas être la même relation aux élèves. Ils ont quand même un accès à la culture, euh aux médias, etc. que n'avait pas forcément le public d'avant et je m'inquiétais. Je me disais mais qu'est-ce que je vais pouvoir leur apporter à ces élèves-là ? Parce qu'ils ont une connaissance par leurs parents, par leur milieu social un peu plus ouverte que que dans les milieux défavorisés. Et je me disais mais qu'est-ce que je vais pouvoir leur apporter en fait ? Je ne vais rien leur apprendre. Et en fait non. En fait, que ce soit n'importe où en fait que ce soit n'importe où. Les élèves, ça reste des élèves, ils sont à peu près pareils. euuuuuh Donc. Ouais bah je sais pas, mais en fait on se rend compte que Guist'hau c'était euh. c'était la maison de poupée et Jules Verne, à côté de ce qui se passe autour. c'est plus tenable ce genre de truc. »

Ce sont les connaissances culturelles qui *a priori* posent problème. En effet, les élèves sachant déjà tout n'auraient plus besoin d'enseignant·e. Cependant elle précise arriver à leur transmettre des choses et s'être trompée sur ce point. Tanya semble tout de même inquiète à l'idée d'avoir moins à leur apprendre, elle cherche donc un public un peu moins favorisé, pour avoir un peu de défi dans son enseignement.

« Après j'arrive pas à être complètement 100 % sur des établissements d'élite comme l'était Guist'hau. Là, dans mes mutations, je vous le dis franchement. euh j'ai mis alors il y a des postes lycée. Je me dis que s'il n'y a pas de poste collègue ils me mettront lycée et j'ai mis Mandela avant Clemenceau. Je veux pas être à Clemenceau. Pour moi c'est. (soupire d'appréhension) ça veut dire c'est Guist'hau en pire parce qu'il y a la pression des prépas après. Déjà on a la pression des parents au collège, au lycée, j'ose même pas imaginer. Donc ça serait pas confortable pour moi d'aller dans un établissement comme Clemenceau. Je préfère être à Mandela où il y a quand même des sections assez diverses, avec un public hyper mixte et des sections difficiles, mais d'autres sympa. Ça, ça me plairait. j'avais adoré Livet par exemple. Livet, je trouve ça génial. – Enquêteur : c'est pas forcément très mixte, non plus. – Tanya : c'est pas très mixte. C'est pas très mixte, mais il y a un niveau ouais, tout ce qui est les bacs technologiques et tout, c'était non. Moi j'étais bien dans ce lycée, mais bien. j'avais une STI je sais plus quoi. j'avais une première. »

Ainsi, elle rejette les classes supérieures et une trop forte pression dans ce type d'établissements.

Rosa Parks : le cœur du problème

« Puis même pour les gamins de Rosa Parks, je trouve ça un peu dur quoi, de faire autant de trajets. Pourquoi c'est eux qui viennent à nous en fait ? Pourquoi ils ont pas fait un gros bahut un peu en dehors du centre ? Pourquoi c'est toujours eux qui viennent voir le centre-ville plus aisé ? »

« Et ouais, ça s'est fait hyper vite alors que ça fait quinze ans que c'est dans les cartons de fusionner Jules Verne et Guist'hau, ça on le sait depuis très longtemps que ça allait se faire. Là, je trouve que Rosa Parks, ça a été fait un peu. À la va-vite, sans penser à toutes les conséquences derrière. »

Rosa Parks est au cœur de la controverse. C'est pour elle, comme pour beaucoup de ses collègues, un imprévu dans une fusion prévue depuis longtemps. Cependant, elle met aussi en avant les potentielles difficultés de trajet pour les élèves de Rosa Parks.

« Et ça me gêne pour le lien social aux Dervallières, enfin aux Dervallières. euhm Je me dis ce bahut, il y avait du lien social, il se passait des choses autour, les mamans venaient chercher les enfants, les grands frères allaient chercher les enfants en primaire. C'est un lieu de vie, un lieu de discussion. Là Rosa Parks, ils ferment. Donc okay, on va déplacer les enfants, ça va être bien, mais tout l'aspect lien social dans le quartier et tout, je trouve ça un peu triste de fermer un établissement là-bas. Guist'hau ferme, c'est pas très grave. Je veux dire, il y a encore une vie autour. Mais là-bas, bon il y a Carcouët qui est pas loin. Mais quand même. »

Tanya va même dire que la fermeture n'est pas une bonne idée, puisque Rosa Parks fonctionnait bien. Ce bon fonctionnement n'est pas indiqué en termes de réussite scolaire mais de lien social. Elle marque ainsi l'idée que les établissements avec des publics différents ont des objectifs d'enseignement différents²³¹.

La mixité, un instrument de contrôle des classes populaires

231 DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, *op. cit.*

« Donc quel est l'intérêt ? Alors pour avoir lu un petit peu des études sociologiques, les dernières qui seraient alors j'ai pas la référence. Est-ce que c'est ce qui avait été fait sur Toulouse où il y avait une autre étude aussi. Ils montraient qu'il n'y avait pas une, il n'y avait pas une amélioration des résultats chez les élèves qui étaient en difficulté. Mais par contre il y avait une amélioration du bien être. Le fait qu'on soit dans des écoles plus mixtes. Les élèves se sentaient mieux. Déjà si on arrive à gagner ça, ce sera pas mal. »

Tanya se dit en faveur de la mixité, cependant elle explique que cela n'améliore pas les résultats scolaires. La mixité est avant tout pour lutter contre un entre-soi et permettre aux groupes différents de se rencontrer et d'améliorer leur bien-être.

« Enquêteur : c'était. C'est une bonne idée ce projet de fusion ? – Tanya : ah bah oui. Bah oui, l'entre soi entre riches et l'entre soi entre pauvres, c'est insupportable. Donc oui, mais je trouve que les publics sont d'un telle différenciation sociologique, enfin sociale que, je ne sais pas comment va se faire la fusion en fait. »

Il s'agit donc de faire société, plutôt que d'avoir de meilleurs résultats. La mixité n'est d'ailleurs pas nécessairement dans les classes. Elle indique ainsi qu'une mixité de filière dans un même établissement est aussi pertinente, montrant ainsi son idée d'un enseignement tout de même séparé.

« Non, non mais en fait, euh on demande à ce qu'il y est une cohésion de la société. À ce que les gens, les gens essaient de faire corps, qu'il y a du communautarisme, que les gens se séparent, qu'il y a des clivages, qu'on ne fait pas nation. Mais si on fait pas ça dès l'école, on n'y arrivera pas. En fait, même si c'est hyper inconfortable, évidemment que ça va être inconfortable comme situation. Mais si on ne fait pas ce mélange dès l'école, je ne vois pas comment ça peut se faire ailleurs si ça se fait pas à l'école en fait. ... Après, c'est que, c'est des idées sur le papier, en théorie, ça va être plus compliqué. »

Pour les élèves et contre le privé

« Enquêteur : et du coup. Euh si tu, si vous parlez, pardon. Vous parliez tout à l'heure de la fuite dans le privé des élèves. C'est un problème ? – Tanya : alors après, avant la création de Vial, je sais pas, mais là c'est clair qu'on ne peut pas se cacher, qu'il y a une fuite quoi. Et puis voilà, il y en aura peut-être une après. Peut-être par une crainte de la mixité, peut être par le manque de communication. Je n'arrive pas à m'expliquer cette fuite-là. Ça

fait deux ans que les élèves nous demandent si on y sera. On a eu la réponse du transfert la semaine dernière. On ne savait pas dire ou pas dire si on y sera. Et je pense que ce qui stresse les élèves. Après, ce n'est pas une décision d'élève, c'est une décision de parents. Et qu'en discutant avec les élèves, ce qui les embête c'est de se retrouver dans un établissement à 700, alors que là on est 300. Ça, ça les, voilà dans la foule, dans le monde. C'est ce qui les inquiète le plus, mais ça n'explique pas le transfert. Enfin, ça n'explique pas la fuite dans le privé, parce que dans le privé, ils sont aussi dans des établissements où ils sont nombreux, donc. Moi j'ai espoir que euh. Après je trouve ça normal. Je ne suis pas surprise, mais je pense que on les regagnera après. Il faut aussi que cet établissement fasse ses marques, fasse ses preuves et sa réputation. Et si ça fonctionne bien, les gens reviendront d'eux-mêmes sur Vial après, je pense. »

Tanya utilise les arguments d'une mobilisation en faveur des élèves, ainsi que de la lutte contre le privé. Cependant, elle pointe du doigt un élément qui pourrait être important sur la question de l'enseignement privé. En effet, la fuite vers le privé impacte aussi ses opportunités de carrière et de mutation, puisque le nombre de postes peut être réduit. Cela pourrait être une explication importante de l'opposition des enseignant·e·s du public à l'enseignement privé.

b. Rapport instrumental aux mutations, une fusion défavorable à leurs positions dans l'enseignement

Loin de l'idée d'un travail pour les élèves, avec une vocation et une mission pour l'intérêt général, tel que semblent jusqu'ici le défendre les enseignant·e·s mobilisé·e·s ainsi que certains syndicats, nous trouvons aussi un rapport au travail plus individualisé, et instrumental. Il s'agit plutôt de trouver le poste qui convient le mieux à chacun et chacune.

Ainsi, la CFDT propose des fiches pratiques sur comment faire ses mutations, récupérer des points bonus, postuler sur des postes spécifiques, et le tout sans s'opposer à ce qui est mis en place²³². Dans les entretiens également, malgré un système devant attribuer des postes, les enseignant·e·s cherchent au mieux à trouver la place idoine. Tout le monde émet ainsi des choix, des préférences. L'un va favoriser un établissement en éducation prioritaire, car il a appris qu'une place se libérait et qu'il pouvait y avoir accès avec peu de points²³³, une autre a tenté d'aller dans le nouveau collège mais y a été refusée et cherche donc maintenant à

232 « Actualités - SGEN-CFDT Pays de Loire », sur *SGEN-CFDT Pays de Loire* [en ligne], [consulté le 16 avril 2024].

233 Nicolas (Rosa Parks), *L'éducation prioritaire comme vocation* mené par Férand Mathieu.

avoir une proximité géographique en demandant sur la plateforme ses établissements préférés²³⁴ afin de laisser des indications à l'algorithme de ses préférences (Dans sa situation, elle explique ne pas avoir suffisamment de points pour avoir ses vœux d'établissement et sera donc muté sur son vœu demandant un établissement sur Nantes. Elle espère donc que les vœux établissement influencent l'algorithme pour son vœu principal), quand d'autres choisissent tout simplement d'utiliser leur ancienneté pour aller ailleurs²³⁵.

Il est cependant à noter que parmi nos enquêté·e·s une majorité demande le nouvel établissement, y compris parmi les opposant·e·s au projet. Ainsi, si nous défendons l'idée que la mixité n'est pas favorable pour des enseignant·e·s installé·e·s dans un système non-mixte, et que cela explique leur opposition à la fusion, nous n'allons pas jusqu'à dire que cela leur fait refuser catégoriquement le transfert vers ce nouvel établissement. Seuls quelques enseignant·e·s parmi les plus mobilisé·e·s cherchent à l'éviter²³⁶.

Cette idée d'enseignant·e·s cherchant avant tout à avoir la meilleure place n'est pas inattendue, quand nous savons qu'ils tendent à se rapprocher de leurs familles²³⁷, ou encore que le choix du poste est vécu comme individuel²³⁸ (quand bien même le système ne permet qu'aux plus enseignant·e·s avec le plus d'ancienneté de réellement choisir). Il semble cohérent de voir donc des enseignant·e·s mobilisé·e·s quand leurs postes, qui leur permettraient jusque-là des positions avantageuses selon leurs pratiques de travail, sont menacés dans leur forme par la mixité scolaire.

234 Tanya (Guist'hau), *La fin du rêve* mené par Férand Mathieu.

235 Andreas (Guist'hau), *L'élite* mené par Guillou Aurélie Catherine (Guist'hau), *Une mixité raisonnable* mené par Couchouron Leila.

236 Olivia (Guist'hau), *L'entrepreneuse investie* mené par Guillou Aurélie Andreas (Guist'hau), *op. cit.* Nicolas (Rosa Parks), *op. cit.*

237 CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987.

238 LÉGER Alain, « Stratégie de carrière et alliance avec la classe ouvrière », *Société française, Cahiers de l'institut de recherches marxistes*, 2, 1982.

Conclusion

Nous nous demandions comment se produisait l'opposition à la mixité scolaire par des enseignant·e·s demandant une mixité. Nous avons pu voir que cette opposition trouve différentes origines. Elle est à la fois le produit de conflits de forme et de pouvoir, d'une défense de l'éducation des héritiers, ainsi que d'une structure de l'enseignement ne favorisant pas l'orientation du travail vers la mixité.

Tout d'abord, nous avons pu montrer que des enseignant·e·s se mobilisaient contre la fusion des établissements tout en étant pour. Iels utilisent la mixité-même comme argument, en mettant en avant une défense des élèves et lutte contre l'enseignement privé. Afin de gagner en légitimité face aux institutions, iels cherchent à se positionner en expert·e·s, interprétations scientifiques à l'appui. Enfin iels pratiquent, en accord avec une mobilisation se voulant accompagnatrice du projet, une mobilisation calme, en cherchant à la médiatiser, le tout malgré des tensions internes liées aux intérêts différents des différents établissements impliqués. Cette mobilisation se fait aussi systématiquement contre le rectorat, tant que ce dernier n'a pas apporté sa réponse, et donc sa participation au projet. Il s'agit avant tout de la première phase, portée par les enseignant·e·s de l'éducation prioritaire.

Dans un second temps, nous montrons la seconde phase de la mobilisation, qui est à la fois une fin et mutation de la contestation. Le mouvement devient plus difficile à tenir une fois que le rectorat a communiqué, puisqu'une partie des revendications sont acceptées. Les enseignant·e·s finissent même en partie par justifier voir s'accorder avec les discours institutionnels, tout le monde étant fondamentalement – du moins semble-t-il – en accord avec l'idée d'une mixité. En parallèle de cet épuisement de la lutte, les enseignant·e·s du centre-ville, même sans avoir de capacités de mobilisation similaires à leurs collègues de REP et REP+, s'expriment davantage et laisse transparaître l'idée de ne pas vouloir mélanger les groupes sociaux, et de refuser l'arrivée d'un nouvel établissement, plus populaire, dans le projet de fusion initial entre établissements de centre-ville. Le département est alors pris pour cible, puisqu'à l'origine du projet.

Pour finir, nous avançons l'idée que dans un système inégal, les enseignant·e·s se trouvent une place leur correspondant socialement, et ne sont donc pas avantagé·e·s face à des publics mixtes, dans des établissements plus égaux. Indépendamment du lieu d'exercice, la profession leur paraît difficile, avec une éducation prioritaire plus usante. Dans ce contexte, iels se trouvent indépendant·e·s, valorisant une liberté pédagogique, et vivant un

investissement personnel fort. Tous et toutes s'accordent pour décrire des élèves de centre-ville doué·e·s et méprisant·e·s, et des élèves de Rosa Parks qui ne peuvent réussir et ne comprennent pas. Dans ce contexte, les enseignant·e·s reconnaissent des objectifs différents aux deux-monde de l'enseignement. Il y a un pôle « savoir » pour les classes supérieures, et un pôle « éducation » pour l'éducation prioritaire. Si la préférence dans le lieu d'exercice va aux établissements bourgeois, les enseignant·e·s qui se trouvent en éducation prioritaire y trouvent un intérêt et gagnent à y rester. Finalement, se retrouver face à des publics mixtes contraint les enseignant·e·s à se confronter à des élèves ne correspondant pas à leurs pratiques. À défaut de pouvoir montrer qu'elle est une idée à laquelle les enseignant·e·s s'opposent, la mixité n'est du moins pas à leur avantage.

Tout au long de notre étude, nous avons pu constater qu'une large partie des enseignant·e·s n'étaient pas mobilisé·e·s. Bien que nous ayant pu interroger quelques enseignant·e·s ne s'étant pas engagé·e·s, ce mémoire porte donc avant tout sur les enseignant·e·s mobilisé·e·s. Il reste à savoir quel rapport entretiennent avec les différents groupes sociaux le reste des équipes enseignantes. La question se pose aussi pour les contractuel·le·s que nous n'avons pu rencontrer. Également, malgré l'opposition à la fusion des établissements et la structure de l'enseignement ne semblant pas favoriser le travail dans la mixité, une partie des enseignant·e·s, qui dans leurs discours se disaient pour la mixité, ont choisi de rejoindre le nouvel établissement et ses élèves socialement mixtes. Iels vont se retrouver dès l'année suivante à travailler avec des collègues aux pratiques différentes, et face à des élèves d'un autre milieu social. Se posera alors la question, au regard des profils sociaux et trajectoires professionnelles des enseignant·e·s, des pratiques de travail dans ce lieu de mixité contrainte.

Bibliographie

- BARRÈRE Anne, *Les enseignants au travail: routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte, 1998, 327 p.
- BECKER Howard S., « Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship », *The Journal of Educational Sociology*, 25, [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 1952, n° 8, p. 451-465.
- BLANCHARD Sophie, « Éducation prioritaire et dimension spatiale des trajectoires des enseignant·es du secondaire en Île-de-France » [en ligne], *Carnets de géographes*, UMR 245 - CESSMA, décembre 2023, n° 17, [consulté le 18 mars 2024]. <https://journals.openedition.org/cdg/8893>
- BOLTANSKI Luc, *L'amour et la justice comme compétences: trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Éditions Métailié, 1990, 1 vol. (381 p.) p.
- BOURDIEU Pierre, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris, Ed. du Seuil, 2001, 423 p.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Repr, Paris, Éd. de Minuit, 1994, 189 p.
- BROCCOLICHI Sylvain, JOIGNEAUX Christophe et MIERZEJEWSKI Stéphan, *Le parcours du débutant: enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*, Arras, Artois presses université, 2018.
- CERVERA-MARZAL Manuel, « Domination masculine dans le militantisme. Analyse des rapports de genre au sein d'un collectif altermondialiste » [en ligne], *SociologieS*, Association internationales des sociologues de langue française (AISLF), 2015, [consulté le 19 mai 2024]. <https://journals.openedition.org/sociologies/5116>
- CHAMPAGNE Patrick, *Faire l'opinion: le nouveau jeu politique*, Paris, Editions de Minuit, 1990, 311 p.
- CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire: un métier de classe moyenne*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987, 1 vol. (XIV-407 p.) p.
- DAUPHANT Fannie, EVAIN Franck, GUILLERM Marine *et al.*, « L'indice de position sociale (IPS): un outil statistique pour décrire les inégalités sociales entre établissements », *Note d'information de la DEPP*, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, 2023, p. 1.
- DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire: les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute, 2009, 242 p.
- DEAUVIEAU Jérôme et TERRAIL Jean-Pierre, *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs: dix ans après*, Nouvelle éd., Paris, la Dispute, 2017.
- DOBRY Michel, « Calcul, concurrence et gestion du sens », *La Manifestation*, Paris, Presses de Sciences Po, 1990, p. pp 357-386.
- DUBET François et VALLAUD-BELKACEM Najat, *Le ghetto scolaire: pour en finir avec le séparatisme*, Paris, la République des idées Seuil, 2024.
- DURU-BELLAT Marie, FARGES Géraldine et VAN ZANTEN Agnès, « Chapitre 7. Le métier d'enseignant », *Sociologie de l'école*, vol. 6e éd., Paris, Armand Colin, 2022, p. 169-199, [consulté le 12 janvier 2024]. <https://www.cairn.info/sociologie-de-l-ecole--9782200630577-p-169.htm>
- FARGES Géraldine, *Les mondes enseignants: identités et clivages*, 1re édition, Paris, PUF, 2017, 235 p.

- FELSTINER William L.F., ABEL Richard L. et SARAT Austin, « The Emergence and Transformation of Disputes: Naming, Blaming, Claiming . . . », *Law & Society Review*, 15, [Wiley, Law and Society Association], 1980, n° 3/4, p. 631-654.
- GAMSON William A., *The strategy of social protest*, 2. ed, Belmont, Calif, Wadsworth Publ. Co, 1990, 357 p.
- GAMSON William Anthony, FIREMAN Bruce et RYTINA Steven, *Encounters with unjust authority*, Homewood, Ill, Dorsey Press, 1982, 15 p.
- GOFFMAN Erving, *Les cadres de l'expérience*, Joseph Isaac, Darteville Michel et Joseph Pascale (trad.), Paris, les Ed. de Minuit, 1991.
- GUILLAUD Etienne, *De l'attrait à l'usure : les trajectoires professionnelles des éducateurs sportifs en nautisme*, Thèse de doctorat de sociologie, Université de Nantes, 2018.
- HUGRÉE Cédric et POUULLAOUEC Tristan, « Comprendre les dessous de la carte scolaire (1/2) - Une forte ségrégation sociale entre collèges publics et privés » [en ligne], *Atlas social de la métropole nantaise*, 2021. <https://asmn.univ-nantes.fr/index.php?id=600>
- LÉGER Alain, « À quel type social d'élèves vont les préférences des professeurs? », *Bulletin de psychologie*, 37, Persée - Portail des revues scientifiques en SHS, 1984, n° 366, p. 749-756.
- Id., « Stratégie de carrière et alliance avec la classe ouvrière », *Société française, Cahiers de l'institut de recherches marxistes*, 2, mars 1982, p. p.30-35.
- Id., « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, 22, 1981, n° 4, p. 549-574.
- LÉGER Alain et TRIPIER Maryse, *Fuir ou construire l'école populaire?*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1986, 206 p.
- MATHIEU Lilian, *Comment lutter ? sociologie et mouvements sociaux*, Paris, Textuel, 2004.
- MCADAM Doug, *Freedom Summer*, New York, Oxford University Press, 1990.
- NEVEU Érik, *Sociologie des mouvements sociaux*, 7e éd, Paris, la Découverte, 2019.
- Id., « Médias, mouvements sociaux, espaces publics », *Réseaux. Communication - Technologie - Société*, 17, 1999, n° 98, p. 17-85.
- SNOW David A., ROCHFORD E. Burke, WORDEN Steven K. *et al.*, « Frame Alignment Processes, Micromobilization, and Movement Participation », *American Sociological Review*, 51, [American Sociological Association, Sage Publications, Inc.], 1986, n° 4, p. 464-481.
- TILLY Charles, *La France conteste: de 1600 à nos jours*, Paris, Fayard, 1986, 622 p.
- VAN ZANTEN Agnès, *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, Presses universitaires de France, 2012.
- Id., *Choisir son école: stratégies familiales et médiations locales*, Paris, Presses universitaires de France, 2009.
- VAN ZANTEN Agnès, « Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles », in Bourdon Jean et Thelot Claude (éd.), *Éducation et formation : L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, CNRS Éditions, 1999, p. 99-121, [consulté le 31 janvier 2024]. <https://books.openedition.org/editions-cnrs/31321>

Sources

Productions syndicales

- « Comment postuler pour un poste spécifique académique (SPEA) ? - SGEN-CFDT Pays de Loire », sur *SGEN-CFDT Pays de Loire* [en ligne], publié le 19 mars 2024, [consulté le 16 avril 2024]. <http://paysdeloire.sgen-cfdt.fr/actu/postuler-poste-specifique-academique-spea/>
- « Collège Rosa Parks : la mixité sociale, une ambition dévoyée », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 14 mars 2024, [consulté le 19 avril 2024]. <https://www.sudeducation44.org/college-rosa-parks-la-mixite-sociale-une-ambition-devoyee/>
- « CSAD 2D DHG du 13 février », sur *[SE-UNSA 44]* [en ligne], publié le 21 février 2024, [consulté le 16 avril 2024]. <https://sections.se-unsas.org/44/spip.php?article876>
- « CSA 2nd degré : la déclaration de SUD éducation 44 », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 16 février 2024, [consulté le 19 avril 2024]. <https://www.sudeducation44.org/csa-sd-du-13-fevrier-2024/>
- « Suite à la fermeture de Rosa Parks, communiqué de presse des enseignant.es et parents d'élèves des collèges Victor Hugo et Gaston Serpette de Nantes », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 8 février 2024, [consulté le 19 avril 2024]. <https://www.sudeducation44.org/3097-2/>
- « Compte rendu du CDEN du 9 janvier 2024 », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 18 janvier 2024, [consulté le 16 avril 2024]. <https://www.sudeducation44.org/compte-rendu-du-cden-du-9-janvier-2024/>
- « COMPTE RENDU CDEN 9 JANVIER 24 », sur *[SE-UNSA 44]* [en ligne], publié le 13 janvier 2024, [consulté le 16 avril 2024]. <https://sections.se-unsas.org/44/spip.php?article863>
- « « L'exigence des savoirs » : au collège la Durantière aussi ! Rassemblement ce samedi 9/12 à 14h », sur *SNES Nantes* [en ligne], publié le 8 décembre 2023, [consulté le 15 avril 2024]. <https://www.nantes.snes.edu/L-exigence-des-savoirs-au-college-la-Durantiere-aussi.html>
- « CDEN du 14/11 - La déclaration de SUD », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 15 novembre 2023, [consulté le 16 avril 2024]. <https://www.sudeducation44.org/cden-du-15-11-la-declaration-de-sud/>
- « Le collège Rosa Parks en grève ! », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 5 novembre 2023, [consulté le 16 avril 2024]. <https://www.sudeducation44.org/le-college-rosa-parks-en-greve/>
- « Fermeture du collège Rosa Parks : mobilisons-nous le 26 septembre ! », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 19 septembre 2023, [consulté le 16 avril 2024]. <https://www.sudeducation44.org/fermeture-du-college-rosa-parks-mobilisons-nous-le-26-septembre/>
- « ROSA PARKS : LA GRANDE ABSENTE, L'EDUCATION NATIONALE ! », sur *[SE-UNSA 44]* [en ligne], publié le 15 septembre 2023, [consulté le 15 avril 2024]. <http://sections.se-unsas.org/44/spip.php?article817>
- « Fermeture de 3 collèges publics au nom de la mixité sociale : précipitations et inquiétudes. », sur *SUD éducation 44* [en ligne], publié le 27 juin 2023, [consulté le 16 avril 2024]. <https://www.sudeducation44.org/fermeture-de-3-colleges-publics-au-nom-de-la-mixite-sociale-precipitations-et-inquietudes/>

- « Actualité 2nd degré - juin 2023 », sur [SE-UNSA 44] [en ligne], publié le 15 mai 2023, [consulté le 15 avril 2024]. <https://sections.se-uns.org/44/spip.php?article777>
- « Fermeture de Rosa Parks : de la mixité, oui, mais du dialogue social aussi - SGEN-CFDT Pays de Loire », sur *SGEN-CFDT Pays de Loire* [en ligne], publié le 12 mai 2023, [consulté le 16 avril 2024]. <https://paysdeloire.sgen-cfdt.fr/actu/fermeture-de-rosa-parks-de-la-mixite-oui-mais-du-dialogue-social/>

Les syndicats de l'enseignement

- « Les organisations syndicales de l'enseignement public : la communication en direction des personnels », sur *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse* [en ligne], [consulté le 15 avril 2024]. <https://www.education.gouv.fr/les-organisations-syndicales-de-l-enseignement-public-la-communication-en-direction-des-personnels-7586>
- « ACTUALITE | CGT Educ'Action Académie de Nantes », sur *CGT Educ'Action Académie de Nantes* [en ligne], [consulté le 16 avril 2024]. <https://educactionnantes.reference-syndicale.fr/category/actualites/>
- « Actualités », sur *SNES Nantes* [en ligne], [consulté le 2 mai 2024]. <https://www.nantes.snes.edu/-Actualites-.html>
- « Actualités - SGEN-CFDT Pays de Loire », sur *SGEN-CFDT Pays de Loire* [en ligne], [consulté le 16 avril 2024]. <https://paysdeloire.sgen-cfdt.fr/actu/>
- « Actualités sociales et syndicales - CFE-CGC Pays de la Loire », sur *Paysdelaloire.cfecgc.org* [en ligne], [consulté le 19 avril 2024]. <https://paysdelaloire.cfecgc.org/actualites/>
- « [SE-UNSA 44] », sur *SE-UNSA 44* [en ligne], [consulté le 3 juin 2024]. <http://sections.se-uns.org/44/spip.php?rubrique2>
- « SNFOLC44 », sur *SNFOLC44* [en ligne], [consulté le 16 avril 2024]. <https://snfolc44.fr/>
- « SUD éducation 44, toutes les publications », sur *SUD éducation 44* [en ligne], [consulté le 16 avril 2024]. <https://www.sudeducation44.org/toutes-les-publications/>
- « Syndicat Santé Social Education 44 - [UNION LOCALE de la CNT de NANTES] », sur *CNT* [en ligne], [consulté le 19 avril 2024]. <https://ulnantes.cnt-f.org/spip.php?rubrique24&lang=fr>

Presse

- GROUZIS Clara, « Le collège la Durantière, à Nantes, continue de se mobiliser pour obtenir plus de moyens » [en ligne], *Ouest-France.fr*, 6 juillet 2023, [consulté le 28 mai 2024]. <https://www.ouest-france.fr/pays-de-la-loire/nantes-44000/le-college-la-durantiere-a-nantes-continue-de-se-mobiliser-pour-obtenir-plus-de-moyens-23a932c8-1be6-11ee-8d43-790859e44398>
- PAJOT Stéphane, « Nantes. Pourquoi les collégiens de Guist'hau et Jules-Verne vont partager la même cour de récré ? » [en ligne], *Presse Océan*, 7 octobre 2021, [consulté le 30 mai 2024]. <https://www.ouest-france.fr/pays-de-la-loire/nantes-44000/nantes-pourquoi-les-eleves-de-guist-hau-et-jules-verne-vont-partager-la-meme-cour-de-recre-0d7029d0-2773-11ec-a7ed-108a1ef62346>
- TIGOÉ Yasmine, « Rosa Parks ferme, un collectif veut de la concertation », *Ouest-France*, 30 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].
- Id., « Le Département veut de la mixité sociale au collège », *Ouest-France.fr*, 8 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

- « PHOTOS - 1er-Mai : Commerces vandalisés, poubelles incendiées, de nombreux dégâts en marge du cortège à Nantes - France Bleu » [en ligne], *ici par France Bleu et France 3*, 1 mai 2024, [consulté le 27 mai 2024]. <https://www.francebleu.fr/infos/societe/photos-manifestation-du-1er-mai-a-nantes-5983464>
- « Réforme des retraites : blocages, manifestation, heurts... Revivez la journée à Nantes » [en ligne], *actu.fr*, 28 mars 2023, [consulté le 27 mai 2024]. https://actu.fr/pays-de-la-loire/nantes_44109/reforme-des-retraites-manifestation-a-nantes-a-partir-de-10h30-suivez-la-situation_58432478.html
- « Des dégâts lors de la manif à Nantes, le tribunal administratif saccagé » [en ligne], *www.20minutes.fr*, 23 mars 2023, [consulté le 27 mai 2024]. <https://www.20minutes.fr/societe/4029342-20230323-reforme-retraites-nantes-degats-lors-manif-tribunal-administratif-saccage>
- « EN IMAGES - Réforme des retraites : des violences éclatent en marge de la manifestation à Nantes - France Bleu » [en ligne], *ici par France Bleu et France 3*, 11 mars 2023, [consulté le 27 mai 2024]. <https://www.francebleu.fr/infos/societe/en-images-reforme-des-retraites-des-violences-eclatent-en-marge-de-la-manifestation-a-nantes-3852880>

Annexes

Annexe 1 : revues de presse

Collège Bellefontaine à Toulouse

- CARNIER Gérard, « Le même sort que le collège Badiou », *La dépêche du Midi*, 16 juin 2018, [consulté le 19 avril 2024].
- Id., « Mixité dans les collèges : c'est reporté à 2019 pour les élèves de Bellefontaine », *La dépêche du Midi*, 6 juin 2018, [consulté le 19 avril 2024].
- Id., « Mixité dans les collèges : après Badiou, Bellefontaine », *La dépêche du Midi*, 19 janvier 2018, [consulté le 19 avril 2024].
- Id., « Le futur collège Badiou reconstruit pour 2021 », *La dépêche du Midi*, 28 juin 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- Id., « [Un emploi du temps adapté...] », *La dépêche du Midi*, 8 juin 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- Id., « Mixité scolaire : touche pas à mon collège Badiou », *La dépêche du Midi*, 28 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- Id., « La mixité sociale redessine la carte scolaire », *La dépêche du Midi*, 12 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- DOUMERGUE Cyril, « FCPE 31 : «Le nombre de lycéens SDF et d'élèves enceintes augmente » », *La dépêche du Midi*, 15 septembre 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- ESCAMOT Jean-Manuel, « Mixité sociale : Toulouse tente le mélange des classes », *Libération*, 10 janvier 2018, [consulté le 19 avril 2024].
- FOIN Michèle, « Quand la fermeture des collèges ghe os est envisagée », *La gazette des communes*, 27 novembre 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- GAGNEBET Philippe et COLLAS Aurélie, « A Toulouse, la fermeture de deux collèges défavorisés met le Mirail à vif », *Le Monde.fr*, 1 février 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- SIÉ Nathalie, « «Créer du lien à l'intérieur comme à l'extérieur du collège» », *La dépêche du Midi*, 7 octobre 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- « [Les écoles de l'éducation prioritaire doivent pousser les murs pour dédoubler les classes de CP...] », *La dépêche du Midi*, 3 septembre 2018, [consulté le 19 avril 2024].
- « Le rectorat réaffirme son engagement », *La dépêche du Midi*, 11 juillet 2018, [consulté le 19 avril 2024].
- « Le conseil départemental investit dans la mixité scolaire », *La dépêche du Midi*, 26 janvier 2018, [consulté le 19 avril 2024].
- « Toulouse: Du Mirail au centre-ville, la mixité dans les collèges fait son chemin », *20 minutes (site web)*, Mercredi 3 septembre 2018, [consulté le 19 avril 2024].
- « Des parents veulent le retour des 6e à Badiou », *La dépêche du Midi*, 5 décembre 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- « Mixité au collège : précision du conseil départemental », *La dépêche du Midi*, 16 septembre 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- « «À Toulouse, un élève sur deux scolarisé dans son secteur» », *La dépêche du Midi*, 29 juin 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- « Collège Badiou : ils sont contre sa disparition », *La dépêche du Midi*, 2 février 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- « [Mixité scolaire: la disparition du collège Badiou divise des représentants de Sud éducation 31 et de la CFT Educ'action...] », *La dépêche du Midi*, 26 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- « « On est contre la fermeture de Badiou » », *La dépêche du Midi*, 12 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- « [Une nouvelle sectorisation...] », *La dépêche du Midi*, 12 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024].

Collège Raymon Bayou à Toulouse

- CARNIER Gérard, « Mixité scolaire : « Il fallait relocaliser Badiou » », *La dépêche du Midi*, 13 juillet 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- Id., « La mixité scolaire pour changer d'air », *La dépêche du Midi*, 29 juin 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- Id., « Le futur collège Badiou reconstruit pour 2021 », *La dépêche du Midi*, 28 juin 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- Id., « [Un emploi du temps adapté...] », *La dépêche du Midi*, 8 juin 2017, [consulté le 19 avril 2024].
- Id., « Fermeture du collège Badiou : où vont aller les enfants? », *La dépêche du Midi*, 18 mai 2017, [consulté le 19 avril 2024].

Id., « Le futur collège Badiou sur un terrain de l'ex-Freescale? », *La dépêche du Midi*, 4 mai 2017, [consulté le 19 avril 2024].

Id., « Disparition du collège de la Reynerie : le philosophe Alain Badiou en colère », *La dépêche du Midi*, 13 avril 2017, [consulté le 19 avril 2024].

Id., « Le collège Badiou occupé par les parents », *La dépêche du Midi*, 30 mars 2017, [consulté le 19 avril 2024].

Id., « Le futur collège Badiou sera reconstruit au sud-ouest », *La dépêche du Midi*, 4 février 2017, [consulté le 19 avril 2024].

Id., « Mixité scolaire : touche pas à mon collège Badiou », *La dépêche du Midi*, 28 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024].

Id., « Mixité scolaire et collège Badiou: les parents inquiets », *La dépêche du Midi*, 21 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024].

Id., « La mixité sociale redessine la carte scolaire », *La dépêche du Midi*, 12 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024].

Id., « Mixité sociale : casser les collèges ghettos », *La dépêche du Midi*, 23 novembre 2016, [consulté le 19 avril 2024].

GAGNEBET Philippe et COLLAS Aurélie, « A Toulouse, la fermeture de deux collèges défavorisés met le Mirail à vif », *Le Monde.fr*, 1 février 2017, [consulté le 19 avril 2024].

GROS Jean-Noël, « Collèges, routes, communes: les priorités de l'investissement », *La dépêche du Midi*, 26 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024].

PIQUEMAL Marie, « A Toulouse, la mixité scolaire à coups de dynamite », *Libération*, 14 février 2017, [consulté le 19 avril 2024].

ROTH-PUYO Christine, « Rentrée scolaire : l'académie de Toulouse a tous les atouts en main », *La dépêche du Midi*, 31 août 2017, [consulté le 19 avril 2024].

« Mixité au collège : précision du conseil départemental », *La dépêche du Midi*, 16 septembre 2017, [consulté le 19 avril 2024].

« Collèges : tout ce qui change à la rentrée », *La dépêche du Midi*, 1 septembre 2017, [consulté le 19 avril 2024].

« Collège Badiou : «La mixité, une richesse pour les élèves» », *La dépêche du Midi*, 23 juin 2017, [consulté le 19 avril 2024].

« La mixité sociale s'organise », *La dépêche du Midi*, 8 juin 2017, [consulté le 19 avril 2024].

« Raymond Badiou, un maire toulousain engagé », *La dépêche du Midi*, 13 avril 2017, [consulté le 19 avril 2024].

« Repères », *La dépêche du Midi*, 13 avril 2017, [consulté le 19 avril 2024].

« La localisation du futur collège toujours pas arrêtée », *La dépêche du Midi*, 8 février 2017, [consulté le 19 avril 2024].

« Collège Badiou : ils sont contre sa disparition », *La dépêche du Midi*, 2 février 2017, [consulté le 19 avril 2024].

« [Mixité scolaire: la disparition du collège Badiou divise des représentants de Sud éducation 31 et de la CFT Educ'action...] », *La dépêche du Midi*, 26 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024].

« Collèges: tout ce qui va changer », *La dépêche du Midi*, 12 janvier 2017.

« « On est contre la fermeture de Badiou » », *La dépêche du Midi*, 12 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024].

« Nouvelle organisation des collèges : ça se discute », *La dépêche du Midi*, 11 janvier 2017, [consulté le 19 avril 2024].

« Collège Badiou : «Nous ne sommes pas une usine à échec» », *La dépêche du Midi*, 23 novembre 2016, [consulté le 19 avril 2024].

« Toulouse: Pour améliorer la mixité sociale, deux «collèges ghettos» vont déménager », *20 minutes (site web)*, 23 novembre 2016, [consulté le 19 avril 2024].

Collège Guist'hau à Nantes

BAZYLAK Stéphanie, « REPORTAGE. Voilà à quoi ressemble le futur collège du centre-ville de Nantes », *Ouest-France.fr*, 8 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Le Département de Loire-Atlantique fait de la mixité une valeur cardinale », *Ouest-France.fr*, 2 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Mixité scolaire et futurs collèges à Nantes : une première réunion publique ce soir », *Ouest-France.fr*, 28 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Grève de l'Éducation nationale : à Nantes, une mobilisation inédite des parents aux côtés des profs », *Ouest-France.fr*, 21 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Collèges qui ferment : la sectorisation est connue », *Ouest-France*, 26 janvier 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Collèges qui ferment à Nantes : la sectorisation est désormais connue », *Ouest-France.fr*, 25 janvier 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. Fermeture du collège Guist'hau : les profs en grève », *Ouest-France.fr*, 23 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « L'agrégé de math fut élève à Rosa-Parks, il témoigne », *Ouest-France*, 13 octobre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

BERNARD Thomas, « À Nantes, ce collège ferme à la fin de l'année, une grève est prévue », *Actu.fr*, 10 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

CLERMONT Agnès, « Trois collèges en un : les futurs élèves découvrent leur nouvel établissement, à Nantes », *Ouest-France.fr*, 14 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

DESNOS Audrey, « À quoi va ressembler le nouveau collège public ? », *Presse Océan*, 26 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « À quoi va ressembler le nouveau collège public nantais, prévu pour septembre 2024 ? », *Presse Océan (site Web)*, 26 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

GAMBERT Philippe, « Collège Rosa-Parks : ils veulent tout reprendre à zéro », *Ouest-France*, 8 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

GENTIL Laure, « EN IMAGES. Le nouveau collège Nantes centre se dévoile avant son ouverture », *Actu.fr*, 11 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

HUTEAU Hélène, « A Nantes, les collégiens des quartiers délocalisés en centre-ville », *La gazette.fr*, 20 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

KETTANJIAN Cécile, « Choc des savoirs : syndicats et parents d'élèves mobilisés contre les classes de niveaux à Nantes », *Presse Océan (site Web)*, 3 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

LABARRE Isabelle, « Fermeture du collège Rosa-Parks à Nantes : une nouvelle mobilisation jeudi », *Ouest-France.fr*, 28 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

LAMBERT Stéphanie, « Des parents s'interrogent sur le futur collège », *Ouest-France*, 30 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Fuite vers le privé, encadrement des élèves... Les parents s'interrogent sur le futur collège à Nantes », *Ouest-France.fr*, 29 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

PAJOT Stéphane, « « Il y aura 25 élèves par classe en 6e » : le point sur la future rentrée en Loire-Atlantique », *Presse Océan (site Web)*, 2 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

PAYS Clémence, « Fermeture du collège Rosa-Parks à Nantes : les enseignants veulent des réponses », *Actu.fr*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

TIGOË Yasmine, « Le projet de mixité scolaire, « pas sans nous » », *Ouest-France*, 22 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Rosa Parks ferme, un collectif veut de la concertation », *Ouest-France*, 30 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. La fermeture de Rosa Parks inquiète, un tour des écoles pour écouter les familles », *Ouest-France.fr*, 23 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. Le futur collège du centre-ville prend forme », *Ouest-France.fr*, 23 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Le Département veut de la mixité sociale au collège », *Ouest-France.fr*, 8 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. Fermeture annoncée du Collège Rosa-Parks », *Ouest-France.fr*, 7 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

TRÉMAN Caroline, « Fermeture de collèges à Nantes : « On est très inquiets » », *Presse Océan (site Web)*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Fermeture de collèges à Nantes : des parents d'élèves « très inquiets » », *Presse Océan*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Fermetures de collèges : fortes inquiétudes », *Presse Océan*, 11 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Ils plangent sur la carte scolaire « chamboulée » », *Presse Océan*, 15 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « À Nantes, la fermeture d'un collège inquiète les familles », *Presse Océan (site Web)*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Le nouveau collège du centre-ville dévoilé », *Presse Océan*, 9 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« Le nouveau collège du centre-ville nantais dévoilé », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 8 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« REPORTAGE. Voilà à quoi ressemble le futur collège du centre-ville de Nantes », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 8 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« Mixité dans les collèges nantais : des réunions publiques pour les familles », *Presse Océan (site Web)*, 26 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture de collèges à Nantes : « On est très inquiets » », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Mixité sociale : à Nantes, le redécoupage de la carte scolaire pourrait pousser les parents à privilégier le privé », *Le Figaro (site web)*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« A Nantes, « énorme inquiétude » autour du futur collège symbole de mixité sociale », *20 minutes (site web)*, 30 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« A Nantes, « énorme inquiétude » autour du futur collège symbole de mixité sociale », *Yahoo! Finance France (site web)*, 30 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« [Grève au collège Guist'hau...] », *Presse Océan*, 24 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture du collège Rosa-Parks : grève ce mardi 14 novembre », *Ouest-France.fr*, 13 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture du collège Rosa-Parks, à Nantes : grève annoncée mardi 14 novembre », *Ouest-France.fr*, 9 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture du collège Rosa-Parks, à Nantes : grève annoncée mardi 14 novembre . Sport », *Maville (site web) - Saint-Nazaire Maville*, 9 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« [Fermeture de collèges à Nantes : la mobilisation continue...] », *Presse Océan*, 30 septembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Un comité pour la mixité dans les collèges », *Ouest-France*, 19 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« [Les multiples vies de Vial...] », *Presse Océan*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Six collèges vont ouvrir ou fermer à la rentrée 2024 », *Presse Océan*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Six collèges vont ouvrir ou fermer en Loire-Atlantique à la rentrée 2024 », *Presse Océan (site Web)*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Les lycées nantais vers plus de mixité sociale en 2024 », *20 Minutes*, 12 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Collège Jules Verne à Nantes

BAZYLAK Stéphanie, « REPORTAGE. Voilà à quoi ressemble le futur collège du centre-ville de Nantes », *Ouest-France.fr*, 8 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Le Département de Loire-Atlantique fait de la mixité une valeur cardinale », *Ouest-France.fr*, 2 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Mixité scolaire et futurs collèges à Nantes : une première réunion publique ce soir », *Ouest-France.fr*, 28 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Grève de l'Éducation nationale : à Nantes, une mobilisation inédite des parents aux côtés des profs », *Ouest-France.fr*, 21 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Collèges qui ferment : la sectorisation est connue », *Ouest-France*, 26 janvier 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Collèges qui ferment à Nantes : la sectorisation est désormais connue », *Ouest-France.fr*, 25 janvier 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. Fermeture du collège Guisth'au : les profs en grève », *Ouest-France.fr*, 23 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « L'agrégué de math fut élève à Rosa-Parks, il témoigne », *Ouest-France*, 13 octobre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

BERNARD Thomas, « À Nantes, ce collège ferme à la fin de l'année, une grève est prévue », *Actu.fr*, 10 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

CLERMONT Agnès, « Trois collèges en un : les futurs élèves découvrent leur nouvel établissement, à Nantes », *Ouest-France.fr*, 14 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

DESNOS Audrey, « À quoi va ressembler le nouveau collège public ? », *Presse Océan*, 26 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « À quoi va ressembler le nouveau collège public nantais, prévu pour septembre 2024 ? », *Presse Océan (site Web)*, 26 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

GAMBERT Philippe, « Collège Rosa-Parks : ils veulent tout reprendre à zéro », *Ouest-France*, 8 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

GENTIL Laure, « EN IMAGES. Le nouveau collège Nantes centre se dévoile avant son ouverture », *Actu.fr*, 11 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

HUTEAU Hélène, « A Nantes, les collégiens des quartiers délocalisés en centre-ville », *La gazette.fr*, 20 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

KETTANJIAN Cécile, « Choc des savoirs : syndicats et parents d'élèves mobilisés contre les classes de niveaux à Nantes », *Presse Océan (site Web)*, 3 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

LABARRE Isabelle, « Fermeture du collège Rosa-Parks à Nantes : une nouvelle mobilisation jeudi », *Ouest-France.fr*, 28 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

LAMBERT Stéphanie, « Des parents s'interrogent sur le futur collège », *Ouest-France*, 30 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Fuite vers le privé, encadrement des élèves... Les parents s'interrogent sur le futur collège à Nantes », *Ouest-France.fr*, 29 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

PAJOT Stéphane, « « Il y aura 25 élèves par classe en 6e » : le point sur la future rentrée en Loire-Atlantique », *Presse Océan (site Web)*, 2 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

TIGOË Yasmine, « Le projet de mixité scolaire, « pas sans nous » », *Ouest-France*, 22 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Rosa Parks ferme, un collectif veut de la concertation », *Ouest-France*, 30 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. La fermeture de Rosa Parks inquiète, un tour des écoles pour écouter les familles », *Ouest-France.fr*, 23 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. Le futur collège du centre-ville prend forme », *Ouest-France.fr*, 23 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Le Département veut de la mixité sociale au collège », *Ouest-France.fr*, 8 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. Fermeture annoncée du Collège Rosa-Parks », *Ouest-France.fr*, 7 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

TRÉMAN Caroline, « Fermeture de collèges à Nantes : « On est très inquiets » », *Presse Océan (site Web)*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Fermeture de collèges à Nantes : des parents d'élèves « très inquiets » », *Presse Océan*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Fermetures de collèges : fortes inquiétudes », *Presse Océan*, 11 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Ils planchent sur la carte scolaire « chamboulée » », *Presse Océan*, 15 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « À Nantes, la fermeture d'un collège inquiète les familles », *Presse Océan (site Web)*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Le nouveau collège du centre-ville dévoilé », *Presse Océan*, 9 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« Le nouveau collège du centre-ville nantais dévoilé », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 8 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« REPORTAGE. Voilà à quoi ressemble le futur collège du centre-ville de Nantes », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 8 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« Mixité dans les collèges nantais : des réunions publiques pour les familles », *Presse Océan (site Web)*, 26 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture de collèges à Nantes : « On est très inquiets » », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Mixité sociale : à Nantes, le redécoupage de la carte scolaire pourrait pousser les parents à privilégier le privé », *Le Figaro (site web)*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« A Nantes, « énorme inquiétude » autour du futur collège symbole de mixité sociale », *20 minutes (site web)*, 30 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« A Nantes, « énorme inquiétude » autour du futur collège symbole de mixité sociale », *Yahoo! Finance France (site web)*, 30 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« [Grève au collège Guist'hau...] », *Presse Océan*, 24 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture du collège Rosa-Parks : grève ce mardi 14 novembre », *Ouest-France.fr*, 13 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture du collège Rosa-Parks, à Nantes : grève annoncée mardi 14 novembre », *Ouest-France.fr*, 9 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture du collège Rosa-Parks, à Nantes : grève annoncée mardi 14 novembre . Sport », *Maville (site web) - Saint-Nazaire Maville*, 9 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Un comité pour la mixité dans les collèges », *Ouest-France*, 19 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« [Les multiples vies de Vial...] », *Presse Océan*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Six collèges vont ouvrir ou fermer à la rentrée 2024 », *Presse Océan*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Six collèges vont ouvrir ou fermer en Loire-Atlantique à la rentrée 2024 », *Presse Océan (site Web)*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Les lycées nantais vers plus de mixité sociale en 2024 », *20 Minutes*, 12 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Collège Rosa Parks à Nantes

BAZYLAK Stéphanie, « REPORTAGE. Voilà à quoi ressemble le futur collège du centre-ville de Nantes », *Ouest-France.fr*, 8 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Le Département de Loire-Atlantique fait de la mixité une valeur cardinale », *Ouest-France.fr*, 2 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Mixité scolaire et futurs collèges à Nantes : une première réunion publique ce soir », *Ouest-France.fr*, 28 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Au collège Victor-Hugo, les futurs élèves bichonnés », *Ouest-France*, 3 février 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Collèges qui ferment : la sectorisation est connue », *Ouest-France*, 26 janvier 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Collèges qui ferment à Nantes : la sectorisation est désormais connue », *Ouest-France.fr*, 25 janvier 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Des moyens pour le transfert du collège », *Ouest-France*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. Fermeture du collège Guist'hau : les profs en grève », *Ouest-France.fr*, 23 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « L'agrégé de math fut élève à Rosa-Parks, il témoigne », *Ouest-France*, 13 octobre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

BERNARD Thomas, « À Nantes, ce collège ferme à la fin de l'année, une grève est prévue », *Actu.fr*, 10 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

CLERMONT Agnès, « Trois collèges en un : les futurs élèves découvrent leur nouvel établissement, à Nantes », *Ouest-France.fr*, 14 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « La fermeture du collège, ils n'en veulent pas », *Ouest-France*, 18 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. Protestation devant le collège Rosa-Parks, qui doit fermer à l'été 2024 », *Ouest-France.fr*, 17 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

DESNOS Audrey, « À quoi va ressembler le nouveau collège public ? », *Presse Océan*, 26 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « À quoi va ressembler le nouveau collège public nantais, prévu pour septembre 2024 ? », *Presse Océan (site Web)*, 26 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

DUMEURGER Marine, « A Nantes, la mixité sociale mise à mal par la réforme », *Libération*, 2 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

GAMBERT Philippe, « Collège Rosa-Parks : ils veulent tout reprendre à zéro », *Ouest-France*, 8 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

GAUCHARD Yan, « La métropole nantaise à la recherche du « collège idéal » », *Le Monde*, 13 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

GENTIL Laure, « EN IMAGES. Le nouveau collège Nantes centre se dévoile avant son ouverture », *Actu.fr*, 11 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Grève du 19 mars à Nantes : les fonctionnaires dénoncent "la surcharge de travail" », *Actu.fr*, 19 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

HUTEAU Hélène, « A Nantes, les collégiens des quartiers délocalisés en centre-ville », *La gazette.fr*, 20 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

KETTANJIAN Cécile, « Choc des savoirs : syndicats et parents d'élèves mobilisés contre les classes de niveaux à Nantes », *Presse Océan (site Web)*, 3 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

LABARRE Isabelle, « Fermeture du collège Rosa-Parks à Nantes : une nouvelle mobilisation jeudi », *Ouest-France.fr*, 28 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

LAMBERT Stéphanie, « Des parents s'interrogent sur le futur collège », *Ouest-France*, 30 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Fuite vers le privé, encadrement des élèves... Les parents s'interrogent sur le futur collège à Nantes », *Ouest-France.fr*, 29 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

PAGNEUX Florence, « Éducation?: à Nantes, un collège va fermer pour favoriser la mixité sociale », *La Croix*, 22 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Un collège nantais va fermer pour favoriser la mixité sociale », *La Croix*, 19 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

PAJOT Stéphane, « Il y aura 25 élèves par classe en 6e » : le point sur la future rentrée en Loire-Atlantique », *Presse Océan (site Web)*, 2 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

PAYS Clémence, « Fermeture du collège Rosa-Parks à Nantes : les enseignants veulent des réponses », *Actu.fr*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

RIPOCHE Vanessa, « À Rosa-Parks, c'est leur première et dernière rentrée », *Ouest-France*, 5 septembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « C'était leur première et dernière rentrée au collège Rosa-Parks à Nantes », *Ouest-France.fr*, 4 septembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

TIGOË Yasmine, « Le projet de mixité scolaire, « pas sans nous » », *Ouest-France*, 22 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Rosa Parks ferme, un collectif veut de la concertation », *Ouest-France*, 30 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. La fermeture de Rosa Parks inquiète, un tour des écoles pour écouter les familles », *Ouest-France.fr*, 23 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. Le futur collège du centre-ville prend forme », *Ouest-France.fr*, 23 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Fermeture du collège Rosa-Parks à Nantes. « Il va falloir lever les peurs » », *Ouest-France.fr*, 16 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Le Département veut de la mixité sociale au collège », *Ouest-France.fr*, 8 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Nantes. Fermeture annoncée du Collège Rosa-Parks », *Ouest-France.fr*, 7 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

TRÉMAN Caroline, « Fermeture de collèges à Nantes : « On est très inquiets » », *Presse Océan (site Web)*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Fermeture de collèges à Nantes : des parents d'élèves « très inquiets » », *Presse Océan*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « « Tout le monde n'en peut plus. Ça craque ! » La fronde des profs de ce collège de Nantes », *Presse Océan (site Web)*, 14 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Fermetures de collèges : fortes inquiétudes », *Presse Océan*, 11 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « Ils planchent sur la carte scolaire « chamboulée » », *Presse Océan*, 15 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Id., « À Nantes, la fermeture d'un collège inquiète les familles », *Presse Océan (site Web)*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Trois collèges en un : les futurs élèves découvrent leur nouvel établissement, à Nantes », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 14 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« Le nouveau collège du centre-ville dévoilé », *Presse Océan*, 9 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« Le nouveau collège du centre-ville nantais dévoilé », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 8 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« REPORTAGE. Voilà à quoi ressemble le futur collège du centre-ville de Nantes », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 8 avril 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« Mixité dans les collèges nantais : des réunions publiques pour les familles », *Presse Océan (site Web)*, 26 mars 2024, [consulté le 18 avril 2024].

« Collège Rosa-Parks à Nantes : « On n'a pas besoin d'être concerné pour être révolté » », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture de collèges à Nantes : « On est très inquiets » », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Mixité sociale : à Nantes, le redécoupage de la carte scolaire pourrait pousser les parents à privilégier le privé », *Le Figaro (site web)*, 1 décembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« A Nantes, « énorme inquiétude » autour du futur collège symbole de mixité sociale », *20 minutes (site web)*, 30 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« A Nantes, « énorme inquiétude » autour du futur collège symbole de mixité sociale », *Yahoo! Finance France (site web)*, 30 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« [Grève au collège Guist'hau...] », *Presse Océan*, 24 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Tirs de mortier, conseils de discipline à foison... À Nantes, le «collège le plus évité» veut devenir REP + », *Le Figaro (site web)*, 14 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture du collège Rosa-Parks : grève ce mardi 14 novembre », *Ouest-France.fr*, 13 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Des fermetures de collèges inquiètent parents et personnels à Nantes : grève et rassemblement en vue », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 11 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture du collège Rosa-Parks, à Nantes : grève annoncée mardi 14 novembre », *Ouest-France.fr*, 9 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture du collège Rosa-Parks, à Nantes : grève annoncée mardi 14 novembre . Sport », *Maville (site web) - Saint-Nazaire Maville*, 9 novembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« À Nantes, les parents de l'école Léon-Say opposés à un collège plus éloigné », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 17 octobre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Nantes. Fermeture de Rosa-Parks : les parents de l'école Léon-Say opposés à un collège plus éloigné », *Presse Océan (site Web)*, 17 octobre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture du collège nantais Rosa-Parks : l'ancien élève devenu agrégé de mathématiques témoigne », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 13 octobre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture de Rosa-Parks à Nantes. Une conférence autour de la mixité sociale dans les collèges », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 2 octobre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« [Fermeture de collèges à Nantes : la mobilisation continue...] », *Presse Océan*, 30 septembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Collège Rosa-Parks : une manif devant la préfecture », *Ouest-France*, 27 septembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture du collège Rosa-Parks : un rassemblement devant la préfecture », *Ouest-France.fr*, 26 septembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Info en continu - info », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 5 septembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Info locale sur Nantes - Info », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 5 septembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« C'était leur première et dernière rentrée au collège Rosa-Parks à Nantes », *Maville (site web) - Nantes Maville*, 4 septembre 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Un comité pour la mixité dans les collèges », *Ouest-France*, 19 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« À Nantes, la fermeture d'un collège pour mieux brasser les élèves inquiète les parents », *Le Télégramme (Bretagne) (Site Web)*, 2 juin 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« La maire a rencontré des habitants des Dervallières », *Ouest-France*, 27 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Fermeture du collège Rosa-Parks : la tentative de blocus fait long feu », *Presse Océan*, 18 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Inquiétudes autour de la fermeture du collège Rosa-Parks : la tentative de blocus fait long feu », *Presse Océan (site Web)*, 17 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« [Les multiples vies de Vial...] », *Presse Océan*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Six collèges vont ouvrir ou fermer à la rentrée 2024 », *Presse Océan*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Six collèges vont ouvrir ou fermer en Loire-Atlantique à la rentrée 2024 », *Presse Océan (site Web)*, 9 mai 2023, [consulté le 18 avril 2024].

« Les lycées nantais vers plus de mixité sociale en 2024 », *20 Minutes*, 12 avril 2023, [consulté le 18 avril 2024].

Comparaisons

| | Revue presse Rosa Parks | Revue de Presse Guist'hau | Revue de Presse Jules Verne | Sujet en titre | Sujet dans l'article |
|---|-------------------------|---------------------------|-----------------------------|----------------|----------------------|
| nombres d'articles | 79 | 50 | 48 | 80 | 80 |
| Rosa Parks | 44% | 26% | 25% | 22 | 35 |
| Guist'hau | 3% | 4% | 4% | 2 | 2 |
| Jules Verne | 0% | 0% | 0% | 0 | 0 |
| Léon-Say (école sur le secteur de Rosa Parks) | 1% | 0% | 0% | 1 | 1 |
| Rosa-Parks.Léon-Say | 1% | 0% | 0% | 1 | 1 |
| La Durantière | 3% | 0% | 0% | 0 | 2 |
| Victor Hugo | 1% | 0% | 0% | 1 | 1 |
| Vial / Nantes centre | 43% | 66% | 67% | 1 | 34 |
| Politique Municipale | 1% | 0% | 0% | 0 | 1 |
| Mouvement choc des savoirs | 3% | 4% | 4% | 0 | 3 |
| total | 100% | 100% | 100% | | 80 |

Figure 6: tableau de comparaison des revues de presse

lecture : dans le revue de presse de Guist'hau, qui contient 50 articles, 66 % d'entre eux ont pour sujet « Vial / Nantes centre » // Sur l'ensemble des 80 articles présents dans les revues de presse, 35 ont pour sujet Rosa Parks

Annexe 2 : comparaison des entretiens

| Prénom | établissement | mère | père | scolarité |
|-----------|---------------|-----------------------------------|--|---|
| Tanya | Guist'hau | salariée d'un comité d'entreprise | cadre de la fonction publique à la poste | élève moyenne, passe en REP au collège |
| Olivia | Guist'hau | | | élève en réussite, mais avec « difficultés familiales et personnelles » |
| Catherine | Guist'hau | | | bonne élève |
| Lorraine | Guist'hau | mère au foyer, contractuelle IFOP | kiné | réussite, prépa, puis difficulté licence avant réussite concours, agrégation ratée |
| Andreas | Guist'hau | technicienne pharmaceutique | sans père | harcèlement et exclusion du privé, réussite dans le public, STAPS, obtient plusieurs concours avec succès |
| Bernard | Jules Verne | vendeuse en bijouterie | Contre-maître en imprimerie | mauvais élèves (6 ans au lycée), redémarre à l'université et passe le CAPES |
| Nicolas | Rosa Parks | OS | tourneur fraiseur | faible niveau, passage en REP, parcours universitaire avec redoublements |
| Meredith | Rosa Parks | travail au rectorat | prof | élève moyenne, en distance avec le monde académique |
| David | Rosa Parks | mère au foyer | ouvrier peugeot | niveau faible, le bac de justesse, 3 ans pour le concours |
| Benjamin | Rosa Parks | laborantine | mécanicien | passage en REP, réussit son BAC mais décalage de classe en prépa, échec dans le journalisme |

| Prénom | a enseigné en REP+/REPIZEP ? | la mixité scolaire | le privé inquiète | rapport au rectorat | rapport au département |
|-----------|--|--|-------------------|---|--|
| Tanya | non (mais 20 ans en lycée professionnel) | permet le calme, demande des filières séparées, n'améliore pas les résultats, fait faire société | oui | manque de communication MAIS est justifié par leur fonctionnement | |
| Olivia | oui, il y a plus de 20 ans | « la mixité ça se prépare » pour mais pas avec de trop grands écarts | | manque de communication MAIS est justifié par leur fonctionnement | Le département a préparé le projet de son côté sans prévenir le rectorat |
| Catherine | non | | oui | | Le département a préparé le projet de son côté sans prévenir le rectorat |
| Lorraine | oui, il y a plus de 20 ans | oui car seul les plus motivés de Rosa Parks viendront | oui | manque de communication | |
| Andreas | non | se dit pour | | manque de communication | |
| Bernard | Oui, il y a plus de 20 ans | pose pleins de problème, est mal préparée | | | motivation financière, ont tout décidé sans concertation |
| Nicolas | oui, depuis longtemps | risqué pour les élèves de Rosa Parks | | | veut uniquement faire des économies |
| Meredith | oui, depuis longtemps | pour | | manque de communication | en faveur de leur projet, malgré des soucis de communication léger |
| David | oui, depuis longtemps | pour | | manque de communication | précipitation, ne tient pas compte du rectorat |
| Benjamin | oui, depuis longtemps | pour, se dit même initiateur | | | Il soutient le département |

| Prénom | rosa Parks dérange un projet pré-établi | collègues de centre-ville | collègues de Rosa Parks | élèves de centre-ville | élèves de Rosa Parks |
|-----------|---|--|---|---|---|
| Tanya | oui | seront en difficulté de ne plus avoir des élèves aussi doués | | adapté, intelligent, surdoués, sans problème, favorisés MAIS ennuyant, mettent la pression, n'ont pas besoin d'enseignant | difficiles, problématiques individuelles, n'ont pas le niveau, |
| Olivia | | | | arrogants, consommateurs, ne considèrent pas les enseignants, parents intrusifs en demande de personnalisation | mamans non présentes et ne parlent pas français |
| Catherine | oui | | | | manque de volonté, les problèmes sociaux n'expliquent pas tout |
| Lorraine | | | | Très doués, trop de pression, parents trop sur le dos, quelques uns difficile, des problématiques de harcèlement | les connaît car a fait ZEP en zone rurale |
| Andreas | oui | | ne pensent qu'à leur prime, vont à l'encontre des statuts d'enseignant en la conservant, vont avoir tous les postes sur le nouvel établissement et être favorisés | doué, dominants quand ils parlent, des parents embêtants | devraient être en institut spécialisé, non suivi par les familles, n'ont pas les normes |
| Bernard | oui | | | risque de voir leur niveau baisser avec le nouvel établissement | difficile à intégrer, quartier sensible |
| Nicolas | oui | vont mépriser les élèves de Rosa Parks, notent trop dur, vont refuser de travailler avec élèves difficile ou ne sauront pas faire, | pas assez mobilisés politiquement, « mou du genoux » | des bourgeois à qui il peut faire peur | une extrême pauvreté, des réussites méritoires, sont gentils pour des REP+, ont de mauvais comportements |
| Meredith | | ils chouinent (collègues de maths) | | n'ont pas besoin d'enseignants | manque de concentration, ont des difficultés sociales, la situation s'améliore, il faut réussir à leur faire comprendre |
| David | | ils y arriveront car ont déjà quelques élèves difficiles | | n'ont pas besoin d'enseignants, ont aussi des élèves difficiles | cadre familiale difficile, vont avoir du mal dans le nouvel établissement, ont des soucis de compréhension et de comportement |
| Benjamin | | risque de créer un établissement bourgeois facilitant la reproduction sociale | risque de tout faire rater, ne seraient pas vraiment pour la mixité | | difficiles |

| Prénom | approche professionnelle | ressenti des conditions de travail | éducation prioritaire usante ? | rôle de l'enseignant | le taille de l'établissement inquiète |
|-----------|--|---|--------------------------------|--|---------------------------------------|
| Tanya | pas de vocation, cherche un poste confortable pour sa vie personnelle | dégradation, manque de reconnaissance, liberté pédagogique | oui | inculquer valeurs et savoirs | oui |
| Olivia | investissement personnel fort, travail d'indépendante, travail affectif | manque de reconnaissance fort, liberté pédagogique et autonomie | oui | inculquer valeurs et savoirs, émanciper les élèves | oui |
| Catherine | | | | | oui |
| Lorraine | respect des « principes », affectation, fonction publique, pas d'entretien d'embauche, respect discipline et zone de travail | | | transmettre des savoirs | oui |
| Andreas | faire les choses, ne pas s'attacher aux élèves | | | normer pour professionnaliser et lutter contre le harcèlement | |
| Bernard | | | | | |
| Nicolas | fuir les parents de classe supérieure, ne pas imposer de rituels aux élèves | manques de droits (médecine du travail) et de reconnaissance | oui | Aux plus aisées inculquer valeurs et savoirs Aux classes populaires, leur apprendre à bien se comporter | |
| Meredith | rôle d'éducatrice, travail affectif, ne veux pas les parents sur son dos | | | pacifier, apporter le calme et intéresser les élèves | non, au contraire |
| David | rapport affectif, rôle d'éducateur | perte d'attractivité, manque de poste et d'enseignants | oui | émanciper et confronter aux réalités | |
| Benjamin | enseignant acteur de l'éducation, ne dois pas tout attendre de sa hiérarchie mais faire les choses | | oui | émanciper et libérer les classes populaires, lutter contre la reproduction sociale | |

En Loire-Atlantique, le projet départemental de fusion d'un collège d'éducation prioritaire et d'établissements accueillant des élèves de milieu favorisé suscite une opposition d'enseignant·e·s se disant en faveur d'une mixité sociale au collège. Ce mémoire traite aussi bien des raisons que des modes de la mobilisation et montre, loin de la simple idée d'un rejet de l'éducation prioritaire par le groupe enseignant, une multitude de phénomènes à l'origine de cette contestation. Celle-ci trouve naissance dans un conflit de forme et de modalité de mise en place pour des enseignant·e·s de l'éducation prioritaire. Pour les enseignant·e·s auprès des classes sociales les plus favorisées, il s'agit de défendre l'éducation des héritiers. Enfin, dans les deux cas, la structure même de l'enseignement, séparant l'éducation prioritaire des milieux les plus favorisés, maintient dans leurs positions deux groupes opposés d'enseignant·e·s, ayant moins d'intérêt à travailler sur un public socialement mixte. Ce travail permet de mettre au jour les différents rapports qu'entretiennent les enseignant·e·s avec leurs collègues, dans leurs représentations des élèves et dans l'action collective, au regard de leurs propres positions dans l'espace social, ouvrant ainsi la voie à des nouveaux travaux sur les relations entre pratiques professionnelles et trajectoires sociales enseignantes.

mouvements sociaux – enseignants du secondaire – représentations – étude de cas – controverse

In Loire-Atlantique, France, a departmental project to merge a priority education middle school with middle schools for students from privileged backgrounds has sparked opposition from teachers who claim to be in favor of a social mix in middle schools. This dissertation looks at both the reasons for and the methods of mobilization, and shows that, far from the simple idea of a rejection of priority education by the teaching group, there are a multitude of phenomena at the root of this protest. For priority education teachers, it stems from a conflict of forms and methods of implementation. For teachers from the most privileged social classes, it's a question of defending the education of heirs. Finally, in both cases, the very structure of education, separating priority education from the most privileged backgrounds, maintains two opposing groups of teachers in their positions, with less interest in working with a socially mixed public. This work brings to light the different relationships teachers have with their colleagues, in their representations of students and in collective action, with regard to their own positions in the social space, opening the way to new work on the relationships between professional practices and teachers' social trajectories.

social movements - secondary school teachers - representations - case study - controversy