
Syndicats et associations disciplinaires : des engagements concurrents ou complémentaires ? Le cas des enseignants de sciences économiques et sociales en France au début du XXI^e siècle

Teachers' unions and subject associations: rival or complementary commitments? The case of economic and social sciences in French high schools in early 21st century

Aurélie Llobet et Igor Martinache

**Édition électronique**

URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2953>

DOI : 10.4000/histoire-education.2953

ISSN : 2102-5452

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2014

Pagination : 177-198

ISBN : 978-2-84788-651-1

ISSN : 0221-6280

Référence électronique

Aurélie Llobet et Igor Martinache, « Syndicats et associations disciplinaires : des engagements concurrents ou complémentaires ? Le cas des enseignants de sciences économiques et sociales en France au début du XXI^e siècle », *Histoire de l'éducation* [En ligne], 142 | 2014, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 04 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/histoire-education/2953> ; DOI : 10.4000/histoire-education.2953

Syndicats et associations disciplinaires : des engagements concurrents ou complémentaires ? Le cas des enseignants de sciences économiques et sociales en France au début du XXI^e siècle

Aurélie Llobet et Igor Martinache

Les enseignants jouent un rôle central dans la vie politique française depuis la fin du XIX^e siècle, investissant largement les champs partisans, associatifs ou syndicaux¹. Historiens et politistes ont insisté sur le pouvoir de leurs syndicats², la ramification de leurs engagements³, la densité de leurs réseaux et leur forte intrication avec ceux du Parti socialiste⁴, même si les enquêtes les plus

1 Laurent Frajerman, « L'engagement des enseignants (1918-1968) », *Histoire de l'éducation*, n° 117, 2008, p. 57-96.

2 Voir par exemple Véronique Aubert, Alain Bergounioux, Jean-pierre Martine, René Mouriaux, *La forteresse enseignante. La Fédération de l'Éducation nationale*, Paris, Fayard, 1985.

3 Voir par exemple Jacques Girault (dir.), *Les enseignants dans la société française au XX^e siècle*, Paris, Publications de la Sorbonne, 2004.

4 Frédéric Sawicki, « Les réseaux enseignants socialistes dans le Pas-de-Calais des années trente à nos jours », *Les cahiers de l'IHTP*, avril 1994, p. 127-146. Voir également l'exemple de la Ligue des droits de l'Homme étudié par Éric Agrikoliansky : « Carrières militantes et vocation à la morale : les militants de la LDH dans les années 1980 », *Revue française de science politique*, vol. 51, n° 51, 2001, p. 27-46. De même, Patrick Hardouin note qu'à la fin des années 1970, les enseignants formaient 13 % des rangs du Parti socialiste, soit une surreprésentation de 556 % (« Les caractéristiques socio-logiques du Parti socialiste », *Revue française de science politique*, vol. 28, n° 2, 1978, p. 220-256) et Julian Mischi rappelle que ceux-ci ont de même occupé une part croissante dans les rangs du Parti communiste à partir de la même période, aux côtés des fonctionnaires territoriaux (*Le communisme désarmé*, Marseille, Agone, 2014).

récentes ont mis en évidence le reflux de ces derniers. S'il reste plus élevé que celui de la moyenne des salariés, le taux de syndicalisation des enseignants connaît néanmoins une érosion importante depuis le début des années 1990, à l'image du reste du monde du travail⁵. La plupart des travaux sociologiques de ces dernières années, en focalisant leur attention sur les jeunes enseignants, ont eu tendance à cristalliser une opposition entre « vieux » et « jeunes » professeurs⁶. Sans négliger la syndicalisation, ces travaux en viennent à qualifier plus largement le rapport au métier, à l'institution et aux instances de représentation, de plus distancié et instrumental et à établir un lien entre massification, transformation du métier et désengagement. Pour éviter l'écueil de l'opposition entre la figure de l'enseignant engagé et celle de l'enseignant distancié, il faut, comme le propose Bertrand Geay, réinsérer les parcours individuels dans leurs contextes en examinant les relations des enseignants avec leurs collègues et, plus largement, avec les autres acteurs de l'institution⁷.

L'engagement enseignant s'est, depuis le XIX^e siècle, inscrit dans une double polarité, qui renvoie à l'idée d'une identité professionnelle complexe et qui a, dès l'origine, construit un espace de tension dans le militantisme, partagé entre syndicalisme et autres formes d'action collective, à commencer, pour ce qui est de l'enseignement du second degré, par les associations de spécialistes qui regroupent les enseignants d'une même discipline. Plutôt que de postuler d'emblée une tendance générale au désengagement chez les cohortes les plus récentes, il convient de s'interroger sur les sens de l'engagement dans l'une ou l'autre de ces formes d'action, qui peuvent être complémentaires mais aussi concurrentes. Alors que l'activité des associations de spécialistes a été réactivée par les remises en cause récurrentes de la place respective des différentes disciplines par les multiples projets de réforme du lycée et du collège, il est ainsi tentant de voir en elles un facteur de fragmentation du corps enseignant en même temps qu'une affiliation alternative au syndicalisme. Pour tester ces hypothèses, non exclusives, d'un changement générationnel et d'une concurrence entre engagements qui expli-

5 Bertrand Geay, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte, 2005 (2^e éd.).

6 Sébastien Ramé, *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*, Paris, L'Harmattan, 1999; Patrick Rayou, Agnès Van Zanten, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?*, Paris, Bayard, 2004; Pascal Guibert, Gilles Lazuech, Franck Rimbart, « Faire ses classes » : *l'insertion professionnelle des enseignants du second degré*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2008; Jérôme Deauvieu, *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute, 2009.

7 Bertrand Geay, « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 184, 2010, p. 72-89.

queraient pour l'essentiel la baisse de la syndicalisation enseignante observée ces dernières années, nous proposons de nous pencher sur le cas particulier des enseignants de sciences économiques et sociales (SES). Celui-ci ne se veut pas représentatif, dans la mesure où, non seulement ces derniers n'exercent qu'en lycée général et technologique, mais aussi parce que leur discipline, relativement nouvelle dans le paysage éducatif, est, par son contenu, investie d'un sens politique particulier, bien au-delà de la « communauté éducative »⁸.

En s'appuyant sur les données issues de deux enquêtes distinctes, l'une réalisée dans le cadre d'une thèse de science politique consacrée à l'engagement militant des enseignants du second degré⁹ et l'autre, collective, encore en cours et portant sur le cas plus spécifique des enseignants de SES, cet article s'efforcera de montrer que les syndicats et les associations disciplinaires, qui constituent à la fois des instances de défense et de socialisation professionnelles, sont investis de manières très diverses, et parfois opposées, par les enseignants du secondaire¹⁰. Nous proposons ainsi d'explorer les rapports que les professeurs de SES entretiennent, d'une part avec les associations professionnelles, d'autre part avec les organisations syndicales, et la façon dont ils articulent ces deux types d'engagement.

En se rappelant que les institutions ne sont jamais porteuses d'un sens univoque, mais font l'objet d'appropriations multiples par leurs membres¹¹, il

8 Voir notamment Élisabeth Chatel (dir.), *Enseigner les sciences économiques et sociales. Le projet et son histoire*, Paris, INRP, 1993 (1^{re} éd. 1990); Élisabeth Chatel, Gérard Grosse, Adeline Richet, *Professeur de sciences économiques et sociales : un métier et un art*, Paris, Hachette-Scéren, 2001; Marjorie Galy, Erwan Le Nader, Pascal Combemale (dir.), *Les sciences économiques et sociales. Histoire, enseignement, concours*, Paris, La Découverte, 2015.

9 Aurélie Llobet, *Les professeurs du secondaire en action : de l'engagement professionnel à la mobilisation politique*, thèse de doctorat, université Paris Dauphine, 2011. Dans le cadre de quatre monographies de collèges et lycées, une soixantaine d'entretiens avec des professeurs militants ou non ont été menés, ainsi que des observations des espaces collectifs comme la salle des professeurs, les réunions syndicales et autres instances de concertation et de décision comme les conseils d'administration et les conseils de classe.

10 Nous avons réalisé, entre 2008 et 2015, plus d'une quarantaine d'entretiens semi-directifs auprès des enseignants de SES, auxquels s'ajoutent de très nombreuses heures d'observations participantes en établissement, mais également lors des différents rassemblements organisés par l'APSES, ainsi qu'aux réunions de ses instances (l'un des auteurs étant élu au bureau national de l'association depuis juin 2011) et une veille permanente des différentes listes de discussion de la discipline (l'une, ouverte à l'ensemble de la profession, les autres, réservées aux adhérent-e-s de l'APSES). Si l'association ne dispose pas de local, ni d'archives constituées comme telles, nous avons cependant pu consulter les archives personnelles de deux anciens présidents de l'association à ses débuts, ainsi que l'ensemble des bulletins d'information édités par l'APSES et des numéros de la revue *Documents pour l'enseignement économique et social* [désormais DEES], devenue *Idées. La revue des sciences économiques et sociales*, revue disciplinaire éditée par le Centre national de documentation pédagogique.

11 Voir Jacques Lagroye, *Appartenir à une institution. Catholiques en France aujourd'hui*, Paris, Economica, 2009.

s'agira donc ici de montrer en quoi les associations de spécialistes et les syndicats constituent des vecteurs de socialisation professionnelle primordiaux qui peuvent s'avérer tantôt complémentaires et tantôt concurrents pour les enseignants selon la représentation que ces derniers ont construite de ces organisations, de leur métier et de leur engagement, et selon leurs propres réseaux de sociabilité et leur disponibilité biographique. En proposant de décrire plus spécifiquement quelques cas idéal-typiques, nous mettrons en évidence toute l'ambivalence que peut revêtir l'engagement enseignant au début des années 2010 : nous gardant de surévaluer le poids du changement intergénérationnel, nous montrerons que l'adhésion à une organisation professionnelle peut relever d'une logique instrumentale, mais aussi, comme dans la génération précédente, renvoyer à des convictions; nous montrerons aussi que la non-adhésion ne signifie pas pour autant un rapport désengagé ou dépolitisé à son métier.

L'Association des professeurs de sciences économiques et sociales (APSES) a été fondée en 1971, soit quatre ans après la généralisation de l'enseignement des SES au lycée. Seule association dans la discipline, elle compte 1 600 adhérents à jour de leur cotisation en juin 2015 – son record – sur environ 5 500 enseignants de SES. Par ailleurs, on estime qu'environ 40 % des enseignants de SES de l'enseignement public seraient syndiqués aujourd'hui, dont un millier au Syndicat national des enseignants de second degré de la Fédération syndicale unitaire (SNES-FSU) et environ 200 au Syndicat général de l'Éducation nationale de la Confédération française démocratique du travail (SGEN-CFDT)¹². Ces taux élevés ne sont sans doute pas sans lien avec les remises en cause dont la discipline et son projet fondateur font l'objet depuis leur origine. Celles-ci sont venues successivement des enseignants de disciplines connexes, du champ politique, puis d'une certaine partie du patronat et de la presse économique imputant à l'enseignement des SES une supposée « inculture économique des Français »¹³. Ces attaques ont fait planer jusqu'à nos jours sur la discipline la menace, sinon de sa disparition, du moins de sa mise en conformité aux canons de scientificité de l'économie formalisée enseignée à l'université. Mais ce faisant, elles ont aussi contribué à entretenir un sentiment d'appartenance collective chez les membres de l'APSES, dont beaucoup se sentent engagés dans

12 Élisabeth Chatel, Gérard Grosse, « Une brève histoire des SES », in Marjorie Galy, Erwan Le Nader, Pascal Combemale (dir.), *Les sciences économiques et sociales*, op. cit., p. 50.

13 Voir Sabine Rozier, « "Une piqûre d'économie". Enquête sur les activités d'un cercle de grandes entreprises », *Savoir/Agir*, n° 10, 2009, p. 65-72.

un combat « historique » et se transmettent d'une génération à la suivante une mémoire mythifiée de la lutte, avec des épisodes forts que beaucoup n'ont pas vécu mais évoquent cependant avec émotion lors des réunions de l'association, telle la grande manifestation nationale de 1980 à Paris « pour un adjectif » – le « social » de SES –, qui s'est achevée par un rassemblement à la Bourse du Travail avec des prises de parole de nombreux intellectuels renommés, et la construction d'un répertoire d'action collective spécifique¹⁴.

Le cas que nous allons étudier ici ne se veut donc en rien représentatif de la situation de l'ensemble des enseignant-e-s du second degré, mais présente néanmoins une valeur heuristique en offrant une loupe grossissante sur certaines logiques et tensions potentiellement communes à toutes les disciplines. Au cours d'une première partie, nous montrerons que les professeurs engagés, en fonction de leurs dispositions sociales, font le choix de combiner les deux formes d'engagement ou au contraire de les cloisonner. Dans un second temps, nous dégagerons, à partir du cas des professeurs non-engagés, la diversité des rapports entretenus avec les organisations syndicale ou disciplinaire.

I. Les enseignants-militants : entre concurrence et complémentarité

Le militantisme des enseignants ne se cantonne pas, tant s'en faut, à leur profession et ceux-ci forment de longue date les rangs de multiples organisations militantes, partis comme associations, en raison tant de leur capital culturel que de leurs dispositions et disponibilité à l'engagement, même si nos observations comme certains travaux récents tendent à nuancer fortement cette « disponibilité biographique »¹⁵. Cependant, le militantisme autour de la profession présente sans conteste des spécificités par rapport aux autres types d'engagement, et peut s'incarner dans deux grands types d'organisation : les syndicats et les associations de spécialistes. Là encore, celles-ci n'ont *a priori* rien d'exclusif, et peuvent au contraire s'entretenir réciproquement. Tout dépend de la manière dont les enseignants concernés perçoivent l'un et l'autre

14 Sur cette histoire revendicative, voir notamment Julien Fretel, Igor Martinache, « Les enseignants de sciences économiques et sociales au lycée, entre le "savant et le politique" », in Mihai Dinu Gheorghiu, Paul Arnault (dir.), *Les sciences sociales et leurs publics*, Iasi, Presses de l'Université Alexandru Ioan Cuza, 2013, p. 121-138.

15 Voir notamment Françoise Lantheaume, Christophe Hérou, *La souffrance des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France, 2008.

type d'organisation, en fonction de leur sociabilité antérieure, mais également et peut-être surtout de leurs réseaux de sociabilité et du contexte local de leur exercice professionnel; cette articulation n'ayant du reste rien de figé dans le temps biographique. On distinguera ici deux attitudes *a priori* opposées : ceux pour lesquels l'engagement dans un syndicat et une association de spécialistes se combinent, et ceux pour lesquels ils s'excluent au contraire, tout en montrant que ces deux positions traduisent des préoccupations en partie communes.

1. La « double casquette »

Loin d'être exclusifs, le militantisme syndical et celui au sein de l'association de spécialistes apparaissent au contraire aller de pair pour un certain nombre d'enseignant-e-s de SES, et notamment dans les instances représentatives de l'association, au point que, comme en plaisantent encore anciens et actuels dirigeants de cette dernière, celle-ci avait été affublée du surnom d'« APSNES » dans les années 1980 pour souligner sa proximité avec le syndicat majoritaire du secondaire. Ce premier idéal-type de l'engagement professionnel, que nous qualifions de « double casquette » en reprenant une expression récurrente dans le discours de certain-e-s enquêté-e-s, en entretien comme en réunion (« là je parle avec ma casquette syndicale » – ou « ma casquette APSES »), tient autant à une socialisation professionnelle spécifique au sein du corps des enseignants de SES qu'à une socialisation politique antérieure. Pour en comprendre les ressorts, il importe de se pencher sur l'histoire particulière de la discipline. Introduit explicitement pour répondre au souci d'ouvrir l'école sur la « vie économique et sociale »¹⁶, l'enseignement des SES présente deux spécificités : l'une portant sur son contenu – l'appui sur un « champ de savoirs vaste et pluriel » qui croise entre autres économie, sociologie, science politique, ethnologie ou histoire pour l'étude d'un même objet relevant d'un « problème de société » – et l'autre sur sa pédagogie, qui donne la priorité au cours dialogué sur l'enseignement magistral. Il s'agit cependant moins de transmettre aux élèves « des formations disciplinaires ajoutées les unes aux autres que de leur donner un certain état d'esprit, une certaine curiosité », selon le géographe Marcel Roncayolo, chargé avec l'historien Guy Palmade par le ministre Christian Fouchet de piloter la mise en place de ce nouvel enseignement à partir de 1966¹⁷. Ces derniers privi-

16 Élisabeth Chatel (dir.), *Enseigner les sciences économiques et sociales*, op. cit., p. 25.

17 Dans le film « 30 ans déjà ! », réalisé par Edwige Corcia et Albert Cohen, 1999.

légient ainsi un modèle assez iconoclaste alliant analyse sociale et épistémologie inductive, se substituant au couple «savoir savant-épistémologie constructiviste» jusqu'alors hégémonique dans l'enseignement de l'économie au lycée comme dans le supérieur¹⁸. Malgré une série d'expérimentations *in vivo* des nouveaux programmes, le nouvel enseignement se heurte d'emblée à de vives oppositions de la part des professeurs de sciences et techniques économiques (STE)¹⁹– ancêtre de l'actuelle économie-gestion –, qui perdent leur monopole de fait sur l'enseignement de l'économie dans le secondaire. Certes, plusieurs d'entre eux sont enrôlés, sur la base du volontariat, pour enseigner cette nouvelle matière, mais, à leurs côtés, interviennent des enseignants d'histoire-géographie et de nombreux maîtres auxiliaires issus des cursus de sociologie, de science politique ou de psychologie sociale. Pour former ce corps bigarré, l'inspection générale va organiser, une semaine par trimestre, des stages au Centre international d'études pédagogiques de Sèvres²⁰. Lors de ces stages, où la parole est donnée aux enseignants présents, les conflits et tensions sont explicites²¹ :

«L'inspection générale et les professeurs de STE ont le sentiment que l'économie leur «appartient» et que le nouvel enseignement [...] marche sur leurs plates-bandes, et prend la partie la moins technique, la plus noble, par conséquent, de leur enseignement. C'est la raison pour laquelle lors du premier stage de Sèvres auquel j'assiste, en octobre 1967 me semble-t-il, les professeurs de STE, regroupés dans un coin de la salle de conférence autour de Jean-Luc Cénat – qui occupera les fonctions de doyen de l'inspection générale de STE 15 années plus tard –, considèrent Marcel Roncayolo, parlant à la tribune, comme l'adversaire, que dis-je, l'ennemi!»²².

Il n'en reste pas moins que cette identité collective forgée dans l'adversité et le sentiment de faire figure de pionniers au sein du lycée général semblent devoir jouer un rôle mobilisateur décisif dans l'investissement des enseignants, tant dans leur métier qu'au sein de l'APSES. Cela permet notamment assez

18 Henri Lanta (professeur agrégé de STE passé aux SES en 1967, retraité en 2004), intervention au colloque «La série ES et les SES dans le lycée du XXI^e siècle», Paris, 17 novembre 2007.

19 Henri Lanta, «"Mon histoire" des SES», *DEES*, n°75, mars 1989, p. 31-33.

20 Initiative qui sera reprise par l'APSES, qui organise chaque année au niveau national et dans plusieurs sections régionales, des stages de formation thématiques pour ses membres, animés par des universitaires. Les premiers avaient d'ailleurs eu lieu à Sèvres, avant que les responsables de l'association ne jugent le centre trop onéreux.

21 Pierre Autran, Jean-Pierre Guidoni, «Origine et développement des sciences économiques et sociales dans l'enseignement secondaire : l'histoire d'un combat (1966-1988)», *DEES*, n°75, mars 1989, p. 26-27.

22 Entretien avec Henri Lanta, le 24 mars 2010.

rapidement de contenir les multiples clivages potentiels qui traversent ce corps du fait de sa composition particulièrement diversifiée (âge, genre, origine sociale, formation, trajectoire professionnelle antérieure, etc.) :

« Les SES, au niveau des enseignants, ce sont les soldats de Bonaparte en 1796, lors de la première campagne d'Italie : les titulaires et, surtout, les maîtres-auxiliaires font preuve d'un tel enthousiasme pour le contenu des programmes, d'une telle envie d'enseigner les SES comme on les encourage à le faire lors des stages de Sèvres, qu'ils sont irrésistibles autant dans les classes que dans la rue »²³.

Tout en présentant des trajectoires biographiques et des origines sociales assez diverses, les enseignants de SES de notre corpus qui ont commencé à enseigner à cette époque envisagent leur exercice professionnel comme un militantisme en soi, qu'ils prolongent par d'autres engagements militants, notamment dans les syndicats ou à l'APSES. Alice, tout juste retraitée au moment de l'entretien, appartient ainsi à cette génération des pionniers qui ont vécu l'introduction des SES au lycée, mais aussi à la « génération 68 », socialisée politiquement durant le mouvement social de mai-juin 1968²⁴. Issue d'une famille de la « bonne bourgeoisie parisienne », dans le « contexte bien particulier » de mai-juin 1968, elle quitte brutalement la classe préparatoire pour la faculté d'histoire, où elle a commencé à militer à la Ligue communiste révolutionnaire. C'est là qu'elle acquiert une « solide culture politique » qui a joué, selon elle, un rôle bien plus décisif dans son obtention du concours d'enseignement des SES que ses cours universitaires qui « volaient bien moins haut ». Sa rencontre avec un des responsables nationaux de l'APSES au cours de ses années de maître-auxiliaire a initié, chez cette militante active du SNES, une adhésion toujours renouvelée dans l'association. Elle dit avoir été séduite par l'esprit très « égalitaire » qui régnait en son sein, dans une discipline encore jeune et dépourvue alors d'agrégation. Puis, au fur et à mesure que sa carrière avançait, après avoir obtenu un poste fixe dans un établissement prestigieux de la petite couronne parisienne, Alice s'est davantage investie dans le plan de formation académique des enseignants, accédant ainsi à la hors-classe. Elle

23 *Ibid.*

24 Sur ce contexte particulier de socialisation générationnelle, voir notamment Philippe Artières, Michelle Zancarini-Fournel (dir.), *68, une histoire collective (1962-1981)*, Paris, La Découverte, 2008 ; Dominique Damamme, Boris Gobille, Frédérique Matonti, Bernard Pudal (dir.), *Mai-Juin 68*, Paris, L'Atelier, 2008 ; Julie Pagis, *Mai 68, un pavé dans leur histoire*, Paris, Presses de Sciences Po, 2014.

continue cependant au moment de l'entretien de mettre en avant une conception collective du travail enseignant :

« Pendant plusieurs années, j'ai eu une copine, qui a quitté l'enseignement depuis, avec qui on se retrouvait pendant les vacances, on se retrouvait les mercredis, on faisait ensemble les cours, on travaillait les TD. Et puis il y avait un [de mes anciens] profs avec qui on se réunissait et on décidait ensemble de ce qu'on faisait »²⁵.

Cette pratique du travail collaboratif, qu'elle qualifie de « réflexe » pour marquer le caractère d'évidence qu'elle revêt pour elle à l'époque, dépasse par ailleurs les frontières disciplinaires et s'étend aux collègues de matières voisines. Elle impute cependant davantage à l'engagement syndical plutôt qu'au seul travail collectif la bonne entente avec ses collègues d'autres disciplines : « Moi, j'ai toujours été syndicaliste, alors j'ai toujours eu de bonnes relations avec mes collègues ». Une telle affirmation peut s'entendre comme une justification de l'adhésion syndicale, qui permettrait notamment de dépasser les clivages entre disciplines. Dans cette catégorie des militants multi-positionnés, entendus comme militants de plusieurs organisations (syndicale, associative, politique), ce sont en effet les enquêtés manifestant une politisation antérieure qui ressentent le plus le besoin de justifier leur militantisme dans des organisations professionnelles, comme s'il fallait rendre compte de la place prise par celui-ci par rapport à des engagements au départ plus éloignés de leur activité professionnelle.

Si le contexte politique et institutionnel a sans conteste exercé un effet socialisateur déterminant pour les enseignants des années 1970, il ne faudrait pas pour autant en déduire que ce double engagement syndical et disciplinaire aurait disparu dans les cohortes suivantes. Au contraire, le travail de transmission mémorielle au sein de l'APSES semble avoir favorisé la reproduction d'un habitus militant parmi les enseignant-e-s de SES, qui se traduit comme on l'a vu par le maintien jusqu'à nos jours d'un taux de syndicalisation particulièrement élevé dans la discipline, mais aussi d'un rapport « politique » à la discipline enseignée. Une enquête de deux enseignants de SES, par ailleurs membres du bureau national de l'APSES, auprès de leurs collègues au début des années 1990, indique ainsi qu'une des principales motivations exprimées par ces derniers est constituée par le « souci d'éveiller l'esprit critique et la curiosité

25 Alice, 59 ans, agrégée de SES, Hauts-de-Seine, le 27 avril 2011 [les prénoms ont été modifiés].

des élèves, de leur apprendre rigueur et connaissance pour qu'ils deviennent des citoyens responsables et actifs»²⁶. Et vingt ans plus tard, la mission de développer l'esprit critique des élèves pour leur formation citoyenne est encore omniprésente dans le discours des membres de l'association, comme l'illustre la manifestation nationale organisée à Paris en novembre 2012 pour protester contre la surcharge des nouveaux programmes²⁷. Dès le milieu des années 1970 et l'autonomisation de l'association vis-à-vis de l'inspection générale, par ce que l'équipe dirigeante désigne alors comme un « putsch », les membres du bureau national de l'APSES sont dans leur très grande majorité syndiqués, et très souvent actifs au niveau de leur section d'établissement (S1²⁸) voire au-delà. Finalement, l'engagement dans une des deux sphères intensifie les pratiques militantes, illustrant ainsi l'effet surgénérateur du militantisme mis en évidence par Daniel Gaxie, suivant lequel l'énergie déployée dans un engagement collectif tend à s'auto-entretenir plutôt qu'à s'épuiser²⁹.

Pour autant, les militantismes disciplinaire et syndical entrent parfois en contradiction quand ils s'intensifient et plusieurs enquêtés confient avoir dû opérer un « choix » lorsqu'ils ont pris des responsabilités au sein de l'une ou l'autre des instances. C'est ce qu'illustre le cas de Rémi, qui enseigne les SES depuis huit ans au moment de l'entretien. Fils d'un enseignant de génie mécanique « qu'il a toujours connu au SNES » et d'une mère au foyer mais ancienne syndiquée à la Confédération générale du travail (CGT), il a fait l'objet d'une socialisation politique et professionnelle précoce auprès de ces derniers puisque tous deux militaient à SOS-Racisme et à la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE). Ils parlaient beaucoup de politique à la maison, le premier lisant quotidiennement *L'Humanité* et la seconde s'affirmant plus proche des idées du Parti socialiste. Rémi a ainsi lui-même milité à SOS-Racisme étant adolescent et a toujours « su qu'il deviendrait enseignant », mais pensait plutôt se diriger vers l'anglais avant de découvrir la sociologie à l'Institut d'études

26 Gisèle Jean, Daniel Rallet, « À la recherche des professeurs de SES », *DEES*, n°94, 1993, cité par Elisabeth Chatel, Gérard Grosse, « Une brève histoire... », art. cit., p. 50.

27 Organisée sur la place de la Bourse, les responsables de l'APSES avaient notamment loué des costumes de sumo, lâché des ballons gonflés d'hélium portant chacun une notion du programme et animé un jeu de l'oie pour dénoncer le « gavage » des élèves supposé nuire à leur réception (journal de terrain, 28 novembre 2012).

28 Au SNES, le S1, S2, S3 et S4 correspondent respectivement aux sections d'établissement, départementales, académiques et nationales.

29 Daniel Gaxie, « Économie des partis et rétributions du militantisme », *Revue française de science politique*, vol. 27, n° 1, 1977, p. 123-154.

politiques où il a poursuivi ses études. Syndiqué au SNES dès son entrée dans le métier, il a adhéré deux ans plus tard à l'APSES, prenant, au bout de trois ans, la responsabilité d'une section régionale avant de passer, pour un an, au bureau national. Il a ensuite pris la responsabilité du S1 de son établissement, une section assez revendicative dans un lycée très actif syndicalement, puis est devenu quelques années plus tard membre du secrétariat académique. Pour des raisons tenant sans doute en partie à la sociabilité militante, l'association régionale de l'APSES n'étant pas très active et se réunissant très peu tandis que le syndicat était au contraire localement « en ébullition », Rémi a fini par privilégier le second, sans quitter la première où il a même gardé, année après année, une place au comité directeur, faute de « relève », mais sans s'y investir réellement de son propre aveu, étant de plus en plus accaparé par le syndicat. Il rationalise *a posteriori* la hiérarchie qu'il a de fait opérée entre ces deux engagements :

« Ça ne me dérange pas que ce soit corpo[ratiste]. J'ai des collègues de SES qui sont à SUD [Solidaires, Unitaires et Démocratiques] et qui me disent « l'APSES quelle horreur, c'est corpo ! » – parce que c'est un gros mot apparemment. [...] au sein du SNES, j'ai encore hurlé il n'y a pas longtemps sur l'absence de soutien aux SES, sous prétexte qu'on ne défend pas des disciplines spécifiques, on défend tout le monde. [...] Oui, sauf que nous on est un peu plus attaqués que les autres, mais ils ne veulent pas l'admettre [...] c'est fondamental qu'il y ait l'APSES, parce que si on n'est pas là pour se défendre, personne ne nous défendra... donc j'y reste. À mon avis, il faut les deux. Mais le défaut de l'APSES, comme de toute association de spécialistes finalement, est de rester juste sur les enjeux de la discipline sans se rendre compte que ça touche à d'autres choses aussi »³⁰.

Pour légitimer le primat donné à l'investissement syndical, il cite en exemple un débat sur la semestrialisation qui a pris place à la précédente assemblée générale de l'association :

« Je leur avais dit [aux autres membres du bureau national de l'APSES] : « moi vous savez, entre le syndicat et l'APSES, s'il faut hiérarchiser, ce sera le syndicat... » – *Pourquoi ?*

Parce que c'est syndical et que c'est inter-disciplinaire. Ce sont des enjeux plus larges. J'ai halluciné sur les débats sur la semestrialisation qu'on a eus, à l'AG [assemblée générale] [...] si on semestrialise³¹, ça veut dire qu'on annualise le temps de travail : je crois pas, je suis pas sûr que ce soit un progrès [...] ; et en

30 Rémi, 34 ans, agrégé de SES, lycée général, Pas-de-Calais, le 27 juin 2008.

31 C'est-à-dire revendiquer de faire passer l'enseignement dit « d'exploration » en classe de seconde à 3 heures hebdomadaires sur un seul semestre plutôt que 1 heure 30 sur toute l'année.

l'occurrence si on le fait pour nous en SES, ce serait peut-être bien de réfléchir un peu plus loin que les SES, et se rendre compte que si on le fait pour nous, ils [au ministère] auront un argument pour l'imposer à tout le monde».

La coexistence de ces deux types d'organisation, et l'engagement en leur sein, apparaît finalement comme un mal nécessaire pour ce dernier, qui regrette que les deux ne puissent se confondre :

«Je préférerais [...] à la limite qu'on n'ait pas besoin de l'APSES et que la défense des SES se fasse au sein des syndicats mais ce n'est pas gagné».

Si ce type de contradictions n'est pas exprimé par la plupart des enquêtés se rapprochant de cet idéal-type, il nous apparaît cependant révélateur du fait que, tout en étant présenté comme naturel, ce double engagement est loin d'aller de soi pour les enseignants concernés. Beaucoup affichent, du reste, au-delà de leur militantisme syndical et associatif, d'autres formes d'engagement collectif qui prennent régulièrement le pas sur leur investissement syndical ou associatif, dès lors qu'il n'y a pas d'enjeu à défendre. Il serait ainsi trompeur de considérer que la multi-adhésion implique nécessairement un degré plus fort dans l'engagement, celui-ci pouvant se révéler finalement à éclipses au gré des évolutions conjoncturelles, même si la fidélité de l'adhésion demeure.

2. Les « exclusifs » du syndicat...

Pour certains enquêtés, la priorité d'un engagement sur l'autre va jusqu'à l'exclusivité. L'explication par le manque de disponibilité est celle qui vient le plus immédiatement à l'esprit, y compris des intéressés, mais elle se révèle à l'analyse le plus souvent constituer davantage une justification *a posteriori* qu'un facteur décisif. Privilégier une organisation plutôt qu'une autre est un choix qui révèle un positionnement vis-à-vis de l'offre militante largement dépendant des conditions de socialisation professionnelle et des dispositions sociales.

Certains de nos enquêtés peuvent être syndicalement actifs, participant régulièrement aux réunions et manifestations de leur syndicat, voire en assurant le secrétariat d'un S1, et vont justifier leur non-adhésion à l'association disciplinaire parce qu'ils la jugent trop « corporatiste ». À leurs yeux, les menaces qui affectent les SES ne lui sont pas spécifiques, mais s'inscrivent dans une dynamique qui concerne le second degré dans sa globalité, et donc l'ensemble des disciplines. Ces menaces appellent un front commun qui ne peut prendre corps qu'au niveau syndical. D'autres vont rejeter l'association de spécialistes en

affirmant leur désaccord avec ses positions, qu'ils peuvent juger trop radicales, ou au contraire pas suffisamment. Un enseignant ayant près de trente ans de métier, passé par l'extrême-gauche et très engagé au SNES et au PS, justifie ainsi sa non-adhésion à l'APSES : « De toute façon à l'APSES, c'est toujours pareil : ils gueulent, ils gueulent, mais finalement, quand les réformes sont adoptées, ils finissent toujours par accompagner le mouvement »³². Là encore, une telle posture semble transcender les générations. Nous avons pu observer le cas de plusieurs enquêtés³³ ayant débuté dans la seconde moitié des années 2000 et engagés dans les instances nationales de l'APSES qui ont quitté brutalement cette dernière en considérant que son opposition aux réformes de la fin des années 2000 n'avait pas été assez ferme. Néanmoins, ces prises de position doivent elles-mêmes être ramenées aux positions des agents dans leur espace social : en l'occurrence, dans les différents cas concernés, le désengagement coïncide souvent avec d'autres engagements associatifs (culturels par exemple) ou éducatifs (démarrage d'une thèse, etc.).

Autre facteur essentiel à prendre en compte : les conditions de rencontre avec l'organisation militante, généralement par l'intermédiaire d'un ou d'une collègue ou d'un formateur. La plupart des enquêtés rencontrés, en entretien ou lors de discussions informelles, nous ont ainsi expliqué être entrés à l'APSES sur l'invitation d'un collègue déjà adhérent. *A contrario*, le fait d'être socialisé professionnellement par un opposant à l'APSES peut engendrer une distance persistante à l'égard de cette association. Ainsi, parmi les membres de l'APSES, plusieurs prennent régulièrement position sur la liste de diffusion pour s'opposer aux positions dominantes de l'organisation. Il n'est pas fortuit que la plupart des actuels « opposants de l'intérieur » au sein des enseignants de SES³⁴ à l'APSES – dont beaucoup ont du reste été, voire restent adhérents – aient été professionnellement formés par un enseignant du sud de la France qui, après avoir tenté de fonder une association concurrente à l'APSES, a participé notamment au groupe d'experts chargé d'élaborer les programmes de SES adoptés en 2011.

32 Sylvain, 51 ans, certifié de SES, agglomération lilloise, militant actif au SNES et au Parti socialiste, le 3 novembre 2010.

33 En l'occurrence, plusieurs enseignants d'académies différentes, par ailleurs syndiqués à Sud Éducation.

34 Dont une auto-objectivation est fournie par la liste des 126 signataires d'une lettre ouverte au ministre de l'Éducation nationale datée du 19 novembre 2012, se félicitant des « nouveaux » programmes de SES, à rebours des critiques de l'APSES. En ligne : <http://www.idies.org/public/fichiers%20 joints/Lettre_ouverte_au_ministre.pdf>.

Toutefois, les effets de cette socialisation ne sont pas univoques. Si certains persistent ainsi dans leur rejet de l'APSES, d'autres expriment en entretien une position plus ambivalente à l'instar de ce jeune enseignant :

«Je pense qu'au début je n'avais pas de positionnement et je ne voyais pas trop d'intérêt. Alors c'est vrai que j'ai été formé à l'IUFM³⁵ de [la ville du Sud] par [ledit formateur] et qu'il nous avait clairement exposé des positions qui n'étaient pas du tout les arguments de l'APSES. Donc c'est vrai que j'ai été très influencé par ce dernier, et puis petit à petit il y a eu un détachement. Maintenant, j'ai plutôt une bonne image de l'APSES, parce que je pense que c'est important qu'il y ait une organisation professionnelle, qui défende aussi des intérêts catégoriels, et qui soit vigilante sur l'influence que peuvent avoir par exemple le MEDEF³⁶ ou l'IDE³⁷ sur la formation des professeurs [...]. Du coup j'ai hésité plusieurs fois à aller à l'APSES [...], mais finalement je n'ai jamais pris mon adhésion. Pourquoi? Je ne sais pas. Je trouvais juste que tous les discours autour des programmes étaient parfois exagérés. Et puis, oui voilà, il y a aussi les rapports de pouvoir comme dans toute organisation. J'ai déjà vu ça au sein de mon syndicat, le SNES, où [...] chaque tendance se dispute le pouvoir. Et du coup à l'APSES, je ne me voyais pas participer à ça en plus»³⁸.

Ce témoignage ramasse plusieurs arguments fréquemment entendus de la part d'engagés exclusifs et pointe bien l'importance de la variable relationnelle. À l'extrême, certains enquêtés reconnaissent que leur absence d'adhésion, ou tout au moins d'implication, dans leur association disciplinaire, tient parfois à la seule figure d'un collègue membre ou d'un cadre de l'association qui les «énerve», un jugement qu'ils projettent alors, suivant une métonymie courante, sur l'ensemble de l'organisation.

3. ... ou de l'association

Reste enfin le cas des militants de l'APSES qui n'adhèrent pas à un syndicat, ou alors admettent y être totalement passifs. Si là encore, certains invoquent le manque de temps, cette explication tombe d'elle-même au fil des entretiens. Peuvent alors être invoqués soit un manque de considération de tous les syndicats vis-à-vis de leur discipline, soit le caractère trop bureaucratique des

35 Institut universitaire de formation des maîtres.

36 Mouvement des entreprises de France (MEDEF), qui a succédé au Conseil national du patronat français (CNP) en 1998.

37 L'Institut de l'entreprise (IDE), groupe de pression pour la promotion d'une image positive des entreprises, proche du MEDEF.

38 Ronan, 31 ans, certifié de SES, Pas-de-Calais, le 13 juin 2011.

syndicats, avec lequel contrasterait la convivialité de l'APSES. Au final, il ressort que de nombreux enseignants peuvent privilégier la dimension perçue comme moins politique des associations de spécialistes, à l'instar de ce responsable d'une régionale de l'APSES syndiqué au SGEN-CFDT, qui semble reproduire aujourd'hui le positionnement modéré déjà adopté lors de ses études, après avoir adhéré à l'UNEF-ID³⁹ dès son entrée à l'université :

«Je suis quelqu'un de très nuancé. Ce n'est pas moi qui vais lancer le mouvement. Ça ne me dérange absolument pas de prendre la parole en public, mais je ne vais pas lancer une grève. Je suis plus dans les négociations.

– *Et à l'UNEF-ID, tu as pris des responsabilités ?*

Non, parce que j'étais aussi engagé à l'association des étudiants de sciences éco[nomiques], et ça m'intéressait plus. Alors pourquoi ? Parce que c'était moins engagé politiquement»⁴⁰.

Ce dernier, tout en s'investissant activement dans l'animation de la section régionale de l'APSES et dans certains aspects de l'organisation logistique de l'association au niveau national, où il siège toujours au comité directeur après avoir été membre du bureau, est aussi adhérent passif du SGEN-CFDT, et il fait preuve d'une grande modération dans ses expressions publiques au sein de l'association, privilégiant l'action de formation continue en interne, mais aussi auprès de l'inspection au niveau académique. Cette posture très modérée, soucieuse de marquer ses distances vis-à-vis d'un activisme jugé trop radical, semble issue d'une socialisation primaire auprès de parents eux-mêmes très modérés, et que celui-ci semble considérer pouvoir cultiver au sein de l'APSES, plus que dans un syndicat lui-même pourtant modéré. Son cas montre également comment une même organisation peut être perçue de manière très variable – voire opposée – par ses membres comme par ceux qui l'observent de l'extérieur.

L'engagement prend, pour une minorité, des formes multiples qui se chevauchent ou se juxtaposent au fil des périodes. Une autre partie des professeurs engagés cloisonne au contraire son militantisme. Dans les deux cas, l'engagement au sein de l'institution scolaire résulte de la rencontre entre des dispositions sociales, héritées de la famille lors de la socialisation primaire, et de l'insertion au sein de réseaux militants, développée au cours de la socialisation

39 L'UNEF-ID (Union nationale des étudiants de France-Indépendante et démocratique) est une organisation étudiante créée en 1980 suite à des oppositions au sein de l'UNEF-SE (Solidarité étudiante). Les deux UNEF se réunissent en 2000 sous le nom de l'UNEF.

40 Thibault, 40 ans environ, certifié de SES, région grenobloise, le 7 juillet 2011.

secondaire. Nous verrons, au cours de la seconde partie, que l'absence de capitaux individuels et/ou d'occasion de rencontre avec les structures militantes ne permet pas de développer l'engagement au sein de l'institution scolaire. Cependant, le non-engagement mérite une analyse plus fouillée permettant de saisir la pluralité des rapports entretenus par les non-engagés vis-à-vis des associations professionnelles et syndicats.

II. Derrière le non-engagement, une pluralité de rapports aux organisations militantes

Le sens commun tend à considérer l'engagement comme une variable dichotomique, comme si le monde social se divisait entre des militants et les autres. Or, rien ne serait plus erroné que d'opposer une minorité active et souvent multi-positionnée, à une majorité silencieuse et indifférente aux actions des syndicats et associations professionnelles. Leur présence au sein des carrières enseignantes est telle que chaque professeur est conduit, à un moment donné, à se positionner par rapport à l'offre syndicale et politique. De même que l'adhésion n'implique pas le militantisme, l'absence d'engagement formel ne signifie pas une distance dépolitisée aux organisations militantes. Nous avons ainsi pu observer, chez les «non-engagés», des investissements de sens très divers sur nos terrains respectifs, allant de l'utilitarisme au scepticisme critique, en passant par l'auto-exclusion politisée.

1. Entre utilitarisme et scepticisme

La position des syndicats enseignants dans l'institution scolaire leur permet de se prévaloir d'une compétence particulière en matière de gestion des carrières. Les syndicats communiquent particulièrement sur leur capacité à accompagner les enseignants au fil de leur vie professionnelle. Ils mettent en avant, dans leurs discours, les avantages liés à la syndicalisation et soulignent en permanence l'importance de leurs positions dans les instances représentatives des personnels, ce qui contribue à entretenir chez beaucoup d'enseignants la croyance selon laquelle l'adhésion à un syndicat favoriserait l'évolution de la carrière. Les associations de spécialistes sont moins présentes dans ce champ d'action spécifique, sans pourtant échapper totalement à des formes d'utilitarisme. En tant que support d'une discipline, elles proposent, en contrepartie de l'adhésion, de la documentation et des ressources pédagogiques à leurs adhérents.

L'APSES a ainsi instauré un espace de mutualisation de cours et ressources pédagogiques, accessibles en contrepartie de l'adhésion à l'association. De nombreux enseignants reconnaissent n'avoir adhéré que pour accéder à ce fonds documentaire. Ce fonctionnement, qui peut être assimilé à un « syndicalisme de service », est du reste assumé par les responsables de l'association pour lesquels le nombre d'adhérents est l'indicateur le plus pertinent de leur représentativité et donc de leur légitimité vis-à-vis de leurs interlocuteurs. Si les services proposés sont surtout un moyen de socialiser les enseignants à l'action collective, ils n'en demeurent pas moins qu'ils peuvent générer des rapports instrumentaux. Ainsi, des enseignants peuvent tout à fait adhérer à une organisation syndicale ou de spécialistes, tout en étant réservés sur l'efficacité de l'action de ces organisations sur des dimensions plus éloignées des services, notamment sur les prises de position.

L'analyse des rapports entretenus par les enseignants aux organisations a en effet permis de dégager un comportement complémentaire à l'utilitarisme : le scepticisme. Certains enseignants révèlent en effet en entretien leurs doutes profonds concernant l'efficacité, voire la nature, des actions des syndicats et/ou de l'association de spécialistes. En l'espèce, les SES sont clivées, comme indiqué précédemment, et tous les enseignants ne se reconnaissent pas dans l'offre proposée par l'APSES. À l'instar des syndicats, l'association professionnelle engendre ce scepticisme, qui conduit une partie des enseignants à se maintenir à distance. C'est notamment le cas de Laurène, stagiaire au moment de l'entretien, reçue à l'agrégation de SES l'année précédente. Fille unique d'un couple de psychologues libéraux « très aisés », celle-ci présente une trajectoire socio-professionnelle particulière puisque, après avoir échoué au concours de médecine, elle a entrepris des études d'odontologie, qu'elle a interrompues juste avant leur terme pour entamer un cursus de sociologie. Après avoir commencé une thèse, elle s'est finalement tournée vers l'agrégation de SES. À noter également qu'elle est alors en couple avec un élève de l'École nationale d'administration (ENA), un élément supplémentaire qui peut expliquer la distance subjective vis-à-vis du monde enseignant et du militantisme qui transparait dans ses propos. Celle-ci indique cependant avoir envisagé l'adhésion à l'APSES en début d'année, mais davantage de manière mimétique, incitée par un ami également enseignant de SES et membre de l'APSES :

« L'APSES, au début de l'année, j'ai pensé à adhérer et puis voilà, c'était un truc en plus de tout le reste, et c'est passé entre autres choses. Il y avait une

réunion à laquelle je voulais aller avec mon ami [le collègue adhérent à l'APSES] et qui a été finalement annulée. Et puis voilà, mon ami, quand je le vois, je n'ai pas le temps de lui parler de ça»⁴¹.

Elle évoque cependant, dans le même entretien, l'agacement ressenti à l'occasion d'une récente réunion académique, organisée par l'inspection pour présenter le nouveau programme de SES pour la classe de première, lorsqu'un des responsables nationaux a pris la parole pour critiquer l'inspecteur en expliquant qu'«on connaissait ses arguments». Elle aurait, pour sa part, préféré qu'on le laisse poursuivre : «autant les discours de l'APSES, si je veux les connaître, je vais sur leur site. Autant, l'inspecteur, je ne peux pas lui demander tout le temps son avis sur les programmes». Sa distance à l'égard de l'APSES semble ainsi signifier une volonté de se démarquer d'un discours jugé trop «catastrophiste», d'autant plus difficile à entendre pour quelqu'un qui rentre dans le métier et qui doit faire avec les nouveaux programmes. Cette enquêtée confesse, de plus, une adhésion syndicale par utilitarisme («pour participer à la réunion sur le mouvement intra[académique]»).

Une part assez importante des enseignant-e-s rencontré-e-s manifeste enfin une distance certaine tant vis-à-vis des organisations syndicales que des associations de spécialistes, soit en n'adhérant ni à l'une ni à l'autre, soit en tous les cas en ne s'y impliquant aucunement même s'ils sont adhérents «sur le papier». Plusieurs cas ont été rencontrés : les enseignants désengagés qui manifestent par là plus largement une distance vis-à-vis d'une profession qu'ils ont choisie par défaut ; ceux qui souhaitent quitter l'enseignement par usure ou parce que les conditions se seraient dégradées ; ceux qui ne s'identifient pas à leurs collègues, qu'ils jugent trop corporatistes ; ou encore ceux plutôt situés à droite de l'échiquier politique, rencontrés notamment dans des établissements privés. Conditions d'accès à la profession et dispositions sociales façonnent des rapports distanciés aux associations professionnelles et aux syndicats. Cependant, ces enseignants sont souvent intégrés et s'investissent à des degrés variés au sein de leur équipe pédagogique, que ce soit par le partage de cours, l'occupation de la fonction de professeur principal ou de coordinateur. De la même manière, ils peuvent se mettre ponctuellement en grève lorsque la cause leur semble justifiée, comme par exemple en 2007 lors des mobilisations contre le décret Robien qui modifiait les obligations de service des enseignants. La

41 Laurène, 33 ans, agrégée stagiaire de SES, Val-de-Marne, le 24 avril 2011.

distance aux organisations n'implique pas l'apathie, contrairement au dernier profil étudié, les « auto-déshabilités » qui, comme on va le voir, se positionnent plutôt en spectateur des débats et enjeux s'exprimant au sein de leur espace de travail.

2. Les « auto-déshabilités »

Dernier cas de figure rencontré, celui d'enseignants qui, tout en adhérant idéologiquement à l'action menée par un type d'organisation donné, s'en tiennent à distance par une attitude proche du sentiment d'auto-déshabilitation analogue à celui de certains abstentionnistes électoraux des couches populaires étudiés par Daniel Gaxie⁴².

Nous avons repéré celui-ci chez des enseignants plutôt jeunes et issus de milieux populaires, qui affirment avoir conscience des menaces qui planent sur leur métier ou leur discipline, tout en avouant, non sans culpabilité, ne pas être en mesure de les cerner, se sentant déjà noyés sous la charge de travail. Ainsi Laurène, précédemment évoquée, concède :

« Il faudrait que je prenne le temps, que pour l'instant je n'ai pas, pour aller voir ce que dit l'APSES et voir si je suis d'accord ou pas avec [...]. Sur les enjeux SES, APSES, tout ça, je me sens un peu éloignée.

– *Et pour le syndicalisme, c'est pareil ?*

Si j'ai adhéré, c'est uniquement pour avoir [les informations concernant les mutations]. Au début de l'année, je m'étais dit que j'allais regarder ce que chacun disait. Mais c'est pareil, c'est illusoire, parce que tu n'as pas d'avis sur la question »⁴³.

Si, dans son cas, l'absence de socialisation militante antérieure semble jouer un rôle prépondérant, le plus souvent, c'est d'abord le complexe lié à une origine sociale populaire qui semble déterminant, comme chez Bruno, fils d'un ouvrier à la SNCF, étudiant moyen et solitaire comme il l'explique, qui a connu également une entrée difficile dans le métier en ratant à plusieurs reprises le concours puis en n'étant pas titularisé lors de sa première année de stage, du fait de « difficultés à s'imposer auprès des élèves ». Tout en affirmant clairement l'importance à ses yeux de l'action syndicale et de la solidarité du corps enseignant, qui l'a conduit à « logiquement » adhérer au SNES dès le

42 Voir Daniel Gaxie, « Cognitions, auto-habilitation et pouvoirs des "citoyens" », *Revue française de science politique*, vol. 57, n°6, 2007, p. 737-757.

43 Laurène, 33 ans, agrégée stagiaire de SES, Val-de-Marne, le 24 avril 2011.

premier jour de son stage, il n'a jamais osé s'y investir au-delà de l'assistance aux réunions d'information dans son établissement et une difficulté concrète à s'inscrire dans un collectif de travail :

« De toutes façons mes problèmes, ils [les collègues] ne pourront pas y apporter de solutions, je n'ai pas envie de leur en parler, et ils me donnent pas envie de leur en parler, parce qu'ils sont plutôt froids, ils n'ont pas l'air intéressés, ils me demandent jamais comment ça se passe. Et donc au milieu de l'année, il y a le chef d'établissement qui me dit : « B[runo] j'ai l'impression que ça se passe pas bien avec vos collègues, que vous n'êtes pas intégré dans l'équipe, etc., etc. Alors pour ce faire, j'ai délégué l'inspecteur pour voir si mes sentiments sont vérifiés » [...]. Il est venu dans mon cours avec le chef d'établissement un peu en retard [...]. Le principal reproche, c'était mon manque d'intégration dans le corps »⁴⁴.

Il s'affirme convaincu de l'effectivité des menaces encourues par sa discipline, en raison des attaques idéologiques qui visent la formation de l'esprit critique à laquelle elle prétend contribuer ; il juge aussi nécessaire de se battre pour de meilleures conditions de travail, par exemple la mise à disposition de véritables espaces dédiés afin de pouvoir travailler au lycée hors des heures de cours. Pourtant, bien qu'il connaisse plusieurs adhérents actifs de l'APSES, il n'a jamais adhéré à l'association et ne s'est pas davantage investi dans l'action syndicale. Interrogé sur ces raisons, il se contente de répondre qu'il « ne sait pas pourquoi ». Il ne cesse au cours de l'entretien d'exprimer qu'il « ne se sent pas à [sa] place » : « Je n'ai pas l'impression d'avoir l'éthos enseignant quand je regarde les collègues en salle des profs ». Ce qu'il développe plus loin :

« J'ai toujours eu le sentiment que c'était tous des héritiers, et qu'en fait tu ne pouvais pas devenir enseignant si tu n'étais pas toi-même enfant d'enseignants, parce qu'en fait tu n'avais pas le programme. Et donc je me suis dit : « tu seras un mauvais prof, parce que n'ayant pas ce programme, tu ne pourras pas le transmettre à tes élèves et leur permettre de réussir dans l'institution » ».

Si ses études de sociologie lui ont permis de se livrer à cette auto-analyse fragmentaire, il nous semble que le récit de cet enquêté est symptomatique d'un désir de collectif contrarié par le sentiment de ne pas détenir les compétences nécessaires à l'action collective dans et pour son métier. Cet enquêté n'exprime pas pour autant un rejet virulent des organisations syndicales ou associatives, mais on peut émettre l'hypothèse que des raisons comparables

44 Bruno, 29 ans, certifié de SES, agglomération lyonnaise, le 16 décembre 2011.

peuvent se dissimuler derrière de telles attitudes, plutôt qu'un individualisme exacerbé que certains parmi les plus anciens peuvent être prompts à dénoncer chez leurs cadets.

Conclusion

À partir d'une discipline particulière dans le second degré, nous nous sommes efforcés de dégager différents idéaux-types de la manière dont les enseignant-e-s de cette dernière pouvaient articuler leurs engagements dans les syndicats et dans les associations de spécialistes. La diversité des sens investis dans ces organisations invite ainsi à prendre du recul par rapport à certains discours soulignant un désengagement des plus jeunes, en raison de profils socio-biographiques et d'un contexte d'entrée dans le métier différents de leurs aînés. Dans le cas des SES et du corpus étudié, la variable générationnelle nous est apparue relativement secondaire par rapport à d'autres facteurs, plus fins, intervenant au cours des différentes étapes de la socialisation des agents concernés. Si elle joue d'incontestables effets d'homogénéisation, la socialisation professionnelle ne suffit pas à expliquer le rapport spécifique à l'engagement militant des enseignant-e-s, ni à leur discipline. Celle-ci semble en large partie venir actualiser des dispositions incorporées antérieurement, et notamment au cours des études, comme le suggère une propension certaine des enquêté-e-s à invoquer la rencontre avec un-e enseignant-e marquant-e durant leurs études, qui a changé leur rapport à l'économie et les a d'une certaine manière détourné-e-s de la voie professionnelle initialement envisagée. Néanmoins, la transmission d'une mémoire militante au sein de l'APSES s'avère un puissant levier pour contrecarrer les effets de l'évolution des conditions de travail et (re)produire des militants doublement investis sur le plan syndical et dans leur association de spécialistes. Si pour d'autres, ces deux engagements s'avèrent concurrents, voire exclusifs, cela paraît moins tenir à des facteurs intrinsèques aux organisations concernées qu'au rapport que les agents concernés ont construit vis-à-vis de leur métier, lui-même d'ailleurs susceptible d'évolution. Il convient enfin de remarquer que si la démarche qualitative que nous avons ici privilégiée pour mieux saisir la finesse des trajectoires et des investissements de sens de nos enquêté-e-s prescrit la prudence quant à toute tentation généralisatrice, nous pensons néanmoins qu'en dépit de ses spécificités indéniables, les SES constituent bel et bien un observatoire pertinent pour étudier les transformations de

l'engagement professionnel et militant des enseignants du second degré. Reste ainsi une dernière question invitant des investigations supplémentaires : dans quelle mesure le profil des enseignant-e-s qualifié-e-s d'auto-déshabilité-e-s est-il caractéristique de la période actuelle ? Celui-ci concerne-t-il essentiellement les « enfants de la démocratisation scolaire »⁴⁵ qui se seraient mêlés aux héritiers dans les rangs des enseignant-e-s ? Ou caractérise-t-il plus largement une majorité silencieuse dont l'existence tend à être occultée par leur absence de traces archivistiques qu'elles et ils ont pu laisser ?

45 Stéphane Beaud, *80 % au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, Paris, La Découverte, 2002.