

# Congrès AFSP Paris 2013

## ST30. Les enseignants, un groupe mobilisé?

Chaar Nada

CURAPP-Université de Picardie

zayyoun@live.fr

### Comment se mobiliser ?

#### Une approche ethnographique du rapport à l'action collective des professeurs de l'enseignement secondaire

Pourquoi, au sein du même établissement, certaines mobilisations « prennent »-elles et d'autres non ? Nous posons ici la question du point de vue des individus, ici, les professeurs d'un lycée de banlieue parisienne : pourquoi, dans certains cas, s'engagent-ils dans la mobilisation et dans d'autres, se tiennent-ils à l'écart?

Nous nous appuyons ici sur une participation observante (Soulé, 2007) menée pendant trois ans dans un lycée de la banlieue parisienne, en nous concentrant sur deux épisodes. Dans le premier, en 2009-10, sur fond d'une réforme Chatel du lycée largement dénoncée, la tentative d'une minorité d'enseignants de mobiliser leurs collègues s'accompagne de divisions profondes au sein de l'équipe enseignante. Dans le second, les enseignants se mobilisent ensemble pour faire régulariser en 2011 un enseignant contractuel étranger menacé de reconduite à la frontière. La mobilisation "prend" seulement dans le second cas, celui où les intérêts des individus ne sont pas directement concernés, ce qui rend inopérante une explication recourant à une rationalité de type instrumental rapportant l'action des individus à un calcul coût/avantages (Olson, 1978). En revanche, nous nous proposons, à partir des matériaux d'enquête en notre possession (observation directe, échanges de mails sur une liste de diffusion) d'analyser les deux épisodes à partir des discours de justification des individus.

Plusieurs pistes d'explication semblent se profiler. Les valeurs des individus, telles qu'elles se dégagent de leurs discours, notamment de dénonciation et d'indignation, constituent un premier niveau. Leur attachement à des relations cordiales et pacifiées sur le lieu de travail semble constituer un second niveau d'explication. Enfin, leur adhésion à un ordre social considéré comme allant de soi semble se dégager dans leurs comportements face à la mobilisation.

#### Une participation observante dans un lycée ordinaire de la banlieue parisienne

Notre observation s'est déroulée dans un établissement de la banlieue nord de Paris, que l'on pourrait qualifier d'ordinaire par son public hétérogène, sans problèmes sociaux particuliers, et ses résultats plutôt moyens (Chaar, 2012).

L'établissement connaît en 2009-10 une année agitée, avec des conflits importants entre la direction et les enseignants d'une part et des divisions fortes de l'équipe enseignante d'autre part. L'ambiance est telle que certains enseignants se plaignaient d'un malaise psychique et physique et rapportent aux événements de cette année scolaire leur décision de partir, une décision qui concerne un nombre élevé d'entre eux les deux années suivantes, dans un établissement aux effectifs plutôt stables jusque là.

Les protagonistes de l'action sont à peu près les mêmes dans les deux épisodes, avec malgré tout des recompositions (liées aux départs que nous venons de mentionner). Les groupes qui prennent part à l'action le font au titre d'une fonction institutionnelle relevant de la représentation des enseignants. La section locale du Snes (S1 dans le jargon syndical) regroupe près d'un tiers des enseignants et a deux secrétaires, dont l'une est l'auteur de ce

texte. L'autre secrétaire est, en 2009-10, une enseignante qui changera d'académie à la fin de l'année. Celle de 2011-2012, arrivée au lycée en 2009, est bien intégrée dans les sections syndicales départementale et académique dont dépend l'établissement et possède des compétences militantes importantes. Le S1 compte un certain nombre de militants, actifs à l'échelle de l'établissement et politisés à gauche. Si plusieurs d'entre eux quittent l'établissement à la fin de l'année 2009-10, la section syndicale maintient malgré tout un certain dynamisme en recrutant de jeunes militants, souvent dans leurs premières années d'enseignement, qui s'investissent dans la vie locale, notamment au Conseil d'administration (CA). Deux autres acteurs institutionnels sont les listes de représentants au CA. La première émane du S1. On appellera la seconde, formée en 2009 sur des mots d'ordres apolitiques et asyndicaux, liste AS.

Les individus qui composent l'équipe enseignante sont au nombre de quatre-vingt-dix environ, avec une moyenne d'âge conforme à la moyenne nationale (environ quarante-trois ans) et une tendance au rajeunissement en rapport avec les nouvelles arrivées. La plupart forment une « majorité silencieuse »<sup>1</sup> : ils se tiennent à l'écart des mobilisations ou ne s'y associent que de façon discrète, en marquant simplement leur acquiescement, en participant ponctuellement et sans jouer de rôle moteur. Trois années de suite, ils accorderont la majorité au CA à la liste AS.

Enfin, les deux représentants locaux de l'institution scolaire, proviseur et proviseur-adjoint, arrivés en 2008-2009, peinent à conquérir une légitimité auprès des enseignants.

Les espaces de discussion et de débat relèvent à la fois de l'institutionnel et de l'informel. Du côté de l'institutionnel, on peut citer l'heure d'information syndicale (HIS)<sup>2</sup> et les AG (assemblées générales), qui se déroulent en salle des professeurs. La salle des professeurs est également un espace informel de discussions près de la machine à café, autour de la grande table centrale, dans les fauteuils ou près des casiers, tout comme la cuisine, les salles informatiques et la cour privative qui lui sont adjacentes. Les autres espaces informels de discussion sont la cantine, l'« espace fumeur » improvisé sous un porche à l'extérieur de l'établissement, les couloirs de l'établissement, le trajet depuis ou vers le parking ou la gare, ou encore le train, pour les nombreux Parisiens. Il faut ajouter enfin un espace immatériel, à mi-chemin entre l'institutionnel et l'informel : la liste de diffusion électronique. Initiée par le S1 à des fins d'information sur la vie syndicale locale, elle est également utilisée par les enseignants, par « copié-collé » de la liste d'adresses, pour passer des informations générales. Elle peut aussi devenir un espace de convivialité ou au contraire, de dispute plus ou moins personnelle. La majeure partie des discussions que nous avons observées relèvent de la conversation ordinaire, les HIS n'ayant lieu qu'une fois par mois et les AG étant très rares. L'épisode 2009-10 se marque par une exacerbation des discussions, qui tournent à plusieurs reprises, dans l'établissement et sur messagerie électronique, à la dispute violente.

Pour finir, il faut préciser le rôle joué par l'auteur de ce texte dans les événements analysés. L'enquête est en effet une observation participante (Soulé, 2007) dans laquelle l'implication sur le terrain est chronologiquement antérieure à la démarche sociologique, qui est arrivée, après les événements de 2009-10, comme une tentative de comprendre les rapports des professeurs du secondaire à l'engagement. Co-secrétaire du S1 depuis 2008-9, nouvelle dans le syndicalisme, l'auteur de ce texte a été « recrutée » par l'ancien secrétaire au moment de son départ à la retraite. Très impliquée dans les événements de l'épisode 2009-10, elle se

---

<sup>1</sup> N. Mariot, dans un article intitulé « Pourquoi il n'existe pas d'ethnographie de la citoyenneté » (2010), attire l'attention sur l'intérêt, mais aussi la difficulté qu'il y aurait à étudier « les loyautés et les conformismes politiques », « le désintérêt, l'apathie, la déférence, le silence, la remise de soi, l'acceptation ou la résistance muette » (p. 191).

<sup>2</sup> Sur le déroulement des HIS et leur participation aux dynamiques de mobilisation dans les établissements, voir Llobet, 2011 a et 2011 b.

## Congrès AFSP Paris 2013

tient davantage à l'écart de ce qui se passe en 2011-12 en raison de son faible temps de présence, dû à l'obtention d'une décharge syndicale, des transformations dans sa vie familiale et l'investissement dans un projet de recherche en sociologie. Ces participations différentes se traduisent par des matériaux différents d'enquête : l'épisode 2009-10 a été l'objet d'une observation directe tandis qu'une partie des événements de l'épisode 2011-2012 a été reconstituée par consultation des mails reçus par la liste de diffusion ou échangés avec l'autre secrétaire du S1. Cette implication de l'auteur dans les faits pourrait être dénoncée comme portant le risque d'un manque d'objectivité. Pour répondre, on soulignera d'abord que ce type d'immersion n'est pas rare dans le domaine de la sociologie de l'engagement et des mobilisations (voir par exemple Sommier, 2009; Harvard Duclos, 2007, Vingré, 2006). On peut ajouter que ce n'est pas seulement la position d'indigène qui doit être objectivée, mais celle du sociologue lui-même, qui ne peut pas être perçu comme parfaitement extérieur au monde social (Bourdieu, 1978). Enfin, on insistera sur les avantages qu'apporte une « familiarité réflexive », produit de l'articulation d'une connaissance pratique du terrain et d'un constant souci d'objectivation par le chercheur de sa propre position dans le monde social (Geay, 2011).

### **2009-2010 : une mobilisation avortée sur fond de division de l'équipe enseignante**

L'année scolaire 2009-10 connaît de fortes tensions entre l'administration et les enseignants, dans un contexte particulièrement difficile : impression de désorganisation des services liée à des vacances de postes, problèmes d'emploi du temps, dysfonctionnements divers. Au niveau national, 2009-10 est l'année de la réforme Chatel du lycée, qui fait l'objet de discours généralisés de dénonciation chez les enseignants de l'établissement étudié, que ce soit dans les discussions ordinaires ou lors d'une consultation organisée par les membres du CA. Cette situation, qui renvoie en partie à des conflits de personnes et à des rancunes anciennes, s'institutionnalise sous la forme d'un conflit entre le S1 et la liste AS.

Cette dernière fait son apparition aux élections au CA de 2009. Jusqu'en 2009-10, le S1 présentait au CA une liste unique qui réunissant des syndiqués et quelques non-syndiqués. En 2009-10, les syndiqués décident, en raison de conflits d'idées entre eux et certains non-syndiqués, de ne plus les accepter sur leur liste, pour laquelle ils rédigent une profession de foi qui insiste sur le caractère à la fois local et national des mobilisations, dénonce un certain nombre de mesures gouvernementales, expose des revendications et place le conflit, notamment par le répertoire de la grève, au centre de son action. Cette profession de foi, sans faire référence à des affiliations partisans, revêt néanmoins un caractère politique au sens large<sup>3</sup> en se solidarisant de certains « mouvements sociaux »<sup>4</sup> et en réaffirmant l'attachement de la liste à la défense de l'école publique, laïque et républicaine<sup>5</sup>. Une liste concurrente (la liste AS) se présente alors, avec une profession de foi qui proclame des valeurs d' « indépendance » (par rapport aux lignes syndicales), d' « ouverture » (à toutes les opinions) et de refus de ce

---

<sup>3</sup> Nous renvoyons à la définition proposée par C. Laval dans un article sur le mouvement enseignant au printemps 2003: « nous n'entendons pas par « politisation » un choix partisan [...] mais la conscience que les mesures gouvernementales et les résistances qu'elles rencontrent concernent des formes de vie, des orientations de valeurs, des rapports entre groupes sociaux qui relèvent ultimement de choix politiques fondamentaux » (Laval, 2006).

<sup>4</sup> Sont cités le mouvement des sans-papiers et la mobilisation contre le fichier Edvige.

<sup>5</sup> Si nous qualifions ces thèmes, qui sont en fait renvoyés dans le texte de la profession de foi au « sens de notre métier », de politiques (et non de professionnels), c'est parce qu'ils font référence à des conflits politiques anciens (autour de la laïcité de l'enseignement) ou à l'opposition à un programme de réformes du service public dont la critique est un thème central des mobilisations antilibérales de gauche depuis les années 2000. Le thème antilibéral prend notamment une place centrale dans le mouvement enseignant en 2003 (Geay, 2004).

qui est appelé « pensée unique ». Elle privilégie le « local » et le « concret » (par opposition au politique) et une attitude « constructive » (par opposition à la contestation et au conflit). Le ton monte et le S1 décide de ne plus présenter de liste car il refuse de faire campagne contre une liste qu'il accuse d' « amateurisme » et de refus du dialogue démocratique. Les enseignants les plus impliqués dans la liste AS et ceux qui sont proches d'eux sont principalement âgés de moins de 40 ans et entretiennent des relations d'affinité professionnelle et privée. Ils habitent assez près de l'établissement. Ils recourent très rarement à la grève et de façon occasionnelle seulement à la manifestation. Certains, recrutés en queue de liste, participent peu au débat public dans l'établissement, soit parce qu'ils se déclarent incompetents soit parce qu'ils évitent les espaces de débat (comme les HIS par exemple) ou adoptent des comportements d'acquiescement qui consistent à rechercher, dans les mesures combattues par leurs collègues militants, des éléments positifs ou intéressants.

Les militants du S1 sont en moyenne plus âgés, et habitent, pour certains, à Paris. Certains entretiennent des relations amicales extra-professionnelles. Ils prônent une action collective contestataire qui recourt aux répertoires classiques de la grève et de la manifestation. Ils s'investissent au sein de la section locale en participant régulièrement et activement aux HIS et aux actions organisées par le S1 ou en sollicitant les secrétaires sur différents thèmes liés à la vie collective. Exception faite de l'année 2009-10, ils font partie des représentants des enseignants au CA.

Les comportements des membres de la liste AS et d'un certain nombre d'enseignants proches d'eux nous semblent se caractériser par le refus du conflit et de l'opposition systématiques et l'attachement à l'autonomie des individus, comme le montrent les trois exemples qui suivent.

Le premier nous semble illustrer une conception individualiste de la participation à la vie de l'établissement.

**Exemple 1 :** *A la suite du blocage de l'établissement par des élèves de terminale privés d'enseignant, un inspecteur avait été dépêché sur les lieux. Après avoir reçu les représentants des élèves concernés, il avait tenu à réunir les professeurs volontaires pour discuter des difficultés de la rentrée. A cette occasion, un rendez-vous avait été proposé, à l'inspection académique, pour exposer les motifs de mécontentement. Ce rendez-vous, souhaité par de nombreux professeurs, met mal à l'aise certains enseignants car il est perçu comme une occasion de dénoncer les deux chefs d'établissement. Après les élections, les représentants au CA feignent d'oublier le rendez-vous. Les membres du S1 les rappellent à leurs promesses et les deux groupes décident de demander rendez-vous ensemble. Mais, par une faute d'inattention, la lettre de demande de rendez-vous déposée auprès du proviseur (qui doit la remonter par voie hiérarchique), ne porte ni date ni signature. Ce dernier fait déposer dans les casiers des représentants au CA et des membres du S1 une demande de rectification. Or certains représentants au CA (ceux qui étaient en queue de liste) n'avaient pas été informés de la démarche. Ils croient à une manipulation de la part du S1 et une dispute violente éclate en salle des professeurs. Le malentendu dissipé, la lettre est retournée signée, mais peu de temps après, le S1 apprend du proviseur que les représentants ont envoyé à l'Inspection académique un courrier par lequel ils renonçaient à participer au rendez-vous. Deux membres de la liste AS avec lesquels l'auteur de ce texte entretenait des relations cordiales lui ont révélé que la décision de désistement avait été prise à l'issue d'une réunion dans laquelle il avait été adopté que l'opposition d'un seul membre à une action suffirait pour l'annuler. Or certains enseignants ne souhaitaient pas être mêlés à une démarche qui aboutirait à un conflit avec le proviseur.*

Ainsi, l'engagement de certains enseignants au CA ne se fait que dans la stricte mesure de leur individualité. Un élément qui peut expliquer cette attitude, qui peut sembler paradoxale dans le cadre d'une fonction de représentation, est que les membres de la liste AS ne s'attendaient

## Congrès AFSP Paris 2013

pas à devoir occuper tous les sièges et, pour réussir à réunir suffisamment de candidats, avaient assuré à certains enseignants que, figurant en queue de liste, ils ne seraient en fait jamais élus. C'est précisément de ces candidats de queue de liste qu'il s'agissait ici.

Les exemples 2 et 3 peuvent aider à éclairer le rapport des individus à l'engagement dans un discours et une action collective qui dépassent leur individualité. Il est néanmoins difficile de savoir ce qui, dans les comportements observés, relève d'une forme de crainte liée à la relation hiérarchique et à une individualisation des stratégies des acteurs et ce qui relève de l'adhésion à l'individualité comme principe de participation à la vie collective.

**Exemple 2 :** *La liste AS adopte en CA un comportement qu'on pourrait qualifier d'imprévisible au regard des positions qu'elle a exprimées publiquement concernant la composition du Conseil pédagogique (CP). Instauré en 2005, faisant l'objet d'un boycott important, le CP est remis d'actualité par un nouveau texte en 2009. Alors qu'auparavant ses membres du CP étaient désignés sur la base du volontariat, c'est désormais le chef d'établissement qui les nomme après consultation des enseignants. D'après les textes, le CA vote la composition du CP avant son installation en début d'année scolaire. Or en fin d'année 2009-2010, le proviseur annonce en CA la liste des membres du conseil pédagogique et refuse de faire voter sa composition malgré la demande qu'en font les représentants des enseignants, conformément aux résultats de deux consultations menées par eux et par le SI auprès des enseignants. De plus, les membres désignés l'ont été sans consultation préalable des équipes, et certains affirment avoir été les premiers surpris de leur nomination. Les enseignants choisis par le proviseur ont tous le point commun de ne pas être des militants et un certain nombre appartiennent à la liste AS ou en sont proches. Le SI et les représentants au CA décident de demander un rendez-vous au proviseur pour contester la décision, mais les derniers se décommandent juste avant le début de l'entretien, au lendemain d'une réunion dans laquelle le proviseur a annoncé une répartition des heures d'enseignements pour l'année suivante qui risquait d'aboutir à la suppression de deux postes d'enseignement occupés par des membres de la liste AS, mais qu'il pouvait néanmoins encore sauver sous certaines conditions.*

**Exemple 3 :** *Cet exemple ne concerne pas la liste AS mais porte sur un conflit entre le SI et un enseignant non syndiqué. Le contexte est une entrevue avec le proviseur pendant laquelle le SI cherche à faire renoncer ce dernier à des retenues sur le salaire d'enseignants absents à une réunion. Le SI argue que la réunion a eu lieu hors emploi du temps et sans convocation officielle. Le proviseur propose de revoir sa décision au cas par cas, en recevant les enseignants pour entendre leurs explications. Il finit néanmoins par lever toutes les sanctions, en s'agaçant quand même du ton trop juridique du SI, qu'il accuse de le renvoyer toujours à « la loi ». C'est alors qu'un professeur non-syndiqué présent à l'entretien et victime de sanctions s'interpose en disant « c'est vrai, la loi, tout le temps la loi ! ». A la représentante syndicale qui lui reproche plus tard cette attitude qui, pour elle, a affaibli la position du SI pendant l'entrevue, il répond que lui-même était à l'entretien (en réalité accordé au SI sur rendez-vous) en son nom propre, que pour lui, le syndicat n'a pas de grande importance et que la seule chose qui existe, ce sont les personnes, les avis, les façons de voir.*

Que retenir des conflits observés en 2009-10 ? D'abord, une conception différente de la continuité entre les discours de dénonciation et l'action contestataire : les membres de la liste AS, suivis par la majorité des enseignants, et contrairement aux militants du SI, ne considèrent pas que les discours de dénonciation qu'ils tiennent sur l'administration de l'établissement ou les politiques publiques, doivent nécessairement se traduire par le recours à un répertoire d'action de type conflictuel. Ensuite, il semblerait que s'opposent deux conceptions de la mobilisation : l'une est plus individualiste et l'autre plus collective. Cela semble aller au-delà de ce qu'on a pu qualifier d'engagement distancié (Ion, 1997) : c'est l'identification publique à un groupe, à un discours et à des objectifs communs contraignants

qui semble problématique. Enfin, et c'est la conséquence du point précédent, s'opposent une conception politique et une conception apolitique de l'action collective sur le lieu de travail.

### **2011-2012 : une mobilisation qui rassemble**

Deux ans après les conflits décrits, l'établissement connaît une mobilisation large des enseignants pour faire régulariser B., un enseignant contractuel d'origine étrangère qui se trouve sous le coup d'une obligation de quitter le territoire français dans un délai d'un mois. Titulaire d'un Master 1 obtenu en France, installé en France depuis cinq ans et enseignant non-titulaire dans l'établissement depuis deux ans, c'est lui qui a été recruté pour prendre en charge les classes privées de professeur qui avaient bloqué le lycée deux ans plus tôt. A l'expiration de son titre de séjour pour études, marié à une américaine rencontrée en France, il a sollicité un titre de séjour vie privée et familiale, qui lui a été refusé, ce qui a pour effet d'empêcher le renouvellement par le rectorat de son contrat d'enseignement. Cette situation individuelle s'inscrit dans le contexte de l'application de la circulaire Guéant du 31 mai 2011, qui restreint la possibilité pour les étudiants étrangers de travailler en France après la fin de leurs études. Trois jours après le refus de la préfecture, il envoie, à partir de la liste de diffusion syndicale, un mail qui déclenche une mobilisation immédiate.

Cette mobilisation touche tous les acteurs de la communauté éducative, au nom de la réussite des élèves, qui se trouvent privés de professeur dans un contexte de pénurie de remplaçants. La direction de l'établissement agit auprès du recteur pour obtenir la régularisation, la FCPE (Fédération des conseils de parents d'élèves, dont les membres sont plutôt politisés à gauche) s'engage au côté des enseignants, les élèves bloquent le lycée. Des acteurs extérieurs à la communauté éducative locale contribuent à la mobilisation : RESF (Réseau éducation sans frontières), des élus au niveau local et national appartenant à des partis de gauche (Front de gauche, parti socialiste), les médias nationaux et locaux, la section académique du Snes (qui alerte le recteur), le recteur (qui adresse une lettre à la préfecture).

La mobilisation des enseignants dure deux semaines et se prolonge après la victoire par l'organisation d'un repas de fête en salle des professeurs. Nous en avons reconstitué le déroulement par les échanges de mails, auxquels prennent part 25 professeurs. Pour la plupart, leur participation consiste dans l'envoi ponctuel d'un mail de soutien, de félicitations ou une proposition d'action. Deux leaders semblent se dégager. La secrétaire du S1, qui déploie des savoir-faire militants qui lui donnent un rôle central dans l'organisation de la mobilisation, et un enseignant, qu'on appellera J., sans rôle institutionnel particulier mais respecté dans l'établissement en raison de son insertion parallèle dans le monde universitaire et celui de l'édition. Sa participation apparaît en filigrane dans les mails des autres, qui le situent comme quelqu'un qui maîtrise la situation, propose des idées d'action et les prend en charge et comme ayant un rôle important de conseil auprès de B.

B. accomplit de son côté une démarche de type juridique en recourant à un cabinet d'avocats. Mais il s'appuie simultanément sur la mobilisation collective en demandant très vite le soutien de ses collègues. Il inscrit ses difficultés individuelles dans le cadre plus large de l'école et de la nécessité pour les élèves d'avoir un professeur, il fait appel au soutien de l'institution scolaire (chef d'établissement, rectorat), il change d'avocat parce que le premier refusait toute mobilisation.

La mobilisation des enseignants se fait à titre individuel : le mail d'alerte envoyé par l'enseignant en difficulté entraîne rapidement des réponses de solidarité spontanée et comme allant de soi. On notera qu'un des auteurs de mail n'est même plus enseignant dans l'établissement et que trois autres sont en congé pour des raisons de santé. Certaines actions partent d'initiatives individuelles, comme l'organisation d'une quête pour aider B., privé de

## Congrès AFSP Paris 2013

salaires, à payer ses frais d'avocat. Cette mobilisation individuelle se fait selon plusieurs modalités, qui ne sont pas exclusives les unes des autres. Emotionnelle, elle fait intervenir le registre moral de l'indignation (un enseignant dénonce la « bête ignoble » dont l'enseignant contractuel est victime, une autre trouve la situation « hallucinante ») et de la compassion (la situation est qualifiée d'« insupportable »). Solidaire, elle recourt à des expressions telles que « je suis de tout cœur avec toi », « je t'apporte mon soutien ». Un mail dit tout simplement « présente aussi à tes côtés ». Une autre modalité de mobilisation pourrait être qualifiée d'« informée » : une collègue relate l'expérience qu'elle a d'une situation similaire dans un autre établissement et propose un contact ; une autre s'est renseignée auprès de quelqu'un « qui a l'habitude de ce type de dossiers » et qui a donné des conseils et des contacts et suggéré RESF ; une troisième envoie une liste de contacts auprès des médias ; une quatrième envoie le texte d'une pétition concernant la circulaire Guéant qu'elle a vu circuler en milieu étudiant et une dernière fournit des renseignements sur la circulaire Guéant et le collectif 31 mai<sup>6</sup>. La dernière modalité se pose comme combative : une enseignante parle de faire reculer la préfecture et souhaite, en fermeture de son mail, bon WE et « des demains combatifs ». Si la mobilisation informée se retrouve aussi bien chez des enseignants connus comme militants que chez d'autres qui ont été jusque là plus discrets, le vocabulaire combatif se retrouve surtout dans les mails des individus identifiés comme militants (mais aussi dans ceux des cadres de la FCPE et de RESF).

Au niveau collectif, la mobilisation s'organise dans trois directions principales. D'abord, il y a le soutien individuel, mais organisé collectivement, à la démarche juridique de B. par la signature d'attestations et l'envoi de lettres au préfet. Il y a aussi la recherche de la part des enseignants de l'établissement de soutiens qui pourraient peser auprès de la préfecture. Cette démarche peut être qualifiée de politique quand il s'agit de faire appel aux élus, de droite comme de gauche : on mise soit sur leur opposition idéologique à la politique d'immigration du gouvernement soit sur un contexte (on est en période électorale) dans lequel le parti au pouvoir aurait « des choses à se faire pardonner » (ce serait, d'après un des mails, la stratégie défendue par J.). Les enseignants cherchent également à mobiliser les médias et obtiennent que des journaux nationaux et régionaux ainsi qu'une chaîne de télévision régionale parlent de l'affaire B. Il y a enfin une démarche, qui relève d'un bras de fer, qui consiste à obtenir la mobilisation la plus large possible pour faire reculer la préfecture. Cette démarche est particulièrement mise en avant par la secrétaire du S1, en collaboration avec RESF, qui met en ligne une pétition et organise une délégation à la préfecture. RESF, qui assume rapidement un rôle d'encadrement de la mobilisation, insiste tout particulièrement sur les questions de temps (il faut agir avant les vacances scolaires), de nombre (pour le rassemblement devant la préfecture) et sur l'unité affichée de la communauté éducative (professeurs, parents, élèves). Si les enseignants dans leur ensemble ont l'air de se rallier, au moins verbalement à la mobilisation, ce bras de fer paraît néanmoins provoquer un malaise. Des fissures dans l'entente générale semblent apparaître (elles ne figurent pas dans les mails, mais se font jour dans les discussions ordinaires) lorsqu'il s'agit d'aller déposer au secrétariat du proviseur des demandes d'autorisation d'absence pour se rassembler devant la préfecture. Lorsque, trois jours avant la date prévue du rassemblement, B. annonce que les services de police lui ont appris par téléphone sa régularisation imminente, RESF et la secrétaire de S1 insistent fortement dans leurs réponses sur la nécessité de rester mobilisé jusqu'à l'obtention d'une confirmation écrite, qui arrive la veille du rassemblement.

---

<sup>6</sup> Créé en milieu étudiant pour soutenir les étudiants étrangers en difficulté, il tire son nom de la date de publication de la circulaire Guéant, dont il réclamait l'abrogation (effective un an après, le 31 mai 2012, avec l'arrivée au pouvoir des socialistes).

## Préserver l'identité du groupe en se mobilisant pour autrui

Pourquoi les enseignants se mobilisent-ils en 2011-12 et pas en 2009-10 ? Mais d'abord, est-il pertinent de comparer ces deux épisodes ? On répondra oui si on considère le fait qu'elles ont lieu, à seulement deux ans d'écart, dans le même établissement et impliquent partiellement les mêmes acteurs. Mais les différences sont importantes. Le premier épisode portait sur la défense d'intérêts catégoriels (ceux des enseignants) tout en recourant à des généralisations politiques. La mobilisation de 2011-12 avait des motivations altruistes (défendre un collègue en voie d'expulsion, donner aux élèves les moyens de réussir) et morales que l'on peut qualifier d'humanitaires: il s'agissait de défendre les droits de l'homme au titre du droit des individus à une vie privée et familiale stable<sup>7</sup>. Ce qui peut paraître comme un paradoxe (les enseignants défendent ici plus volontiers les intérêts des autres que leurs intérêts propres) n'invalide pas la comparaison, mais invite au contraire à envisager les comportements selon d'autres modèles que celui de la rationalité instrumentale<sup>8</sup>. Une autre limite de la comparaison renvoie à une question de temporalité: d'un côté, une mobilisation courte et de l'autre, différents événements sur une année scolaire. On retrouve ici la distinction proposée par F. Sawicki et J. Siméant (2009) entre mobilisation et engagement. Les deux auteurs faisaient référence à l'engagement dans des organisations militantes. Mais en s'inspirant de leur réflexion, on peut se demander si ce n'est pas précisément le rapport des individus à l'engagement dans l'action collective qui expliquerait les conflits de 2009-10 et le rassemblement de 2011-12. Poser ainsi le problème, c'est réintégrer le second épisode dans une temporalité plus large qui est celle de la vie collective de l'établissement et interroger la place du politique dans les mobilisations.

### *L'indignation comme moteur d'une mobilisation qui rassemble?*

Les émotions sont omniprésentes dans les deux épisodes étudiés. Emotions réflexes (colère, peur, joie), qui affleurent particulièrement, mais aussi émotions morales (indignation, compassion)<sup>9</sup>. Les émotions, délaissées un temps par une sociologie utilitariste des mobilisations, notamment parce qu'elles renvoyaient à une tradition psychosociologique accusée de spontanéisme, reviennent aujourd'hui dans des analyses qui s'intéressent à leur production et à leur utilisation par les entrepreneurs de mobilisation pour enrôler des militants (Traïni et Siméant, 2009) ou encore à la façon dont elles s'articulent à des dispositions militantes antérieures (Mathieu, 2010). Néanmoins, ce qui est intéressant dans l'épisode 2011-12, c'est que le travail des entrepreneurs (S1, RESF) porte sur l'organisation de l'efficacité de la mobilisation, sans qu'il y ait de nécessité d'enrôler les individus. Les émotions mobilisatrices sont des émotions morales qui s'expriment dans les mails comme des évidences et apparaissent comme des émotions qui rassemblent. Comme dans les mobilisations de RESF en faveur des élèves sans-papiers (voir Lafaye et de Blic, 2011), jouent ici la proximité, créée par le lieu de travail (avec en plus ici une figure exceptionnelle du sans-papier, habituellement membre des catégories sociales défavorisées), et la communauté d'appartenance, liée à la communauté scolaire et à ses valeurs. On peut même se demander si l'élan émotionnel de

---

<sup>7</sup> C'est sur ces deux arguments que s'appuie la pétition RESF. Le recourt juridique de B. mobilise par ailleurs l'article 8 de la Convention européenne des droits de l'homme, qui stipule que « toute personne a droit au respect de sa vie privée et familiale, de son domicile et de sa correspondance ». On notera d'ailleurs que cette stratégie de défense s'appuie sur le même processus de singularisation de la situation qu'E. Agrikoliansky souligne dans les interventions de la Ligue des droits de l'homme (Agrikoliansky, 2002, p. 373-379).

<sup>8</sup> Comme le proposent, pour étudier les engagements de type altruiste, F. Passy (Passy, 1998), dans le cas du mouvement de solidarité et E. Agrikoliansky (2002) dans son étude de la Ligue des droits de l'homme.

<sup>9</sup> On se réfère ici à la typologie proposée par J. Goodwin, J. Jasper et F. Poletta (2007).



## Congrès AFSP Paris 2013

solidarité ne relève pas de liens affectifs et identitaires (Goodwin, Jasper et Poletta, 2007) qui nous permettraient de les analyser comme relevant de mécanismes de préservation du groupe.

Ces constats nous renvoient à une question qui nous semble fondamentale dans la comparaison des deux épisodes: la place de ce qui rassemble et de ce qui divise. En 2011-12, l'enjeu de la mobilisation ne fait jamais l'objet d'explicitations, renvoyant à des idées assez larges (« arranger » une situation « hallucinante », garder le collègue dans l'établissement et « au sein de notre vraie douce France »). La mobilisation semble à ce point aller de soi qu'on voit, dans un mail, une enseignante proposer de fournir aux élèves le plan-type d'une lettre à envoyer à la préfecture pour soutenir B. Lorsque quelqu'un lui fait remarquer que cela pourrait être interprété comme une influence exercée par les enseignants sur les élèves, l'enseignante répond qu'elle ne voit pas où est le problème, à partir du moment où l'enjeu est la réussite des élèves.

C'est en effet l'absence de politisation de la mobilisation qui a sans doute assuré son succès<sup>10</sup>. Il ne s'agit bien sûr pas de qualifier d'apolitique une mobilisation qui se fonde sur la contestation d'une décision prise par une préfecture en application d'une politique migratoire de droite. Mais si nous nous référons à une définition de la politisation qui renvoie à la fois à une généralisation du discours et à une conflictualisation des positions (Duchesne et Haegel, 2004; Hamidi, 2006), on peut parler d'absence de politisation dans la mesure où la nécessité de contester la décision de la préfecture s'est imposée comme allant de soi. En effet, il en allait des valeurs centrales de l'institution scolaire républicaine, qui mettent en avant l'intégration des individus dans la communauté et le rôle du savoir comme instance d'émancipation. Ces valeurs sont caractéristiques d'une partie des classes moyennes dont la position sociale, souvent acquise par une promotion liée à l'école, est assise sur la possession de capital culturel (Farges, 2010; Geay, 1999; Chapoulie, 1987; Léger, 1983). Elles s'accompagnent d'une politisation à gauche (Agrikoliansky, 2002; Geay, 1999) et sont prédominantes chez les enseignants (Léger, 1983; Rahaoui, 2006). Le thème républicain de l'intérêt général est par ailleurs central chez les fonctionnaires, qui entretiennent un rapport particulier à l'Etat (Agrikoliansky, 2002). Par exemple, l'histoire du rapport des enseignants à la grève montre la difficulté pour eux d'articuler une vocation professionnelle altruiste (faire réussir les élèves) et des revendications catégorielles (Robert et Tyssens, 2007). *A contrario*, une mobilisation qui se réclame de l'intérêt des élèves, comme c'est le cas dans l'affaire B., lève ce genre de difficulté. La mobilisation autour de valeurs partagées aboutit alors à une "invisibilisation du politique"<sup>11</sup> qui se fait sur le mode du malentendu: tous se mobilisent autour de valeurs qu'ils pensent être les mêmes parce qu'elles ne font jamais l'objet d'une explicitation.

C'est donc une situation inverse de celle qu'on avait constatée en 2009-10, où on peut se demander si la conflictualisation violente ne résultait pas d'une politisation avortée des positions. En effet, le refus, de part et d'autre, de reconnaître la légitimité du discours opposé aboutit à des disputes personnelles. Les premiers (la liste AS et la majorité des enseignants) refusent la position des seconds (les militants du S1 et ceux qui les soutiennent) en tant que porteuse de conflit et de division et les seconds rejettent la position des premiers parce qu'ils la considèrent comme incompétente. Les premiers revendiquent le droit de ne se réclamer que

---

<sup>10</sup> Aurélie Llobet (2011 a), dans l'analyse qu'elle fait dans sa thèse du travail des militants syndicaux locaux, insiste sur l'importance de la construction d'un discours syndical apolitique et rassembleur, analyse qu'elle situe dans une évolution décrite par A. D. Robert du discours syndical enseignant depuis les années 1980 (Robert, 1999).

<sup>11</sup> Pour reprendre C. Rougier (2010), qui montre comment le recours, dans la vie municipale, à des grandes figures politiques consensuelles (comme celle du Ponticaud) qui dépassent les appartenances partisans permet une invisibilisation des enjeux politiques et partisans qui vient renforcer la mainmise des élites politiques socialistes à Limoges.

de leur stricte individualité et refusent la montée en généralité et les seconds dénoncent ce qu'ils considèrent comme une forme de bêtise politique.

*Une mobilisation apolitique ou une politisation inavouée?*

Il existe pourtant bien une politisation de la mobilisation pendant l'affaire B., mais elle se fait de façon implicite et en coulisse. Implicite d'abord, parce que le recours à RESF pourrait être interprété comme relevant d'un choix politique. Se demandant s'il faut interpréter les interventions de RESF comme relevant du cas par cas, D. de Blic et C. Lafaye (2011) répondent par la négative en insistant sur le caractère politique de l'action du réseau, qui opère une généralisation en attirant l'attention publique sur la question des sans-papiers et en revendiquant leur régularisation sur la base de la scolarisation. Par ailleurs, les militants de RESF eux-mêmes se recrutent en grande partie chez des individus militants et politisés à gauche. L. Mathieu (2010) note d'ailleurs que parmi les parents d'élèves militants RESF qu'il a interrogés et qui appartiennent à des fédérations, aucun n'appartient à la PEEP, réputée de droite<sup>12</sup>. Néanmoins, le caractère politique du recours à RESF n'est jamais souligné par aucun mail et c'est uniquement l'expertise du réseau dans les questions de régularisation qui est mise en avant.

Dans un article consacré aux ressorts de l'indignation militante, L. Mathieu (2010) distingue, parmi les militants de RESF qu'il a interrogés, trois profils de ralliement. "L'entrée par le général", concerne surtout des individus dotés d'une longue expérience militante et d'une forte compétence politique et présentant un rapport émotionnel maîtrisé à la cause. Un second profil, celui de la "rencontre du singulier en terreau favorable", concerne des individus dotés d'une expérience militante et d'une compétence politique qui vont entrer dans la cause par un mode très singularisé qui donne un caractère affectif intense à leur implication. Le troisième profil est celui de "l'entrée par le singulier", chez des individus démunis d'expérience et de ressources militantes, et qui présentent le risque d'engagements qui s'interrompent après la résolution des cas concernés. Si on rapporte, par analogie, ces profils à l'étude du cas B., on peut constater que le troisième profil pourrait s'appliquer à la majorité des enseignants. Si nous avons déjà signalé la mobilisation de compétences et de ressources par plusieurs enseignants, personne, dans les mails collectifs, n'accomplit de travail de généralisation et de politisation et la mobilisation ne dure que le temps de la résolution du problème. Néanmoins, cette généralisation et cette politisation existent en coulisse et sont notamment l'œuvre de la secrétaire du S1. Celle-ci avait envoyé, à titre personnel à l'autre secrétaire du S1 (l'auteur de cette contribution) un texte dont le titre faisait explicitement référence à la « fabrique des sans-papiers » et qui était destiné à être utilisé en réunion syndicale. Dans ce texte, elle établissait un rapport entre la politique migratoire du gouvernement et sa politique éducative de suppressions de postes et de recours à des enseignants précaires. Par ailleurs, après le succès de la mobilisation, elle avait écrit un autre texte, qu'elle signait en tant que secrétaire du S1 et destinait à être lu pendant la petite fête. Il s'agissait d'une suite de remerciements qui prenaient la forme d'un rappel chronologique des faits et intégrait le nom des acteurs institutionnels du système éducatif et des mondes politique, associatif et syndical qui avaient participé à la mobilisation. L'action des partis d'opposition aux niveaux local et national, l'importance de la mobilisation collective et le rôle des médias étaient soulignés. A la fin du texte, l'épisode était situé dans un contexte plus large, celui des reconductions à la frontière effectuées depuis l'arrivée au pouvoir de N. Sarkozy et des conséquences de la circulaire Guéant. La politisation de la mobilisation ne s'est donc énoncée ouvertement qu'après le succès. C. Hamidi (2006) montre que, dans le cadre associatif, l'euphémisation du politique peut avoir pour moteur l'identification d'urgences pratiques dont la politisation de l'action retarderait le traitement. Dans un mail destiné à sa co-

---

<sup>12</sup> Voir aussi Gombert, 2008.

## Congrès AFSP Paris 2013

secrétaire (l'auteur de ce texte), la secrétaire du S1 rapportait clairement sa décision de ne pas politiser trop tôt l'affaire B. à des considérations tactiques: "faire feu de tout bois, garder son analyse politique pour soi tant qu'on ne peut pas la partager pour la faire avancer". En effet, il fallait d'abord "parer au plus pressé", c'est-à-dire empêcher l'expulsion.

### *Préserver l'unité du groupe*

W. Gamson, dans un texte où il analyse le legs d'E. Goffman à la sociologie politique (Gamson, 2012), attire notre attention sur l'intérêt d'appliquer ses analyses sur l'ordre de l'interaction et les cadres d'interprétation à la sociologie politique en posant les questions en termes de définition de la situation. Il invite notamment à rapporter la mobilisation à l'identification collective et publique par les participants d'un "cadre d'injustice" dans une situation où l'hégémonie du cadre habituel de légitimation, perçue comme allant de soi, se trouve brisée. La mobilisation pourrait, à ce titre, être interprétée comme une action de préservation des cadres de légitimation habituels. On pourrait étendre l'analyse de ces mécanismes de préservation aux pratiques de convivialité. Dans l'affaire B., le repas convivial arrive comme une célébration de la victoire de la communauté (enseignante et scolaire) dans un combat contre l'injustice et pour l'intérêt des élèves. Cette convivialité prend d'ailleurs une allure institutionnelle puisque la célébration se déroule en salle des professeurs et que l'amicale des enseignants offre des boissons. Mais il est également intéressant de noter que des appels à la convivialité s'étaient fait jour également pendant l'épisode 2009-10. Ainsi, à un moment où les disputes s'exacerbaient sur la liste de diffusion électronique, une enseignante, par ailleurs responsable de l'amicale, avait envoyé un message de pacification accompagné de l'image d'un sapin de Noël illuminé. Le repas traditionnel de fin d'année (avant les grandes vacances) avait également été transformé en espace de "réconciliation": les "adversaires" s'étaient fait la bise en partant et l'enseignant responsable de la liste AS avait proposé à l'une des responsables du S1 de faire une liste commune l'année suivante (demande réitérée, sans succès, les années suivantes).

E. Goffman a défini un ordre autonome de l'interaction qui répond à des conventions propres, qui ne sont pas des normes morales, mais des règles nécessaires au bon déroulement de l'interaction. Il écrit: "on attend [...] de chacun des participants qu'il réprime ses sentiments profonds immédiats pour exprimer une vue de la situation qu'il pense acceptable, au moins provisoirement, par ses interlocuteurs. Le maintien de cet accord de surface, de cette apparence de consensus, se trouve facilité par le fait que chacun des participants cache ses désirs personnels derrière des déclarations qui font référence à des valeurs auxquelles toutes les personnes présentes se sentent tenues de rendre hommage" (Goffman, 1973, p. 18). De ce point de vue, on pourrait alors se demander si l'enjeu central de la question de savoir pourquoi une mobilisation "a pris" et l'autre non n'est pas précisément la préservation d'une certaine définition de la situation dans l'ordre de l'interaction: ce qui compte c'est la préservation, au delà de tout ce qui pourrait diviser les enseignants, d'un cadre d'interaction pacifié qui permette à tous de travailler ensemble. En posant comme principe de la représentation des enseignants la nécessité d'adhérer à une profession de foi, les militants du S1 mettaient en demeure leurs collègues d'assumer publiquement des positions conflictuelles perçues par eux comme dangereuses pour le groupe. Ils leur ôtaient les possibilités d'"évasion", qui auraient permis "de sauver les apparences et d'éviter les scènes déplaisantes" (Gamson, 2012, p. 63). On pourrait aussi interpréter comme une tentative d'évasion les comportements à l'égard du chef d'établissement de la liste AS que nous avons décrits dans les exemples 1 et 2 (*voir supra*). De même, l'insistance de la liste syndicale et du S1 sur l'incompétence politique et les dérobades des membres de la liste AS a pu renforcer la sympathie d'une majorité d'enseignants à l'égard de leurs collègues victimes d'accusations<sup>13</sup>. *A contrario*, le plus grand

<sup>13</sup> C'est ce que pourraient suggérer les expériences de Gamson W.A., Fireman B. et Rytina S. (1982), *Encounters*

succès auprès des enseignants de la mobilisation en 2011-12 s'expliquerait avant tout par le faible coût qu'elle revêtait pour les individus (en leur épargnant d'avoir à assumer les conséquences d'une rupture de la définition habituelle de la situation) et les rétributions<sup>14</sup> qu'elle contenait pour le groupe tout entier: le renforcement de ses valeurs identitaires.

E. Goffman a fortement insisté sur l'autonomie de l'ordre de l'interaction et sur la difficulté qu'il y a à le relier à l'ordre social global. Néanmoins, les valeurs des acteurs renvoient à une certaine position dans le monde social (ici, celle de la petite bourgeoisie intellectuelle) et, par là même, à des relations de pouvoir (Bourdieu, 1987) qui se trouvent ainsi naturalisées. Ce qui se joue, dans l'affaire B., parce que les acteurs y importent inconsciemment leurs propriétés sociales, dépasse le cadre situationnel et pourrait renvoyer à la question de la préservation de l'ordre social. En acceptant ou en refusant de se mobiliser, les enseignants, consciemment ou non, ont accepté ou refusé les coûts d'un engagement dans l'action et ont reconnu ou non à certaines actions le caractère d'une urgence. Le coût a été plus ou moins fort selon le degré d'investissement de chacun (du mail d'indignation à la coordination de la mobilisation en passant par l'organisation d'un repas de fête), mais aussi selon l'acceptation ou non par les individus d'une politisation publique de leur position. Quant à l'urgence de l'action, elle n'a été largement reconnue que lorsque l'enjeu pouvait être publiquement posé comme évident. L'apolitisation n'est donc pas ici seulement un recours pour traiter l'urgence mais la condition même de l'identification d'une urgence. En plébiscitant l'engagement altruiste ponctuel et en apparence consensuel, les enseignants ont donc également montré leur préférence pour des valeurs pacificatrices et conservatrices, au sens de ce qui a pour objet de préserver l'ordre social. Mais il demeure un dernier problème. Dans son texte sur l'ordre de l'interaction (Goffman, 1983), lorsqu'il décrit l'attachement des acteurs à un ordre pensé comme allant de soi, il dit aussi qu'on ne peut pas déduire de cela que les acteurs seraient nécessairement attachés à ce que cet ordre représente intrinsèquement, au point de le défendre s'il venait à être menacé. La définition des urgences par les individus comme on a pu l'observer dans les deux épisodes montre que les enseignants ne se sont mobilisés de façon consensuelle qu'autour de la préservation d'une définition minimale de l'école républicaine. Ils n'ont pas adhéré de façon large au discours, que nous avons qualifié comme politique, de défense du métier du S1. De ce point de vue, les difficultés du S1 à mobiliser pourraient être expliquées comme découlant d'un malentendu sur la définition même de l'école républicaine<sup>15</sup>.

### **Conclusion:**

Dans les deux épisodes étudiés, les enseignants ne se sont pas mobilisés contre des politiques publiques ou pour dénoncer leurs conditions de travail. Ils se sont en revanche mobilisés contre les discours et les pratiques collectives d'une section syndicale par laquelle ils ne se sentaient pas représentés, pour aider un collègue en difficulté et pour rendre à leurs élèves le professeur qu'ils venaient de perdre. Refusant la politisation de leurs positions individuelles et des relations entre eux ou avec l'administration, ils ont privilégié, dans leurs comportements, les actions et les discours qui rassemblent et qui préservent la convivialité. L'émotion a occupé une place importante dans les interactions et les coûts de l'action

---

*With Unjust Authority*, Homewood, The Dorsey Press, cité dans Gamson, 2012.

<sup>14</sup> Par analogie avec les rétributions du militantisme, analysées par D. Gaxie (1977).

<sup>15</sup> Bertrand Geay, dans un article qu'il consacre aux néo-enseignants, montre comment peuvent se combiner chez eux un attachement aux valeurs traditionnelles du groupe enseignant et, en raison même du flou qui entoure ces valeurs, de nouvelles formes d'individualisme. Celles-ci les rendent plus perméables aux transformations libérales du système éducatif.

## Congrès AFSP Paris 2013

semblent avoir davantage été évalués en fonction de valeurs et de représentations collectives qu'en termes de calcul rationnel.

Il resterait, pour compléter l'analyse, à faire ce que ne permettait pas cette ethnographie : une analyse des dispositions et des trajectoires des individus pour comprendre leur rapport à la politisation, à l'engagement militant et aux valeurs du monde enseignant. Cette analyse, en s'appuyant sur les variables d'âge et de génération ainsi que de genre, tout en les éclairant par le contexte d'exercice du métier, pourrait sans doute restituer la complexité des positions politiques et sociales qui parcourent le monde enseignant sous l'apparence d'un républicanisme laïque unificateur.

### Bibliographie:

- Agrikoliansky E. (2002), La ligue française des droits de l'homme et du citoyen depuis 1945, *Sociologie d'un engagement civique*, Paris, L'Harmattan.
- Bourdieu P., (1987) « Espace social et pouvoir symbolique », in *Choses dites*, Paris, Minuit, p. 147-166.
- Bourdieu Pierre (1978), « Sur l'objectivation participante. Réponse à quelques objections », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 23, pp. 67-69.
- Chaar N. (2002), « Le non-engagement chez les enseignants, une abdication du politique ? », *Les cahiers du travail social*, n° 69, p. 77-91.
- Chapoulie J.-M. (1987), *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Duchesne S. et Haegel F. (2004), « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation », *Revue française de science politique*, Vol. 54, p. 877-909.
- Farges G., 2010, « Les identités enseignantes à l'épreuve du temps. Les transformations générationnelles d'un groupe social (1970-2010) », thèse de Sociologie, IEP de Paris.
- Gamson W. (2012), « Le legs de Goffman à la sociologie politique », in Cefaï D. et Perreau L. dir., *Erving Goffman et l'ordre de l'interaction*, Amiens, CURAPP-ESS/CESM-IMM.
- Gaxie Daniel (1977), « Économie des partis et rétributions du militantisme », *Revue française de science politique*, 27e année, n°1, p. 123-154.
- Geay B. (1999), *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil.
- Geay B. (2004), « Le 'tous ensemble' des enseignants », in Sophie Bérout, René Mouriaux (dir.), *L'Année sociale*, Paris, Syllepse, p.135-147.
- Geay B. (2011), « Objectivation et auto-analyse, une sociologie de la pratique militante », dans Bourdieu « *théoricien de la pratique* », Paris, éditions de l'EHESS, p. 155-175.
- Geay B., 2010, « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 184, p. 72-89.
- Goffman E. (1973) [1959], *La mise en scène de la vie quotidienne, 1. La présentation de soi*, Paris, Minuit.
- Goffman E., (1983) « The Interaction Order », *American Sociological Review*, vol. 48, n° 1, février, p. 1-17.
- Gombert P. (2008), Les associations de parents d'élèves en France, approche socio-historique et mutations idéologiques, *Revue française de pédagogie*, n° 162, p. 59-66.
- Goodwin J., Jaspers J. et Poletta F., « Emotional Dimensions of Social Movements », in Snew D., Soule S. et Kriesi H. (dir), *The Blackwell Companion to Social Movements*, Oxford, Blackwell, 2004.
- Hamidi C. (2006), « Éléments pour une approche interactionniste de la politisation.

- Engagement associatif et rapport au politique dans des associations locales issues de l'immigration », *Revue française de science politique*, Vol. 56, p. 5-25.
- Harvard Duclos B. (2007), « Les coûts subjectifs de l'enquête ethnographique », *SociologieS* [En ligne], Transferts, Dilemmes éthiques et enjeux scientifiques dans l'enquête de terrain, <http://sociologies.revues.org/182>, consulté le 28/05/13.
- Ion J. (1997), *La fin des militants*, Paris, L'Atelier.
- Lafaye C. et de Blic D., 2011, « Singulière mobilisation, le Réseau éducation sans frontières », *Projet*, 2 (n° 321), p. 12-19.
- Laval C., 2006, « Le mouvement des enseignants : Contestation antilibérale et lutte de reconnaissance », in Lojkine J., Cours-Salies P., Vakaloulis M. (dir.), *Nouvelles luttes de classes*, Paris, PUF, p. 173-192, p. 174.
- Léger A., *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF.
- Llobet A. (2011 a), « Les professeurs du secondaire en action : de l'engagement professionnel à la mobilisation politique », Thèse de doctorat en Science politique, Université Paris-Dauphine.
- Llobet A., 2011 b, « Sociabilités professionnelles et participation politique. L'exemple des enseignants du secondaire », Congrès de l'AFSP, Strasbourg, 2011, disponible sur <http://www.afsp.info/congres2011/sectionsthematiques/st39/st39llobet.pdf>, consulté le 28/05/13,
- Mariot N. (2010), « Pourquoi il n'existe pas d'ethnographie de la citoyenneté », *Politix*, volume 92, n°4, p.167-194.
- Mathieu L. (2010), « Les ressorts sociaux de l'indignation militante. L'engagement au sein d'un collectif départemental du Réseau éducation sans frontière », *Sociologie*, 3 (vol. 1), p. 303-318.
- Olson M. (1978), *La logique de l'action collective*, Paris, PUF.
- Passy F. (1998), *L'action altruiste*, Genève, Droz.
- Rahaoui R. (2006), *Syndicalisation et politisation des enseignants du secondaire. Homogénéité latente et hétérogénéité de façade. L'exemple des élections présidentielles de 2002*, Paris, Le Manuscrit.
- Robert A.D (1999), «Le syndicalisme enseignant et son discours (1968-1999)», *Mots*, , n°61, p. 105-123.
- Robert A. D. et Tyssens J. (2007), « Pour une approche sociohistorique de la grève enseignante », *Education et sociétés*, 2, n°20, p. 5-17.
- Rougier C., 2012, « La politisation des classes populaires par le « maintien des distances ». Distanciation et appropriation d'une fête municipale à Limoges », in Le Gall L., Offerlé M., Ploux F., *La politique sans en avoir l'air, Apsects de la politique informelle, XIXè-XXIè siècle*, Rennes, PUR.
- Sawicki F. et Siméant J. (2009), « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français », *Sociologie du Travail*, 51, n°1, Janvier-Mars, p. 97-125, disponible sur [sociologies.revues.org/index182.html](http://sociologies.revues.org/index182.html), consulté le 28/05/13.
- Sommier I. (2009), « Engagement et distanciation à Sauvons la recherche (SLR). Une sociologue des mouvements sociaux dans l'action », *Genèses*, n°77, p. 137-151.
- Soulé B. (2007), « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales », *Recherches qualitatives*, Vol. 27(1), p. 127-140.
- Traïni C. et Siméant J. (2009), « Introduction. Pourquoi et comment sensibiliser à la cause ? », in Traïni C., *Émotions... Mobilisation!*, Presses de Sciences Po, p. 11-34.
- Vingré (2006), « Les couts de l'observation. De la participation à l'enquête dans une institution fermée », *Ethnographiques.org*, n° 11, octobre, disponible sur <http://www.ethnographiques.org/2006/Vingre>, consulté le 28/5/13,