

INSTITUT NATIONAL DE RECHERCHE PEDAGOGIQUE

DIRECTION DE PROGRAMME 4

LECTURE DE LA MONOGRAPHIE  
D'ISTRES

Collège des Heures Claires

F. LE BROZEC - E.L. MICHELON

*Monographie par*  
M.C. ARIMONDO  
E. GAUTHIER  
N. MENCHERINI

## LECTURE DE LA MONOGRAPHIE D'ISTRES

## COLLEGE DES HEURES CLAIRES

## I. UN PROJET INSPIRE - 1969 - 1973

**A. La construction du Collège** se fait en 1959-1970 dans le cadre d'un Centre Educatif et Culturel, avec une architecture originale, conçue pour la convivialité et la vie communautaire : il ne s'agit pas seulement d'une communauté scolaire, mais de réunir toutes, les composantes de la population pour des activités diverses.

L'ouverture et la communication sont les mots-clés de l'architecture : les lieux sont "imbriqués, ce qui doit favoriser les rencontres, les espaces sont "ouverts", "publics", "pour tous", les escaliers servent d'amphithéâtre, les lieux sont accessibles et accueillants, bordés d'une pinède et débouchant sur une allée centrale commune, lieu de rencontres.

Les rapporteurs de la monographie insistent également sur le caractère novateur, original, "surprenant" de ce projet ; c'est un "pari sur l'avenir" c'est un "projet ambitieux et étonnant "dans une petite ville sous équipée ; les concepteurs semblent des visionnaires qui obéissent à leur inspiration : la période est celle qui suit immédiatement 1968. "Le Centre Educatif et Culturel surgit en 1970 dans ce qui est alors un lieu sauvage et désertique très à l'écart du Centre ville".

B. Ce C.E.C., qui se réalise donc dans des conditions peu évidentes au départ, connaît d'emblée des difficultés la population est perplexe ; c'est un déclenchement de passions : quelques uns sont "séduits", d'autres sont "méfiants". Et l'administration de l'Education ne fonctionne pas dans la logique de l'inspiration, elle traite le collège comme s'il était ordinaire, elle désigne un principal non adapté, incongru il est étranger aux conceptions communautaires ; il est "maniaque de l'autorité et de la discipline" ; il reste dans l'optique traditionnelle de l'école fermée, en "veillant à éviter le plus possible la pénétration du C.E.C. dans le Collège. Il "sanctionne" et "sermonne" les enseignants.

- Cette partie de la monographie constitue donc une dénonciation de la logique administrative qui serait peut être valable ailleurs - au nom d'une logique de l'inspiration qui fait de cet établissement une particularité, un "cas" .

Cependant pour renforcer la dénonciation, celle-ci se double d'une argumentation qui cherche à invalider l'administration dans sa propre logique : d'un simple point de vue administratif, elle est incompétente, les locaux ne sont pas prêts pour la rentrée ; elle est incohérente puisqu'elle autorise une architecture spéciale et ne permet pas ensuite de faire fonctionner correctement le "cas" ainsi construit.

Pendant 2 ans tous les problèmes sont venus de la distorsion entre ces deux logiques ; dans un projet inspiré il faut que les acteurs s'engagent personnellement, partageant les mêmes enthousiasmes. Or ce n'est pas le cas : ni le principe! ni les enseignants ne sont ainsi recrutés.

"Ils arrivent là sans aucune connaissance de la spécificité de l'établissement, sans aucune motivation particulière, dans le cadre du mouvement normal".

Le Collège du CEC revendique donc son anormalité, son identité spécifique ; il se construit comme unique à une époque où le statut d'établissement expérimental n'existe pas encore (il ne sera créé qu'en 1973).

Cet établissement inspiré s'inspire d'un modèle "Yerres". Des enseignants, anciens du CEG d'Istres, vont "découvrir la notion d'établissement intégré" en visitant le Centre d'Yerres (il s'agit bien d'une sorte de logique mystique); on attend un peu une "révélation" de cette visite.

### **C. La Communauté s'organise 1971-73**

Ce n'est qu'après 1971 que les conditions sont réunies pour la mise en place d'un fonctionnement communautaire (1) : le collège n'est plus seul (dans le désert) .

3 autres établissements ont surgi dans Istres ce qui permettra de "trier" les volontaires, espère-t-on ; le chef charismatique est là, malgré la logique administrative qui voudrait qu'il n'y soit pas : "il n'est pas encore nommé officiellement) Les (adeptes) arrivent, enseignants volontaires pour une ouverture "différente" et ils manifestent leur engagement par le sacrifice de quelques jours de vacances pour tenir un séminaire de rentrée.

#### **Sur quoi repose la construction de cette communauté ?**

##### 1) Un accord entre les personnes

Certes, dans les relations avec l'extérieur, le CEC respecte les règles administratives :

"Cet établissement ne bénéficiera d'aucune particularité (2) ni dans le service des enseignants ni dans les moyens accordés, ni dans son

---

(1) Cette communauté est victime d'un contre sens de la part de la population : projet lancé par la municipalité de gauche, il est réalisé après les élections par une nouvelle municipalité de droite ; on le prend pour un projet de droite.

(2) Affirmation rhétorique ... On verra par la suite que ce collège a bénéficié de diverses dérogations et de divers moyens (discrètement évoqués, toujours)

autonomie d'action : les innovations seront étudiées dans la mesure où elles seront modestes et prudentes d'une part, définies et programmées d'autre part" (séminaire Sept 71).

Mais dans sa vie intérieure, tout repose sur les bonnes relations, "l'entente et la coopération entre les personnes"(expression de l'I.G. Toraille, président de l'OCCE, animateur du séminaire de pré-rentree). C'est un de ses traits caractéristiques : les relations ne prennent pas en compte la fonction de chacun dans l'institution mais uniquement son identité humaine, ses qualités, sa "bonne volonté". Les rapporteurs soulignent, de plus, qu'"aucun des enseignants n'appartient à un mouvement, pédagogique ; la syndicalisation et la politisation semblent faibles", ce qui facilite la personnalisation des relations ; la communauté est déconnectée des mouvements ou des réseaux nationaux ; les membres de la communauté semblent n'avoir pas de liens avec d'autres groupes sociaux larges.

Cette communauté élargie à l'ensemble du Centre Intégré, est pénétrée d'un esprit de partage d'échange, donc d'accueil, voire de générosité : on offre ses locaux à d'autres, on offre son temps sans compter : "la bibliothèque nécessite la collaboration de nombreux bénévoles, enseignants et élèves, certaines activités de la Maison pour Tous sont animées par des enseignants bénévoles : oui le CEC existe" (3)

2) Un chef charismatique : le directeur est "passionné par le CEC, passionné par l'organisation de la vie scolaire, l'autonomie, la responsabilité des élèves ; il n'est pas homme à suivre de loin la vie du collège de son CEC".

Il semble que l'intégration repose totalement sur le charisme de cet homme, sur sa passion communicative, plus que sur un projet qui apparaît très vague (dans l'exposé présenté au séminaire par exemple).

Dans sa manière d'être, le directeur du CEC s'oppose totalement au principal du collège (dont le poste est supprimé en 72).

l'un est passionné, (p. 8)	l'autre est soucieux (p. )
impliqué	méfiant
il veut ouvrir	il ferme à clé
il impulse (p. 10)	il veut éviter
il travaille en équipe	il n'invite pas
il établit des relations(9). 9)	il est tracassier (p. 5)
il est sympathique	et autoritaire

---

i) (3)... je l'ai rencontré ! le CEC devient donc ici comme une personne vivante ; ce n'est pas une institution, c'est un être fragile ... Plus loin l'intégration devient un problème de communication entre 2 personnes : "Collège et CEC ont parfois du mal à se rencontrer "II est intéressant de noter dans ce rapport comme les établissements sont plus ou moins personnalisés (p. 16) selon qu'ils sont plus ou moins liés au CEC.

Le proviseur emporte donc l'adhésion de tous à sa personne, c'est ce qui fait dans ces années, la **force** de l'établissement : il convainc même ceux qui étaient réticents.

"La convivialité règne, tous sont optimistes, mais c'est aussi sa faiblesse : à son départ il semble bien que tout se dérègle".

"En 1977 le bouleversement profond c'est le départ du chef d'établissement, le proviseur directeur du CEC, le père de toute cette expérience. Il est en effet un homme affable, profondément convaincu et naturellement convaincant. Beaucoup d'enseignants ont pour lui de l'admiration, de l'affection tous, même les opposants, le respectent et l'estiment".

### 3) Un fonctionnement communautaire

En quoi peut on dire que ce collège fonctionne en communauté ?

Pour le personnel, il s'agit d'abord de relations humaines chaleureuses, amicales : "des relations sont établies entre des enseignants et la bibliothèque ou la Maison pour Tous. Un super-club a été créé qui organise des réunions amicales, des sorties, des fêtes des tournois sportifs. Un arbre de Noël réunit les personnels du CEC et leurs familles. La convivialité règne, tous sont optimistes ... Il va se passer<sup>4</sup> choses d'intéressantes ... (4)

Pour les élèves, les maîtres-mots sont "choix, ouverture, souplesse, confiance". Il s'en dégage une impression Rousseauiste : les enfants jouent dans la nature (la pinède, le plein air) ; la nature est bonne ; la nature humaine aussi ; il n'y a donc pas besoin d'une structuration forte ; "le contrat éducatif est un règlement très souple fondé sur la confiance".

La vie scolaire fonctionne de façon fusionnelle : les élèves gèrent avec les adultes une vingtaine de clubs; l'ensemble du CEC est régi de la même façon : les activités sont imbriquées, le collège est ouvert au CEC, le CEC "accueillant pour les élèves (4) c'est l'âge d'or.

## II. UN COMPROMIS 1973 - 1977

### A. La nécessité

Mais rapidement on ressent un essoufflement, parce qu'on en fait trop, parce que l'engagement personnel est éprouvant : "les enseignants les plus impliqués sont trop sollicités et se sentent débordés" (Dès 1972 - 73)

---

(4) A Istres il ne semble pas que l'identification de 2 ensembles : "CEC" et "collège" soit un point de débat, contrairement à Yerres.

De plus ils ne sont pas assez guidés, assez éclairés : "Deux petits groupes s'y essaient, tâtonnent" ... "Ils ne savent toujours pas ce qu'on attend d'eux" ... En somme le peuple est dans l'errance ... Il n'a pas eu "la révélation".

"Et l'invention d'un enseignement plus éducatif d'une pédagogie plus dynamique, plus ouverte, dont on pensait qu'elle allait surgir comme par miracle, où en est-on ?"

La convivialité élargie à l'ensemble du CEC est déjà en perte de vitesse : on s'aime moins car la vie sépare les partenaires : le CEC étend son aire géographique de rayonnement, et il est moins disponible pour le collègue : "On réexamine les liens avec le CES qui ne doit plus être un utilisateur naturel et prioritaire"

Le collègue en même temps qu'il s'éloigne peu à peu des autres établissements du CEC et de l'action culturelle, s'éloigne de l'idéal communautaire.

En fait le fonctionnement du collègue constitue plutôt un compromis entre cet idéal et le technicisme pédagogique : cela se construit dans les années 1973-77. Dès le début les enseignants d'Istres ont été intéressés par l'expérience des groupes de niveau, se sont motivés pour cela, qui n'avait rien à voir avec l'intégration du collègue dans le Centre Culturel ni avec la logique communautaire impulsée par le proviseur.

Le "projet" d'Istres, mis au point dans ces années, est le fruit d'une négociation entre ces diverses logiques :

- il existe des groupes de niveau, dans la logique industrielle, qui consistent à classer les individus selon leurs performances, à repérer et à réduire les écarts à la norme de la réussite scolaire ; mettant l'accent sur l'acquisition des connaissances, ils obligent à rechercher le meilleur rendement, à mettre au point des outils efficaces dans le cadre disciplinaire.

- il existe des spectacles, des animations, des activités socio-culturelles pour les élèves comme pour les adultes, animées par des personnes qui ne sont pas toutes enseignantes : on appelle cela des clubs et ateliers divers, artistiques manuels, socio-éducatifs à raison de deux demies-journées par semaine ; les objectifs, conformes à la logique de l'inspiration, sont de mettre les jeunes au contact des créateurs et de développer en chacun la créativité.

- il existe enfin un fonctionnement communautaire par la concertation systématique entre le professeur principal et sa classe, par le fonctionnement en Assemblée Générale, par la multiplicité de réunions de concertations avec enseignants et parents, par la consultation fréquente des élèves et des enseignants.

B. La mise en cause du montage

Comment s'agencent, pendant cette période faste ces trois

composantes du projet ?

Ces trois axes sont tour à tour critiqués, dénoncés et font l'objet de débats et de décisions visant à donner la prééminence à l'un d'eux :

Par ex. : les groupes de niveau sont supprimés en 1977 par le CIEP au nom de la recherche communauté éducative et vie scolaire ; les ateliers sont dénoncés et transformés, au nom de la logique de l'efficacité, de la rigueur de la transmission des connaissances ; les concertations, la vie communautaire sont critiquées au nom d'une logique syndicale voir "civique" qui refuse toute charge supplémentaire non statutaire ...

Mais de 73 à 77 le montage reste stable ; la dominante communautaire est garantie par la présence de la personne du directeur général.

a) les groupes de niveau en 73-74 ne concernent que trois classes, une de chacun des types I, II, III. Leur intérêt d'ailleurs est aussi en rapport avec le souci communautaire : en effet les groupes de niveau permettent de supprimer les filières étanches entre ces classes.

Les rapporteurs insistent sur cet aspect fusionnel "La concertation entre les membres de l'équipe est permanente ; les progressions sont alignées ; les enseignants, quelque soit leur grade, prennent en charge un groupe ou un autre. L'équipe responsable de ces groupes de niveau est composée de volontaires dévoués, motivés ; elle bénéficie aussi d'un statut moral particulier dans l'établissement et d'heures de concertation intégrées dans le service... On est très arrangeant pour les emplois du temps en général : on allège considérablement le service des maîtres de type III qui participent à l'expérience"

La dénonciation des groupes de niveau ne vient pas du personnel du collège.

b) le fonctionnement communautaire par contre, est déjà vivement critiqué ; il semble plaqué par l'équipe de direction : la polémique vise les activités qui existent en plus des cours. Ces enseignants qui critiquent sont ceux qui restent dans la logique de "la cité savante" : leur rôle est de faire des cours de 55 minutes, de transmettre des connaissances. Ils ne sont pas prêts à ajouter à ce rôle une recherche relationnelle, une fonction d'animateur ou de tuteur, c'est un surcroît de travail. Bref ils n'entrent pas dans la logique communautaire, au nom d'arguments civiques.

Les tenants de l'expérience communautaire répondent, eux, soit dans la logique domestique :

"C'est une manière de rechercher une nouvelle relation enseigné-enseignant", soit en restant dans la logique civique :

"Ce sont des innovations nécessaires pour obtenir le statut

expérimental", donc quelques moyens : au civique national des uns répond le civisme local des établissements expérimentaux ; ce à quoi on ne peut rien répondre, dans la logique civique" (5)

### C. La stabilité du montage

1) Le projet place au 1er plan le fonctionnement communautaire :

"le temps récupéré par la réduction de l'horaire des séquences de cours doit servir d'abord à la concertation entre les classes et leur professeur principal. Une heure est donc prévue à l'emploi du temps pour cette concertation qui doit permettre au prof. principal, de mieux suivre le travail individuel de chaque élève, de mieux suivre son travail indépendant et de l'aider à mieux choisir les enseignements de soutien et option qui lui sont proposés, grâce à la 2ème heure de récupération des 5 minutes".

Cette définition, comme un texte classique, de la fonction de tuteur établit les relations prof/élève sur le plan domestique, d'autant que cette relation s'individualise au maximum.

2) On ne sait pas dans quelle mesure cette définition satisfait les enseignants, mais l'accord est largement facilité par "le contexte de prospérité générale", par la promesse du statut expérimental avec une heure de décharge pour tous, par les avantages qu'offre le CEC, par les efforts de la municipalité.

Ainsi les ressources matérielles ont été mobilisées par la direction de l'établissement aussi bien au niveau local (CEC, municipalité) qu'au niveau national (CIEP, statut, Rectorat) pour faire tenir l'arrangement domestique, voulu par la minorité agissante des "inspirés" du CEC et cela tient si bien, trop bien, que très peu d'enseignants demandent leur mutation au moment où entrent en vigueur les séquences de 50 minutes (en 73) et où s'ouvre un 2ème Collège "normal" à Istres. Cette stabilité des enseignants se confirmera par la suite, au grand dam des partisans de l'expérience ; certains enseignants acceptent les avantages liés au statut expérimental et sont conscients d'en profiter, puisqu'ils restent, mais voudraient échapper aux "inconvenients" que représente pour eux le fonctionnement communautaire. La dénonciation, insidieuse pour le moment, continue.

3) Une crise en 1976 : la rupture est évitée de justesse ; le proviseur sentant le désintérêt croissant, envisage de "poser par écrit la question de confiance à tous les enseignants". Il prépare une lettre (cf. documents annexés au rapport) qui est significative de son mode de fonctionnement. Il ne menace pas de saborder l'expérience, de faire disparaître les moyens, comme d'autres le feront ; il se déclare "déçu" :

"La journée a été pour moi fort déprimante ... à cause de l'atmosphère générale". Il reproche aux collègues leur indifférence à la vie de l'établissement et refuse d'organiser le vote secret demandé : "ce serait une insulte à l'égard des enseignants et au mien".



Mais au delà du ton très personnel, humain, de cette lettre néanmoins administrative l'argument est déjà celui des avantages liés au statut expérimental. En quelque sorte un argument matériel est présenté avec un langage moral : une ressource utilisable dans la logique civique est mobilisée pour maintenir une logique domestique.

### III. L'EPOQUE PERRIER - 1977 - 1981 - L'ERE INDUSTRIELLE

Avec le départ du précédent et premier proviseur d'Istres s'achève une époque de fonctionnement assez convivial et communautaire du Collège. Le nouveau chef d'établissement préside à la mise en place de nouvelles logiques d'action qui évacuent progressivement les références à la nature communautaire du fonctionnement de l'établissement.

Ce qui prévaut désormais c'est la logique industrielle, qui régit de façon technique les nouveaux moyens d'action utilisés dans la pédagogie et la gestion de l'établissement. C'est d'ailleurs une logique qui pour s'imposer à Istres nécessite une mise en forme qui relève plus spécialement d'une logique marchande complémentaire de la précédente : sur le marché de l'Education et de l'Instruction (vers 1379) il est nécessaire de promouvoir des produits, nouveaux ou prétendus tels, et chaque invention industrielle doit donner lieu à une campagne de type presque publicitaire. Il faut en effet construire, constituer au Collège un renom qui puisse donner une valeur marchande à ce qu'il propose. Dans cette période de mise en place des logiques d'action industrielle et marchande, les consommateurs, les parents, ne se manifestent pas encore, ils mettent un certain temps à s'organiser ; ils n'interviendront que dans la période ultérieure.

Cette période, qui apparaît en rupture avec la précédente, marque la fin d'un compromis mis au point par le premier proviseur ; ce qui subsiste de la logique communautaire et inspirée qu'il garantissait par son charisme personnel (participation du personnel éducatif à la gestion de l'établissement, définition d'objectifs communs) finit même par être dénoncé du point de vue de la logique civique avec laquelle elle s'accordait précédemment. Désormais, en contradiction avec la générosité et la spontanéité du fonctionnement communautaire et avec les idéaux culturels liés à l'ouverture sur le CEC, tels qu'ils ont été vécus jusqu'alors à Istres, on définit avec précision ce que sont les statuts de chacun, les limites que le droit interdit de franchir. Rien d'étonnant donc que, pendant cette période, on voie disparaître ce mode de relation, cette exigence d'objectifs théoriques communs qui relevaient du communautaire. A l'époque de l'industriel, on fabrique, de mieux en mieux ; et on vend, au mieux si possible. Les objectifs sont censés avoir été définis, une fois pour toutes, ils ne sont plus l'objet d'une remise en question.

## **A. Comment P. introduit-il les logiques industrielles et marchandes à ISTRES.**

1°) Le mode de fonctionnement industriel

a) Le Proviseur: son style : un chef d'entreprise

Dès son arrivée il est présenté comme un individu qui a sur le Collège une "connaissance" technique préalable. Il ne s'agit pas d'un chef inspiré qui dirige seul, il s'entoure d'une "équipe" de techniciens "solides", qui "connaissent parfaitement la maison". Plus besoin de s'attarder à relever leur qualités humaines, comme les rapporteurs le font encore pour un responsable qui disparaît, c'est maintenant la "compétence" qui importe. Il s'agit, et le vocabulaire employé le manifeste bien, de fonctionner dans le domaine de la rentabilité, de la compétence, de la compétitivité. Le travail d'équipe, l'efficacité appartiennent bien au mode de fonctionnement de l'entreprise industrielle. Puis le proviseur agit sur l'image du collègue. La concurrence du Collège voisin incline à chercher des mesures "efficaces" pour ne pas voir se multiplier les dérogations ; à la même époque, sous l'incitation du CIEP, il est question de valider l'expérience, d'en apprécier précisément la rentabilité ; on est toujours dans le mode industriel puisqu'il est nécessaire de "mesurer" les "acquis" des élèves.

Tout en travaillant en équipe, le proviseur qui introduit à Istres ce type de fonctionnement, tient bien son rôle de chef, c'est lui qui dirige, qui décide les innovations techniques à apporter dans le but de perfectionner la rentabilité de l'ensemble. Mais pour communiquer à l'ensemble du collectif enseignants-élèves les impulsions nouvelles, il a besoin de relais, de courroies de transmission ; les professeurs animateurs, le groupe de recherche du CIEP jouent ce rôle, à différents moments.

Le groupe d'enseignants du CIEP, qui sont aussi des représentants syndicaux, intègrent rapidement les valeurs de la logique industrielle. Ils se construisent une grandeur particulière. Ils sont présentés comme un "groupe à part", qui "travaille de façon imperturbable". Ils font des études, des enquêtes, des statistiques, des rapports, et deviennent un rouage essentiel de la machine technique que devient l'établissement, sorte de brain-trust du proviseur, voire de cercle de qualité, ils se détachent de la commune humanité de la période précédente. Le fonctionnement communautaire, si on peut lui attribuer encore ce titre, se restreint aux actions communes du groupe de recherche et de l'administration. La société égalitaire des enseignants est détruite par cette hiérarchisation, cette spécialisation des rôles qui conforte le pouvoir directorial.

Ce groupe intermédiaire permet aussi au proviseur de se placer nettement au dessus de la foule des agents exécutifs auxquels ils reproche leur "individualisme forcené" et leur "mauvaise volonté de principe". Tel un directeur d'usine inspectant l'état de ses machines, il note (en 1981 dans 1 bilan) une "certaine usure des personnels en place"... A la lecture du texte il apparaît que le terme "lassitude" aurait pu convenir à la

situation, mais "usure" assimile bien les enseignants à des rouages inertes par eux-mêmes, soumis à des frictions, dont ils ne sont pas libres de se dégager.

Ce genre de remarque transporte vraiment dans une ambiance "temps modernes", l'établissement scolaire est considéré comme une sorte de machine, de moteur complexe au fonctionnement mécanique, et tout au long du rapport qui relate la période PERRIER, cette métaphore se renforce, par toutes sortes de remarques des rapporteurs, ou par des termes usités de façon explicite par les acteurs scolaires de l'époque (ex : les classes dénommées "soupapes").

b) Quelle situation trouve-t'il ? L'école-usine ?

Un moment du départ de MALLERIN se posait un problème auquel il avait tenté de donner une solution; la mise en place d'une "grille" de répartition des élèves dans les activités d'atelier.

Alors que, depuis l'origine, élèves et professeurs avaient toujours choisi ces activités en fonction de leurs intérêts, il s'agissait d'envisager une répartition plus méthodique et plus rationnelle. L'invention de cette grille, outil de type industriel est donc antérieure à l'arrivée de PERRIER. Que signifie cette modification ? Dans l'ensemble du corps enseignant, il apparaît que "l'émiettement", le "bricolage" des activités auxquels les ateliers donnent lieu ne sont plus aussi facilement supportés. Ce n'est pas cependant une situation nouvelle mais désormais, on ne supporte plus ces inconvénients au nom d'une efficacité rêvée, de type technique. Quel système idéal, si les élèves, comme l'avait imaginé MALLERIN, pouvaient tous bénéficier successivement du choix d'une palette d'ateliers 'harmonieusement choisis, tous également attrayants et complémentaires}

Après le départ de MALLERIN, ce n'est qu'une caricature de ce système idéal, (tout empreint de générosité,) qui se met en place et qui provoque des raidissements.

En même temps que les narrateurs relatent l'abandon de cette grille, trop "contraignante", trop idéale, il leur paraît normal d'en regretter la disparition ; c'est l'abandon d'une organisation générale où les intérêts de tous se soumettaient cependant à un intérêt général pris en compte par tous. Dans cette nouvelle logique d'action, en abandonnant le "bricolage", on accède au niveau du machinisme rationalisé, on élimine les pertes d'énergie ; en renonçant à "l'émiettement", on sacrifie les activités divergentes, on rectifie les choix en fonction d'objectifs communs à l'entreprise.

Implicitement on admet que l'école toute entière fonctionne comme une usine. Les activités les plus marginales que sont les ateliers éducatifs, qui occupent peu de temps, ce temps récupéré que certains veulent supprimer, n'échappent pas non plus à cette logique. L'industriel s'introduit donc à Istres, dans les mentalités et avant l'arrivée de PERRIER, par la volonté de rationaliser le fonctionnement de ces

ateliers, alors qu'ils symbolisaient, dans la période précédente, la tentative de réconcilier certains élèves avec l'école par la pratique d'activités spontanées, sans objectifs de rentabilité scolaire nettement définis ; qu'ils étaient des activités apparemment gratuites, évacuant la notion d'un profit immédiat et fondé sur l'espoir d'un bien-fait, non d'un bénéfice, au plan thérapeutique.

Dans les esprits s'estompe la logique inspirée de la pratique d'ateliers, qui s'épanouissaient dans le cocon communautaire, au profit de la rigueur scientifique, voulue par MALLERIN et les enseignants, pour masquer peut-être aussi l'impression de pagaille apparente qu'entraînait probablement le déroulement des ateliers. Fallait-il que déjà ils aient eu le souci de défendre l'image de marque du Collège dans l'opinion publique ?

Mais l'avancée réelle dans le monde de l'industriel s'effectue sous la direction nouvelle d'un proviseur tout acquis à cette nouvelle logique d'action, et qui le manifeste pendant tout son séjour à Istres. Il se trouve donc qu'il apparaît en phase avec l'évolution du collège, en concordance avec les aspirations des enseignants à une efficacité de type industriel. Mais au delà des ateliers, c'est à l'établissement tout entier qu'il imprime une forme nouvelle.

#### c) L'équipement industriel du Collège - Instrumentation

Le style de direction de PERRIER vise à organiser dans tous les domaines un travail efficace et de bilans en bilans, se renforcent, se multiplient les constructions, les outils, qui relèvent de la logique techniciste et industrielle.

Puisqu'il faut une production standardisée, il se construit des instruments de mesure, on pratique des "évaluations globales", des "évaluations-cible" ; tout un fonctionnement d'activités de contrôle se met en place comme un grand mécano, où s'intègrent les précédentes "grilles d'atelier" qui canalisent les jeux d'élèves.

"Il faut rendre plus performantes les structures" : l'objectif prédéfini une fois pour toutes et non remis en cause étant toujours de favoriser la réussite des élèves, on ne s'attarde plus à se soucier de leur personnalité, de leur prise de conscience, d'un apprentissage à la responsabilité ; le souci d'efficacité impose une harmonisation, une standardisation des actions de terrain.

Parmi ces constructions, l'élément le plus important de la pédagogie de cette période est dans un premier temps la constitution de "nouveaux groupes de niveaux".

- les "nouveaux groupes de niveaux" : contrairement à l'époque précédente où l'on cherchait à briser les filières, à attirer vers des niveaux supérieurs les élèves de catégories différentes, désormais, dans l'époque industrielle, pour améliorer le rendement de l'enseignement et de l'acquisition des connaissances, sont reconstituées des sortes de filières où se répartissent les élèves issus de l'hétérogénéité. Ce système

fonctionne tellement bien qu'il faut même créer au bout de quelques temps des "groupes soupapes" pour récupérer ceux qui sont évincés du fonctionnement général. L'image de la soupape, toute machiniste, laisse imaginer le niveau de tension, de contrainte atteint dans ce système.

D'année en année la technicisation de l'enseignement va croissant toujours pour améliorer le rendement de l'enseignement; les enseignants sont amenés à adopter des dispositions pratiques particulières, "emploi du temps sur 15 jours", à élaborer des "projets d'action éducatifs", à constituer des "groupes de travail à pédagogie différenciée".

Le vocabulaire du rapport s'enrichit donc de ces termes nouveaux à l'époque, banalisés depuis que les pratiques en ont été généralisées.

Puis en 81-82 c'est la "pédagogie par objectif" qui apparaît dans l'outillage du Collège comme ce qu'il y avait de mieux à l'époque du pédagogisme techniciste. Les élèves vont recevoir un soutien par "objectif d'apprentissage"; mis au point au cours de "concertations disciplinaires"; une convergence d'élaboration entre plusieurs disciplines donne de la cohérence à l'ensemble qui s'étend à de nouvelles disciplines. Enfin en Juin 82, cette P.P.O. finit même par remplacer l'outil "groupe de niveau" qui est supprimé ainsi que son complément le groupe "soupape".

- Que deviennent dans ce contexte les activités symboliques de la période précédente, ces ateliers qu'au départ de MALLERIN on voulait canaliser par des "grilles" finalement abandonnées.

Dans un établissement scolaire, une grande machine à fabriquer de l'activité scolaire, ces ateliers sont désormais complètement marginalisés :: confondus à une classe, animés par le professeur-principal, ils sont l'un des outils par lesquels ils doivent passer pour une classe entière réaliser un projet commun.

Dans ces "ateliers de classe", nouvelle dénomination, on a donc éliminé ce qui en faisait l'intérêt principal, à savoir être des lieux où les intérêts divers des élèves pouvaient s'exprimer. La liberté de choix disparaît au profit du maintien d'une contrainte collective non choisie; les faire fonctionner paraît une gageure; ils se révèlent vite décevants: "de nombreux projets avortent en cours d'année, les groupes se démobilisent". Ils sont donc devenus la caricature des ateliers d'origine. Faute de pouvoir les faire disparaître complètement, puisqu'ils justifient un temps de récupération horaire dû par les enseignants tout est fait comme si on voulait que plus personne n'ait envie d'y adhérer. Puis tels des outils périmés, on finit par les mettre à la casse. Dans l'enquête FEN de 1982, les enseignants eux-mêmes demandent leur suppression.

## 2°) Le mode de fonctionnement marchand

Un proviseur - agent de publicité -

A l'époque de PERRIER, dans un type de fonctionnement qui obéit à la logique industrielle il n'est pas étonnant de voir le Collège se soucier

de son image de marque, telle une entreprise industrielle ou commerciale qui s'installe sur un site nouveau.

Et c'est à l'initiative du proviseur que cette image de marque va être progressivement construite, par le contrôle et la maîtrise qu'il prend sur les outils de communication locaux - en particulier le journal du CEC. "Multiple". Il y fait paraître de nombreuses études, des bilans, des statistiques, des explications sur les nouvelles techniques pédagogiques du Collège, sur les nouvelles classes de niveaux (Mars 79) : "une présentation détaillée du Collèges, des expériences conduites, des résultats obtenus ..."

L'efficacité d'une pareille action peut même se mesurer, puisqu'à la suite de ces publications, le nombre des dérogations demandées par les familles diminue sensiblement. L'objectif de revalorisation a donc été atteint - l'opération de publicité a donc été payante.

Les notations du rapport concernant ce souci "commercial" du proviseur et son action dans ce domaine sont moins fréquentes mais paraissent bien complémentaires des entreprises précédentes. Dans la logique d'action industrielle il est utile de promouvoir ce que l'on fabrique avec la meilleure compétence possible. Dans l'optique antérieure du fonctionnement communautaire, le collège et son proviseur se contentaient de "rayonner", d'exercer une "influence" moins palpable.

#### B. Les conflits

La mise en place de ce nouveau mode de fonctionnement, ces directives nouvelles ne se sont pas imposées à la communauté qu'avait soudée Mallerin autour de lui, sans poser de problème, sans susciter de conflits. ~~En effet, l'ensemble des enseignants n'ont pas tous adhéré~~ à cette nouvelle logique d'action, même si, on l'a vu, ils étaient déjà convaincus de son efficacité et prêts à en adopter le principe.

Après le départ de Mallerin, l'accord communautaire se trouve sérieusement compromis par les méthodes et les interventions du nouveau Proviseur. Son style n'est pas du tout communautaire ni inspiré et il bouscule les habitudes, les acquis de la période précédente. Cette intervention brutale et sans précaution dans un groupe qui fonctionnait de façon chaleureuse, assez paisiblement, se traduit rapidement par des tensions dans le groupe des enseignants et des conflits dont les récits se succèdent au fil du texte du rapport. Apparaissent en premier, ceux qui mettent en cause non pas le Proviseur mais des éléments plus proches des enseignants, le professeur-animateur, le principal-adjoint. Comme il est logique dans une construction mécanique les frictions ont lieu entre éléments voisins d'abord, avant de perturber par contrecoup un fonctionnement plus général.

Ces premiers conflits s'accompagnent d'une sensation de déception, de désaffection de la part des enseignants. La rancune s'accumule. La situation se désaccorde comme une machine se paralyse, peu à peu par

dysfonctionnement.

Le texte donne aux événements une tournure assez dramatique et on peut en faire une lecture dynamique : lorsque le taux de mécontentement est atteint, alors, s'ouvre le conflit majeur, direct, entre les enseignants et le proviseur, l'adversaire principal, que jusque-là on avait contourné. On peut donc distinguer dans l'analyse de ce désaccordement de la situation dans l'établissement scolaire des moments successifs : aux petits conflits annonciateurs succède la situation de rupture. Enfin, tels des ravaudeurs de fable, il apparaît que ce sont les intermédiaires, qui ont pour eux l'atout-durée, le groupe CIEP, syndiqués de la FEN, qui se révèlent pertinents pour expliciter la situation et sans arriver à désamorcer le conflit, pour le détourner en rapetassant les restes de défunte la notion de communauté, en réactivant quelques réflexes conservés de la période précédente.

#### 1) Les prémices

##### a) Les tensions.

La relation du conflit mineur qui apparaît dès la première année de la direction de Perrier tient en peu de lignes. Cf. extraits :

"Les relations se tendent entre les enseignants et leur collègue qui occupe le poste de professeur-animateur. On l'accuse d'être trop directive, de se placer dans une situation hiérarchique qui ne correspond ni à son grade, ni à ses fonctions...". Quelques mois plus tard : ..."les relations des enseignants avec le professeur animateur sont mauvaises. Au mois de janvier 1979 un groupe de travail d'une douzaine d'enseignants se réunit. C'est une réunion ordinaire, comme il y en a beaucoup dans la maison ; mais la séance tourne au procès du professeur-animateur (qui ne participe pas). Le groupe propose dans un compte rendu écrit que le poste d'animation soit confié à un enseignant élu, ou réparti entre plusieurs personnes en fonction des tâches accomplies. Le proviseur ne donnera pas de suite à ce rapport, mais le problème ne sera pas réglé pour autant...".

Apparemment, ce conflit ne met en cause que les relations entre individus. Que reprochent les enseignants à cette collègue ? On pouvait attendre des critiques sur sa compétence d'animatrice, sur les succès ou les échecs de son action. En réalité, ce ne sont pas ses actes, ses démarches qui sont mis en cause, ni ses méthodes dont le rapport ne dit rien. Ce genre de critique ne serait congru que si l'ensemble, le groupe et l'individu chargé de l'"animer", de donner vie à des projets communs, adhèrent ;  
membres de

adhèrent tous à une logique d'action communautaire où le débat entre membres de la communauté permet de redéfinir sans cesse une situation accordée, "en réunion ordinaire", comme il y en a beaucoup dans la maison dit le même texte" ! On devine seulement à la lecture du texte que probablement, l'animatrice n'a pas su réussir dans cette tâche. Mais, est-ce par auto-censure, ou par souci d'efficacité, ce n'est pas cela que les autres lui reprochent ouvertement.

Quelles ressources vont-ils donc chercher pour contester son rôle ? En fait, ce qui lui est reproché, c'est l'ambiguïté de sa position dans

l'établissement, du point de vue d'une autre logique que la logique communautaire : ni par son "grade", ni par ses "fonctions", elle n'a le droit de prendre de façon "directive" telle ou telle initiative. Ses collègues lui en font "procès" dans un domaine d'une autre nature que celle du fonctionnement communautaire. Les termes grades, fonction, directive, procès, nous l'attestent, nous sommes dans le domaine d'une logique civique où il est anormal que chacun ne reste pas à la place exacte qui lui est désignée par sa position dans le déroulement de sa carrière (administrative).

Pour parachever la démarche des enseignants, et dans la même logique d'action, un rapport écrit relate les critiques qui sont faites. Mais dans la mesure où le "proviseur n'en tient pas compte"... les enseignants n'ont plus de cartouche, la situation demeure bloquée dans un statu quo pénible qui se termine au départ de l'animatrice.

Pourquoi les enseignants n'ont-ils pas fait appel à d'autres logiques pour contester le rôle de cet individu ? Dans une logique d'action industrielle, celle qui se met en place à Istres à cette époque, critiquer les entreprises de cette enseignante, c'eût été peut-être ouvrir la voie à des critiques portant sur les actions menées par les enseignants eux-mêmes, ou à des critiques sur leur inertie, leur résistance à se conformer à ses "directives".

Faire appel, dans une logique communautaire à des ressources de ce mode de relation ne semble pas non plus efficace à l'époque où le style de direction qu'imprime Perrier évacue le recours à ce fonctionnement. Dans leurs relations conflictuelles les individus ne peuvent plus se reprocher de ne pas répondre à un idéal inspiré commun ; Mallerin n'étant plus là pour le cautionner, cet idéal est passé de mode. Reste le recours à la logique civique pour rétablir le sens de la justice et rabaisser ceux qui tenteraient de se hausser indûment. Ce sont d'ailleurs des solutions "civiques" qui sont proposées, "élection" ou "magistrature partagée", pour établir une situation équitable.

Ce recours aux ressources du juridique est utilisé une fois encore dans le conflit, qui est décrit ensuite, entre les enseignants et le principal adjoint, nouveau en 78 :

"... il se trouve bientôt la cible d'un mouvement corporatiste des certifiés. A l'initiative de la représentante du SNALC, ceux-ci, parmi lesquels les membres du SGEN, l'accusent en effet de favoriser les P.E.G.C. et demandent par lettre que ne leur soient plus attribuées les classes de CPPA ou CPA qui ne correspondent pas à leur compétence..."

Les rapporteurs insistent sur l'écart entre cette démarche, de type juridique, visant au nom du droit à mettre chacun là où le place sa compétence institutionnelle, et les objectifs du projet adopté pour l'établissement tout entier : "lutte contre les ségrégations et les handicaps socio-culturels". Il leur paraît qu'il y a là en effet antagonisme entre deux idéaux. Les enseignants paraissent mieux supporter cette contradiction que les auteurs du rapport, ou plutôt, ils paraissent



donner désormais priorité à un idéal civique, ce qui témoigne qu'ils n'adhèrent plus à l'idéal communautaire et convivial qu'évoquent encore les termes selon lesquels est désigné le projet. Il y a un décalage entre l'objectif affiché, un souhait de fonctionnement convivial, communautaire, généreux, protecteur des faibles et des opprimés, dans la tradition de la période Mallerin et le comportement, de certains enseignants qui critiquent cette orientation au nom du légalisme, du respect de leur droit.

Comme dans le conflit précédent, un document écrit subsiste ; dans le domaine juridique, on est procédurier, il faut laisser une trace écrite de ce qui est dit, de ce qui exprime le droit, aussi n'est-ce pas trop étonnant de constater que dans les deux cas précédents, il reste une sorte de procès-verbal de chacun des deux conflits, une lettre, un rapport.

b) Premières déceptions. "Les nouveaux déçus du système".

Ces conflits qui éclatent dans les premiers temps de la direction de Perrier sont les phénomènes les plus bruyants de cette époque et témoignent de la modification apportée aux relations sociales dans l'établissement.

A cela s'ajoute, dans le rapport, toutes sortes de notations qui paraissent mineures à première lecture, mais qui prennent du sens si l'on cherche à les détecter systématiquement. Elles concernent ce que les auteurs appellent les "nouveaux déçus du système". Cette désignation revient souvent, ainsi que des expressions diverses de cette déception. Qui sont-ils ? De quoi sont-ils déçus ? : "La fin des privilèges".

Il est relevé à plusieurs reprises que Perrier met fin à "certaines habitudes", supprime "certaines prérogatives", bouscule les coutumes établies. On ne vit donc plus avec lui dans une logique de type domestique où le respect des habitudes des uns et des autres est un gage de tranquillité, si on veut vivre en harmonie dans la même "maison" ; où les prérogatives des uns dans tel domaine sont tolérées parce que les autres en ont d'autres dans d'autres secteurs. La disparition de ce type de gestion des rapports sociaux, de cette économie domestique, où l'on s'épargnait réciproquement des conflits inutiles, provoque des rancunes qui s'accumulent, un ressentiment qu'on ne peut exprimer parce qu'il ne peut avoir cours dans le registre nouveau. S'estimant injustement traitées, continuant à revendiquer une estime justement acquise dans le système précédent, ces victimes de Perrier dénoncent le nouveau traitement qu'elles subissent parce qu'il ne valorise plus leur travail. Ainsi les enseignantes chargées jusqu'alors de la liaison du collège avec le CEC, avec la Bibliothèque perdent les décharges afférentes à cette fonction qui disparaît. Victimes de la rationalisation qui consiste à concentrer les services, tactique de type industriel pour faire croître la rentabilité des emplois, ces enseignantes perdent le statut particulier qui les grandissait et retombent dans l'anonymat des services banalisés, standardisés. Elles le ressentent comme une offense grave qui les rejette dans l'opposition au nouveau directeur, dans le "groupe des mécontents".

Autres déçus du système, les instituteurs de transition. Par le

biais de l'expérience groupes de niveau, ils avaient été assimilés de fait à leurs collègues du collège et "grandi" au point de ne plus faire les 24 heures dues par leur service. Cette pratique effectuée "officieusement" dans le secret de la "maison", type "d'accomodement souple" local, ne peut plus être de mise dans un fonctionnement plus rationalisé. Reconduits à leur place d'origine, sans argument pour revendiquer une exception à la règle générale, ils sont réduits à "renâcler", ils témoignent de la "répugnance". En rechignant ainsi, ils sont contraints à traduire car un comportement affectif un désaccord qui n'a plus droit d'expression publique, puisque l'on fonctionne désormais dans une entreprise où l'affectivité n'existe pas. Avec leur grandeur perdue, ils semblent perdre aussi toute efficacité et ne participent plus que "contraints et forcés" aux activités nouvelles.

En laissant entendre que ces mauvais traitements réduisent les capacités effectives des acteurs, les narrateurs soulignent le paradoxe de cette situation. En effet, la suppression de privilèges visait au contraire à rentabiliser davantage l'ensemble productif conçu globalement comme une machine cohérente. Les mal-traités jouent en quelque sorte le rôle du rouage mal graissé, si on reste dans la métaphore collège/machine. Et par une réaction typique d'opprimés leur "malaise" se traduit "sournoisement".

c) La nature du lien social se modifie.

Ces tensions, ces déceptions témoignent d'un profond changement de l'atmosphère du collège. La géographie sociale s'en trouve aussi transformée : "En cette période, donc, les cartes se redistribuent discrètement...".

Pour expliquer les modifications apportées par les interventions du nouveau directeur, les narrateurs tentent de caractériser la nature du lien social qui faisait tenir l'accord autour du premier directeur, inventeur des innovations adoptées par l'ensemble des enseignants, à l'époque où "les enseignants se sentaient engagés dans l'expérience". Pourquoi ensuite, avec Perrier, ne l'ont-ils plus été ?

Il est rappelé qu'alors, du temps de Mallerin, les actions innovantes "mobilisaient des compétences et des personnalités diverses" ; dans le respect des richesses propres à chaque individu, le proviseur était un révélateur des compétences. Les gens se sentaient reconnaissants de cette grandeur qu'on leur reconnaissait, d'où leur adhésion. De même, révélateur de personnalités, Mallerin permettait à chacun de sortir de l'anonymat, chacun avait droit à une existence professionnelle, au moins, valorisée. Et comme cette reconnaissance était valable pour tous, il s'établissait une égalité fondamentale entre les participants qui avaient droit à part égale à l'accession effective ou potentielle au grandissement qu'entraînait la participation aux innovations. Globalement, l'effet se renforçait, le groupe était d'autant plus grandi qu'il était plus solidaire : "tous impliqués dans l'expérience". Le proviseur apparaît donc dans cette situation comme le chimiste inspiré, l'alchimiste (?) qui trouve de l'or dans le groupe social le plus ordinaire.

"En 1979, il n'en est plus de même" ; Perrier n'est plus un alchimiste, "le cercle des partisans du projet se rétrécit". Il va se trouver peu à peu limité aux membres de la FEN, aux militants "traditionnels". En effet, ces derniers partisans du projet, s'ils sont les militants syndicaux, n'ont pas besoin d'une reconnaissance particulière. Alors même que les volontaires "élus, choisis" de la période précédents se sont éliminés eux-mêmes dans la rancoeur, ils restent les garants d'une continuité de participation fonctionnelle, sans expression affective, ils maintiennent la tradition du dialogue avec la direction.

Quant au "cercle des mécontents" qui s'agrandit, il ne trouve pas d'expression officielle. Dans le nouveau mode de relation ils ne sont rien ; leur parole est démonétisée, ils ne peuvent plus se faire entendre. Par ailleurs, ils sont aussi rendus muets par l'effet d'une autre logique, la logique administrative qui fait peser la menace de suppression de postes, suite à une réduction des effectifs.

## 2) Le désaccord fondamental

A la suite de cette première phase de tensions, de déceptions, de modification progressive du lien social dans le collège d'Istres, le désaccord latent entre les enseignants et leur proviseur est mis en évidence lorsque celui-ci cherche à faire adopter un nouveau :

### a) projet de fonctionnement pour le collège.

Le rapport détaille la stratégie qu'il met en oeuvre pour y parvenir. Il cherche d'abord un appui pour déclencher un mouvement d'opinion favorable. A partir d'une étude qui met en évidence les problèmes d'orientation en fin de 5ème, des résultats sont utilisés comme preuve à la nécessité de changement. La rédaction un peu floue du rapport laisse planer le doute sur l'objectivité de ces résultats.

Cette mise en évidence d'une nécessité de modification rencontre un sentiment général favorable, dans la mesure où les innovations mises en place précédemment battent de l'aile, ne satisfont plus. En effet nombre d'entre elles ont été dénaturées. Ces ateliers, symboles d'une démarche libre et volontaire, sont devenus contraignants, ils déçoivent ; les concertations profs-élèves, isolées dans chaque classe, ne sont plus relayées par un mode de relation convivial plus général. Ces activités n'ont plus aucune chance de "motiver l'imagination". L'imagination n'est plus au pouvoir, c'est plutôt, désormais le souci de l'efficacité.

Perrier trouve enfin le levier dont il a besoin dans le groupe de recherche ; le seul groupe resté actif et militant, on l'a vu, par essence syndicale, les militants de la FEN. Mais ils ne sont pas en position dominante. Ils n'ont que 40 % des voix au CE. De plus, en tant que groupe CIEP, ils ne tiennent compétence et autorité que du proviseur, qui fait d'eux son "brain-trust". Bien qu'ils cumulent ces deux casquettes FEN et CIEP, et "bien que peu convaincus eux-mêmes", ils ont à faire face à la majorité des enseignants "qui se méfie du proviseur", "qui se méfie du groupe de recherche".

Le projet, auquel ces militants CIEP ont travaillé, est peu détaillé :

- . fonctionnement en groupe de niveau pour tous les 6ème/5ème ;
- . un emploi du temps par quinzaine pour faciliter les regroupements.

L'aspect technique seul est donc ainsi détaillé et résumé. Quant à l'objectif de la démarche, le lecteur la déduit des conclusions du rapport initial sur les orientations : il s'agit par les mesures ci-dessus, d'améliorer les taux de passage en 4ème.

Ainsi, pour remédier à un phénomène enregistré dans son aspect cumulatif et global, l'échec scolaire en fin de 3ème, sont proposées des modifications qui affectent la structure de répartition des élèves et de l'emploi du temps. Quant aux raisons de ces échecs, reconnus trop nombreux, à la nature de ces échecs, la différence d'un type d'élève à un autre, il n'en est pas question. Ne sont pas non plus évoquées quelques discussions que ce soient, qu'aurait pu provoquer la publication de ce rapport.

L'aspect technocratique prime dans cette proposition. A un raté de la machine, on tente de remédier par un diagnostic purement mécaniste. On change le plan de montage ; on ne cherche pas à modifier la nature des éléments qui entrent dans la composition de l'ensemble.

#### b) La réaction au projet.

Les enseignants répondent par l'hostilité ; ils se méfient à la fois du proviseur, et des projets, se sentant probablement en partie soutenus par le groupe FEN/CIEP qui n'apporte lui-même au projet qu'un "vague assentiment".

Comment expliquer cette hostilité, ce refus qui s'exprime par un vote négatif. Cette réaction, non motivée explicitement, à peine expliquée par la "méfiance" est l'expression d'un groupe d'enseignants qui se caractérisent par leur nombre (60 % de l'effectif) et leur distance par rapport au militantisme. S'ils refusent le projet c'est apparemment faute d'avoir su réfuter les décisions de type technocratique, avec des arguments pris dans le registre de la logique industrielle où se place le projet. Dans le mode d'action lié à cette logique, ils sont peu efficaces, et même infériorisés. Si les données de l'orientation ont été reconnues mauvaises, ce sont leurs pratiques pédagogiques qui ont été visées et considérées comme peu efficaces. De plus, le projet qui émane du proviseur met en évidence leur incapacité à prendre l'initiative de remédier à cette situation eux-mêmes.

Il apparaît donc que ce refus peut être interprété comme une sanction des enseignants contre un proviseur qui non seulement ne sait plus les valoriser comme faisait Mallerin, au point qu'ils se sentaient solidaires de son projet, mais qui les méprise en leur imposant un projet qu'ils n'ont pas élaboré ensemble, puisqu'ils se sentent peu représentés par le groupe FEN-CIEP qui y a collaboré. Réduits à leur fonction d'exécutants enseignants, ils réagissent par la mauvaise note attribuée au hors-sujet,

au contresens, au mauvais traitement du problème. L'intervention du proviseur dans le domaine pédagogique leur paraît abusive, alors que de Mallerin ils l'acceptaient bien. Ils se replient donc dans la logique d'action civique qui réserve aux enseignants la maîtrise de leur pédagogie, dans le fonctionnement d'une école conçue pour imiter la cité savante. Dans ce domaine pédagogique qui leur est réservé, on peut dénoncer l'intervention du proviseur comme indue et mal venue, et contestable. Leur position est imparable. Et du coup le proviseur ne peut lui aussi que changer de registre. Il se replie dans le mode de relation domestique en cherchant à infantiliser le groupe enseignant : il les punit, en quittant la réunion "en claquant la porte", il les menace, il exerce une sorte de chantage. Comme à des enfants méchants, il ne leur parle plus ; il n'assiste pas à la deuxième réunion, il maintient donc avec les enseignants une distance assez méprisante.

"Après le drame, le malaise, les remords, et toujours le même calcul",

c) La recherche d'un compromis.

A la suite de ce désaccord, il va falloir composer, trouver une situation de compromis. Les enseignants ne peuvent rester sur leur position. Il y a même urgence, parce que la colère du proviseur peut entraîner des suppressions de postes, s'il demande la suppression du statut expérimental.

Les négociations pour composer avec ces exigences passent par les intermédiaires naturels que sont dans les faits les gens de la FEN et le principal adjoint. Mais le nouveau vote par lequel le projet est adopté est ressenti comme le passage sous les "fourches caudines", avec l'impression humiliante de devoir céder au chantage.

Au-delà du vote, obligé, les adversaires du projet n'ont plus d'autre recours ultérieur que l'abstention, la résistance passive ; ils se dégagent même du CE. Dans une logique d'action civique, cela peut s'interpréter comme une forme de résistance à la tyrannie d'une situation qu'ils ne supportent qu'avec "mauvaise volonté", par l'expression d'une "grogne en salle des profs".

Les narrateurs s'étonnent presque qu'il y ait alors "peu de demandes de mutations". N'est-ce pas parce que quitter le terrain serait une aggravation de la défaite qui vient d'être subie ?

Il y a donc eu drame, et désaccord fondamental entre des gens qui avaient apparemment adopté la même logique d'action à l'intérieur de l'établissement. Les enseignants, prêts à industrialiser leurs méthodes, à condition qu'elles ne soient pas trop contraignantes, n'étaient pas prêts à être réduits à l'état de pions dépersonnalisés. Faute d'avoir su saisir la nuance, le proviseur échoue par trop de technocratisme. Il reste seul, avec pour ultime partenaire, les militants FEN-CIEP, toujours à leur poste.

- d) Les séquelles du conflit. Un débat animé : l'échec du questionnaire.

Les années suivantes (80-81) vont être vécues dans une situation qui n'est calme qu'en apparence. Le proviseur va avoir les mains libres pour agir, puisqu'une majorité d'enseignants, rétifs à ses propositions s'est retirée sur L'aventin, pour protester contre l'atteinte à leur qualité de citoyens libres de la cité savante.

Au début du récit des années 80-81, pas trace de conflit, ni de drame. Le seul interlocuteur qui reste au Proviseur, le groupe CIEP est mis à contribution, et pour répondre aux sollicitations du CIEP, et pour transmettre le message CIEP à l'ensemble des enseignants. Il joue à fond son rôle de courroie de transmission, dans une optique de meilleure rentabilité du système. Devenus les seuls intervenants, leur fonctionnement est ressenti comme "assez directif", en particulier dans l'élaboration d'un nouveau "projet pour la vie du collège : Enseigner autrement". Ces enseignants sont donc dans une position assez inconfortable. Ils sont représentants syndicaux et en tant que tels, ils n'escamotent pas les réticences de leurs collègues sur les propositions nouvelles, mais en fin d'année "ils votent ce projet, parce qu'il leur semble aller dans la voie d'une ouverture du collège sur son environnement...". En tant que participants au groupe Recherche CIEP qui comporte aussi le Proviseur et le Conseiller d'Education, ils sont perçus comme faisant partie de la direction et comme tels sanctionnés comme précédemment le Proviseur : 29 profs sur 55 acceptent de répondre au "questionnaire-propositions" qu'ils ont élaboré pour préciser le mot d'ordre "enseigner autrement".

Au nom de quel principe s'expriment donc ces nouvelles réserves ? Les narrateurs soulignent que c'est davantage la procédure mise en oeuvre que le fond du problème qui paraît choquer leurs collègues : ce questionnaire "ne vise pas à faire réfléchir collectivement au fonctionnement général du collège"... Il semble qu'il y a là un rejet implicite de cette façon de procéder. Cette démarche, n'était logique qu'au temps de Mallerin quand tous les acteurs se sentaient impliqués par un objectif global. Les narrateurs s'identifient donc aux 26 opposants qui dénoncent une telle méthode du point de vue d'une logique communautaire et participante, dont ils gardent manifestement la nostalgie.

Quant à l'enjeu du débat, "unités de 50 mn, et le temps de récupération", il situe bien la nature de la discussion : ceux qui sont réticents à ces mesures, s'opposent au nom d'une logique civique déjà plusieurs fois sollicitée, en fonction de laquelle il paraît intolérable que la hiérarchie elle-même mette en péril statuts, emplois du temps, mode de travail définis par la légalité. Légalistes jusqu'au bout ils refusent les modifications du système qui viseraient "à rendre plus performante la structure" dans une optique industrielle.

Enfin les critiques qu'apportent les 29 enseignants qui répondent au questionnaire illustrent une réserve très marquée et trahissent des nostalgies.

Ils souhaitent conserver la concertation-classe, des ateliers qui

retrouvent leur nature d'origine, avec volontariat des élèves, ils doutent de l'emploi du temps/quinzaine. En clair, ils restent attachés à des reliques de la période antérieure, peu compatibles avec les propositions de type industriel qui leur sont soumises. Leur attitude paraît anachronique et témoigne de la survivance d'un vieux fond de logique communautaire.

e) L'enquête FEN. Préoccupation civique.

Toute cette discussion met ainsi en évidence le désaccord profond qui persiste dans les relations à l'intérieur du collège et le rôle tout à fait particulier que joue le groupe FEN/CIEP/Recherche.

C'est à ces militants que revient d'essayer la négociation d'un compromis qui va tenter de réaccorder la situation du collège. Assimilés au groupe CIEP depuis 81-82, les syndiqués FEN se retrouvent seuls au CE. et vont avoir à gérer une situation difficile, à assumer une contradiction, entre leur position de défenseurs de la légalité et de promoteurs de la nouvelle logique industrielle d'innovation ; une position défensive, puisqu'ils se font même accuser de collaboration avec la direction.

Ils se retrouvent face à des enseignants qui exécutent "avec réticence" le projet du proviseur, qui l'assimilent mal : "on ne peut pas dire que la majorité des enseignants sont partie prenante...". La logique industrielle s'impose, et fonctionne, sans avoir convaincu, illustrée par les "nouveaux groupes de niveau" et l'aménagement en fin d'année après un "bilan globalement positif", des "classes soupapes" qui soulagent la pression accumulée. Ce sont ces enseignants, opposants affirmés ou réticents qui obligent les délégués syndicaux à transmettre des protestations rituelles "contre l'insuffisance des locaux et les mauvaises conditions de travail" ; les protestations afférentes à d'autres champs de revendication étant exclues d'office par la mise en oeuvre des projets de type industriel.

Les syndiqués responsables se sentent visés par cette "fronde enseignante", puisque eux, cautionnent le projet "qui leur semble facteur de progrès". Tels des héros du modernisme, ils ont à combattre les tenants de l'obscurantisme et de l'immobilisme.

Il est à remarquer que dans ce passage le style du rapport a parfois des accents épiques. On se surprend à se poser les questions qui font progresser la narration : qui va l'emporter ? ; comment vont-ils se tirer de ce mauvais pas ? les bons héros vont-ils gagner ? comment vont-ils pouvoir réaccorder la situation et dans quelle logique ?

Soucieux de faire face, de ne pas perdre la face et de renforcer leur audience, les gens de la "section FEN décide(nt) de lancer une étude sur le statut des enseignants dans le collège en le comparant aux conditions générales des collèges". Le changement de méthode est assez frappant : "... l'élaboration du questionnaire, en réunions ouvertes à tous, sa diffusion et son dépouillement, marqueront tout le second trimestre..." et c'est "au CE. du 15 mars 1982 que les délégués FEN présentent un compte rendu de leur enquête sur les conditions de travail

dans un collège expérimental...". Les résultats de cette démarche sont frappants : 50 sur 59 enseignants, le groupe presque entier, participent à l'enquête, dont les résultats sont ainsi représentatifs.

Comment la section FEN a-t-elle pu obtenir un tel succès, se réconcilier avec le groupe des précédents "réticents"? Cela tient-il à leur méthode ? De quelle logique relève-t-elle ?

- La méthode d'enquête - Méthode communautaire -

Apparemment ils ont su pointer précisément ce qui faisait problème. En effet, si le groupe d'enseignants récalcitrants se plaignait du Proviseur et de ses initiatives innovantes, c'est parce qu'elles bousculaient leur statut, que l'instauration d'un mode de fonctionnement industriel dévalorisait leur fonction et qu'ils s'en plaignaient confusément sans toujours pouvoir expliciter leur désaccord.

Aussi est-ce bien sur ce point précis que porte l'enquête FEN : le statut des enseignants. Les syndiqués veulent mettre à plat ce qui pose problème et en quelque sorte crever l'abcès.

Mais pour que l'enquête ne soit pas trop technique, dans sa procédure, et n'apparaisse pas comme un nouvel outil, pour obtenir une participation réelle de leurs collègues, ils adoptent une méthode conviviale : questions ouvertes, pour recueillir davantage de témoignage, réunions communes d'élaboration et d'affinage de l'enquête. Il apparaît donc qu'ils réunissent pendant 3 mois à tenir la vedette dans le groupe enseignants, qu'ils renouent des liens de convivialité, qu'ils restaurent avant même que les résultats de l'enquête soient connus, une certaine considération pour la fonction enseignante, au sein même du groupe et vis-à-vis de l'extérieur.

Leur démarche non frontale, - ils ont peut-être tiré la leçon de l'opération "questionnaires" - réussit par le détour de l'objet enquête, construit de façon communautaire, à fusionner au moins temporairement le groupe enseignant. Ils combinent le souci de la restauration d'une équité d'ordre civique et le souci d'efficacité de leur travail, d'ordre plus technique, par la restauration de relations sociales chaudes de type communautaire, que certains avaient dû connaître du temps de Mallerin et dont certains témoignages relevés précédemment expriment la nostalgie.

- Les résultats de l'enquête FEN - (50 réponses). Un groupe réconcilié.

Il est peu question d'enseignement dans les réponses, mais surtout de ce qui constitue la fonction sociale et dans le fonctionnement social de l'établissement. Les réponses les plus nombreuses consistent sur la richesse des contacts sociaux avec les élèves, nombreux les enseignants, le monde culturel du CEC. Les enseignants paraissent attachés à ces possibilités d'échange, ainsi qu'à "ce qui permet de dépasser les courants, d'avoir un point de vue nouveau sur l'éducation, de passer les limites de sa pédagogie...". Implicitement, l'éducation qui se font ces réponses acceptent donc une définition de leur fonction ; situation tout à fait inhabituelle



ils semblent s'accomoder du fait qu'à Istres l'enseignant devient un acteur social, animateur de relations et de situations autres que typiquement scolaires, impliquant des comportements inspirés et communautaires qui ne relèguent plus l'enseignant à son poste habituel dans la logique civique.

Ce qui émerge des réponses, c'est que l'on s'accoutume à ne plus seulement considérer l'enseignant comme détenteur d'un savoir particulier, mais capable dans des situations pédagogiques nouvelles, de valoriser des qualités propres à sa personnalité, d'exploiter des compétences supplémentaires plus générales. Il semble que tout se passe comme si la considération acquise par la reconnaissance de ces compétences nouvelles par les agents extérieurs à l'école, grandissait l'enseignant, y compris dans le domaine de l'école lui-même.

On peut déceler à travers l'enquête l'impact de l'intégration du collègue dans le CEC. Elle n'est pas seulement bénéfique aux élèves, en élargissant leur domaine socio-culturel et culturel, des enquêtes antérieures en faisaient preuve, elle permet aussi de consolider les enseignants, au moins à leurs yeux, dans un statut social supérieur, admis par un plus grand nombre.

Mais nombreux sont aussi ceux qui se plaignent des conséquences de cette situation. Lorsqu'ils deviennent acteur social dans un champ et un temps plus vaste que l'école, leur temps personnel, se rétrécit ; l'enseignant du collège/CEC a le sentiment d'être toujours au front, "nécessité d'une plus grande disponibilité", de ne jamais pouvoir souffler ; trop d'urgences le sollicitent, bref "un surcroît de travail".

D'autres réponses, classées négatives par les enquêteurs insistent sur l'inutilité de l'effort fourni, l'imprécision des objectifs à atteindre, le manque de relais. Les enseignants se sentent isolés dans l'effort. Comme un sportif auquel on demande une performance, les enseignants expriment le besoin de soins particuliers, d'un entourage sécurisant, d'une prise en compte des réussites, de l'indulgence pour les échecs.

Il apparaît, à travers les réponses, que les enseignants d'Istres accusent indirectement par ces témoignages ; "acquis dérisoires", "pas d'extension des résultats", soit l'administration en général, soit leur proviseur plus probablement, de ne pas faire cas de leurs efforts, de ne pas comprendre leurs situations, leurs demandes : "difficultés de contact avec l'administration... manque de suivi par la direction...". Leurs réponses mettent en évidence une tension importante entre le plaisir d'exercer un métier de façon renouvelée et l'ingratitude, l'incompréhension de leur supérieur. Cette tension qui les écartèle entre l'envie de faire quelque chose de valorisant et l'amertume de ne pas être reconnus explique peut-être en partie les conflits précédents.

Tout tourne autour du respect qu'ils croient devoir leur être dû. Dans la logique civique, le respect dû aux enseignants va de soi, s'ils se conforment à la norme pré-établie, qu'on ne remet pas en cause. Dans la logique communautaire, le respect est dû à tous de façon réciproque par la nécessité de concourir ensemble à un bien commun auquel chacun est

affectivement attaché . A Istres, le Proviseur, l'administration ne se placent sur aucun de ces terrains. En exigeant des enseignants une soumission aux principes de la productivité industrielle, ils ne leur reconnaissent, de la grandeur ni sur le plan civique, ni dans la logique communautaire et les enseignants en souffrent.

C'est donc par l'effet CEC et la convivialité élargie qui en découle , semble-t-il, que les enseignants d'Istres arrivent à compenser l'effet désastreux de la politique Perrier : "les conditions de travail sont ressentis comme meilleures ou équivalentes à celles d'un collège traditionnel" par 58 % des répondants ; résultat qui peut paraître inattendu, à la suite de l'étude des conflits et des désaccords précédents.

L'effet de l'enquête, au-delà de la totalisation des réponses est donc double : d'une part en repérant leurs singularités les enseignants d'Istres ont été amenés à expliciter une situation grandie, hors du commun des autres enseignants ; d'autre part, l'enquête a servi d'exutoire aux rancœurs accumulées et a permis l'expression de nombreux non-dits des périodes de conflits. En se penchant sur le sort de leurs collègues les gens de la FEN ont, à la fois joué un rôle thérapeutique et un rôle d'exorcistes, et par ces pratiques, du ressort des logiques d'action inspirée et communautaire, ils ont réussi à recomposer une certaine cohésion du groupe enseignant.

Les preuves de cette cohésion d'un nouveau type ne tardent pas à apparaître ; c'est un groupe soudé désormais qui se lance à nouveau dans l'affrontement avec le Proviseur. Les pratiques communautaires sont réactivées : "l'année s'achève par une série de concertations auxquelles participent toutes les composantes de la communauté éducative". La bagarre finale a lieu le 5 juin, sous forme d'une Assemblée générale "chauffée à blanc", d'autant plus que le Proviseur a annoncé son départ. On sent que l'heure des règlements de compte a sonné ; les enseignants n'ont plus rien à perdre. Sont mis en cause, le professeur animateur, "moment douloureux", et le proviseur à travers les activités qu'il a promues et qui sont "désavouées".

Avec le "sentiment d'avoir frôlé la victoire", l'amertume du groupe tout entier est d'autant plus grande lorsque le Proviseur s'esquive derrière le contrat collège-CIEP pour exiger le maintien des pratiques controversées, dont l'Atelier-Classe. Le rapport ne distingue plus différentes sensibilités enseignantes il témoigne au contraire de la cohésion du groupe, il n'y a plus de pratiques divergentes depuis l'enquête FEN.

Cependant, leur défaite n'est pas totale, "des arrangements sont adoptés" de haute lutte. La frustration de la victoire effleurée n'atteint pas le moral du groupe et c'est "bien décidé à mieux s'organiser l'année suivante" que les enseignants boycottent l'apéritif-départ du Proviseur.

En guise de conclusion à cette période

Depuis les premières déceptions dès son arrivée, jusqu'à cet apéritif raté c'est donc sur le plan de la logique d'action communautaire et domestique que le Proviseur a perdu l'occasion de gagner la partie. Dépourvu du charisme qui faisait tenir la communauté regroupée par son prédécesseur, il n'a pas su, par des maladresses successives dans le plan de cette logique d'action, faire passer les initiatives de la logique industrielle que la communauté d'Istres était cependant prête à s'approprier.

C'est la fin d'une période grise, marquée par beaucoup de conflits larvés "et ouverts".

Inversement, c'est bien en jouant dans ce domaine du domestique et du communautaire que la section FEN réussit à réhabiliter la légitimité du statut de leurs collègues ébranlée par l'application aveugle d'une logique d'action industrielle, et réussit à restaurer leur intégrité à la fois civique et communautaire. Cela se traduit par un certain dynamisme retrouvé.

#### IV. UN DERNIER SURSAUT DE LA COMMUNAUTE - 1982-86

**A. "La dynamique de la rénovation"** : après la période précédente, marquée par le désaccordement des relations dans l'établissement, les élections de 1981 rendent un certain dynamisme aux enseignants de gauche : animés par les idéaux de fraternité, de solidarité, ils se lancent dans la rénovation avec espoir. Cela se traduit à Istres par un retour aux valeurs de la communauté, du collectif.

Un homme nouveau, le proviseur qui arrive en 1982, facilite ce redémarrage ; il est apprécié car il organise le consensus, répond favorablement aux demandes des enseignants, (de partager en deux la fonction de professeur-animateur), il revalorise le travail en équipe (terme cité à plusieurs reprises).

Ainsi le collège revient vers un mode de fonctionnement communautaire, qu'il semblait avoir perdu dans les années précédentes :

"Les enseignants qui arrivent dans l'établissement sont favorablement impressionnés par l'esprit de la maison, où l'on fait confiance aux uns et aux autres, où travaillent les équipes prêtes, à les accueillir".

On note aussi dans cette période "l'extrême discrétion de la hiérarchie, les problèmes se réglant avec les professeurs-animateurs". "Les enseignants de passage s'intègrent volontiers dans les équipes et participent activement à la vie de l'établissement".

Les journées Legrand débloquent vraiment la situation antérieure, elles refont l'accord sur les objectifs, sur les modalités d'un projet. Et cet accord se fait d'autant mieux que les adhésions sont libres. (Il ne s'agit pas, au moment du démarrage de la rénovation, d'imposer des

J- innovations à ceux qui n'en veulent pas). Cela ne concerne que 25 volontaires déclarés, à ISTRES, qui se polariseront sur le niveau 6ème,

Les conflits cessent en 1982-83, l'entente est rétablie et en 83-84 l'accord se fait sur un nouveau projet d'établissement. Les professeurs - animateurs sont réélus sous les applaudissements en juin 83. Les enseignants sont pris d'une nouvelle ardeur militante : ils suivent, des stages, se réunissent, se coordonnent, donnent de leur temps et de leur énergie. Mais il ne s'agit plus de la même conception de la communauté.

## B. Une collectivité d'enseignement

Le collège des Heures-Claires s'oriente de plus en plus vers un mode de fonctionnement industrie ; contrairement à l'époque précédente où la pression administrative "détournait les professeurs de tout zèle pédagogique, ils s'y plongent avec délices maintenant. Les journées Legrand n'ont fait que permettre la reconstitution d'un accord sur cette base. Le mode industriel de fonctionnement n'était qu'accepté jusqu'alors, comme référence obligée : nul ne pouvait s'opposer à un souci de meilleure efficacité, mais les enseignants divergeaient sur la manière de l'atteindre. Par contre, après les journées Legrand, tous sont d'accord, enseignants-administration-parents, de façon explicite et contractuelle, sur un projet qui a pour objectif essentiel "d'assurer un soutien aux élèves en difficulté et de lutter contre toutes les formes d'échec scolaire".

On peut dire que les efforts de tous tendent à améliorer le rendement du système scolaire. Les objectifs relatifs à l'éducation, à la socialisation, à l'épanouissement des élèves ont disparu. Le collège n'est plus qu'un lieu de transmission des connaissances, contrairement aux volontés du rapport Legrand.

1) Les enseignants fonctionnent dans le cadre des valeurs du travail, de la compétence, du sérieux : on ne parle plus que de "séances de formation", de "commissions de travail", de "concertations disciplinaires", de "travail en profondeur". La quantité de travail fournie est à elle seule un argument suffisant ; le principal reproche fait aux séances de formation est que, si les enseignants travaillent plus, les élèves, eux travaillent moins. (Les enseignants ne sont pas remplacés lorsqu'ils sont en stage).

C'est lors de ces séances que l'on découvre les nouvelles techniques pédagogiques : "travail autonome, pédagogie par objectifs, évaluation formative". Les techniques qualifiées de modernes semblent garantes d'une amélioration de la productivité. (Pour produire quoi ? La question n'est pas posée)

2) Qu'est-ce que cela représente pour les élèves ?

Certes les activités antérieures qui cherchaient à faire de la classe une communauté (concertation de la classe avec son P.P.) et de chaque élève un petit, être inspiré, créateur (ateliers artistiques et ateliers éducatifs) ne sont pas supprimées.

Mais les innovations ne relèvent pas des mêmes logiques ; en 83-84 on institue, en 6ème des séances de "tutorat" (en fait il s'agit "d'études dirigées", expression dont les deux termes relèvent plutôt de la logique

industrielle et pour 84-85, d'ateliers centrés sur la lecture et l'expression, les élèves étant "regroupés suivant leur compétence en lecture" - en fait c'est une sorte de groupes de niveau.

3) La demande sociale exerce une pression dans le même sens, des parents d'élèves provoquent une vive tension en s'inquiétant de l'insuffisance des cadences de travail des élèves et donc des enseignants, ceci confirme que l'angoisse générale semble pousser chacun à se polariser sur la quantité de travail fournie, à se rassurer en pensant que la quantité engendrera automatiquement la qualité; la fabrication du produit doit être plus rigoureuse ; les parents veulent contrôler la qualité de la prestation fournie et de l'évaluation faite en conseils de professeurs. Les enseignants finissent par accepter d'entrer dans cette optique et ils réfléchissent à la façon "de rendre leurs conseils plus performants, à l'aide de la méthode de l'évaluation formative et de grilles d'évaluation".

C. Le communautaire disparaît sous forme de quelques vestiges symboliques.

En 1984-85, à la suite d'un incident en cours de musique, la salle de musique qui donnait sur la rue centrale du CEC est déplacée et s'installe à la place d'une salle de permanence que "la vie scolaire" venait d'aménager pour la rendre accueillante et agréable" : c'est une disparition qui semble significative pour les rapporteurs.

Il reste encore quelques réactions sentimentales mentionnées ici ou là : en juin 85 le principal-adjoint part à la retraite ; "son apéritif de départ rassemble une foule émue, composée non seulement d'enseignants mais de nombreux membres du personnel du CEC".

Après le suicide d'un enseignant d'histoire, les collègues font un arrêt de travail d'une heure, qui marque l'arrêt des hostilités entre groupes. Faut-il y voir le sacrifice d'une heure de salaire pour expier le crime collectif de n'avoir pu empêcher cette mort ? Les professeurs regrettent la vie communautaire, mais rien ne fait renaître cette époque ; le nouvel adjoint n'a pas envie de verser dans ce style. Certains (dinosaures) lui reprochent "de ne pas être motivé, de dénigrer, de faire du mal ; de ne pas travailler en équipe, de ne pas informer, de ne pas comprendre, d'être méfiant, hostile à l'ouverture".

Ainsi donc le collège fonctionne désormais comme une entreprise d'enseignement, malgré les idéaux socialistes des premiers temps de la rénovation ; cela pénètre dans les esprits et engendre un nouveau type de relations sociales (5).

(5) A cette époque les enseignants d'Istres désignent leur proviseur par les termes "le patron" ce qui n'exclut pas une connotation affective : "on l'aime bien".

#### D. La "lutte des classes"

Les conflits, qui réapparaissent après 1984, se déroulent tous à partir d'un désaccord central : comme dans toute entreprise les travailleurs se sentent exploités par un patron qui veut les faire travailler plus, et eux s'y opposent

1) La question est donc celle des séquences de 50 minutes ; c'est un objet de conflit depuis le début mais cet arrangement tenait, soit par la référence à des idéaux supérieurs (culture, communauté) soit par référence aux avantages matériels. A partir du moment où l'idéal commun devient le rendement, il n'y a plus aucune justification pour ces actions divergentes ; l'amélioration de la transmission des connaissances semble contradictoire avec le souci de l'éducation générale, et de la culture.

Et de plus les avantages matériels liés à l'expérimentation, puis à la rénovation, s'amenuisent, ne font plus le poids après 1986.

Le conflit entre la direction et les enseignants devient un simple lutte sur la quantité de travail et se résoudra par le retour à la normalité, au "statut" national, en dehors de toute préoccupation d'objectifs et d'idéaux pédagogiques.

Tous les conflits secondaires qui éclatent de 1984 à 86 visent, au fond, à affaiblir la direction de l'entreprise, qui impose sa volonté, qui est garante du maintien des 50 minutes, étant le lien institutionnel avec le CEC et le CIEP, avec la municipalité.

Dès 1984 un vote a lieu sur la question des 50 minutes ; 51 % des enseignants sont pour un service de 18 séquences + 1 h 1/2 de temps à récupérer (T.N.S.). (Mais tous les enseignants ont une heure de décharge, avant 1983, puis une heure supplémentaire de concertation après 1983, au titre de l'expérience).

2) D'autres conflits annexes se rapportent à des questions de sécurité : les enseignants protestent contre les désordres liés à la rue centrale du CEC, trop fréquentée, ce qui perturbe les cours de musique, dont la salle donne sur la rue, dans un souci d'ouverture. Ces conflits, en 1983-84, puis en 84-85, montrent non seulement une volonté d'affaiblir la direction mais aussi un regret : ces enseignants souhaitent à la fois plus de considération et plus de soutien de la part de leur directeur ; en somme des relations plus domestiques ; que le directeur soit présent et soutienne ses enseignants.

Le conflit se règle lorsque les perturbateurs extérieurs présentent des excuses publiques au professeur de musique. La grandeur de cet enseignant était sans doute particulièrement fragilisée par une évolution industrielle de l'enseignement, qui n'accorde sans doute pas beaucoup de place aux arts ....

3) L'identité des enseignants en question. On constate donc que, plus le collège évolue vers le modèle de l'entreprise, plus les enseignants sont susceptibles quant à leur identité, leur grandeur ; ils demandent plus de considération, se sentant devenir des agents d'exécution

face à une direction qui incarne, ici à Istres, l'innovation, le projet..

Lorsque tout va bien la plupart des enseignants se contentent d'être passifs, indifférents, de profiter des avantages du statut expérimental ; lorsque les conditions de travail se dégradent, ils veulent des allègements de leur horaire, et lorsqu'ils se sentent menacés quant à leur grandeur, ils réclament une restauration de leur image sociale : ainsi ils réagissent face aux perturbateurs ; ils réagissent face aux parents d'élèves qui veulent s'introduire dans les conseils de professeurs. Le conflit est particulièrement vif à la fin 84 lorsqu'une mère d'élève bien connue s'ingère dans le travail d'une enseignante. Les professeurs considèrent qu'ils n'ont pas à rendre des comptes aux consommateurs que sont les parents. Par contre ils n'ont jamais contesté que la direction du collège se comporte comme un service de publicité en publiant reportages, études, enquêtes, visant à garantir la validité du produit de l'entreprise d'éducation qu'est le collège.

On est bien loin d'une logique communautaire où tous les éducateurs collaborent à la formation de l'enfant. En 84-85 l'ouverture des conseils de classe demandée par les parents, envisagée par quelques enseignants, cherche à améliorer la qualité du produit, à satisfaire le consommateur, à négocier un contrat du producteur au consommateur.

#### E. La réorganisation dans une seule logique

L'aboutissement logique de toute cette évolution est la disparition complète de ce qui restait du projet initial, communautaire et inspiré.

Dans un contexte national et local marqué par une idéologie de la production, de la rentabilité, le collège se comporte comme une petite entreprise classique : la machine tourne par habitude, on ne sent plus de mouvement porteur, aucune innovation n'est plus en gestation, les concertations cessent. Quelle raison les travailleurs auraient-ils de faire du zèle ? Ils ne sont plus là pour la grandeur du savoir, comme dans la cité savante, ni pour la joie de le partager, dans la communauté inspirée.

Ils sont là pour que l'entreprise tourne : est-ce un idéal ? ils sont là pour gagner leur salaire. Le 15 mai 1986 le projet est abandonné, à la suite du vote des enseignants. Le collège est normalisé, les cours durent désormais 55 minutes, il n'y a que des cours. Ce qui ne l'empêche sans doute pas d'être considéré comme un collège rénové. Effectivement rénové : il ne s'y passe plus rien. Les enseignants enseignent. Quelle rénovation !