



Université de Provence - Aix-Marseille 1

Le travail militant dans les collèges et lycées

Éléments pour une approche ergologique de l'activité syndicale

Jean-Philippe KUNEGEL

Sous la direction de Renato DI RUZZA, Professeur
Université de Provence

*Mémoire soutenu pour l'obtention du
Master d'Ergologie le 20 septembre 2010*

DEPARTEMENT D'ERGOLOGIE
Master 2^{ème} année
Année universitaire 2009 – 2010



Ardoise

Ecrire est un travail. C'est un travail, quel que soit son objet. Ecrire un mémoire de master ne relève pas du même registre de production que l'accouchement d'un roman. Lorsque Blaise Cendrars noircissait les pages et affirmait

*« Il n'y a pas de sciences de l'homme, l'homme étant
essentiellement porteur d'un rythme. Le rythme ne peut être figuré.
Seuls quelques très rares individus, les " grands détraqués ",
peuvent en avoir une révélation véhémence... »*

Moravagine - 1926

il ne se conformait pas aux mêmes configurations stylistiques et esthétiques, éthiques et épistémologiques, culturelles et méthodologiques que l'étudiant qui rédige un travail de recherche. Pourtant, dans tous les cas, écrire est un travail ; un travail humain soumis à des débats de normes où jamais le rédacteur n'est seul devant sa machine. Il y a toujours, à un moment ou à un autre, des entités collectives relativement pertinentes qui participent de la production réalisée.

Merci donc à Georges, Mireille et Corinne pour leur disponibilité et mille excuses pour avoir écorné leurs identités.

Merci aux camarades du SNES qui ont cru à ce projet et m'ont fourni toute la latitude pour le mener à bien.

Merci à l'équipe du département d'Ergologie, enseignants et personnels administratifs, pour cette année prolifique et féconde.

Merci aussi aux camarades de promotion du master pour les échanges et le foisonnement d'idées qui m'ont fait progresser.

Merci à mes proches qui ont si gentiment accepté et supporté mes sautes d'humeur et les contraintes que je leur ai fait subir.

Merci bien entendu à Yves pour sa patience, son attention humaniste aux difficultés des étudiants, l'empathie dont il fait œuvre.

Merci surtout et avant tout à Renato Di Ruzza dont j'ai gâché une partie des congés et qui sait ce que je lui dois.

Sommaire

Ardoise	p. 1
Sommaire	p. 2
Avant-propos méthodologique	p. 4
Introduction	p. 8
• <u>L'activité syndicale, une activité de travail</u>	p. 9
• <u>Une littérature scientifique abondante mais peu préoccupée de l'activité</u> .	p. 13
• <u>Perspective ergologique</u>	p. 18
1 - Une activité individuelle portée par des collectifs	p. 23
• <u>Georges, Mireille et Corinne : trois styles différents de militants</u>	p. 24
Georges	p. 24
Mireille.....	p. 26
Corinne.....	p. 29
• <u>Une inscription forte dans des collectifs plus ou moins structurés</u>	p. 32
Le couple individuel / collectif.....	p. 34
Le couple plaisir / souffrance.....	p. 36
Le couple prescrit / réel.....	p. 38
2 - L'usage de soi dans les épreuves	p. 42
• <u>« On a planté le bahut »</u>	p. 43
• <u>« Les grandes grèves de décembre »</u>	p. 47
• <u>« Le banquet républicain »</u>	p. 51
• <u>Des dramatiques d'usage de soi</u>	p. 54
Conclusion	p. 58
Bibliographie	p. 64

Annexe 1 : Eléments de contexte

- Le SNES p. 2
 - La section d'établissement (le S1)..... p. 2
 - Du S2 au S4..... p. 2
 - La CA académique et les responsables de secteur p. 3
 - L'heure d'information syndicale..... p. 4
 - La liste de diffusion des S1 p. 4
 - La question des décharges syndicales..... p. 5
 - Les tendances et les élections internes..... p. 5
 - Le coût de la grève..... p. 6
- L'Education nationale p. 7
 - Le mouvement général à gestion déconcentrée p. 7
 - Des bonifications spécifiques pour muter..... p. 7
 - L'IUFM et la formation des maîtres p. 8
 - Les élections professionnelles p. 9
 - Les élections au conseil d'administration des EPLE p. 9
 - Le conseil d'administration et la commission permanente p. 10
 - La dotation globale horaire..... p. 10

Annexe 2 : Georges

Le métier de S1 ou « les hussards noirs de la république »

- La naissance de l'engagement syndical..... p. 1
- L'apprentissage « sur le tas » des savoirs militants p. 4
- Le métier de S1 p. 6
- L'exigence et le plaisir du collectif p. 9
- L'activité militante réinventée au quotidien..... p. 12
- La pérennité de la vie syndicale et le retour sur le métier p. 15

Annexe 3 : Mireille

Le crieur public ou « le sens de l'intérêt général »

- Un engagement syndical appuyé sur l'histoire familiale p. 1
- Apprendre et connaître les dossiers pour militer p. 5
- Une activité solitaire soutenue par des collectifs ponctuels..... p. 8
- Une manière personnelle de porter les valeurs du service public p. 13

Annexe 4 : Corinne

La résistante ou « la colère comme moteur de l'activité militante »

- Un engagement tardif mais déterminé p. 1
- Un apprentissage difficile de l'activité syndicale..... p. 4
- Militer, un travail au sens strict p. 8
- Militer par conviction, malgré la fatigue, la souffrance et les contraintes... p. 11
- Une activité réaménagée par la nécessité et la colère p. 15

Annexe 5 : Guide d'entretien

Avant-propos méthodologique

Tenter de comprendre le travail d'autrui revient, le plus souvent, à ne considérer que le travail prescrit. Ce constat, régulièrement développé dans la littérature en ergologie mais aussi en ergonomie, est un élément déterminant des choix méthodologiques opérés pour réaliser cette recherche : on ne peut comprendre l'activité humaine en dehors de ce qu'en disent les protagonistes eux-mêmes. Georges, Mireille et Corinne sont des militants du SNES - FSU, des syndicalistes de terrain en position de responsabilité dans leur établissement scolaire. Ils exercent pleinement leur métier d'enseignant et ne sont pas déchargés de cours pour assurer leur mandat syndical. Ce qu'ils expriment de leur activité militante, la manière dont ils la conçoivent et la comprennent, est au centre de ce mémoire qui tente d'approcher le travail syndical au-delà de la tâche prescrite. Ainsi, la méthode d'investigation proposée ici se doit d'être ajustée autour d'un parti pris imposant le recueil préalable du discours singulier de chacun des militants sur son propre vécu syndical puis sa restitution rédigée.

Une seconde raison, qui contribue au choix d'appuyer cette recherche spécifiquement sur la manière dont trois syndicalistes de terrain parlent de leur activité, relève d'une difficulté initiale : la littérature sur l'objet syndical n'a traité qu'en de très rares occasions la réalité du travail des militants, ce qui se joue dans le quotidien de leur pratique. Très peu d'ouvrages ou de travaux sont disponibles sur la question, permettant de s'y référer. Ce mémoire peut donc être envisagé comme un point de départ, tout au moins concernant l'analyse de l'activité syndicale dans le milieu enseignant. Pour réaliser cette étude, il était nécessaire de travailler avec des syndicalistes relativement typés, mais typés différemment afin de tenter repérer et d'évaluer à quel niveau et de quelle manière jouent les variabilités dans leur activité militante. Le choix des militants s'est fait à partir du profil syndical qu'ils présentent *a priori*, à partir de la représentation que s'en font les cadres de l'organisation. La section départementale du SNES des Bouches-du-Rhône a été, sur cette question des choix initiaux, d'une aide essentielle et remarquable.

Ainsi, trois monographies ont été rédigées sur la base d'entretiens. Ces monographies, que l'on retrouvera dans les annexes 2, 3 et 4, cherchent à reconstruire le parcours militant de Georges, Mireille et Corinne, à relater leur apprentissage syndical et leur façon singulière de militer, leur manière de se réapproprier les savoirs syndicaux à leur disposition. La rédaction a été volontairement conçue au plus proche de ce que chacun d'eux dit de son activité, en évitant tout commentaire analytique. Les entretiens ont été réalisés en s'appuyant sur un "guide" (cf. annexe 5) afin de favoriser une certaine homogénéité des matériaux, permettant leur mise en perspective et en confrontation. De ce fait, le guide ne peut et ne doit pas être compris *stricto sensu* comme une grille d'entretien. Il agit plus sûrement comme un élément du cadre de travail, un contenant dans le sens où « *le cadre, en fait, se réfère à une stratégie plutôt qu'à une technique*¹ ».

Les entretiens se sont déroulés en deux temps. D'abord, la prise de contact a été réalisée par téléphone. La finalité de ce premier échange a consisté à présenter aux militants le projet de recherche et ses caractéristiques, le situant à la fois dans une réelle proximité avec l'organisation syndicale² tout en étant relativement éloigné de ses attentes et de ses besoins immédiats : le fait de proposer une investigation se déployant dans le cadre d'une recherche universitaire a autorisé la distanciation nécessaire à la mise en œuvre du travail³. Durant ce premier contact téléphonique, les axes de la recherche ainsi que le questionnement de départ ont été présentés⁴. L'accord des militants concernés a été obtenu, une fois ces éléments de contexte explicités. Puis un entretien non-directif a été réalisé avec chacun des syndicalistes. Chaque entretien a été enregistré, sa durée a été

¹ BLEGER J. (1979), p. 256. L'auteur définit le cadre comme un " *non-processus* ", qui organise un espace non-neutre, matériel et symbolique.

² " L'enquêteur " étant, par ailleurs, en responsabilité au niveau de la section académique du SNES et dans la FSU, il n'était pas possible, ni même souhaitable, de tenter de se positionner en désadhérence complète vis-à-vis de l'organisation.

³ Pour R. DI RUZZA, le travail en collaboration avec des syndicalistes doit éviter deux écueils : « [...] *soit effectuer des recherches [...] ignorant [...] le lieu où cette recherche était conduite, soit effectuer des " recherches " dont les résultats étaient prédéterminés par des positions stratégiques ou tactiques adoptées par les organisations syndicales* ». DI RUZZA R. (2003), p. 87.

⁴ Le projet originel de cette recherche s'appuyait sur le constat que le travail militant qui se construit dans le quotidien des collègues et lycées demeure largement dans l'ombre et reste pour partie méconnu des cadres syndicaux, voire des syndiqués eux-mêmes. L'objet initial renvoyait aux questions suivantes : Que font les militants syndicaux dans leur activité quotidienne ? Sur quels savoirs s'appuient-ils ?

relativement longue : entre 1h40 et 2h00. Pourtant, ces trois entretiens ne se sont pas déroulés dans des conditions strictement identiques. Leurs circonstances étaient même particulièrement différentes :

- Avec Georges, l'entretien s'est déroulé un après-midi, à son domicile, dans un cadre tranquille et propice au dialogue.
- Avec Mireille, pour des raisons de calendrier et d'emploi du temps, l'entretien s'est tenu en journée dans un bureau fermé de la section académique du SNES. Toutefois, il a fallu plusieurs fois interrompre la discussion pour répondre à des sollicitations extérieures.
- L'entretien avec Corinne s'est déroulé également dans les locaux de la section académique mais en début de soirée, sans interruption inopportune.

Dans tous les cas, le lieu choisi n'était certainement pas le plus adapté. Il eut été plus pertinent de conduire les entretiens au sein même de leur établissement d'exercice : un lieu en adhérence avec leur activité ; voire, à l'opposé, dans un espace tendancielle plus neutre, beaucoup plus éloigné du cadre et du contexte de la recherche. Pour diverses raisons, de telles solutions envisagées initialement n'ont pas pu être mises en œuvre. Cependant, en dehors de ces conditions de réalisation, un même constat s'impose : les trois militants se sont personnellement et fortement impliqués dans la démarche proposée. Ils se sont manifestement réapproprié la proposition qui leur avait été faite, comme si celle-ci correspondait à une attente implicite de leur part. Expriment un réel plaisir à parler du quotidien de leur activité de syndicalistes, ils se sont investis dans la démarche d'entretien de manière particulièrement volontariste⁵.

A partir des enregistrements effectués, le travail de recherche a d'abord consisté à rédiger immédiatement les monographies, avant même de chercher à en extraire une forme de compréhensibilité. Ainsi, ces monographies constituent le " matériau de base " du mémoire proprement dit. Cependant, dans la mesure où elles traitent du syndicalisme non-confédéré dont les spécificités sont souvent méconnues, il a

⁵ Ce constat peut et doit interroger l'organisation sur l'opportunité de proposer aux militants un espace de débat et de dialogue, autorisant des échanges sur leur activité syndicale singulière, au-delà des instances officielles et des stages thématiques habituellement proposés.

semblé nécessaire de les introduire par une " note technique " qui apporte des éléments essentiels à leur entendement. De même, l'Education nationale ayant des modalités de fonctionnement qui lui sont propres, étant régie par des textes réglementaires et législatifs particuliers, il a paru indispensable, à ce niveau aussi, d'apporter un éclairage complémentaire. Ces éléments sont regroupés dans l'annexe 1.

Le corps du mémoire est donc une interprétation de la nature du travail militant de Georges, Mireille et Corinne. Il se développe en lien étroit avec le matériau présenté en annexes. Ces annexes sont entièrement rédigées afin d'être lues préalablement dans la mesure où elles comportent les éléments essentiels à l'intelligibilité du cadre et du contexte. Plus précisément, la lecture de l'annexe 1 est indispensable à la compréhension des codes, des sigles et de la terminologie spécifiques au SNES et à l'Education nationale.

Introduction

Le syndicalisme enseignant, dans ses pratiques et ses stratégies, doit s'adapter aux mutations de la société et particulièrement à la réorganisation de l'Etat à l'œuvre depuis 25 ans : la décentralisation, la déconcentration, aujourd'hui la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP)... De nouvelles manières de militer sont à imaginer dans l'Education nationale et s'inventent au quotidien, à tous les niveaux d'intervention. Le SNES - FSU, syndicat majoritaire de la profession, n'y échappe pas. Malgré les difficultés de syndicalisation auxquelles il est confronté comme l'ensemble des organisations, son implantation reste relativement solide avec un taux de syndicalisation d'environ 20 %, ancrage nettement plus important que dans les autres secteurs de la Fonction publique ou dans le privé. C'est aussi la seule organisation en mesure de proposer une structuration en sections syndicales d'établissements dans la majorité des collèges et lycées. L'activité militante au sein des sections d'établissement du SNES sera au cœur de ce mémoire.

L'activité syndicale dans les établissements scolaires semble changer de nature et de forme. Des éléments d'explication peuvent être trouvés du côté du renouvellement des générations, de l'évolution de la profession enseignante, des nouvelles contraintes liées au métier mais aussi des changements profonds dans les missions et le profil des chefs d'établissements. Parmi les cadres syndicaux, un sentiment peut parfois transparaître selon lequel les militants de terrain ne font plus le même " travail " syndical que leurs aînés. Un problème se pose alors : les militants de terrain font-ils le travail syndical attendu par l'organisation ? Cette interrogation renvoie à une problématique qui, malgré son apparente simplicité, n'est que très rarement abordée dans le monde syndical ; problématique qu'il est possible de résumer en deux questions : Qu'est-ce que ce travail militant attendu ? Quel est le travail réel effectué dans les établissements ? Mais ces questions ne sont en rien anodines. En effet, derrière, émerge une difficulté majeure : l'activité militante, est-ce un travail ? Si oui, qu'est-ce que travailler veut

dire ? Et en quoi les instruments conceptuels et méthodologiques utilisés pour l'analyse du travail peuvent être utiles pour comprendre l'activité militante ?

Cette recherche s'appuie sur l'idée que ce n'est qu'en prenant véritablement au sérieux cette somme d'interrogations que l'on peut approcher la réalité de l'activité des syndicalistes de terrain. Cela permet surtout d'envisager plus précisément la manière dont ils mettent en œuvre les savoirs qu'ils ont à leur disposition pour agir efficacement dans le quotidien de leurs établissements scolaires.

L'activité syndicale, une activité de travail

La thèse soutenue ici renvoie à l'affirmation selon laquelle l'activité syndicale, telle qu'elle s'organise et s'élabore au quotidien, peut être décrite et analysée comme une activité de travail. Dans les monographies qui constituent le point d'ancrage et le cœur de cette recherche, les syndicalistes interrogés se positionnent très clairement sur la question. Georges considère que son activité militante et son métier d'enseignant forment les deux facettes d'un même travail. Il va jusqu'à énoncer que militer, « [...] *c'est un complément de mon travail de prof. C'est deux choses qui sont liées... Ça fait partie du travail !* ». Il faut remarquer, dans cette formulation, toute la complexité de son positionnement. Pour lui, militer et enseigner sont dans un même mouvement deux éléments complémentaires, qui sont intimement liés et qui s'imbriquent l'un dans l'autre ; être syndicaliste dans son établissement est une prolongation de son métier d'enseignant. Georges se considère effectivement comme un véritable militant " de terrain " qui oriente son activité syndicale principalement autour des questions internes à l'établissement.

Mireille est plus nuancée. Pour elle, le militantisme est un travail puisque c'est une activité qui ne s'improvise pas, qui s'apprend en assimilant des connaissances sur les dossiers essentiels. Elle dit : « *c'est difficile de devenir S1. Il y a beaucoup de choses à gérer, à apprendre...* ». Le problème principal qui la préoccupe est celui de la transmission des savoirs permettant d'assurer la pérennité de l'action syndicale. C'est une militante qui travaille régulièrement sur des questions externes aux problèmes de son collège, elle conçoit que les connaissances à

acquérir dépassent largement les problématiques de l'Education nationale. Pour Corinne, militer est un travail dans la mesure où l'action syndicale demande toujours à être anticipée et organisée. « *Militer... c'est un vrai travail ! C'est un travail, parce que je dois réfléchir à ce que je fais ! J'essaye de ne pas faire les choses de façon spontanée... Je me fais des listes de ce qu'il y a à faire...* ». Par ailleurs, elle constate que « [...] *Militer, c'est fatigant* ». Cette affirmation semble avoir, pour elle, un caractère de normalité puisqu'elle pense que, par nature, le travail est contraignant et fatigant. Corinne est une syndicaliste qui s'appuie fortement sur ses propres valeurs politiques et syndicales, elle y puise l'énergie nécessaire pour militer. On voit ici combien Georges, Mireille et Corinne, à partir de leurs propres définitions, envisagent intuitivement la complexité qu'il y a à appréhender la question du travail. Ils sont tous trois amenés à faire des choix, à se fixer des priorités. Un élément leur est commun, ils conçoivent le militantisme de la même manière que leur métier d'enseignant : même s'ils sont confrontés à un cadre qui oriente et ordonne leurs actions, ils se considèrent comme des concepteurs de leur activité.

Pour l'ergonomie de l'activité⁶, le travail se décline en deux réalités distinctes. D'abord, la tâche est le résultat anticipé du travail. C'est le travail prescrit, celui qui s'impose à l'opérateur et qui est toujours définit ex-ante. C'est le cadre indispensable de l'activité. Ensuite, l'activité de travail est l'accomplissement de la tâche. Elle se joue comme une stratégie d'adaptation aux situations réelles qui invalident toujours partiellement les prescriptions prédéfinies. Il y a ainsi toujours un écart entre le travail tel qu'il est prescrit et le travail réel⁷. La démarche ergologique part de ce constat. En lien avec les recherches d'A. Wisner⁸, elle considère que cet écart entre le travail prescrit et le travail réel a une valeur universelle. « [...] *Quelles que soient les situations [...] il y a toujours quelque chose de cet écart entre ce qui est anticipé, y compris par nous même, et ce qui*

⁶ Issue des travaux initiés dès le début les années 60 par l'équipe du CNAM dirigée par A. WISNER, l'ergonomie de l'activité se différencie très nettement de la conception anglo-saxonne (Human factor) de l'ergonomie qui s'intéresse à l'adaptation de la machine à l'Homme en vue de favoriser le rendement au travail. Pour l'ergonomie de l'activité, la proposition est plus ambitieuse puisqu'il s'agit d'adapter le travail à l'Homme dans un double objectif, d'abord d'amélioration des conditions de l'exercice de l'activité et de la santé des salariés, ensuite d'amélioration du fonctionnement et de la performance globale de l'entreprise.

⁷ A ce sujet, il est possible de se référer à GUERIN F., LAVILLE A., DANIELLOU F., DURAFFOURG J. et KERGUELEN A. (2007).

⁸ WISNER A. (1997).

est produit quand on se met à faire ce qu'il a été décidé de faire.⁹ ». Mais admettre l'universalité, le caractère proprement anthropologique de cette première proposition, impose d'en accepter trois autres :

- D'abord le fait que l'écart entre le travail prescrit et le travail réel ne peut jamais être complètement anticipé. Cet écart est fondamentalement lié à l'expérience singulière de l'Homme au travail. Ainsi, remplacer un " travailleur¹⁰ " par un autre dans un même contexte, face à une même tâche, modifie considérablement la configuration de l'exercice de l'activité, ne serait-ce que parce que ce nouveau protagoniste n'aura pas la même morphologie, la même habileté ni les mêmes références techniques et professionnelles que celui qu'il remplace.
- Ensuite, ce qui se déroule dans cet écart entre le prescrit et le réel, c'est une activité de renormalisation constante où les normes antécédentes¹¹, imposées en amont, sont réaménagées par la personne qui travaille. Y. Schwartz propose le concept de « corps-soi » pour définir l'individu en tant qu'il est en activité, dans l'histoire en train de se faire. De ce point de vue, la notion de corps-soi comprend et dépasse les dimensions spécifiquement biologiques, psychiques, cognitives et sociales de l'individu ou du travailleur.
- Enfin, s'il y a toujours des renormalisations, c'est parce que la personne au travail, le corps-soi est imbriqué dans des débats de normes qui se réfèrent à un monde de valeurs qui oriente son activité. « *On ne peut jamais juger d'avance des débats de normes, dans la mesure où il y a toujours derrière, ce jeu compliqué avec les valeurs. Valeurs qui ont prise sur nous et [...] on a prise sur elles, puisque notre vie ne cesse de les retravailler¹²* ».

Ainsi, l'activité, et en particulier l'activité de travail, peut être observée comme une mise en synergie d'éléments hétérogènes en nous, synergie permettant à l'Homme au travail de se confronter à la fois à l'impossible application stricte des

⁹ SCHWARTZ Y., DURRIVE L. (2009), pp. 15 - 16.

¹⁰ Le terme de travailleur convient à condition qu'il soit entendu quel que soit le " travail " en question, que celui-ci soit formalisé ou non, par exemple par un contrat de travail, qu'il corresponde ou non à une prestation rémunérée dans la société marchande et de droit.

¹¹ C'est-à-dire le prescrit en ce qu'il est constitué de normes qui ne prennent jamais en considération ni la singularité des personnes dans l'agir, ni celle des situations elles-mêmes.

¹² Ibid., p. 31.

normes antécédentes et au caractère invivable de toute tentative de prédétermination extérieure de l'activité humaine. L'activité est donc la rencontre des normes antécédentes et de cette question ontologique de l'impossible / invivable. Ce que disent les trois militants de leur activité reflète cette problématique. Corinne, lorsqu'elle parle de son activité syndicale, raconte comment elle est prise de manière très particulière dans la problématique de l'impossible. Parce qu'elle ne souhaite pas être « *une militante à cent pourcent* » et que sa vie familiale et personnelle est particulièrement intense, elle est obligée de réorganiser son activité, de renormaliser en fonction de débats de normes complexes. Elle précise : « *Je milite suffisamment pour avoir envie de militer plus... Mais je ne peux pas me le permettre pour l'instant ! Il y a des moments où j'ai envie d'aller plus loin mais ce n'est pas possible...* ». Alors, malgré les consignes qu'elle reçoit de l'organisation syndicale, elle fait des choix qui sont plus ou moins volontaires, plus ou moins conscients. Elle privilégie certains dossiers qu'elle juge utiles à la fois pour son mandat et pour son activité d'enseignante. Elle trouve des solutions personnelles pour vivre l'invivable et ces solutions passent toujours par une référence aux valeurs qui portent son activité militante.

Georges se confronte autrement à cette question. Lorsqu'il est sollicité par un travail prescrit particulièrement lourd, il s'appuie sur le collectif et n'hésite pas à déléguer les tâches qu'il ne peut pas assumer seul. « [...] *On en discute ensemble. On se répartit le travail, on se pose des questions, on met les choses en place... Ça permet d'éviter le stress, le risque de se louper* ». Par ailleurs, poussé à expliquer précisément la manière dont il s'y prend concrètement, il constate : « *En réalité, on n'applique jamais tout à la lettre, même pour les élections professionnelles où les enjeux sont plus gros... On fait attention, mais...* ». De sa part, plus qu'un aveu de faiblesse, cette affirmation renvoie à une évidence qu'il est possible de reformuler ainsi : devant la tâche syndicale à accomplir, on ne fait jamais exactement ce qui est demandé¹³. Ce que dit Mireille de la manière dont elle exerce son mandat syndical est tout aussi éloquent. Au moment des élections au conseil d'administration, malgré les consignes très

¹³ Cette affirmation est un détournement volontaire de la formule, célèbre au sein du département d'Ergologie, de P. Esposito, ouvrier ajusteur à Aubagne dans les années 80 : « *Jamais un ouvrier ne reste devant sa machine en pensant : je fais ce qu'on me dit* », cité in Y. SCHWARTZ (1992), p. 48.

strictes du SNES pour que la liste portée par le secrétaire d'établissement soit clairement identifiée syndicalement, elle observe : « *Si je devais monter une liste SNES, j'aurais du mal à avoir suffisamment de monde et, curieusement, les gens que j'aurais seraient moins militants...* ». Ainsi, syndicaliste d'expérience et soucieuse de l'organisation, elle préfère abandonner une consigne qu'elle considère, par ailleurs, comme fondamentale et propose dans son collège une liste intersyndicale qui, selon elle, prend beaucoup mieux en compte la réalité de ce qu'elle vit au quotidien.

Pour dire les choses de manière abrupte, si l'on se réfère à la définition ergologique de l'activité et lorsque l'on observe ce qui se joue dans le quotidien du travail militant, aucune pertinence, aucune efficacité syndicale ne semble pouvoir être escomptée dans la simple exécution des tâches attendues. Le militant, pour jouer pleinement son rôle, renormalise continûment en fonction de débats de normes et est toujours amené à trancher, à faire des choix en référence à un monde de valeurs qui intègre et dépasse les valeurs portées par l'organisation elle-même. Militer est alors le résultat d'un compromis entre les enjeux syndicaux (les mandats, les actions collectives proposées, les mobilisations envisagées...) et la réalité des situations singulières. Militer consiste ainsi à faire usage de soi d'un point de vue historique et social et ne se réduit jamais à la simple exécution d'actions prédéterminées ; usage de soi toujours en tension entre ce qui est requis et anticipé par d'autres (usage de soi par les autres : ici l'organisation syndicale, les collègues de travail, la hiérarchie professionnelle...) et ce que le militant consent et admet comme engagement (usage de soi par soi avec ce que cela sous-entend d'auto-prescriptions).

Une littérature scientifique abondante mais peu préoccupée de l'activité

Si l'on accepte l'idée que militer est un travail en soi et si l'on admet par ailleurs la conceptualisation ergologique de l'activité industrielle, l'abondance en sciences humaines et sociale d'une littérature sur le syndicalisme masque difficilement le fait que nous ne savons aujourd'hui que très peu de choses sur l'activité militante elle-même. En effet, les ouvrages concernant « l'objet syndical » ont le plus

souvent pour ambition de produire de la connaissance, non pas sur l'activité syndicale mais plutôt sur ses enjeux, son contexte sociopolitique. Ainsi, la littérature est abondante sur le thème récurrent de la crise du syndicalisme, préfigurant selon les auteurs sa fin ou au contraire son renouveau. D'autres ouvrages, toujours éloignés de la thématique de ce mémoire, abordent l'objet syndical par l'étude de ses formes et de ses modes d'organisation. Enfin, certaines recherches se sont penchées particulièrement sur la question du travail syndical mais en focalisant leurs observations plutôt sur le travail tel qu'il est prescrit et organisé en amont que sur la réalité de ce qui se joue dans l'activité.

Dans un ouvrage collectif récent¹⁴, S. Nicourd propose, sur le travail militant, un éclairage sociologique novateur. Dès l'introduction, l'auteur précise : « *Ce livre aborde donc les engagements sous l'angle de l'activité collective qui leur donne corps et non pas seulement à travers les logiques individuelles qui leur donne sens.*¹⁵ ». Un tel projet ne pouvait qu'attirer l'attention. La prise en considération de la dimension corporelle de l'engagement, et d'un corporel collectif qui plus est, peut entrer en résonance avec le concept de « corps-soi ». L'auteur aborde toutefois la question par le biais des relations de pouvoirs et des cadres normatifs de l'action syndicale. Trois " projets émancipateurs " sont analysés, reflétant apparemment des normes différentes de fonctionnement dans la relation entre les militants et les adhérents : celui de la " réparation " des difficultés, celui de " l'émancipation individuelle " et celui de " l'émancipation collective ". « *Ces trois modalités de relations correspondent à des projets politiques différents rarement exclusifs les uns des autres. [...] De la prestation de service à l'action collective, la mise en pratique du sens de l'action pour les autres est un support essentiel de la mobilisation personnelle.*¹⁶ ». Si cette analyse apporte un éclairage particulièrement instructif sur le cadre et les normes qui mobilisent les syndicalistes, rien ou très peu n'est dit sur l'activité, sur la singularité et la complexité des situations.

¹⁴ NICOURD S. (2009).

¹⁵ Ibid., p. 14.

¹⁶ Ibid., p. 68.

En réalité, la première difficulté, qui complique la référence à une grande partie de la littérature dans le cadre de cette recherche, provient du fait que les sciences sociales, pour garantir la scientificité de leurs productions, ne parviennent pas à se démarquer de la modélisation, en particulier mathématique. Or dans le domaine de la production des savoirs sur les activités humaines, la méthodologie issue de la pratique des sciences de l'inerte peut et doit être questionnée. F. Daniellou nous met en garde : « [...] *toute activité de modélisation implique un choix de forme de réduction, les choix d'éclairer certains aspects des situations et d'en laisser d'autres de côté. Quand ce qu'on modélise est l'activité de travail, quel effet produit-on par les réductions ou les exclusions que l'on opère ?*¹⁷ ».

R. Di Ruzza¹⁸ et l'équipe du département d'Ergologie de l'Université de Provence analysent ce problème épistémologique essentiel et proposent de concevoir deux champs différents dans la production des savoirs, correspondant à des positionnements polarisés. « *La première [manière polaire de produire des savoirs] se réfère à " l'épistémique " : c'est le domaine des sciences, avec la définition d'un objet, l'élaboration d'une théorie [...], la mise en place et en œuvre d'un processus de couplage entre cette théorie et l'objet réel...*¹⁹ ». Dans le champ " épistémique ", il s'agit d'appliquer de la manière la plus stricte possible une méthodologie expérimentale reconnue par la communauté scientifique, méthodologie " falsifiable " au sens de K. Popper²⁰. Cette première manière de produire de la connaissance, sur la question du syndicalisme comme sur l'ensemble des activités humaines, ne se soucie pas de la réalité de l'activité telle qu'elle se noue dans la singularité des situations. Sa préoccupation première est de garantir les « conditions standards » propres à valider ce processus de couplage. Ainsi, par exemple, lorsque la science économique s'intéresse au fait syndical et en particulier à la grève, elle produit des modèles extrêmement précis mais qui ne nous disent rien de la réalité de terrain.

¹⁷ DANIELLOU F. (2000), p. 3.

¹⁸ DI RUZZA R. (2003).

¹⁹ Pour cette citation et les suivantes de R. DI RUZZA, *ibid.*, pp. 52 - 53.

²⁰ POPPER K. (1995).

L'exemple le plus abouti est celui proposé par R. Eaton²¹. Pour répondre à la question " *Pourquoi la grève intervient-elle ?*", l'auteur répond par la double formule, « $R = (w_n - w_o) \sum (1/1+r)^t$ » et « $C = w_o N$ ». « R » étant l'avantage obtenu suite à la grève, il est constitué par la différence entre « w_n » (le salaire arraché à l'issue de la grève) et « w_o » (le salaire initial), étendue sur l'ensemble d'une période « t » (jusqu'au départ de l'entreprise, par exemple) et actualisée au taux « r ». « C » est le coût de la grève, le salaire initial « w_o » étant perdu sur toute la période « N », durée de la grève. La conclusion s'impose : « *Bien entendu on n'a intérêt à faire grève que si $R > C$* ²² ». Cette méthode d'évaluation de l'utilité de la grève, aussi rigoureusement scientifique soit-elle, oublie que la formule n'est applicable que dans l'après-coup, elle reste inopérante dans les choix stratégiques initiaux. En outre, elle fait l'impasse sur les multiples raisons, autres que financières, qui peuvent pousser les salariés d'une entreprise à débrayer. Les monographies sur lesquelles s'appuie cette recherche montrent que Georges, Mireille et Corinne, lorsqu'ils prennent la décision de se mettre en grève, le font à partir d'éléments qui intègrent et dépassent très largement la question salariale.

Suite aux travaux effectués depuis plus de vingt ans en ergologie, Y. Schwartz définit une seconde modalité de production de savoirs, un second champ épistémologique, dit " champ ergologique ", qui ouvre la possibilité de construire des connaissances sur les objets d'études soumis aux " débats de normes ". R. Di Ruzza précise que, dans le champ ergologique, « [...] *le processus de couplage ne peut passer que par la confrontation des savoirs de ceux qui vivent l'activité sociale et de ceux qui tentent de la conceptualiser, ce qui suppose que ces savoirs sont commensurables* ». Cela suppose aussi une approche pluridisciplinaire des études sur les activités humaines, avec toutes les difficultés que cela comporte. Notons avec l'auteur que si le domaine de compréhension de la démarche ergologique est bien la vie sociale dans son ensemble, il est « [...] *le domaine d'une perpétuelle re-connaissance, laquelle passe inévitablement par la reconnaissance de sa non-connaissance tendancielle.* ». Cette posture constitue le fondement de la démarche ergologique et impose au chercheur une position

²¹ EATON R., *The worker and the profitability of the strike*, Industrial and labour relations review, octobre 1972, pp 670-679, cité in G. CAIRE (2005).

²² CAIRE G., in V. CHAMBARLHAC & G. UBBIALI (2005), p. 39.

d'inconfort intellectuel, peu compatible avec le statut du chercheur dans le champ épistémique, duquel se réfèrent les travaux en sciences sociales.

Il ne faudrait toutefois pas conclure à l'inefficacité des sciences humaines et sociales pour appréhender l'objet syndical. La connaissance stabilisée qu'elles construisent est indispensable, y compris dans le champ ergologique. Il s'agit cependant de distinguer nettement ce qu'elles peuvent produire, par exemple la construction d'une modalité de compréhension²³ du syndicalisme en tant qu'organisation prise dans un contexte social et géopolitique, et ce qu'elles ne sont pas en mesure de résoudre : l'analyse concrète des situations singulières qui exige la confrontation de savoirs commensurables entre ceux qui " font " l'activité industrielle et les chercheurs qui tentent de la conceptualiser. Ainsi, à titre d'exemple, lorsque J. Ion, S. Franguiadakis et P. Viot²⁴ cherchent à dresser un état des lieux des modalités et des formes de l'engagement syndical, ils proposent plus sûrement un panorama de la manière dont les individus s'organisent collectivement, qu'un éclairage permettant de comprendre comment les individus militent réellement.

De même, Ph. Corcuff²⁵, dans son article sur l'épistémologie du syndicalisme, présente une approche particulièrement pertinente des continuités et discontinuités des activités cognitivo-discursives entre les acteurs syndicalistes et les chercheurs. Mais l'auteur maintient au final une distinction ferme entre la connaissance savante et ce qu'il nomme la connaissance ordinaire. Cette distinction est certes à conserver. La proposition de commensurabilité des savoirs n'est pas relativiste et n'implique pas qu'ils sont identiques (tout ne vaut pas tout). Pourtant, l'hypothèse ergologique conçoit ces deux types de connaissances de manière fondamentalement égalitaire²⁶. Les savoirs dits " savants " et les savoirs dits " commun " doivent être considérés comme étant de même nature. Ils peuvent

²³ « *Le but de la pratique scientifique n'est pas de connaître la réalité mais de construire sa compréhensibilité* ». R. DI RUZZA (1988), p. 23.

²⁴ ION J., FRANGUIADAKIS S. & VIOT P. (2005).

²⁵ CORCUFF P. (1991).

²⁶ Y. SCHWARTZ parle à ce sujet de " processus socratique à double sens " ; processus socratique dans la mesure où la maïeutique fait accoucher ce que l'interlocuteur croit ne pas savoir, fait émerger des vérités qui échappent ; à double sens car le chercheur y redécouvre son " métier " et apprend de l'opérateur.

être comparés, mis en confrontation et en dialogue pour produire des connaissances nouvelles sur l'activité humaine.

Perspective ergologique

Ce rapide détour par la littérature en sciences sociales, sans pour autant tendre vers l'exhaustivité, permet de clarifier l'orientation de ce travail de recherche. La conceptualisation de l'ergologie est centrale dans ce mémoire dont l'objet est de tenter de progresser dans la compréhension de ce qu'est le travail syndical des militants du SNES dans les établissements scolaires. Il permet, en outre, de préciser un élément central du point de vue ergologique : « [...] *rien de sérieux ne peut être dit sur le travail indépendamment de ceux qui travaillent [...] Il s'agit d'un principe épistémologique, et c'est ce principe qui définit l'ergologie (et non pas un "objet" qui serait par exemple "le travail")*²⁷ ». Cette position de principe, constituante de l'ergologie, impose ainsi une démarche spécifique pour la production de connaissances sur l'activité humaine, démarche formalisée dans un dispositif de travail appelé "dispositif dynamique à trois pôles"²⁸. Ce dispositif a pour objectif de mettre en dialogue des savoirs, non pas dans une confrontation, par exemple de type "théorie / pratique", mais bien dans un contexte où "l'expertise" est également répartie entre tous les acteurs.

Le pôle 1 est celui des savoirs académiques, des savoirs disponibles, reconnus et validés par la communauté scientifique. Ces savoirs se construisent, la plupart du temps, en toute "extériorité" vis-à-vis des situations concrètes (Y. Schwartz parle alors de "désadhérence"). Relativement stabilisés sur le plan théorique, ils sont référés aux différentes disciplines convoquées par la démarche, disciplines qui concernent principalement les sciences humaines et sociales. Cependant, dans la mesure où, par exemple, l'ergonomie est sollicitée, on peut y retrouver des savoirs relevant de la métrologie, de la physiologie ou de l'anthropométrie. Ces savoirs sont appelés "savoirs institués" et font partie du patrimoine commun disponible.

²⁷ DI RUZZA R. (2009), p. 33.

²⁸ Pour plus de précisions sur le dispositif dynamique à trois pôles : cf. Y. SCHWARTZ & L. DURRIVE (2003), pp. 259 - 271 et R. DI RUZZA (2009), pp. 33 - 37.

Le pôle 2, en miroir du pôle précédent, est celui des " savoirs investis " dans l'activité humaine. Il est constitué par les savoirs que les protagonistes du travail se forgent et mettent en oeuvre, par l'expérience, dans les situations concrètes au travers des débats de normes. Ils sont ainsi élaborés en " adhérence " de l'activité qui est en permanence créatrice, les renormalisations n'étant jamais complètement connues ou maîtrisées à l'avance. Par principe, ces savoirs ne sont pas disciplinaires même s'il ne s'agit pas « [...] de nier les compétences disciplinaires de tel ou tel travailleur [...] mais d'admettre le fait que dans son activité concrète, il y a toujours plus que des compétences disciplinaires²⁹ ». Les savoirs du pôle 2 constituent, par essence, des " forces d'appel et de rappels "³⁰ pour ces disciplines.

Le pôle 3 est certainement le plus délicat à définir. Y. Schwartz le décrit comme le pôle support, celui de l'inconfort intellectuel et d'un monde commun à construire. Il peut être appréhendé comme le pôle où sont portées les valeurs communes, régulant le dialogue entre les deux autres pôles. Ceux-ci sont, en effet, constitués de savoirs complémentaires mais difficilement accordables *a priori*. Ce troisième pôle peut alors être compris comme la condition de possibilité de la mise en dialogue des deux précédents. Il est le lieu des exigences éthiques (le garant de la commensurabilité des savoirs), épistémologiques (assurant la constitution d'un espace de compréhension, de production de savoirs), et politiques (au sens large du " vivre ensemble ").

Le dispositif dynamique à trois pôles est d'abord un dispositif épistémologique qui favorise, par la confrontation ou plus exactement par la mise en relation dialogique, *in situ*, des protagonistes du travail et des chercheurs, la production de connaissances sur l'activité pour la transformer³¹. « C'est le lieu de rencontre, le

²⁹ DI RUZZA R. (2009), p. 35.

³⁰ « Forces d'appel parce que, dans un monde saturé de normes antécédentes [...] ils ont besoin des compétences disciplinaire, des savoirs stockés et disponibles. Et force de rappel dans la mesure où ce sont bien eux qui valideront ou interpellent à nouveau les savoirs constitués sur l'humain, à travers les situations d'activités... ». SCHWARTZ Y., DURRIVE L. (2009), p. 256.

³¹ Une question épistémologique centrale se pose, qui mérite d'être débattue : faut-il au préalable comprendre le travail pour le transformer ou le transformer n'est-il pas déjà une manière de le comprendre ? R. DI RUZZA considère que la démarche ergologique permet dans une même temporalité de comprendre *et* de transformer le travail. « [...] Le projet ergologique est non seulement un nouveau mode d'élaboration et de

*lieu de travail en commun où s'active une espèce de spirale permanente de retravail des savoirs...*³² ». Ainsi, s'il n'y a pas de " one best way " dans la manière de le mettre en application et s'il doit être réajusté à chaque fois en fonction des situations elles-mêmes, la condition de sa mise en œuvre est bien la rencontre directe, sur le terrain, des différents acteurs. Toutefois, une façon complémentaire et seconde de l'utiliser consiste à l'entendre comme un dispositif théorique et descriptif permettant la compréhension du travail par une analyse aussi peu ex-territorialisée que possible de l'activité humaine. De ce point de vue, c'est un outil favorisant l'intelligibilité des situations. Dans cette recherche, le dispositif à trois pôles sera central mais pris dans sa dimension théorique, la temporalité nécessaire à sa mise en application épistémologique ne relevant pas du cadre de ce mémoire.

A partir de cette approche du dispositif dynamique à trois pôles, les savoirs mis en œuvre par les syndicalistes sur le terrain peuvent être décrits en fonction de ce qu'ils relèvent du pôle 1 (des savoirs institués), du pôle 2 (des savoirs investis) ou du pôle 3 (des valeurs, de l'ambition d'un monde commun à construire). L'activité au quotidien, telle que Georges, Mireille et Corinne en parlent, peut être comprise au regard de cette conceptualisation. Les militants sont amenés à s'impliquer plus particulièrement, à réaménager leur activité différemment selon qu'ils vont plutôt s'appuyer sur l'un ou l'autre de ces pôles. Bien évidemment, cet investissement polarisé est toujours tendanciel, d'une part parce que l'activité humaine ne peut être formalisée précisément et doit être observée " à la loupe ", au plus proche des situations elles-mêmes et d'autre part parce que le fait de privilégier un pôle ne signifie pas que les autres sont délaissés ou abandonnés.

Sans renoncer à ces réserves, il est toutefois possible de considérer que nos trois syndicalistes vont, en règle générale, s'appuyer sur l'un ou l'autre des trois pôles pour militer. Georges serait plutôt un militant de " type 2 ". Pour le dire autrement, son style personnel, lorsqu'il porte son mandat syndical, est plutôt structuré autour de savoirs issus du pôle 2. Mireille, par ses préoccupations fédérales, montre son

production de connaissances sur la vie des sociétés humaines, mais inséparablement un mode d'intervention qui en modifie nécessairement le cours ». DI RUZZA R. (2003), p. 76.

³² SCHWARTZ Y., DURRIVE L. (2003), p. 264.

intérêt pour les dossiers plus théoriques, aux contenus stabilisés et solides sur le plan conceptuel. Elle pourrait être ainsi décrite plutôt comme une militante de " type 1 ", son style d'engagement la poussant à travailler plutôt sur des dossiers du pôle 1. Corinne illustre ce que pourrait être un militant de " type 3 ". Son investissement syndical est toujours soutenu et étayé par les valeurs politiques qu'elle porte. Son style particulier s'inscrit dans une démarche où ce qui sert de moteur à son activité, ce sont les valeurs du pôle 3.

Cet axe d'analyse sera développé dans un premier chapitre. Il s'agira de mettre en perspective ce que disent Georges, Mireille et Corinne de leur activité pour essayer de repérer comment ils utilisent les savoirs et compétences mobilisés dans leur pratique syndicale. Il faudra observer comment, s'appuyant plus particulièrement sur l'un ou l'autre des pôles, ils vont réaménager leur activité, utiliser les savoirs et/ou les valeurs issus des autres pôles pour viser l'efficacité de leur action. Mais si l'on en reste à une telle analyse, le risque est grand de laisser entendre que l'activité peut être comprise et décrite exclusivement à partir des actions individuelles des opérateurs du travail.

La démarche ergologique affirme l'universalité humaine des débats de normes et avance une conceptualisation de l'activité qui s'oppose à une vision déterministe du monde. Elle se positionne résolument contre tout paradigme individualiste. Mais parce qu'elle rejette l'idée que c'est en partant des catégories collectives que l'on peut comprendre les comportements individuels, elle ne se situe pas non plus dans une conceptualisation holiste du monde. Le défi qu'elle propose consiste bien à dépasser cette dualité. Ainsi, le second temps de ce premier chapitre sera consacré à replacer et à repérer l'activité de nos trois militants au sein des espaces collectifs à l'œuvre dans leur quotidien. En effet, c'est dans ces collectifs plus ou moins structurés et formels (ces " entités collectives relativement pertinentes ", dirait Y. Schwartz), que se construisent, s'élaborent et se mettent en scène les savoirs militants qu'ils vont s'approprier.

Un second chapitre fera retour sur la singularité des situations. A l'occasion d'évènements qu'ils considèrent comme " marquants "³³ dans leur parcours militant, Georges, Mireille et Corinne réinvestissent de manière très personnelle les savoirs et les compétences qu'ils ont acquis. Il s'agira de repérer comment ils réutilisent et réaménagent ces savoirs dans de telles circonstances. Travailler, ce n'est pas exécuter une tâche mais faire usage de soi. « *Lorsqu'on dit que le travail est usage de soi, cela veut donc dire qu'il est le lieu d'un problème, d'une tension problématique d'un espace de possibles toujours à négocier [...] Il y a une demande spécifiée et incontournable faite à une entité dont on suppose quelque part une libre disposition d'un capital personnel*³⁴ ». Ce second chapitre permettra de revenir sur cette question. Le syndicaliste dans son activité fait usage de lui-même et, dans un même mouvement, usage est fait de lui. Des " dramatiques " d'usage de soi sont à l'œuvre, matrices de variabilité et d'historicité, qu'il faudra prendre en considération.

³³ Des évènements marquants dans le sens où il s'agit d'épreuves dans le travail, d'une mise à l'épreuve de soi en activité. Cf. T. PÉRILLEUX (2005).

³⁴ SCHWARTZ Y. (1992), p. 53.

1 - Une activité individuelle portée par des collectifs

Il est globalement possible d'observer l'activité des acteurs de la vie sociale à partir du dispositif dynamique à trois pôles, chacun étant pris, à sa manière et de façon très tendancielle, dans l'articulation entre les savoirs investis, les savoirs institués et les valeurs, l'ambition d'un monde commun à construire. On peut supposer que selon la nature du travail effectué, chacun incarnera plus ou moins précisément, plus ou moins fermement, l'un ou l'autre des trois pôles. Ainsi, dans un établissement scolaire, l'enseignant devant ses élèves personnifie plutôt le pôle des savoirs institués, l'agent de service chargé de la maintenance du matériel est relativement porteur des savoirs investis alors que le conseiller principal d'éducation (CPE), lorsqu'il rappelle le règlement intérieur à un élève, est investi des valeurs du vivre ensemble³⁵.

De tous les protagonistes de l'activité dans les établissements scolaires, le militant syndical, le secrétaire de la section d'établissement est certainement celui qui va figurer le mieux l'articulation entre les trois pôles. Parce qu'il n'est pas déchargé de cours pour son activité de représentation et qu'il est, de par son mandat, au cœur des rouages du collège ou du lycée, sa connaissance investie est grande. Il a acquis, par ailleurs, par sa participation à des stages, par ses lectures et/ou par les discussions qu'il a pu avoir avec des interlocuteurs institutionnels, des savoirs formalisés relativement nombreux. Enfin, le fait qu'il soit détenteur d'un mandat syndical, qu'il ait accepté de représenter ses collègues devant l'administration, le désigne précisément comme celui qui va porter et défendre les valeurs communes des personnels. Toutefois, très clairement, Georges, Mireille et Corinne ne se positionnent pas de la même manière au regard du dispositif dynamique à trois pôles.

³⁵ Tout cela, il faut le répéter, doit être entendu en tendance. Les exemples donnés en sont une démonstration : si l'agent ne s'appuie que sur des savoirs investis, jamais il ne sera en mesure de dépanner une installation électrique complexe. Ainsi, de même que l'enseignant, dans sa classe, possède et utilise des savoirs investis (l'expérience, qui lui fait dire qu'il transmettra mieux telle connaissance à tels élèves en s'y prenant de telle façon), l'ouvrier va utiliser des savoirs institués, issus de la Science Physique, indispensables à son activité. De la même manière, le CPE ne travaille jamais en s'appuyant exclusivement sur l'idée d'un monde commun à construire. Il est détenteur de savoirs investis et institués qui lui permettent de mener à bien sa tâche. Toutefois, tendanciellement, l'un incarnera plus particulièrement le pôle 1, l'autre le pôle 2 et le troisième le pôle 3.

Georges, Mireille et Corinne : trois styles différents de militants

Georges.

Georges travaille depuis une quinzaine d'années comme professeur de Lettres en collège puis en lycée. Dès le début de sa carrière, il a accepté d'assumer un mandat syndical et s'intéresse prioritairement aux problèmes internes de son établissement. Il se décrit comme un homme pressé qui n'a ni le temps ni le désir de « décrocher de l'établissement... Sinon c'est un engrenage... ». Il considère que les dossiers importants à traiter, les savoirs indispensables à l'activité syndicale se situent plus sûrement au sein du lycée, dans les micro-connaissances construites au quotidien en fonction des besoins de ses collègues, que dans les instances de l'organisation où ce qui est traité est à la fois trop théorique et trop délayé. Ainsi, il privilégie volontairement son mandat en conseil d'administration. « *Les mécanismes de la DGH³⁶, ça s'apprend, ça se travaille d'abord en allant la chercher bien avant chez le proviseur... Et puis il faut la travailler en regardant les rapports entre HSA et heures postes, la comparer à celle de l'année précédente... C'est tout un travail d'analyse et de discussion ! C'est sur le tas que tu apprends* ».

Ce qu'il met en œuvre, pour réaliser ce travail, relève de ses compétences de négociation et de dialogue, forgées par des années d'expérience et de pratique de la relation avec les chefs d'établissement, cela lui permet d'obtenir très en amont les documents nécessaires. Il met aussi en œuvre des savoirs relativement informels, des connaissances peu standardisées et difficiles à décrire tant elles sont imbriquées dans les renormalisations constantes qui s'opèrent dans la singularité de chaque situation. De façon tranchée, il va jusqu'à penser que ce travail, en prise directe avec la réalité du lycée, est le cœur de son " métier " de secrétaire d'établissement. L'activité de représentation, qu'il considère comme spécifiquement " politique ", est plus généraliste, moins intéressante : « [...] *par exemple, prendre la parole en salle des professeurs ou participer à une*

³⁶ Pour toutes précisions sur la Dotation Globale Horaire, les Heures Supplémentaires Annuelles, sur les différents sigles et la terminologie relativement technique utilisée : cf. Annexe 1.

délégation... ». Il se charge de ce type de mission mais, de fait, l'apprentissage et la mise en œuvre des savoirs investis dans son activité quotidienne restent au centre de sa pratique syndicale. Il ne faudrait cependant pas en conclure que tous les savoirs nécessaires, par exemple, au travail en conseil d'administration sur la dotation horaire relèvent exclusivement du pôle 2. Lorsqu'il compare les dotations d'une année sur l'autre, il met en œuvre des connaissances instituées, ne serait-ce que sur le plan statistique ; des connaissances du pôle 1 sans lesquelles il ne serait pas en mesure d'effectuer le travail demandé. Toutefois, ce qui le pousse à s'intéresser à ces questions relève très certainement de l'importance qu'il accorde aux activités et aux savoirs issus du pôle 2.

Georges est un militant d'expérience qui va, en fonction des attentes et des demandes de ses collègues, travailler sur des dossiers plus généraux, impliquant des savoirs plus théoriques qu'il nomme " le gros œuvre ". Il n'est pourtant pas persuadé que cela soit toujours indispensable « [...] *globalement, les questions que posent les collègues, ça ne concerne pas le gros œuvre. Il faut le connaître mais ce qu'ils attendent, c'est qu'on les aide dans leur stratégie...* ». Malgré ce, Il a régulièrement besoin d'apprendre et de manier des connaissances plus formalisées. Il va alors à l'essentiel, il s'arrange pour que cela lui prenne le moins de temps possible, pour que cet apprentissage se fasse lui aussi « *sur le tas* ». « *C'est en faisant venir les gens du S2 que je me suis formé. Je les appelais pour venir animer une heure d'information syndicale, pour qu'ils m'expliquent les réformes... Ce qui est important c'est que le S1 ait quelqu'un à qui poser les questions...* ». Il est confronté à des débats de normes qui le poussent à réaménager ses priorités. Pour mener à bien son mandat, il doit s'approprier certains savoirs extérieurs, en désadhérence, mais plutôt que de participer à des stages ou à des instances de l'organisation (ce qui l'obligerait à quitter provisoirement son lycée pour un résultat, un rendement qu'il juge insuffisant) il préfère faire appel à des " personnes de références ". Sa manière de s'y prendre est significative : « [...] *On prend vingt minutes, on me fait le topo puis je le fais moi-même...* ». De manière tendancielle, il considère que les savoirs institués, le corpus qui permet une analyse plus objective, sont d'abord à contextualiser et prennent leur valeur en référence à des questions locales et immédiates.

Il se veut très pragmatique dans son implication syndicale. Dans la relation avec son chef d'établissement, il privilégie toujours la négociation plutôt que le conflit. Il ne considère pas qu'une stratégie d'opposition systématique puisse être efficace en soi. Il préfère commencer par essayer de comprendre le point de vue de l'autre avant de porter un jugement. *« Surtout au collège, mais aussi au lycée, j'ai toujours eu l'impression que j'en savais autant que lui. Ça me permet de comprendre pourquoi sur tel sujet il prend telle décision ! Après il faut analyser, se poser la question de savoir si c'est juste, si c'est bien ou non pour l'enseignement... Est-ce qu'on peut améliorer ? Est-ce qu'il s'est trompé ? »*. En prise avec les préoccupations du monde des valeurs du pôle 3, toujours présentes dans sa façon d'orienter son activité, il ajuste sa stratégie. La question de la justesse (ou de la justice) d'une décision prise par la hiérarchie est systématiquement évaluée au regard de l'intérêt pour la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves et pour les conditions de travail de ses collègues. Il a conscience que la posture qu'il adopte pourrait favoriser certaines confusions. Etant en situation de comprendre les enjeux et les rouages du pouvoir, il se sait capable de l'exercer et connaît les limites qui lui permettent de ne pas tomber dans la compromission. *« Ce que je défends localement, c'est toujours le prolongement de mes valeurs politiques ! »*. Ainsi, si Georges s'est construit une pratique syndicale en investissant tendanciellement les savoirs du pôle 2, son activité militante se réorganise et s'aménage en référence aux valeurs qui soutiennent son engagement et, selon les moments et les besoins, en fonction des savoirs du pôle 1.

Mireille.

Mireille est une syndicaliste de longue date. Professeur de Lettres en collège, elle milite au SNES depuis le début de sa carrière, en 1982. Elle a progressivement accepté de prendre des responsabilités de plus en plus importantes qui lui ont demandé d'acquérir des savoirs relativement théoriques, de travailler des dossiers particulièrement formalisés et complexes. *« Cela faisait trois ans que j'étais déjà responsable de secteur pour le SNES, j'étais aussi impliquée dans la section locale de la FSU... »*. Elle est chargée de l'encadrement et du suivi des secrétaires d'établissement de son secteur et participe à la vie fédérale sur sa

commune. Depuis les dernières élections professionnelles, elle est, par ailleurs, élue du personnel dans les commissions administratives paritaires académiques. « [...] *Commissaire paritaire c'est vraiment beaucoup de travail. Par contre je ne regrette pas car c'est vraiment très intéressant...* ». Contrairement à Georges, elle participe régulièrement aux instances du SNES et de la FSU où elle apprend ce qui lui est utile pour assumer ses responsabilités au quotidien. Parmi les questions qui l'intéresse et qu'elle veut approfondir, les dossiers de fond de la Fonction publique sont ceux qu'elle cherche toujours à comprendre et à connaître. Elle considère ainsi que le dossier des retraites est prioritaire et d'une importance capitale.

Avec cette façon qui lui est très personnelle de porter son mandat et de militer, elle montre clairement qu'elle accorde une réelle importance aux savoirs issus du pôle 1. Contrairement à Georges, elle estime que l'apprentissage des problématiques internes aux établissements scolaires doit se faire de la même manière que celui des dossiers plus extérieurs, plus conceptuels. Ainsi, le stage syndical de début d'année, organisé par le S2 et axé sur le fonctionnement des conseils d'administration, sur l'action syndicale qui doit y être menée ainsi que sur l'organisation et la vie des sections d'établissement, est selon elle un temps fort de la formation des militants. « [...] *Il est vraiment très intéressant, très important... Il devrait même être, entre guillemets, obligatoire pour les S1...* ». Ce stage relativement théorique est, en effet, l'occasion d'apporter aux élus en conseil d'administration un certain nombre de connaissances réglementaires et techniques. Alors que Georges va toujours essayer d'acquérir les savoirs nécessaires à son activité avec une approche pratique et concrète, en lien immédiat avec les besoins de son lycée, Mireille va plutôt adopter la démarche inverse. Elle commence par s'approprier les savoirs syndicaux importants et les réorganise ensuite pour qu'ils soient utiles dans son activité militante quotidienne. Cela ne doit toutefois pas laisser supposer que Mireille n'apprend dans les stages ou dans les réunions d'instances syndicales et fédérales que des savoirs institués et théoriques. Ces réunions sont aussi l'occasion d'échanges, de partage et de transfert d'expériences qui renvoient à des savoirs issus du pôle 2.

Persuadée qu'un syndicaliste doit aussi connaître les rouages de son établissement, les micro-ressorts qui font le quotidien de l'action militante, Mireille sait qu'il lui faut apprendre de ses collègues et connaître les dossiers plus informels qui relèvent de préoccupations moins structurées, propres à son collègue. Elle observe d'ailleurs que les enseignants sont beaucoup plus sensibles à ces questions qu'à celles qui correspondent à des dossiers qu'ils considèrent comme plus politiques. « [...] *Les heures syndicales où il y a des informations plutôt générales ou politiques sont moins suivies ! Celles qui préparent un CA, ou quand il y a des choses qui nous touchent directement, marchent mieux...* ». Confrontée aux attentes très précises des enseignants de son collègue, elle réarticule ses priorités, elle renormalise pour se mettre à la portée de leurs centres d'intérêts. Elle cherche alors à les mobiliser à partir de questions qui sont plus proches de leurs soucis quotidiens. L'expérience lui a appris que les savoirs investis sont indispensables pour répondre à la demande des personnels mais, contrairement à un militant comme Georges, elle ne pense pas que la priorité de l'action syndicale se situe à ce niveau.

En relation avec l'intérêt qu'elle porte aux savoirs institués, elle s'appuie fermement, dans son activité quotidienne, sur les valeurs du service public. « *Pour moi, le service public, ce n'est pas le service rendu à l'individu, c'est le service rendu à la société ! [...] et donc ce que deviendra l'élève dans la société ! ...* ». Les valeurs qu'elle porte dans sa pratique professionnelle et celles qu'elle met en avant dans son activité syndicale sont étroitement liées. Ainsi, sa préoccupation pour les questions d'intérêt général est centrale. Militer et enseigner ont un point commun : « [...] *C'est la prise en compte de l'intérêt général avant les intérêts particuliers* ». Son but en tant que militante est le même que celui qu'elle se donne face à ses élèves : être celle qui favorise et facilite la transmission des connaissances, faire en sorte que les autres acquièrent les clefs suffisantes pour prendre des décisions et assumer leur responsabilité citoyenne. C'est en particulier pour cette raison qu'elle investit aussi fortement les savoirs du pôle 1. Elle considère sa mission comme celle d'un « *crieur public* » dont le rôle est d'apporter l'information sur les enjeux de la profession. Ainsi, si de manière tendancielle les savoirs institués jouent un rôle fondamental dans son activité, elle les articule toutefois systématiquement aux valeurs du service public et aux

connaissances du pôle 2, indispensables pour appréhender les besoins de ses collègues.

Corinne

Corinne est la plus jeune, la moins expérimentée des trois. Elle est professeur d'Histoire – Géographie en collège depuis 10 ans mais ne milite réellement que depuis 2006. Contrairement à Georges et Mireille, son investissement syndical n'a pas découlé de son entrée dans le monde du travail. Très clairement, son implication militante est structurée à partir d'un sentiment d'urgence, autour des valeurs qui orientent sa propre conception du monde, qui lui permettent d'avoir prise sur lui. « *Moi, je me suis syndiquée pour des raisons politiques... Parce que je pensais que le combat politique actuel devait se passer dans le monde du travail* ». Jeune mère de trois enfants encore en bas âge, elle n'est pourtant que très peu disponible pour le syndicat. Si elle accepte de donner de son temps, c'est essentiellement par conviction. Ainsi, l'apprentissage des savoirs de base, nécessaires à l'activité syndicale lui pose une véritable difficulté. « *Je n'ai pas toujours le temps de travailler à fond... Ça c'est le problème ! Je lis la presse [d'information générale], j'écoute la radio... Et puis, je participe à des conversations avec des gens qui travaillent les dossiers ! Du coup, je pompe ! Je me fais une synthèse personnelle de tout cela...* ». Manifestement, les raisons qui la poussent à s'engager ressortissent principalement du pôle 3. Les questions du " vivre ensemble ", de la défense du " bien commun " sont celles qui la mobilisent prioritairement.

Avant tout, elle considère que le syndicat représente un contre-pouvoir indispensable dans la société capitaliste. « *Je trouve que ce qui se passe actuellement, c'est gravissime ! [...] Aujourd'hui, le libéralisme s'attaque à tout [...] Il faut se défendre et moi je suis entrée en résistance...* ». Pour travailler les dossiers syndicaux, elle va donc chercher à s'appuyer sur les relais et les réseaux qu'elle s'est constituée, non seulement au sein de l'organisation syndicale mais aussi dans le milieu politique. « *Dès que j'ai besoin d'une information précise, dès que je ne suis pas sûre de moi, je prends mon téléphone tout de suite !* ». Elle se sent actuellement trop peu disponible pour acquérir les connaissances et les

savoirs importants pour l'action syndicale, mais en conçoit l'urgence. Elle trouve alors des palliatifs. « *Je cherche ce qui est utile pour mon boulot ! Après le reste, je le vis plutôt comme n'importe quel citoyen [...] Je me concentre sur les problèmes éducatifs* ». Si elle s'appuie sur des savoirs institués, si elle prend le temps, *a minima*, d'en connaître les contours et de commencer à les acquérir, il est toujours nécessaire qu'ils recèlent une triple utilité : pour son activité syndicale, pour son métier d'enseignante et pour son engagement citoyen.

Corinne est à un moment de sa carrière où elle pense qu'une réelle priorité doit être accordée à son métier de professeur d'Histoire - Géographie. Ainsi, plutôt que de prendre du temps sur ses cours pour accélérer sa formation militante, en participant par exemple à des stages syndicaux, elle s'investit dans un groupe de réflexion pédagogique sur l'enseignement. « *Et ça, ça me prend du temps. C'est un groupe qui réfléchit à la manière dont est enseignée l'Histoire [...] Donc il y a des choix à faire. Je milite par conviction mais je ne peux pas militer à cent pourcent. Ou alors, il faudrait que je ne fasse que ça et je n'ai vraiment pas envie de ne faire que ça !* ». Contrairement, par exemple, à Georges pour qui le problème ne se pose pas, elle considère que les militants syndicaux dans les établissements scolaires auraient réellement besoin d'une décharge de temps de travail pour faciliter l'accomplissement de leur mandat. Alors, elle pourrait avoir le temps de renforcer son implication syndicale : « *[...] Je pourrais travailler plus les dossiers, m'informer plus... Je pourrais peut-être aussi participer aux instances...* ».

Dans son collège, son activité au quotidien consiste à « *[...] gérer la relation avec les collègues, tenir les gens en éveil* ». Elle formalise très nettement les différents temps de son travail syndical. « *Il y a d'abord la partie d'information politique ou sur le métier... [puis] ... le volet de la gestion des conflits dans l'établissement, quand les collègues ont des problèmes avec le chef... [enfin] ... J'essaye de maintenir un peu de vie collective ! C'est-à-dire : aller fumer des clopes avec les collègues, boire des cafés avec eux, être attentive aux gens...* ». Elle a tendance à penser que les compétences relationnelles, la connaissance fine des situations et des problèmes, ainsi que les savoirs indispensables pour effectuer les deux dernières parties de cette activité, sont moins spécifiquement " syndicaux " que la

partie d'information, plus politique. Pourtant, c'est bien dans ces occasions qu'elle met en œuvre son travail militant dans toute sa singularité. Elle s'appuie sur les micro-connaissances relevant manifestement du pôle 2 pour aider ses collègues, les défendre et les reconforter lorsqu'ils en ont besoin. Mais là aussi se retrouvent nettement les valeurs du pôle 3. « *En fait, mon rôle, c'est surtout de veiller à ce qu'il n'y ait pas trop de pression liée au travail... C'est faire respecter le droit au travail et le droit de l'individu à travailler dans des conditions décentes, quel que soit le collègue !* ». Dans ce que dit Corinne de son investissement, il ressort que ce qui la pousse, ce qui la met en mouvement renvoie très clairement aux valeurs du pôle 3. Elle va acquérir très progressivement les savoirs du pôle 1 en fonction des besoins. Ceux qui relèvent du pôle 2 sont toujours présents, mais elle ne les appréhende qu'en arrière-plan.

Georges, Mireille et Corinne sont des syndicalistes relativement " typés " dans leur manière de militer. Ils assument leurs mandats, chacun avec son style et à partir de ses propres priorités. Des différences importantes peuvent être repérées dans la façon dont ils articulent et réaménagent les savoirs investis et institués, dont ils les orientent en fonction des valeurs, d'une ambition plus politique au sens premier du terme. Pourtant, tous trois réussissent toujours (il faudrait presque dire " malgré tout ") à s'appuyer sur les trois pôles pour réaliser l'activité attendue. Ils appréhendent différemment les savoirs institués, Mireille étant celle qui leur accorde le plus de valeurs, mais ces savoirs sont toujours présents à un niveau ou à un autre dans leur pratique militante. Tous trois mettent en avant, parfois comme une priorité, parfois avec plus de distance, les savoirs issus de leurs expériences de terrain. Ils s'appuient tous trois sur des valeurs qui sont à la fois celles de l'organisation syndicale mais qui leur sont aussi très personnelles. Ils y puisent des réserves d'alternatives leur permettant d'agir au quotidien, de répondre aux consignes, aux prescriptions de leur mandat et de leurs mandants, en fonction de débats de normes qui se jouent toujours dans la singularité des situations. Ainsi, en première analyse, il est possible de concevoir l'activité syndicale comme une activité de travail par le fait que les militants se réapproprient individuellement, d'une manière qui leur est toujours spécifique et singulière, les contraintes, les exigences des savoirs et valeurs qui portent leur activité. Toutefois, cette première approche de l'action militante reste incomplète et insuffisante.

Une inscription forte dans des collectifs plus ou moins structurés

L'engagement syndical vient d'être décrit comme un travail en ce qu'il relève d'une activité individuelle et singulière des militants. Cependant, observer le travail syndical uniquement par le prisme de ce qui se joue dans la singularité de l'activité est excessivement limitatif et impose un double constat. D'abord, il ne faut pas perdre de vue que ce qui donne du sens et du corps au mandat de Georges, Mireille et Corinne, c'est principalement l'inscription au sein du collectif syndical structuré. Dans le prolongement des thèses de P. Bourdieu sur les systèmes symboliques³⁷, R. Di Ruzza précise : « [...] *C'est d'abord dans l'organisation syndicale que s'inscrit l'activité militante des représentants du personnel, et c'est de ce fait qu'ils se la représentent comme un travail. L'organisation syndicale agit pour eux comme une "structure structurante"...*³⁸ ». C'est bien parce que l'organisation est "structurée" qu'elle détient une valeur symbolique structurante permettant de s'y référer. Mireille ne s'y trompe pas lorsqu'elle observe que c'est parce que le SNES est présent et organisé sur tout le territoire qu'il est efficace : « *C'est parce qu'il y a des militants dans toute la France qu'on arrive à faire bouger les choses* ».

Ainsi, il est indispensable de resituer l'action militante dans le collectif syndical, mais un collectif qui n'est jamais ni univoque ni homogène. A côté du syndicat, pris dans son sens organisationnel, existent des entités collectives plus ou moins formalisées dans lesquelles les militants puisent leurs ressources et leur énergie. Ainsi, les collectifs qui se créent dans les établissements à l'occasion de telle ou telle action ne sont pas immédiatement calqués sur l'organisation du bureau de la section d'établissement. « [...] *Le groupe, c'est compliqué ! Le groupe des adhérents ne recouvre pas le groupe des militants dans l'action* », dit encore Mireille. De toute évidence, mis en œuvre dans l'ici et maintenant des situations, ces collectifs ne recouvrent jamais complètement ceux prévus par les organigrammes, ni ceux qui peuvent être anticipés ex-ante.

³⁷ BOURDIEU P. (1977).

³⁸ DI RUZZA R. (2009), p. 92.

Le second problème, posé par une approche exclusivement individuelle du travail syndical, vient du fait que si cette approche était l'occasion d'expliquer complètement l'ensemble de l'activité militante, alors il faudrait en conclure que militer n'est pas un travail. En effet, toutes les situations de travail, y compris celles qui se voudraient les plus individualisantes, répétitives et automatisées, renvoient à un moment ou à un autre, d'une manière ou d'une autre, à des collectifs plus ou moins flous, aux frontières et aux limites difficilement formalisables mais qui interagissent très sûrement avec l'activité des individus. L'exemple prototypique est celui de l'Organisation scientifique du travail (OST) dont le maître-mot, " the right man in the right place ", présupposait le primat de l'individu sur le collectif, voire la forclusion du collectif. Or, même dans les situations tayloriennes les plus strictes, des groupes se sont toujours constitués, souvent sans que cela ne soit volontaire, mettant à mal le projet de l'organisation mais permettant aux ouvriers de " faire, malgré tout, leur travail "³⁹. Ainsi, travailler implique d'intégrer sa propre activité au sein d'" entités collectives relativement pertinentes " qui fonctionnent comme des groupes de travail, à géométrie variable et dont la pertinence ne relève que de l'ici et maintenant⁴⁰.

Considérer l'action syndicale comme un travail impose de concevoir l'activité des militants comme étant prise en permanence dans des débats de normes qui s'articulent de manière polarisée en référence à des couples. Le couple qui a été analysé de la manière la plus rigoureuse, particulièrement à partir des travaux en ergonomie de l'activité, est le couple travail prescrit / travail réel. Mais dans chaque situation de travail, d'autres couples agissent et doivent être étudiés. Le couple individuel / collectif est bien entendu central dans le cadre de cette recherche mais il est tout autant important de repérer comment le couple plaisir / souffrance influe aussi sur l'activité de Georges, Mireille et Corinne. Les trois militants syndicaux se confrontent au quotidien à cette dimension polarisée de l'activité. Ce qu'ils en disent dans les monographies permet de préciser comment en tant que syndicalistes, ils construisent leur activité de travail dans sa dimension collective.

³⁹ Cf. par exemple, TEIGER C. (2006).

⁴⁰ Cf. SCHWARTZ Y., DURRIVE L. (2003), pp. 141 - 157.

Le couple individuel / collectif

Le collectif syndical de base dans les établissements scolaires est constitué par le " bureau " de la section d'établissement du SNES. Il arrive toutefois que ce collectif n'ait de réalité que théorique et incertaine, qu'il ne fonctionne pas concrètement au quotidien. Seul Georges considère les réunions du bureau comme un lieu important, un espace structurant qui lui permet de se ressourcer et d'organiser l'action syndicale. « *On a des réunions hebdomadaires [...] On analyse ce qui s'est passé dans la semaine, on prévoit ce qui va se passer, on met en place [la vie syndicale]... Et un bureau par semaine, ce n'est pas trop ! Si on pouvait, on en aurait au moins deux parce qu'il y a des moments où tout s'accumule... Et puis c'est là qu'on fait tourner les idées pour prendre les décisions sur les points problématiques...* ». Cette instance prévue dans l'organigramme correspond ici, dans un même mouvement, à un véritable espace de travail et de convivialité. Le fonctionnement collectif est, pour lui, la condition même de l'activité syndicale. « *Je me suis toujours employé à renouveler le collectif. J'ai eu la chance de tomber à chaque fois sur des équipes où il existait un noyau. Ce qui m'a laissé le temps d'envisager le renouvellement.* » Il fait en sorte que, pour chaque situation, des collègues se mettent ensemble pour agir. Ainsi, au-delà du bureau de la section syndicale, des collectifs se font et se défont en fonction des besoins et des priorités, des collectifs toujours très plastiques, sans frontière nettement délimitée. « *On est trois ou quatre au bureau mais dès qu'on peut amener trois ou quatre personnes de plus, on le fait. C'est variable, ça dépend de ce qu'il y a à faire...* ».

Pour Mireille et Corinne, la situation est très différente puisque, dans leurs collèges respectifs, le bureau de la section n'a pas de réalité tangible. Elles se sentent, toutes deux, particulièrement seules pour représenter le syndicat. Pour Mireille : « *Les collègues se déchargent sur le représentant syndical. Au CA, c'est toi qui parles... quand il faut aller se bagarrer avec le chef d'établissement, c'est toi qui y vas... Il y a une espèce de solitude du S1 !* ». Elle se pose beaucoup de questions et culpabilise sur son éventuelle responsabilité dans cette situation. « *C'est un peu difficile à gérer parce que je n'arrive pas à savoir si c'est de ma*

faute ou pas ! Peut-être que je suis trop directive ! ». Elle constate que le collectif syndical dans son établissement n'est jamais pérenne. Il se noue et se dénoue toujours selon les enjeux et les situations. Elle trouve alors une alternative en travaillant régulièrement avec deux collègues, militantes d'autres organisations syndicales sur qui elle sait pouvoir compter et avec qui elle présente chaque année une liste au conseil d'administration. *« On est en général d'accord sur la plupart des sujets [...] Je n'ai pas vraiment les moyens de faire une liste SNES suffisamment solide ! Donc je préfère une liste unique qui tienne la route... ».*

De façon relativement identique, Corinne se sent aussi très seule dans son activité militante. Elle a accepté la responsabilité de la section syndicale au moment du départ à la retraite du militant de référence de son collègue, sachant qu'elle pouvait trouver un soutien auprès de la trésorière de la section. Mais, *« ...elle a 62 ans et elle aimerait bien se mettre en retrait, que la relève soit prise... Donc elle se met derrière ! Mais elle, elle est au parfum de l'organisation... ».* Elle sait qu'elle doit souvent compter uniquement sur elle-même, alors qu'elle se trouve plutôt inexpérimentée et indisponible. Ses collègues sont difficilement mobilisables et peu militants. Mis à part la trésorière de son S1, un seul autre enseignant syndiqué au SNES est en mesure d'appréhender les enjeux politiques et syndicaux du collège mais c'est un collègue qui ne prend pas vraiment d'initiatives. Dans l'action, elle se retrouve plus ou moins seule à porter l'activité du SNES.

Finalement, Georges est le seul à considérer qu'il travaille vraiment collectivement. Il faut cependant observer que, dans tous les cas, des collectifs existent plus ou moins, parfois à l'état larvé, et agissent. Pour Georges, les collectifs sont à la fois des entités très structurées et des espaces plus informels et ponctuels. Pour Mireille, le collectif intersyndical joue un rôle fédérateur et, de manière occasionnelle, d'autres groupes peuvent se former dans l'action mais sont beaucoup plus labiles. C'est pour Corinne que la situation semble la plus compliquée, se trouvant régulièrement isolée dans son mandat malgré la présence de quelques militants expérimentés. Elle est la seule des trois à verbaliser aussi fortement la difficulté à travailler collectivement.

Il est notable qu'un tel travail, à partir de monographies, a ses propres limites. En particulier, il ne permet que très partiellement de repérer les " entités collectives relativement pertinentes " à l'œuvre dans les situations. Un travail beaucoup plus proche de l'activité, qui articule une démarche d'observation « à la loupe » et ce qu'en disent les protagonistes sur le terrain, serait le plus sûr moyen de les mettre en exergue mais ne fait pas l'objet de cette recherche.

Le couple plaisir / souffrance

Ce qui ressort par contre très nettement des monographies, c'est une relation étroite entre cette question de l'articulation individuel / collectif et la problématique du couple plaisir / souffrance. Corinne est celle qui éprouve le plus profondément la difficulté à trouver du plaisir dans son activité syndicale, difficulté qu'elle met en lien étroit avec le sentiment de solitude qu'elle ressent. « [...] *En fait, oui ! C'est quand même beaucoup de souffrance ! Surtout quand on voit l'apathie générale des collègues...* ». De toute évidence, elle est particulièrement déstabilisée par la confrontation avec la réalité de la profession enseignante, comme de la vie militante. « [...] *C'est ma grande désillusion dans ce métier ! Quand j'ai commencé, je pensais arriver dans un milieu hyper intello, hyper politisé... Et en fait, pas du tout ! Ça a été un choc ! Je ne m'attendais pas à ça... Je ne m'en suis toujours pas remise* ».

F. Lantheaume et C. Hérou⁴¹ observent que, pour lutter contre le mal-être du monde enseignant, des issues sont souvent trouvées dans l'investissement professionnel et syndical. « *Une des solutions offertes par le métier est de s'y engager fortement. Cela peut paraître paradoxal de dire que l'engagement est une solution pour faire face aux souffrances du métier. Mais l'investissement pédagogique, l'engagement dans la vie de l'établissement, dans celle de la discipline, dans le syndicalisme sont autant de manières de suspendre nombre de difficultés en élargissant la tâche afférente au métier⁴²* ». Effectivement, Corinne est non seulement impliquée sur le plan syndical, mais elle participe à des groupes de réflexion pédagogique et disciplinaire, cet ensemble l'aidant à avoir le sentiment de faire " bien ", ou de faire " mieux " son travail.

⁴¹ LANTHEAUME F., HELOU C., (2008).

⁴² Ibid., p. 136.

A l'opposé, mais dans la même logique, Georges milite avec l'exigence et le plaisir du fonctionnement collectif. Les moments les plus agréables, il les vit particulièrement dans les réunions du bureau. « *On se retrouve ensemble. C'est un moment où [la vie militante et les amitiés] sont mélangées. Et puis c'est le plaisir de la construction. On construit et on structure la vie dans l'établissement. On apporte quelque chose ensemble* ». Les moments plus difficiles, plus douloureux pour lui sont ceux où il se retrouve seul face à la tâche syndicale. « *A un certain moment je n'arrivais plus à trouver de militants. C'était un moment de doute et si quelqu'un d'autre avait voulu le S1, là je le lui aurais laissé... Mais dès que tu trouves deux ou trois personnes solides... Ce n'est pas que du plaisir, mais presque !* ». La manière dont il articule son activité militante et son métier d'enseignant relève explicitement de la problématique du " bien faire son travail ". Il y revient très régulièrement : « *J'ai toujours pensé qu'en faisant du syndicalisme, je comprenais mieux mon métier, et forcément je le faisais mieux ! [...] Le syndicalisme ce n'est pas seulement un acquis social, ça fait partie du métier !* » Il va jusqu'à ajouter : « *[...] pour être syndicaliste, il faut aimer son métier de prof* ».

Mireille est plus réservée sur cette question. Le plaisir qu'elle prend à militer, elle le trouve d'abord dans le travail de fond qu'elle réalise sur les dossiers syndicaux. D'une manière générale, elle retire une certaine satisfaction de son activité syndicale du fait de « *[...] l'idée de se sentir utile... d'avoir un peu de prise sur les choses, de ne pas les laisser couler sans se poser de questions et sans essayer de faire ce qu'on peut* ». Les moments de doutes, ceux où elle peut avoir envie de lâcher prise, sont souvent liés aux difficultés qu'elle rencontre avec ses collègues, à son incompréhension vis-à-vis de leur passivité. « *Il y a des moments difficiles... Des moments de conflit où tu te dis : mais qu'est-ce que je fais là ? Je ne serais pas mieux dans mon coin comme les autres ?* ». Elle prend relativement mal le fait de constater qu'elle peut « *casser les pieds* » à ses collègues, alors qu'elle cherche à agir dans le sens de l'intérêt général. « *Il y a quelques années, quand je faisais le crieur public, que je prenais la parole dans la salle des profs, tout le monde se taisait et écoutait. Maintenant, les plus jeunes boivent leur café, discutent de leur bébé et se disent : qu'est-ce qu'elle vient nous faire suer ?* ».

Il pourrait être alors possible de catégoriser les trois syndicalistes dans une relation polarisée relativement différente vis-à-vis de ces deux couples : à un pôle se situerait la dualité "individuel / souffrance" et à l'autre ce qui relèverait du "collectif / plaisir" ; Mireille et Corinne étant souvent en situation de lutter contre la solitude douloureuse du militant, seul face à son mandat ; Georges ayant réussi à trouver un équilibre plus confortable, peut-être parce qu'il est celui des trois qui s'appuie le plus fortement sur les savoirs investis au cœur de l'activité.

Le couple prescrit / réel

Toute situation de travail peut être caractérisée par le fait que la tâche à réaliser correspond toujours à un certain nombre d'objectifs assignés aux opérateurs de l'activité. Ces objectifs se concrétisent sous la forme d'un travail prescrit qui renvoie à la fois à des consignes anonymées et ex-territorialisées, souvent écrites et figées, ainsi qu'à des représentations élaborées en amont qui présupposent, de manière plus informelle mais tout aussi exigeante, ce que devrait être le travail. Ces normes antécédentes, ces conditions de réalisation de la tâche peuvent donc être explicites ou relativement lâches et implicites⁴³. Dans le cas du travail des secrétaires d'établissement, élus au conseil d'administration, le prescrit provient de la structure syndicale (les consignes, les propositions d'actions...), de l'organisation des établissements scolaires (les règles de fonctionnement du conseil d'administration, de la commission permanente...) ou des attentes, des demandes des protagonistes du travail (les collègues, principalement, mais plus largement l'ensemble des interlocuteurs). Cependant, comme dans toute activité de travail, ces normes antécédentes ne reflètent qu'indirectement la réalité de l'activité, le travail réel tel qu'il se construit au quotidien.

Mireille, par sa longue pratique syndicale et ses nombreuses responsabilités, est très proche de la section académique. Les contacts sont réguliers, elle connaît et comprend les enjeux liés aux différentes consignes portées par l'organisation. Elle s'applique à les mettre en œuvre mais ce qui se joue dans son établissement à l'occasion des élections au conseil d'administration est significatif de la manière

⁴³ Ces prescriptions ne sont que « relativement » plus lâches et plus implicites car la caractéristique première d'une norme antécédente, c'est qu'elle s'impose comme règle de conduite pour réaliser la tâche, quelle que soit la manière dont celle-ci est respectée.

dont le travail prescrit est toujours renormalisé. Alors que le SNES, pour consolider sa représentativité et confirmer le caractère incontournable de sa présence sur le terrain, demande expressément aux militants de constituer une liste sous sa propre étiquette, elle va préférer s'appuyer sur un collectif intersyndical pour proposer une liste d'union avec le SGEN-CFDT et le SE-UNSA. Même si elle ne considère pas que cela soit la bonne solution, elle prend en compte la réalité de fonctionnement de la vie militante de son collègue. Cette torsion de la consigne est, selon elle, la seule proposition qui autorise un véritable travail de syndicalistes au sein du conseil d'administration. Concernant les prescriptions formalisées à l'occasion d'autres élections, elle dit : « *D'abord, je ne les lis pas vraiment, je sais en gros ce qu'il y a à faire [...] J'essaye de les appliquer strictement sur le fond mais par rapport à ce que je dis aux collègues, je les simplifie ! Je ne donne pas la feuille de consigne telle qu'elle est, sinon personne ne vote ! Je leur mâche le travail...* ». Par ailleurs, à partir de ce qu'elle explique des relations avec ses chefs d'établissements successifs, il est possible d'observer comment le prescrit, en tant qu'il est représentation de l'activité, peut aussi provenir, pour partie, de la hiérarchie. A une époque où elle ne militait plus vraiment, elle a été confrontée à un principal qu'elle considérait comme plutôt " progressiste " et qui jugeait fondamentale la présence syndicale au collège. Elle a alors remobilisé ses forces et réorganisé la section d'établissement. De fait, elle n'a pas simplement répondu à la consigne implicite de ce principal. Elle a toutefois pris en compte cette demande en la réaménageant personnellement et syndicalement pour relancer la section.

Corinne se confronte de manière très personnelle au prescrit de son activité. Elle se fie beaucoup à la trésorière de sa section pour lui rappeler les consignes, pour l'aider à ne pas oublier certains impératifs. Souvent, c'est cette collègue qui la relance lorsqu'elle doit récupérer un matériel envoyé par l'organisation syndicale. « *En fait, j'ouvre très rarement mon casier, donc généralement je m'aperçois au dernier moment qu'il y a le matériel... Et, en plus, je laisse traîner parce qu'il y a d'autres choses à faire... Donc souvent, j'organise les choses au dernier moment !* ». Elle manque de temps pour militer et ses priorités sont réajustées en fonction des différents impératifs quotidiens du collège. Ainsi, concernant les élections, elle dit : « [...] *Aujourd'hui on vote ! Et je cours après les syndiqués avec*

mes enveloppes, mes bulletins de vote et ma liste d'émargement... Après, je fais comme je peux ! ». Prenant en considération d'autres priorités, elle tient compte des prescriptions qui découlent des attentes de ses collègues de travail. Lorsqu'elle réalise le bulletin syndical interne à son établissement, malgré les enjeux et les valeurs politiques qui portent son engagement, elle ajuste son niveau de discours pour ne pas heurter leurs convictions et propose un document consensuel, accessible à tous. « [...] *J'essaye de faire en sorte que les gens aient envie de lire... Que ça les intéresse [...] En fait, j'essaye d'être séduisante* ».

Georges, de son côté, réajuste son activité en s'appuyant particulièrement sur le fonctionnement collectif. Face à des normes antérieures qu'il juge lourdes et complexes, il cherche à réorganiser le prescrit à partir de l'équipe militante qui l'entoure. « *Il faut réussir à se partager le boulot, à se répartir les choses [...] Pour les élections, c'est moi qui vais suivre le truc de bout en bout, c'est moi qui dépouille à la fin. Mais avant, on en discute ensemble. On se répartit le travail, on se pose des questions, on met les choses en place... Ça permet d'éviter le stress, le risque de se louper. Et comme ça, ce n'est pas trop lourd...* ». Il va suivre de manière plus ou moins précise les prescriptions de la section académique, en les réaménageant toujours à partir d'une position collective, adoptée en bureau. D'une manière générale, il va toujours chercher à connaître et prendre en considération les attentes de ses collègues. Il adopte le plus souvent une position, un discours adapté et mesuré, à l'aune de la situation dans son lycée. « [...] *Pas mesuré au sens où on ménagerait toujours la chèvre et le chou, mais mesuré parce-que rationnel. Etre capable de dire "telle chose est bien" même parfois si mon syndicat n'est pas d'accord... Prendre en compte les choses localement* ».

Ainsi, Georges, Mireille et Corinne, réajustent en permanence les consignes et prescriptions qui encadrent leur activité. Ils font des choix plus ou moins conscients, plus ou moins formalisés, en fonction de la réalité des situations dans leur établissement. Les prescriptions provenant à la fois de la structure syndicale, de l'établissement et des collègues eux-mêmes, ils renormalisent en essayant de prendre en considération ces différents prescrits qui ne sont, de loin, pas toujours complémentaires. Ils le font en s'appuyant sur des collectifs qui s'organisent, bon gré, mal gré, dans le quotidien.

Dans un premier temps, il a été possible de proposer une définition du travail militant à partir de la manière dont les syndicalistes se réapproprient les savoirs disponibles dans leur activité. En deuxième analyse, le syndicalisme peut être défini comme un travail dans la mesure où, systématiquement imbriqué dans un dialogue polarisé avec ces couples qui poussent aux renormalisations, il s'appuie toujours sur des collectifs, plus ou moins stabilisés, en articulation avec la " structure structurante " qu'est l'organisation syndicale. C'est parce que les militants mettent en œuvre, dans leur pratique, des savoirs en lien avec cette réalité polarisée et collective de l'activité que celle-ci peut être considérée comme un véritable travail.

2 - L'usage de soi dans les épreuves

Le chapitre précédant cherchait à délimiter de quelle façon, dans leur activité syndicale, les militants s'appuient sur les valeurs qui sous-tendent leur engagement, développent un certain nombre de connaissances et de savoirs théoriques, en construisent d'autres au plus proche des micro-événements de chaque situation, pour agir et pour ajuster leur action dans des circonstances qui sont toujours collectives. L'activité des syndicalistes a été comprise dans une dynamique polarisée où leur compétence à agir est toujours articulée en relation avec les couples individuel / collectif, plaisir / souffrance et prescrit / réel. L'expérience que Georges, Mireille et Corinne se forgent au quotidien renforce leur efficacité, leur habileté, leur capacité à mettre en œuvre les mandats dont ils sont porteurs. Cette expérience acquise peut être approchée comme un réservoir de normes nouvelles qui fonctionnent comme des normes antécédentes et leur permettent, peu ou prou, d'anticiper d'autres situations à venir. Pourtant, chaque expérience est toujours faite d'une grande part d'inconnu et d'originalité.

Dans chaque situation, parce que les normes n'anticipent jamais complètement l'activité, parce qu'il y a toujours des manques, des " trous de normes ", les trois militants sont tenus d'engager des compromis, de réinventer et de réajuster. Y. Schwartz, à ce propos, parle de " dramatiques d'usage de soi " « [...] *dans le sens où cet usage nous renvoie à une histoire non anticipable, mais qui engage inexorablement notre propre corps, le corps-soi*⁴⁴ ». Il se passe toujours quelque chose d'éminemment singulier entre l'usage que les autres veulent faire de nous et ce que nous voulons en faire nous-mêmes, entre l'usage de soi par autrui et l'usage de soi par soi. Mais certaines situations vont revêtir, souvent dans l'après coup, un sens spécifique pour l'individu au travail. Ainsi, des événements particuliers sont considérés par Georges, Mireille et Corinne comme des épreuves significatives qui ont révélé et orienté leur trajectoire militante. Dans ces occasions, ils ont réutilisé de façon singulière les compétences et les savoirs syndicaux à leur disposition. Ils se sont appuyés sur les valeurs qu'ils défendent.

⁴⁴ SCHWARTZ Y., ECHTERNARCHT E. (2009), p. 34. Le terme " dramatique " est moins compris comme relevant d'une situation tragique, d'un problème de souffrance, que dans le sens où le corps-soi est matrice d'activité et donc d'histoire.

T. Perilleux⁴⁵ définit la notion d'épreuve par le fait qu'à un moment donné, dans une situation spécifique, l'activité permet la mise en valeur du travail de l'opérateur. « *Dans un moment critique [l'épreuve] agit comme un révélateur (comme on le dit d'une épreuve photographique) : elle est réputée manifester ce dont je suis capable [...] révéler l'étoffe dont je suis fait*⁴⁶ ». Dans l'épreuve, les protagonistes du travail mettent en exergue leurs capacités, se découvrent à eux-mêmes et aux autres. L'épreuve est ainsi un moment d'évaluation, matrice de changement. La manière dont Georges, Mireille et Corinne relatent ces événements est principalement le reflet de ce qu'ils ont vécu alors. C'est une mise en mots, de leur propre ressenti. Leur discours sur ces épreuves peut correspondre plus ou moins à l'histoire réelle, telle qu'elle s'est déroulée " en toute objectivité ". Mais il est certainement plus pertinent, ici, de repérer en quoi ces moments particuliers sont moteurs et éventuellement fondateurs de leur parcours que de chercher à relativiser leur point de vue par une confrontation stricte avec la réalité objectivée.

« On a planté le bahut »

Un événement particulièrement marquant dans le parcours syndical de Georges s'est déroulé alors qu'il travaillait encore en collègue. Cet établissement, situé dans les quartiers nord de Marseille, est classé en " zone d'éducation prioritaire " et en " zone violence ". Marseille est une ville qui tend à se " ghettoïser " avec, au nord, des quartiers pauvres, voire très pauvres, et dans le sud des quartiers beaucoup plus riches. Le cloisonnement entre le nord et le sud n'a fait que se renforcer avec les vagues d'immigration successives⁴⁷. Georges, qui a toujours vécu à Marseille, est issu d'une famille de tradition à la fois enseignante et ouvrière. « *Je suis d'une famille de gauche [...] Je suis politisé, au sens large* ». Il observe à quel point les

⁴⁵ PERILLEUX T. (2005).

⁴⁶ Ibid., p. 117.

⁴⁷ Une immigration intérieure de cadres qui vont plutôt habiter et travailler dans le sud de la ville et une immigration extérieure, issue des pays en développement, de familles qui vont plutôt résider dans les quartiers nord où l'habitat urbain est encore financièrement accessible. Ainsi, lorsque, à Marseille, il est question des " Quartiers Nord ", c'est tout cela qui est derrière.

problématiques des populations pauvres de la ville sont aujourd'hui fondamentalement différentes de celles qu'il a connues auparavant.

Il va jusqu'à dire à propos des élèves de son collège : « [ils] *n'étaient déjà plus des enfants de la classe ouvrière mais beaucoup étaient issus de l'immigration...* ». En tant qu'enseignant et citoyen progressiste, il observe que ces populations immigrées n'ont pas les mêmes difficultés ni les mêmes stratégies que les classes populaires des décennies antérieures⁴⁸. Georges constate surtout que, confrontées au chômage de masse, aux nouvelles contraintes économiques et sociales, les populations pauvres d'aujourd'hui sont très éloignées de la notion de " classe ouvrière " telle que ses grands-parents la concevait, en particulier parce qu'une classe sociale est une " classe en soi " mais aussi et surtout une " classe pour soi " « [...] *dotée d'une conscience d'elle-même et agissant historiquement comme telle*⁴⁹ ». Ainsi, les stratégies scolaires des enfants de ces nouveaux arrivants ne sont plus les mêmes⁵⁰ que celles qu'il a connues précédemment.

Suite à une nouvelle vague d'immigration, son établissement voit sa population scolaire augmenter soudainement. Georges précise : « *On était un établissement de 480 élèves et, tout d'un coup, il y a eu une montée en puissance de la population des cités autour de l'établissement. Les inscriptions au collège se sont multipliées...* ». Dès la fin du mois de juin, il aborde la question avec le chef d'établissement car, dans ce collège sensible, la marge d'accueil d'élèves supplémentaires est particulièrement faible, l'espace restreint et le nombre d'enseignants limité à la dotation imposée par le Rectorat. Il lui demande alors d'informer l'administration académique et rectorale des craintes du personnel du collège. Fin août, lorsqu'il reprend contact avec l'établissement, 570 élèves sont inscrits.

Avant même la prérentrée de ses collègues, il a une vive altercation avec le principal du collège dont la réponse joue sur la corde sensible : celui-ci tente de

⁴⁸ Un élément significatif concerne le basculement sémantique entre la question de " l'intégration " qui, jusque dans les années 70, renvoyait à une problématique sociale, et celle, actuelle, des " politiques d'insertion " qui, depuis le début des années 80, a transféré le problème dans le champ de l'emploi. Il faut noter, que c'est à la même période qu'a été initiée la politique des ZEP dans l'Education Nationale.

⁴⁹ BOUFFARTIGUE P. (2004), p. 20.

⁵⁰ Cf. S. BEAUD (2002).

mettre le militant syndical en difficulté, faisant appel à ses valeurs, à son sens du service public. Il l'engage à concevoir que ces élèves ne peuvent pas être laissés à eux-mêmes, qu'ils doivent être scolarisés et qu'il faut donc accepter le sureffectif. Pourtant, dès la prérentrée, Georges provoque une réunion syndicale et l'équipe décide de ne pas accepter la situation. Malgré la difficulté éthique que soulève ce refus d'élèves supplémentaires, aucune solution ne semble envisageable au sein de l'établissement : *« On voyait bien ce que cela allait donner. Des classes pleines à craquer... On allait à la catastrophe ! La seule solution c'était la grève puisque le principal n'avait pas fait son boulot. Il aurait dû tirer la sonnette d'alarme dès le mois de juillet... »*.

Face à cette question morale de savoir si, oui ou non, il faut accepter des élèves massivement en surnombre au nom du droit de tous à être scolarisés dans son secteur de domiciliation, Georges refuse d'entrer dans le débat et renvoie l'administration à ses propres responsabilités. Il considère que le chef d'établissement n'a pas fait son travail qui consistait à expliquer à sa propre hiérarchie qu'une telle situation n'est pas viable pour le collège. *« Alors on a planté le bahut ! On a tenu en grève un jour, deux jours... Six jours ! »*. Le *« bras de fer »* s'engage entre les enseignants et le principal qui tente toujours d'utiliser la corde moralisatrice, accusant les grévistes d'inhumanité. *« Le principal disait : mais qu'est-ce que vous voulez ? Vous voulez les jeter à la rue, ces gamins ? »*. Finalement, au bout de six jours, après une période de crispation des positions, le Rectorat finit par céder. Une délégation de l'établissement est reçue et une partie des élèves en sureffectif est répartie sur quelques établissements voisins.

Entre temps, Georges a vécu de véritables moments d'angoisse et de doute. Confronté au discours moralisateur de l'administration, en tant que syndicaliste, il comprend comment le chef d'établissement cherche à renvoyer sa propre déficience sur la responsabilité des enseignants. Mais il est confronté à des débats de normes particulièrement intenses. Ces débats de normes sont d'autant plus vifs que le conflit se joue très largement sur le plan des valeurs. Il est clair que, dans cette affaire, se télescopent deux ambitions majeures pour le service public d'éducation : d'abord son ouverture effective à tous, le droit pour chaque jeune à être scolarisé à proximité de son domicile quelle que soit son origine ou sa

date d'arrivée dans le secteur, ensuite la qualité de l'enseignement, celui dispensé aux élèves mais aussi celui qui autorise des conditions décentes de l'exercice de l'activité enseignante.

Dans ce conflit, si le pôle des valeurs a joué un rôle important, Georges a aussi largement réutilisé ses savoirs investis : la connaissance qui lui fait dire qu'au-delà d'un certain seuil, les effectifs d'élèves rendront la situation intenable ; la compétence qui lui permet de se confronter et de s'exprimer face à un chef d'établissement dont il a le sentiment qu'il n'assume pas ses responsabilités ; la capacité à convaincre ses collègues à partir d'éléments matériels et concrets... Mais des savoirs institués étaient indispensables pour mener à bien son action, par exemple, la connaissance qu'il a de la réglementation concernant la structure des établissements en zone d'éducation prioritaire. Toutefois, cela ne lui a pas évité de vivre une incontestable période de crise.

« *Le cinquième jour, j'ai eu un gros coup de blues...* ». Le doute s'installe : il n'est plus complètement certain de la justesse de sa position. Sur ses épaules pèse le poids de la décision d'avoir poussé ses collègues à débrayer alors même que le Rectorat semble ne pas vouloir céder. « *Ce soir-là, j'ai eu un vrai coup d'angoisse ! Je me suis dit : si on n'a rien, qu'est-ce qu'on va faire ? Qu'est-ce qu'on va dire aux collègues ? C'était très dur* ». Au-delà de la question de la légitimité de cette position, se pose le problème incontournable de la pertinence du moyen d'action. Georges a initié une grève dure et une très grande partie de l'équipe du collège l'a suivi. Mais la grève coûte cher et, si son issue n'est pas favorable, ses collègues pourraient le lui en faire reproche. Il a l'impression de se retrouver seul à assumer une responsabilité qui devient trop lourde pour lui qui ne conçoit l'activité syndicale que dans son implication collective. Il ne parvient plus à mobiliser ses ressources, à trouver le plaisir ou la dynamique nécessaire pour prolonger l'action. Ce qui se joue, ce soir-là, le confronte au sentiment de ne plus travailler collectivement. La souffrance prend alors le pas sur la satisfaction qu'il peut trouver dans son ardeur militante.

« *Heureusement, c'est là qu'on peut compter sur le collectif* ». Le soir même, il reçoit le soutien d'une collègue de l'établissement qui prend le temps de le

rassurer, de le tranquilliser. Surtout, elle assume avec lui la décision de poursuivre le mouvement. « *C'est à ça que ça sert ! Quand toi, tu as un coup de mou, il y a quand même quelqu'un qui est là pour repartir. Et ça paye !* ». Manifestement, parce qu'il constate que le collectif est toujours présent, il est à nouveau en mesure de se remobiliser. Il sait qu'il n'est pas seul à porter l'action. Et finalement, la lutte syndicale aboutit positivement. La hiérarchie est replacée devant sa propre responsabilité. L'établissement a été bloqué, « [...] *mais on n'est pas allé à la catastrophe... Il y a des moments où on peut dire que l'action collective, l'action syndicale, ça marche* ». Comme souvent pour lui, l'essentiel a été que le fonctionnement collectif ait pu être maintenu pour réussir.

« Les grandes grèves de décembre »

Si, pour Georges, l'épreuve marquante de son parcours militant ne pouvait être qu'intimement liée à la vie de son établissement, pour Mireille l'évènement qui a modifié considérablement son implication syndicale relève de la mobilisation autour d'un grand dossier, un dossier de fond pour l'Education nationale et la Fonction publique : celui de la réforme des retraites, d'abord le projet de 1995 puis la réforme de 2003. Cette mobilisation en deux temps est un moment fondateur dans sa trajectoire syndicale, mais il faut observer que les grèves de 1995 et 2003 le sont tout autant dans l'histoire de la FSU. En effet, pour cette fédération naissante⁵¹, le mouvement de 1995 contre le " Plan Juppé " peut être entendu comme son « *baptême du feu et une épreuve de vérité*⁵² » ; les grèves de 2003 contre la " réforme Fillon ", comme la confirmation de sa présence incontournable sur le terrain, de son rôle moteur dans la construction de l'unité d'action intersyndicale. Cause ou conséquence ? Mireille est la seule des trois militants à accorder une réelle priorité aux questions fédérales.

A la rentrée scolaire de septembre 1995, Mireille n'est pas réellement impliquée sur le plan syndical. Alors qu'elle avait eu, précédemment, un véritable parcours

⁵¹ Sa naissance avait été annoncée officiellement au printemps 1993 et son congrès fondateur s'était déroulé en mars 1994 à Macon. Cf. Annexe 1.

⁵² SZAJNFELD R. (2010), p. 119.

militant, depuis 5 ans, date de sa nomination dans le collège de sa commune de naissance, elle marque une pause dans son investissement. Elle ne retrouve pas dans cet établissement l'état d'esprit qui l'avait amenée à s'investir auparavant. « [...] *Sur le plan syndical, l'ambiance était un peu particulière... Il ne se passait pas grand-chose... Au CA, il y avait une liste " maison " autour du chef d'établissement et le secrétaire de S1 était quelqu'un de très en retrait, sur la fin de sa carrière. Il n'avait plus trop envie de se bouger !* ». Grâce à l'arrivée de ce nouveau chef d'établissement qu'elle considère comme progressiste et attaché à la vie syndicale, elle accepte de reprendre un mandat au conseil d'administration. Mais son implication militante ne se réenclenche vraiment qu'à l'automne, à l'annonce des projets de réforme des retraites du gouvernement.

Le " Plan Juppé " de 1995 sur les retraites de la Fonction publique et la Sécurité sociale provoque un puissant mouvement social interprofessionnel entre le mois d'octobre et de décembre, mouvement particulièrement suivi dans l'Education nationale. Mireille se révèle alors comme un leader incontournable dans son collège. La militante, secrétaire du S1 d'alors, lui passe « *naturellement* » le relais et Mireille retrouve une activité syndicale intense. « *J'avais largement participé à la construction du mouvement. L'équipe commençait à se réveiller et on a pu essayer de reconstruire quelque chose d'intéressant [...] Les anciens sont revenus [...] C'est vraiment un moment important ! C'est à partir de là que je suis devenue S1* ». Pour la première fois, elle se trouve en position de responsabilité sur le plan syndical. Son établissement est régulièrement bloqué et elle constate un important renouvellement de militants. Elle participe, par ailleurs, à un incontestable phénomène de convergence entre les différents secteurs professionnels. « *On a été très nombreux en grève dans l'établissement... On a fait toutes les manifs... il y avait un mouvement de fond sur le collège et sur la ville !* ».

Ce mouvement était, en effet, le résultat d'une conjonction de mobilisations, distinctes au départ : celle des universités, commencée dès la rentrée universitaire sur la question des moyens d'enseignement ; celle des fonctionnaires concernant le projet d'alignement sur le régime général, du régime des retraites de la Fonction publique ; celle des salariés des entreprises publiques pour préserver les régimes

spéciaux ; enfin celle, plus générale, des assurés sociaux face à la réforme de la sécurité sociale⁵³. Mireille garde principalement le souvenir de l'exaltation, de l'enthousiasme soulevé dans sa commune et dans le département par cette convergence avec les luttes de salariés venant de secteurs d'activités différents. Elle évoque les liens étroits qui s'étaient noués avec l'union locale de la CGT, les bus communs qu'ils prenaient pour aller manifester à Marseille.

« *On avait vraiment l'impression que ça pouvait marcher, qu'on pouvait gagner... Il y avait vraiment de l'enthousiasme... Et on a gagné !* ». Dans cette mobilisation, Mireille retrouve, après plusieurs années d'éloignement de la vie syndicale, le plaisir de l'action collective. Elle se plonge dans le dossier de la réforme des retraites et structure ses savoirs institués sur la question. Elle réapprend les rouages de l'action militante au quotidien et surtout, elle découvre le fonctionnement de l'action collective interprofessionnelle, le plaisir qu'il peut y avoir à militer avec des salariés d'autres services publics et du secteur privé. C'est certainement ce dernier point qui va considérablement réorienter sa trajectoire syndicale.

Elle considère le mouvement social de 2003 comme une prolongation de l'action de 1995, malgré l'issue fort différente de ce second conflit. Autant la conclusion de la mobilisation de 1995 a été analysée comme une victoire syndicale, autant les grèves de 2003 n'ont pas abouti à l'abandon des projets gouvernementaux. Ce mouvement s'était structuré sur la convergence de deux luttes revendicatives, l'une contre la "réforme Fillon" concernant les retraites dans la Fonction publique⁵⁴ et l'autre, spécifique à l'Education nationale, contre les projets de décentralisation de certaines catégories de personnels vers les collectivités territoriales. Malgré une importante implication intersyndicale et en dépit de la capacité nouvelle des organisations à se positionner comme force de proposition sur le terrain des retraites⁵⁵, la réforme est mise en application. Concernant la

⁵³ Cf. SZAJNFELD R. (2010), pp. 109 - 123.

⁵⁴ Contrairement à 1995, ni les régimes spéciaux, ni la sécurité sociale n'étaient concernés.

⁵⁵ « *Si contre le plan Juppé, les syndicats n'avaient formulé aucune alternative, ce n'était plus le cas en 2003. Le besoin d'apporter des propositions au débat social [...] marque une avancée qualitative [...] qui mérite d'être soulignée* ». J-M. PERNOT (2005), p. 61. En effet, en février 2003, la FSU occupe sa place de première fédération de la Fonction publique d'Etat et avance ses analyses et propositions dans un ouvrage intitulé « *Retraites : faux problèmes, vraies solidarités* », Editions Syllepse, collection Comprendre et agir.

décentralisation, la seule victoire a été le maintien dans l'Education nationale d'une partie des personnels susceptibles d'être transférés. Toutefois, cette victoire reste partielle du fait du faible nombre de personnels maintenus comparativement à la masse des techniciens et ouvriers de service (TOS) qui ont effectivement été décentralisés vers les Conseils Généraux et Régionaux⁵⁶.

Pourtant, pour Mireille, le résultat final de la grève n'est pas, dans le cas présent, le plus important. Huit ans après 1995, elle retrouve dans l'action, la même ferveur, la même chaleur et la même passion face à ces questions essentielles pour la Fonction publique et pour l'intérêt général. « *Je garde vraiment de bons souvenirs de 2003... A la limite peu importe l'issue, la fatigue... Ce qui me reste c'est l'enthousiasme, les AG de 150 personnes avec des cheminots, des agents de la territoriale...* ». Son établissement est resté bloqué pendant plus d'un mois et ses collègues étaient massivement en grève, malgré les difficultés liées à l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement très opposé à cette mobilisation. Le terme qu'elle utilise le plus souvent pour décrire cette période est « *l'enthousiasme, l'état d'esprit fraternel* » qui régnait au sein des collectifs militants. Elle retrouve le plaisir du fonctionnement collectif qui lui avait fait si souvent défaut dans l'activité syndicale quotidienne de son établissement.

Elle trouve surtout, dans les grèves de 1995 et de 2003, l'occasion de mettre en exergue les valeurs qu'elle porte pour le système éducatif, pour la Fonction publique, « [...] *La prise en compte de l'intérêt général avant les intérêts particuliers* ». Ainsi, si elle s'est fortement impliquée à partir de sa compréhension des savoirs institués⁵⁷, elle a incarné ces revendications en s'appuyant sur l'ensemble des valeurs qui la mobilisent. Elle a su, à cette occasion, développer des savoirs investis qui lui ont permis de se positionner comme la responsable syndicale incontournable. Aujourd'hui, confrontée à une nouvelle réforme des retraites en préparation, elle est prête à relancer le mouvement mais elle constate que ses collègues sont beaucoup plus « *fatalistes et déprimés* » que précédemment et qu'il ne sera pas facile de les remobiliser pour l'action. Ainsi,

⁵⁶ Les conseiller d'orientation - psychologues, les assistants de services sociaux, mais aussi les médecins scolaires sont effectivement peu nombreux dans l'Education nationale.

⁵⁷ Le dossier des retraites et celui de la décentralisation en font largement partie.

son investissement dans la section locale de la FSU l'aide à tenter de renouer une démarche intersyndicale autour de cette question, démarche qui la motive particulièrement dans la mesure où elle dépasse largement les problématiques catégorielles.

« Le banquet républicain »

Les moments importants, abordés par Georges et Mireille, étaient des épreuves fondatrices de leur trajectoire militante liées à des situations de grève ; grève interne à un établissement ou grève interprofessionnelle nationale. Pour Corinne la situation est relativement différente. L'évènement marquant à son niveau, l'est moins sur le plan de son parcours syndical que pour la vie de son collègue. Cet évènement s'est déroulé récemment dans son établissement et concerne une action alternative et complémentaire à la grève. Un « *banquet républicain* » a été organisé par la section syndicale de l'établissement sur le parvis du collège. L'objectif de cette action était d'alerter et d'informer sur la multiplication et sur les dangers des réformes engagées dans l'éducation : réforme des Etablissements publics locaux d'enseignement et renforcement des pouvoirs du chef d'établissement, généralisation du " livret de compétences " au collège, réforme du lycée, réforme en profondeur de la formation des enseignants et disparition programmée des Instituts universitaires de formation des maîtres, réforme de l'orientation, réforme des retraites dans la Fonction publique⁵⁸ ...

Corinne, dès l'origine, conçoit ce projet de manière particulièrement ouverte. Il s'agit d'inviter les personnels de son collège mais aussi les parents d'élèves, les collègues des établissements environnants du premier et du second degré et plus largement la population du quartier, à participer à un déjeuner à la fois festif et revendicatif. Dans l'analyse qui peut être faite de ce projet, se retrouvent un certain nombre de thèmes importants pour elle. D'abord, comme beaucoup de secrétaires d'établissements, elle considère qu'il est toujours utile de proposer des actions complémentaires à la grève, des actions de nature à fédérer la

⁵⁸ Concernant le contenu de ces réformes : <http://www.education.gouv.fr> et <http://www.snes.edu>.

communauté scolaire. Ce thème des alternatives à l'arrêt de travail est effectivement un sujet récurrent, en particulier parmi les militants de terrain qui constatent à quel point il peut être parfois difficile de rassembler les équipes éducatives sur la question d'un débrayage. Pour Corinne, ce projet n'est manifestement pas à opposer à des moyens d'action plus durs. Il est, par contre, un outil de communication pour informer et mettre en valeur les ambitions portées pour l'école de la république.

Ensuite, ce projet est le reflet de sa manière très personnelle d'envisager la communication syndicale⁵⁹. Le travail d'information est central dans sa conception de l'activité de secrétaire de S1 mais la communication elle-même, entendue comme un outil, doit toujours être ajustée, adaptée étroitement aux attentes des destinataires potentiels. Ainsi, par exemple, lorsqu'elle rédige un bulletin d'information interne pour le collège, son objectif est de faire passer les messages importants de telle sorte qu'ils soient compréhensibles, audibles par tous. « *J'essaye de ne pas avoir un discours gauchiste... Et j'évite tout jargon syndical [...] Donc je fais la prof ! Je vulgarise pour éviter les blocages* ». Elle conçoit ce banquet relativement dans la même logique. Il s'agit, très concrètement, de proposer un moment de convivialité qui soit aussi l'occasion de faire passer des messages importants, de façon éventuellement moins formelle, en évitant tout discours purement idéologique.

Enfin, ce projet de banquet poursuit une autre finalité, toujours liée à cette question de la communication : il s'agit de permettre à l'équipe du collège de renouer avec un fonctionnement syndical collectif⁶⁰. L'une des difficultés principales qu'elle rencontre dans son établissement se situe bien à ce niveau. Elle a toujours le sentiment que ses collègues se reposent beaucoup trop largement sur elle pour représenter le SNES, pour porter les actions et les revendications. Elle vit cela comme une contrainte véritablement difficile et

⁵⁹ « *Le thème de la communication syndicale ne désigne pas l'extinction tendancielle du conflit social. Il ne représente pas la négation " post moderne " de la lutte des classes, l'élixir enfin trouvé de la régulation sociale [...] Ce thème renvoie plutôt à une exigence réflexive qui traverse les pratiques syndicales...* ». VAKALOULIS M. (2007), p. 57.

⁶⁰ « [Le thème de la communication] vise à produire des effets matériels identifiables : souder des collectifs de travailleurs, faire émerger et vivre des espaces de rencontres et de débats [...] ouvrir des possibles ». Ibid., p. 57.

douloureuse. « *En fait, tu te retrouves à tenir un truc et si tu le lâches, il n'y a plus rien ! Donc tu es constamment obligé d'être là, même à des moments où tu sais que tu ne le peux pas* ». L'idée de cette action sur le parvis de l'établissement est, de ce point de vue, une occasion pour favoriser le travail collectif. Ainsi, Corinne essaye d'impliquer ses collègues dans l'organisation du banquet.

Ce projet est très clairement étayé sur les valeurs mobilisées par Corinne dans son activité militante. Le nom même qui lui a été donné (banquet républicain et non pas, par exemple, banquet revendicatif) renvoie fondamentalement aux ambitions démocratiques qu'elle porte pour l'école de la République. Son objectif est, à cette occasion, de développer un discours progressiste sur l'éducation. Pour se faire, elle s'appuie sur des savoirs institués mais surtout sur des savoirs investis, par exemple en termes de communication mais aussi dans la manière dont elle propose une action de nature à fédérer l'ensemble de l'équipe. Elle cherche surtout à travailler collectivement. Dans ce but, elle définit une répartition des tâches entre tous, sachant que ses collègues ne se mobiliseront pas d'eux-mêmes. « *J'avais fait un mail en expliquant ce qu'il y avait à faire... Pour que les gens s'approprient les choses...* ». Elle constate, toutefois, que sa stratégie ne fonctionne pas : elle n'a que très peu de réponses, seule la trésorière de sa section est volontaire pour s'impliquer plus particulièrement. Comme souvent dans son activité syndicale, l'essentiel risque de reposer exclusivement sur ses épaules. « *Ça a été assez stressant parce que les gens étaient partants mais j'avais très peu de retour ! Je me suis dit : on va se retrouver avec personne... Ou alors, pas suffisamment à manger...* ».

Alors, confrontée à l'écart entre le travail prescrit et le travail réel (la réalité de la prise en charge des tâches par l'équipe rapportée à son mail d'organisation), elle renormalise, réajuste et change de méthode. Comme souvent, lorsqu'elle se sent en difficulté, elle fait appel à son réseau de militants de la section académique. Ce n'est qu'à partir du moment où le relais est pris, en particulier sur le plan organisationnel, qu'elle commence à envisager la réussite de l'action. « *Je savais que la logistique allait suivre, donc j'étais rassurée...* ». Toutefois, au-delà de cette question purement matérielle, Corinne reste extrêmement inquiète. Ce banquet républicain est clairement affiché comme une initiative syndicale, il est marqué et

orienté " politiquement ". Elle sait que ses collègues sont très peu impliqués sur le plan syndical et/ou politique. « *Ils sont adorables, ce sont des gens très bien, mais la terre pourrait s'effondrer, ils continueraient de parler de karaoké...* ». Ce banquet, parce qu'il est organisé comme une activité festive, peut les intéresser, mais elle craint que la majorité ne soit découragée par son caractère revendicatif.

Or, le jour venu, l'équipe de l'établissement est présente et l'action est une réussite complète. « *Et tout le monde était content ! Maintenant, ils sont prêts à recommencer ! Mais voilà, ils sont juste prêts à recommencer...* ». Alors qu'elle pensait que cette action serait l'occasion d'impliquer durablement ses collègues elle constate qu'il lui revient toujours d'assumer seule l'activité syndicale. « *Les collègues sont contents que tu fasses, mais ils ne se bougent pas ! Je me retrouve dans une position de leader que je n'ai pas envie d'avoir...* ». A cette occasion, Corinne a réussi provisoirement à réintroduire du collectif, là où elle jugeait qu'il y avait un fonctionnement trop individuel, mais elle est confrontée à une réalité pénible : sur cette question, tout est toujours à recommencer. Son étiquette de leader, les lourdes responsabilités qui en découlent sont sources d'un véritable mal-être syndical. Cependant, elle observe aussi que, certains nouveaux collègues, ayant pris la décision d'adhérer au SNES, semblent avoir le désir de s'engager au quotidien. Elle pense avoir trouvé, alors, une parade à sa situation d'isolement militant.

Des dramatiques d'usage de soi

Ces trois évènements, qui rompent avec le rythme habituel de leur activité et que les syndicalistes décrivent comme autant d'épreuves, sont particulièrement imbriqués et référés à leur manière spécifique de militer, de se réapproprier les enjeux syndicaux. Pour Georges, cette épreuve ne pouvait se situer qu'au plus proche du quotidien, de la singularité des situations dans lesquelles les savoirs investis sont en jeu. Le point de départ, un problème d'effectifs d'élèves, est étroitement lié à la vie interne de son collège, aux conditions de possibilité d'un enseignement de qualité. Pour Mireille, l'évènement s'enracinait dans une problématique beaucoup plus générale, d'intérêt public, renvoyant à des savoirs

institués. Le dossier de la réforme des retraites joue un rôle central et structurant dans son parcours. Du point de vue de Corinne, le fait marquant de sa trajectoire ne pouvait être incarné que dans une circonstance où les valeurs de l'Ecole républicaine étaient en jeu. Le banquet est conçu comme un espace communicationnel où se mettent en scène des contre-propositions politiques aux valeurs marchandes du libéralisme.

D'une manière générale, à chaque fois, tous trois se sont pleinement investis dans une activité qui leur a demandé d'inventer, d'innover face à des situations marquées par l'insuffisance des normes antécédentes, par des « trous de normes » qui imposaient des réajustements. Ainsi, par exemple lorsque Georges est confronté au droit de chaque famille à inscrire son enfant dans l'établissement de son secteur, il est mis en présence d'une valeur fondatrice du système scolaire (le droit à la scolarisation de tous) mais tout autant d'un prescrit réglementaire dont il pense qu'il risque de pénaliser durablement l'efficacité de l'enseignement dans son collège alors même que la transmission des savoirs est déjà compliquée par les difficultés importantes du public d'élèves accueilli. Confronté à un débat de normes, pour le dépasser, il s'appuie sur les valeurs qu'il porte pour son métier : l'exigence de la qualité du travail afin de remplir la mission dévolue au système éducatif.

Dans ces épreuves, Georges, Mireille et Corinne se sont mis en mouvement, ils se sont impliqués sur le plan affectif, intellectuel et social, mais aussi d'un point de vue profondément corporel ; au sens d'un rapport de type biologique « [qui] *présuppose la totalité d'un organisme en rapport avec le milieu : cette unité biologique signifie donc que l'on recentre le sens du vivre autour du vivant et de ses propres normes internes*⁶¹ ». G. Canguilhem, s'interrogeant sur la question du " vivre en santé ", constate : « *Parce que le vivant qualifié vit parmi un monde d'objets qualifiés, il vit parmi un monde d'accidents possibles. Rien n'est par hasard, mais tout arrive sous forme d'évènement. Voilà en quoi le milieu est infidèle. Son infidélité c'est proprement son devenir, son histoire*⁶² ». Le milieu (dans le cas présent, l'espace militant) garde toujours une part d'infidélité. Y

⁶¹ SCHWARTZ Y., ECHTERNACHT E. (2009), p. 31.

⁶² CANGUILHEM G. (1966), p. 131.

Schwartz, s'intéressant à l'activité humaine, précise que, si travailler n'est jamais pure exécution d'une tâche, c'est notamment parce que « [...] *toutes sortes d'infidélités se combinent, se cumulent, se renforcent l'une l'autre, dans l'ensemble d'un environnement de travail qui est aussi un environnement technique, un environnement humain, un environnement culturel. Cela fait qu'on ne peut jamais prétendre, totalement, de manière exhaustive, lister tout ce qui constitue un milieu de travail*⁶³ ».

Mais cette infidélité est double, elle joue dans deux directions différentes et complémentaires. D'une part, les travaux des ergonomes ont montré que le milieu ne peut jamais être complètement rationalisé ou normalisé, que toute tentative de standardisation de l'activité est impossible. D'autre part, en s'appuyant sur la philosophie de la vie de G. Canguilhem, il est nécessaire d'admettre que le milieu ne peut jamais entièrement prédéterminer l'activité⁶⁴, qu'une telle hétérodétermination relève de l'invivable. Partant de cette dualité, Y. Schwartz considère que c'est dans l'alimentation mutuelle entre l'impossible et l'invivable que s'organise l'arbitrage permanent des renormalisations. Pour Mireille, face à l'attaque de grande ampleur que constitue, pour elle, le " Plan Juppé " sur les retraites, il était impossible et invivable de maintenir la situation antérieure, celle-là même qui l'avait poussée à rester à distance de l'activité syndicale pendant 5 ans. Elle réajuste son positionnement et en arrive rapidement (" naturellement ") à assumer la responsabilité syndicale dans son établissement pour ensuite plus largement, s'impliquer sur le plan fédéral.

L'infidélité du milieu est malgré tout gérée, accommodée en permanence par l'Homme au travail (le corps-soi) dans la singularité de l'activité. Georges, Mireille et Corinne, mis à l'épreuve dans des situations qu'ils considèrent dans l'après-coup comme des moments importants de leur vie militante, sont confrontés à des débats de normes, ils sont tenus d'opérer des choix en prenant en compte des éléments relevant pour partie des attentes d'autrui (l'usage de soi par les autres) et pour partie de leur propre histoire intérieure (l'usage de soi par soi). Par exemple, lorsque Corinne propose un banquet républicain, elle articule deux

⁶³ SCHWARTZ Y., DURRIVE L. (2003), p. 185.

⁶⁴ « *Le milieu propose sans jamais imposer de solution* ». G. CANGUILHEM (1965), p. 142.

exigences, deux aspirations différentes : celles de ses collègues, leur souhait de participer à un moment convivial et festif et ses propres priorités. Elle s'évertue à ne pas confronter directement l'équipe à une situation exclusivement idéologique et syndicale tout en envisageant l'action à partir de sa conception de l'activité militante appuyée sur des valeurs politiques fortes.

Ainsi, en dernière analyse, il est possible de comprendre l'activité syndicale au quotidien dans les établissements scolaires comme le lieu d'une " tension problématique ", de dramatiques d'usage de soi, où le champ des possibles est toujours renégocié dans des débats « [...] *entre les normes inscrites dans l'histoire de chacun de nous et celles des autres, inscrites dans la normativité sociale*⁶⁵ ». Dans leur travail militant, Georges, Mireille et Corinne mobilisent les savoirs investis et institués dont ils disposent, ceci en référence à des valeurs qui sont en grande partie collectives et syndicales mais qui leur sont aussi très personnelles. Ils sont confrontés à des choix où se problématisent des débats de normes entre les tâches prescrites et la réalité singulière de chaque situation, débats toujours en lien avec la question du plaisir et de la souffrance qu'il y a à militer, où s'articulent ce qui relève de l'activité individuelle et du fonctionnement collectif. A chaque fois, ils réussissent à réinvestir, à réinventer leur activité syndicale comme une rencontre singulière et ajustée avec le milieu.

De ce point de vue, les outils conceptuels et méthodologiques de l'ergologie sont pertinents et valides pour approcher le travail militant dans la singularité des situations individuelles et collectives. Le dispositif dynamique à trois pôles favorise la mise en perspective et le couplage des savoirs institués et des savoirs investis. Il permet ainsi de dépasser un premier stade d'analyse fondé sur le rapport à des normes antécédentes qui l'encadrent et l'organisent. La démarche ergologique oriente le regard sur la réalité du travail quotidien, saturé de renormalisations. Et la finalité reste la même pour l'activité militante que pour toutes les situations de travail : il s'agit, dans un même mouvement, de comprendre l'activité et de la transformer.

⁶⁵ SCHWARTZ Y., ECHTERNARCTH E., (2009), p. 33.

Conclusion

L'activité militante des syndicalistes est un travail. L'hypothèse de départ de cette recherche affirmait ainsi qu'il est possible de comprendre et d'analyser l'activité des secrétaires d'établissement du SNES de la même manière que toutes les activités industrielles. Or, paradoxalement, à aucun moment il n'a été proposé de réponse à la question : qu'est-ce que le travail ? En effet, si la démarche ergologique définit, en tendance, le concept d'activité, elle se garde d'une définition ferme et précise du travail. La notion reste toujours obscure dès lors que l'on accepte qu'elle ne renvoie pas exclusivement à la définition du salariat *stricto sensu*, voire plus largement à une " prestation rémunérée dans les sociétés marchandes et de droit " : « *Je pense en effet que définir le travail est une tâche vaine [...] Il n'y a pas d'essence du travail, mais n'y a-t-il pas une sorte de dramatique commune qui implicitement nous rend acceptable l'usage du mot travail dans des circonstances si différentes ?*⁶⁶ ». Y. Schwartz décèle, en effet, certaines impasses dans toutes tentatives de conceptualisation du travail, au premier rang desquelles l'impossibilité de délimiter et de localiser une origine, un acte de naissance unique⁶⁷.

Cependant, analyser comment travaillent les militants à partir des outils conceptuels et méthodologiques de la démarche ergologique autorise une compréhension de leur activité réelle qui se déploie toujours dans des débats de normes. Les syndicalistes sont amenés à faire des choix dans la singularité des situations, et ces choix peuvent être compris au regard des couples polarisés, proposés par cette démarche. Continûment, Georges, Mireille et Corinne, pour réussir à faire leur travail militant, se positionnent vis-à-vis du couple " travail prescrit / travail réel ". Les normes antécédentes, issues de prescriptions hétérogènes car provenant d'horizons différents, ne sont pas toujours compatibles. Lorsque Georges explique qu'il lui faut systématiquement prendre en considération la réalité de la situation dans son lycée, il observe par là même que

⁶⁶ Y. Schwartz, allocution au Collège de France le 23 juin 2009 à l'occasion du colloque international " *travail, identités, métier : quelles métamorphoses ?* ".

Source : http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Schwartz/YS_College-de-France-2009.pdf.

⁶⁷ Cf. Y. SCHWARTZ (2004).

les décisions prises par le bureau de la section d'établissement peuvent être parfois relativement éloignées des prescriptions provenant de l'organisation syndicale. Ces renormalisations ne l'empêchent nullement de militer et de se revendiquer du SNES. Au contraire, ce sont elles qui lui permettent de " faire vivre " et de porter son mandat.

Comme dans toute situation de travail, le " syndicalisme de terrain " est pris dans une relation polarisée où chacun est amené à se confronter d'une part au plaisir, à la satisfaction trouvée dans le travail et d'autre part à la souffrance, à l'impact négatif que peut avoir l'activité sur les protagonistes. Travailler est toujours, d'une manière ou d'une autre, source d'émancipation et d'autonomisation. Mais, parce que l'activité renvoie à une mise en acte (à une mise en scène) de soi dans son corps comme sur le plan psychique et relationnel, travailler relève aussi d'une prise de risque, source de mal-être, voire de violence. Ainsi, le couple " plaisir / souffrance " joue un rôle essentiel dans l'activité militante. Corinne montre bien comment, confrontée à cette réalité, elle cherche des solutions variées en s'appuyant sur ses valeurs syndicales et politiques mais aussi en s'investissant fortement sur le plan pédagogique et disciplinaire. Le travail réalisé dans ce mémoire a permis de repérer à quel point cette question est, *a minima* dans l'Education nationale, en lien étroit avec les problématiques posées par le couple " individuel / collectif ".

Militer est, plus encore que toutes les autres activités humaines, un travail individuel qui se déploie toujours dans un fonctionnement collectif. Les collectifs syndicaux renvoient à des entités structurées par les différents organigrammes (celui de l'organisation, celui de l'établissement scolaire...) mais ils sont aussi constitués d'entités collectives relativement pertinentes, très peu formalisées, qui s'organisent, qui se nouent et se dénouent au gré des nécessités et des situations. Mireille repère de manière particulièrement fine à quel point il est toujours extrêmement compliqué de reconnaître et de définir les collectifs, les groupes qui agissent dans la singularité des situations. Dans l'activité des syndicalistes de l'Education nationale, tout semble se passer comme si le fonctionnement collectif peut être source de plaisir au travail et, *a contrario*, l'absence de collectifs peut produire du malaise, voire de la souffrance dans le

quotidien. Ces deux couples semblent s'articuler en complémentarité. Est-ce là une spécificité du syndicalisme enseignant, une réalité de l'activité syndicale en général, ou n'est-ce pas plutôt une donnée beaucoup plus fondamentale, propre à toutes les situations de travail ? Répondre à cette question pourrait s'avérer utile pour la compréhension de l'activité humaine.

Georges, Mireille et Corinne montrent, dans la manière dont ils s'investissent au quotidien, à quel point il est important pour exercer un mandat syndical (et pour " bien " l'exercer), que le travail effectué soit connu et reconnu par les autres. Dans ses modes de communication en direction de ses collègues, Corinne cherche, malgré un engagement fondé sur des valeurs politiques fortes, à tenir un discours mesuré et audible. Elle entend à la fois se faire comprendre et dans un même temps faire connaître son engagement. Mireille explique la difficulté qui est la sienne à se confronter à l'absence de reconnaissance de son investissement dans certaines situations importantes où l'équipe enseignante ne l'écoute pas. Georges quant à lui, parle longuement du plaisir que le syndicaliste trouve dans la légitimation du travail effectué, par exemple lorsque le résultat des élections au conseil d'administration est positif. Par ailleurs, tous trois, lorsqu'ils sont confrontés à la proposition de participer à une recherche sur l'activité militante montrent un empressement remarquable à s'impliquer dans la démarche d'entretien. A l'instar de tous les protagonistes du travail, les syndicalistes ressentent véritablement la nécessité d'échanger sur leurs pratiques, de valider les choix qu'ils font dans la confrontation au regard et au discours des autres, ceci afin de faire connaître leur travail, de le faire reconnaître mais aussi de mieux le connaître eux-mêmes.

Si généralement, en fonction de la nature de l'activité elle-même, il est possible de comprendre et de repérer les protagonistes du travail en les catégorisant tendanciellement à partir de l'un ou l'autre des pôles du " dispositif ergologique ", les militants syndicaux, dans l'exercice quotidien de leur mandat, utilisent et articulent plus que d'autres les savoirs issus des trois pôles. Parce qu'ils doivent respecter, tout au moins pour partie, le cadre prescrit, cadre qui est à la fois celui

de l'organisation syndicale mais aussi celui du système dans lequel ils évoluent, ils s'appuient toujours sur les savoirs institués du pôle 1⁶⁸. Du fait de leur place, de leur position centrale dans les établissements scolaires, ils ont acquis une connaissance particulièrement fine de leur activité professionnelle et syndicale. Ils construisent et utilisent au quotidien les savoirs investis du pôle 2. Par ailleurs, militer étant une activité qui s'étaye en permanence sur des valeurs collectives, éthiques et politiques, ils s'appuient fermement sur le pôle 3.

Georges, Mireille et Corinne ont montré comment, dans la singularité des situations, ils puisent leurs ressources successivement sur le pôle des savoirs institués, sur celui des savoirs investis et sur les valeurs d'un monde commun à construire. Dans l'exercice de leur mandat, parce que l'activité humaine est une réserve d'alternatives, ils sont confrontés à des débats de normes et doivent continûment réaménager et réajuster leur manière d'agir. Ainsi, parce qu'ils se réfèrent différemment aux savoirs disponibles, il a été possible de les présenter tendanciellement selon des " types " relativement différents. Cette catégorisation ne peut toutefois pas laisser entendre qu'il y aurait un style de militantisme plus ajusté ou plus adapté que d'autres aux impératifs syndicaux. Tous trois portent leurs mandats, chacun à sa manière et en utilisant plus spécifiquement l'un ou l'autre des pôles. Mais dans tous les cas, ils réajustent leur positionnement en fonction des situations et démontrent l'opportunité des choix singuliers opérés.

Le cadre de ce travail de recherche était circonscrit au syndicalisme enseignant qui est particulier à double titre. D'abord, l'école est un " monde " à part régi par une réglementation spécifique qui n'est pas directement référencée au Droit du travail. L'activité syndicale s'y déploie ainsi d'une autre manière que dans le secteur privé. De plus le statut de fonctionnaire impose de concevoir la question de la négociation de manière très spécifique, différente de ce qui se joue dans le monde salarial organisé autour du contrat de travail. Ensuite, le SNES, depuis la

⁶⁸ « *Fondements conceptuels relativement précis, élaboration d'hypothèses théoriques nouvelles, production de connaissances empiriques et concrètes, le savoir syndical réunit ainsi les principaux ingrédients qui le rendent homogène aux savoirs savants. On en déduit logiquement que ce savoir n'est pas un savoir " à théoriser " , un savoir empirique à l'état brut, une sorte de " matière première " pour le théoricien qui viendrait après coup en donner la signification profonde* ». DI RUZZA R. (2003), pp. 91 - 92.

création de la FEN en 1947, est à l'écart du syndicalisme confédéré qui, en France, fait référence. Les droits syndicaux ne sont pas identiques, les pratiques militantes ont inévitablement pris des orientations spécifiques.

Alors, l'activité militante, telle qu'elle se joue dans le quotidien, est-elle toujours et partout comparable ? Y aurait-il une manière spécifique de militer dans le milieu enseignant ? Lorsque l'on constate que Georges, Mireille et Corinne envisagent leur " travail syndical " strictement de la même manière que leur métier de professeur, à savoir qu'ils se considèrent comme des " concepteurs " de leur activité, peut-on envisager les choses de la même façon dans d'autres secteurs professionnels où les marges de manœuvre pour concevoir et mettre en œuvre l'activité sont beaucoup plus bridées ? Il est donc nécessaire de limiter, au moins provisoirement, les résultats de cette recherche au cadre dans lequel elle s'est déroulée : l'activité syndicale des militants du SNES dans l'Education nationale.

Il est tout aussi important de se demander en quoi cette recherche, appuyée sur la démarche ergologique, recèle ou non une certaine utilité pour le syndicalisme lui-même. Contrairement à ce qui s'est joué dans d'autres pays, le syndicalisme français s'est organisé principalement autour du combat contre l'exploitation des travailleurs et pour leur émancipation. Ainsi, la question de l'organisation des conditions réelles et matérielles de l'exercice de l'activité industrielle a été perçue comme relevant d'une prérogative patronale⁶⁹. La conséquence est qu'aujourd'hui, le syndicalisme est particulièrement démuné dès lors qu'il est amené à se préoccuper des questions liées à l'activité individuelle et collective des Hommes au travail ; ses habitudes de fonctionnement ne le poussant pas à orienter spontanément son intervention sur l'activité elle-même. Par ailleurs, l'intérêt profond dont Georges, Mireille et Corinne ont fait preuve dans le travail de verbalisation de leur activité oblige à se questionner sur l'opportunité, la nécessité de mettre en œuvre, dans le cadre syndical, un espace collectif de débat et d'analyse des situations du travail militant.

⁶⁹ Vouloir participer à sa (re)définition aurait été interprété, il y a encore peu de temps, comme une forme de compromission de classe, comme de la collaboration visant à aménager l'exploitation.

La recherche, présentée ici, est un pas en avant dans cette mise en perspective. Pourtant la méthodologie utilisée a ses propres limites qui ont été observées au fil du travail. Il reste maintenant à sortir du terrain de l'enquête monographique, mais pas pour s'orienter vers une démarche " disciplinaire ", scientifique au sens académique, qui permettrait de valider ou d'invalider les observations effectuées, par exemple d'un point de vue statistique. Il s'agirait plutôt, à partir de cette étude, de poursuivre le travail en se confrontant à l'activité sur le terrain, au processus socratique à double sens dans tout son inconfort et toute sa nécessité.

Bibliographie

ANDOLFATTO D., LABBE D., *Sociologie des syndicats*, La découverte, Paris, 2000.

BEAUD S., *80 % au bac... Et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire*, La découverte, Paris, 2002.

BEAUD S., PIALOUX M., *Violences urbaines, violences sociales : genèse des nouvelles classes dangereuses*, Fayard, Paris, 2003.

BLEGER J., « *Psychanalyse du cadre psychanalytique* », in R. KAES (Coord), *Crise, rupture et dépassement : analyse transitionnelle en psychanalyse individuelle et groupale*, pp. 255 - 274, Dunod, Paris, 1979.

BOUFFARTIGUE P. (Coord), *Le retour des classes sociales : inégalités, domination, conflits*, La dispute, Paris, 2004.

BOURDIEU P., *Sur le pouvoir symbolique*, Annales Economies Sociétés Civilisations, Volume 32 - 3, pp. 405 - 411, 1977.

BRUCY G., « *Les syndicats entre éducation de soi et formation permanente* », in Education permanente, n°149, pp. 97 - 111, 2001.

CAIRE G., « *L'analyse économique du fait syndical* » in V. CHAMBARLHAC & G. UBBIALI (Coord), *Epistémologie du syndicalisme ; construction disciplinaire de l'objet syndical*, pp. 35 - 49, L'Harmattan, Paris, 2005.

CASTEL R., *Les métamorphoses de la question sociale*, Fayard, Paris, 1995.

CASTEL R., *L'insécurité sociale : qu'est-ce qu'être protégé ?*, Seuil, Paris, 2003.

CHAMBARLHAC V., UBBIALI G. (Coord), *Epistémologie du syndicalisme ; construction disciplinaire de l'objet syndical*, L'Harmattan, Paris, 2005.

CANGUILHEM G., *Milieu et normes de l'Homme au travail*, Cahiers internationaux de sociologie, vol. III, pp. 120 - 136, 1947.

CANGUILHEM G., *La connaissance de la vie*, Vrin, Paris, 1965.

CANGUILHEM G., *Le normal et le pathologique*, Presses universitaires de France, Paris, 1966.

- CORCUFF P., « *Eléments d'épistémologie ordinaire du syndicalisme* », in *Revue française de science politique*, Vol. 41, n°4, pp. 515 - 536, 1991.
- DALANÇON A., *Histoire du SNES, Plus d'un siècle de mûrissement des années 1840 à 1966/67, Tome 1*, IRHSES, Paris, 2003.
- DALANÇON A., *Histoire du SNES, Les années tournant (1967-1973), Tome 2*, IRHSES, Paris, 2007.
- DANIELLOU F., « *Invitation à travailler : préface* », in Y. SCHWARTZ, *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, pp. 1 - 6, Octarès, Toulouse, 2000.
- DEJOURS C., *Travail, usure mentale*, Bayard, Paris, Nouvelle édition 2008.
- DI RUZZA R., *Eléments d'épistémologie pour économistes ; la dernière instance et son ombre*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble, 1988.
- DI RUZZA R., *Histoires, savoirs et pouvoirs en Economie politique*, Etudes et documents économiques, ISERES - CGT, 1990.
- DI RUZZA R., *Panorama des savoirs militants ; enquête épistémologique auprès des représentants du personnel*, Rapport de synthèse pour la DARES, 2009, (http://sites.univ-provence.fr/ergolog/pdf/divers/synthese_rapport_dares_diruzza.pdf).
- DI RUZZA R., HALEVI J., *De l'économie politique à l'ergologie ; lettre aux amis*, L'Harmattan, Paris, 2003.
- GUERIN F., LAVILLE A., DANIELLOU F., DURAFFOURG J., KERGUELEN A., *Comprendre le travail pour le transformer ; la pratique de l'ergonomie*, Editions ANACT, Lyon, 2007.
- ION J., FRANGUIADAKIS S., VIOT P., *Militer aujourd'hui*, Editions Autrement, Paris, 2005.
- KUHN T. S. (1962), *La structure des révolutions scientifiques*, Flammarion, Paris, 1983.
- LANTHEAUME F., HELOU C., *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Presses universitaires de France, Paris, 2008.
- LAPOTRE M., « *Les pratiques syndicales innovantes. Le cas de l'action sur l'emploi* », in *La revue de l'IRES*, n°59, pp. 101 - 127, 2008.

LEFRANC G., *Le syndicalisme en France*, Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je, Paris, 1968.

LEON A., ROCHE P., *Histoire de l'enseignement en France*, Presses universitaires de France, Coll. Que sais-je, Paris, 10^{ème} édition, 2003.

LHUILIER D., *Cliniques du travail*, Editions Erès, Toulouse, 2006.

MATONTI F., POUPEAU F., « *Le capital militant. Essai de définition* », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°155, pp. 5 - 11, 2004.

« *MEMENTO du S1, droits et enjeux* », Supplément à l'Université Syndicaliste n°647 du 29 janvier 2007, Paris, 2007.

MOURIAUX R., *Le syndicalisme enseignant en France*, Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je, Paris, 1996.

NICOURD S. (Coord), *Le travail militant*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, 2009.

PERILLEUX T., *Le déni de l'évaluation*, Travailler n°13, pp. 113 - 134, 2005.

PERNOT J-M., *Syndicats : lendemain de crise ?*, Gallimard, Paris, 2005.

POPPER K. R. (1934), *La logique de la découverte scientifique*, Payot, Paris, 1995.

SCHWARTZ Y., *Travail et philosophie ; convocations mutuelles*, Octarès, Toulouse, 1992.

SCHWARTZ Y., *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Octarès, Toulouse, 2000.

SCHWARTS Y., « *La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible* », in *Travail globalisé, travail singulier, l'Homme et la société*, n°52, pp. 47 - 77, l'Harmattan, Paris, 2004.

SCHWARTZ Y., *Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité*, @ctivité, vol. 4, n°2, pp. 122 - 133, 2007 (<http://www.activités.org/v4n2/v4n2.pdf>).

SCHWARTZ Y., DURRIVE L. (Coord), *Travail et ergologie : entretiens sur l'activité humaine (I)*, Octarès, Toulouse, 2003.

SCHWARTZ Y., DURRIVE L. (Coord), *L'activité en dialogue : entretiens sur l'activité humaine (II)*, Octarès, Toulouse, 2009.

SCHWARTZ Y., ECHTERNARCTH E., *Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ?*, in « Corps au travail », Corps, n°6, pp. 31 - 37, 2009.

SZAJNFELD R. (Coord.), *La naissance de la FSU, Actes du colloque des 14 et 15 décembre 2006*, Syllepse, Paris, 2008.

SZAJNFELD R., *Histoire de la FSU, une percée flamboyante (1993-1997), Tome 1*, Syllepse, Paris, 2010.

TEIGER C., *Quand les ergonomes sont sortis du laboratoire... A propos du travail des femmes dans l'industrie électronique (1963 - 1973)*, Revue électronique PISTE, vol. 8, n°2, 2006.

VAKALOULIS M., *Le syndicalisme d'expérimentation*, Presses universitaires de France, Paris, 2007.

WISNER A. (Coord), *Anthropotechnologie ; vers un monde industriel pluricentrique*, Octarès, Toulouse, 1997.

Annexe 1

Eléments de contexte

Les trois monographies, sur lesquelles s'appuie cette recherche, proposent une première approche du travail de militants du SNES, syndicalistes de terrain dans l'Education nationale. Pour en faciliter la lecture, un double détour s'avère nécessaire. Le premier est l'occasion d'apporter certaines précisions sur le syndicalisme non confédéré dans les collèges et lycées. Depuis la création de la FEN comme fédération autonome¹ en 1947, en passant par la scission de 1992 qui aboutit à la naissance de la FSU², le syndicalisme enseignant a cherché à s'organiser autour de pratiques originales, visant un fonctionnement démocratique et attentif aux opinions et aux courants qui le traversent. Certaines données explicatives doivent être apportées, sans lesquelles le discours de Georges, Mireille et Corinne resterait, pour partie, relativement obscur. Il ne s'agira pas dans cette introduction de présenter un panorama exhaustif de l'organisation syndicale mais d'en proposer quelques éléments choisis en fonction des différents contenus abordés par les militants eux-mêmes.

Le second détour, tout aussi inévitable, permet de donner des précisions sur les modalités de fonctionnement propres à l'Education nationale, par exemple dans ses pratiques de gestion des personnels. Le code de l'éducation, avec ses deux parties, législative et réglementaire, regroupe toutes les dispositions relatives à l'organisation administrative, la conception des programmes, l'accueil des élèves ou au statut des enseignants. Ce n'est donc pas le droit de travail qui prime, tel qu'il régit le secteur privé. Certaines explications sont indispensables pour appréhender le contexte de cette recherche. Ici aussi, ne seront abordés que les éléments nécessaires à l'intelligibilité des monographies.

Dans le corps du texte des monographies, la nécessité de se référer à des éléments développés dans cette introduction sera indiquée par un astérisque (*).

¹ Sur la scission de la CGT en 1947, la constitution de la CGT-FO et le refus du syndicalisme enseignant de jouer le jeu de la division, un certain nombre d'ouvrages peuvent être conseillés, par exemple LEFRANC G. (1968), MOURIAUX R. (1996) et ANDOLFATTO D. & LABBE D. (2000).

² L'histoire de la FEN et de l'exclusion en 1992 d'un certain nombre de ses syndicats, dont le SNES, qui a eu pour conséquence la création de la FSU puis plus tard de l'UNSA, n'entre pas dans le cadre de ce mémoire. Toutefois, cette histoire a joué un rôle considérable, marquant durablement le syndicalisme enseignant. A ce sujet deux ouvrages récents sont très documentés : DALANÇON A. (2003) et SZAJNFELD R. (2010).

Le SNES

La section d'établissement (le S1)

Par son mode d'organisation et de manière statutaire, le SNES, comme la FSU, impose l'élection des Directions à tous les niveaux de sa structuration. La section syndicale de base est la section d'établissement (le S1). Elle regroupe les syndiqués de l'établissement et élit chaque année un secrétaire et un bureau qui la représentent. Le bureau est constitué du secrétaire du S1, du trésorier et d'une équipe plus ou moins restreinte. Il anime la vie syndicale de l'établissement, assure l'information et la défense des collègues au niveau local et prend en charge la syndicalisation. La structuration en S1 existe dans la majorité des collèges et des lycées. Nous verrons dans les monographies que, si dans certains cas le bureau est effectivement constitué, dans d'autres le secrétaire de S1 travaille plutôt seul par manque de militants volontaires. Une précision est importante pour la compréhension du texte : l'usage veut, par extension, que le terme " le S1 " désigne alternativement la section d'établissement et/ou le secrétaire d'établissement lui-même. Cet usage concerne aussi les autres niveaux de l'organisation.

Du S2 au S4

L'ensemble des sections d'établissement, dans un même département, constitue la section départementale (le S2) dont le secrétaire et le bureau sont élus tous les deux ans, lors des élections internes de l'organisation (cf. infra). Le rôle du S2 consiste d'une part à assurer le suivi des S1, d'autre part à défendre les personnels et à intervenir sur tous les dossiers relevant de l'administration départementale : Inspection Académique, Conseil Général. Ce travail se fait en relation avec la section académique (le S3). L'originalité de l'organisation est que le S2 ne constitue pas un échelon intermédiaire entre la section d'établissement et le S3 : l'ensemble des S1 constitue ainsi la section académique dont la

commission administrative (la CA³) est l'instance délibérative, le secrétariat académique en est l'exécutif. Les membres de la CA sont élus tous les deux ans par l'ensemble des syndiqués de l'académie⁴. Le rôle du S3 consiste à défendre les personnels et à intervenir sur tous les dossiers relevant des administrations académique et régionale : Rectorat et Conseil Régional. A l'échelon national, le syndicat (le S4) est administré par une commission administrative nationale (CAN) élue de la même manière, tous les deux ans, par l'ensemble des syndiqués et un bureau national (BN) élu par la CAN.

La CA académique et les responsables de secteur

Sur Aix-Marseille, la CA académique est systématiquement élargie à tous les secrétaires de S1, l'objectif premier étant de permettre aux S1 de participer le plus largement possible à la vie de l'organisation. Toutefois, nous verrons dans les monographies qui suivent que, pour de nombreuses raisons, les secrétaires d'établissement ne participent que très irrégulièrement à cette instance. Pour que le contact soit maintenu entre les différents niveaux de l'organisation, en complément de la structuration en sections et pour pallier la difficulté de suivi des S1 du fait d'une configuration géographique atypique⁵, le S2 des Bouches-du-Rhône a mis en place un niveau complémentaire, non statutaire : la responsabilité de secteur. Les responsables de secteur peuvent être des militants, déchargés ou non, du S2 ou du S3. Leur mandat concerne le suivi des sections établissements situées dans une zone géographique limitée. Pour ce faire, ils assurent une « tournée des S1 », la plus régulière possible. Leur rôle consiste à favoriser la vie syndicale des collèges et lycées. Ils aident les S1 à organiser leur activité, leur fournissent les éléments nécessaires au bon fonctionnement de la section et apportent un soutien dans l'organisation des heures d'information syndicale (HIS).

³ Une difficulté de lecture des monographies qui suivent réside dans le fait qu'il sera fait référence parfois à la CA (du genre féminin) pour parler de la commission administrative académique ou nationale, parfois au CA (du genre masculin) pour parler du conseil d'administration de l'établissement scolaire. Cette proximité des sigles ne pose pas de problème aux militants qui l'intègre dans leur discours au quotidien mais peut provoquer une certaine confusion chez le lecteur.

⁴ Le secrétaire académique, le ou les secrétaires adjoints, le trésorier et le trésorier adjoint sont élus lors de la première CA après les élections.

⁵ La grande majorité des établissements des Bouches-du-Rhône se situe dans l'agglomération marseillaise. Or, celle-ci est géographiquement excentrée du reste du département. Ainsi, sur Marseille le travail de suivi est particulièrement lourd pour l'équipe du S2 et sur les autres communes, le risque d'isolement est important.

L'heure d'information syndicale

L'heure mensuelle d'information syndicale est, en effet, un droit fondamental dans la Fonction publique que le SNES cherche à utiliser le plus largement possible. *« Les organisations syndicales les plus représentatives sont [...] autorisées à tenir, pendant les heures de service, une réunion mensuelle d'information [au sein de l'établissement]... Chaque agent de la Fonction publique est autorisé à participer, à son choix et sans perte de traitement, à l'une de ces réunions d'information⁶ »*. Les deux seules contraintes statutaires qui limitent ce droit, toujours confirmé par le Conseil d'Etat, sont l'obligation pour le S1 de prévenir le chef d'établissement une semaine avant la tenue de la réunion et l'assurance que son organisation ne porte pas atteinte au bon fonctionnement de l'établissement. Ainsi, les S1 sont fortement incités à proposer des HIS aux enseignants, syndiqués et non syndiqués le plus régulièrement possible.

La liste de diffusion des S1

Dans les monographies, Georges, Mireille et Corinne abordent très régulièrement la question de la liste de diffusion des S1. Cette liste est une adresse e-mail à laquelle sont abonnés tous les S1 de l'académie. Elle a été mise en place pour plusieurs raisons mais prioritairement pour faciliter la circulation de l'information ascendante et descendante. En effet, particulièrement durant les périodes d'action et afin de se donner les moyens de prendre les décisions en connaissance de cause, le S3 souhaite être informé régulièrement de la situation dans les S1, de l'état d'esprit des collègues. Il cherche aussi à faire en sorte que les syndicalistes dans les établissements reçoivent, en temps réel, les éléments indispensables pour agir efficacement. Mais cette liste de diffusion joue aussi, dans son utilisation concrète et quotidienne, un rôle important comme moyen de communication horizontale, permettant le partage d'expérience entre militants. Si tous les S1 n'interviennent pas sur cette liste et si elle confronte l'organisation à la difficulté récurrente des moyens de communication télématique (à savoir le fait que tous les militants, comme tous les citoyens, ne consultent pas toujours leur boîte e-mail), elle n'en est pas moins devenue un outil de travail important et de référence.

⁶ Mémento du S1, page 14.

La question des décharges syndicales

Un élément important à prendre en considération pour comprendre le syndicalisme enseignant concerne la possibilité ou non d'obtenir une décharge syndicale pour militer. Dans les établissements scolaires, les représentants élus au conseil d'administration, au conseil de discipline et/ou au comité hygiène et sécurité⁷, n'ont aucun droit à décharge de temps statutaire pour assurer leur mandat. Seuls deux types de décharges sont possibles. D'abord, il existe les décharges syndicales gérées nationalement par le ministère de l'Education nationale⁸. En fonction du nombre de personnels, donc du nombre d'électeurs concernés, et du nombre de voix acquis nationalement aux élections professionnelles, chaque organisation obtient un volume de décharge déterminé. Ce volume est réparti par le S4 entre les décharges nationales et les décharges académiques. Chaque S3, en lien avec les S2 redistribue le volume attribué entre le niveau académique et le niveau départemental. Le niveau de décharges est très faible, comparativement au secteur privé. Dans cette configuration, il est impossible, sauf à désorganiser les S2 et S3, de pourvoir les sections d'établissements. Ensuite, un second type de décharges est accordé par le Rectorat aux élus du personnel (cf. infra : élections professionnelles). Le syndicalisme enseignant, contrairement par exemple au secteur privé, est ainsi particulièrement démuné sur ce plan.

Les tendances et les élections internes

Le SNES reconnaît le droit des syndiqués de se rassembler et de s'organiser en courants de pensée dans un syndicat qui se veut pluraliste. Cette disposition, sans équivalent dans le reste du syndicalisme français, avait été introduite dès l'origine dans la FEN. Elle fut reprise par la FSU lors de sa création. Au sein du S3 d'Aix-Marseille, trois tendances sont représentées : Unité et Action qui est le courant de pensée très largement majoritaire (Georges, Mireille et Corinne sont des militants

⁷ Contrairement aux autres fonctions publiques et au secteur privé, les CHS dans l'Education Nationale ne peuvent concerner les conditions de travail (CT). Les organisations syndicales n'ont donc que très partiellement investi ces comités qui ne font pas l'objet d'élections spécifiques dans les établissements. La loi du 5 juillet 2010 « relative au dialogue social dans la Fonction Publique » modifie les choses dans la mesure où les CHS sont transformés en CHS-CT. Mais tout reste à inventer à ce niveau pour le syndicalisme enseignant.

⁸ Des modifications importantes sont en cours dans le cadre de la mise en œuvre des Accords de Bercy et de la Loi du 5 juillet 2010 sur la rénovation du dialogue social dans la Fonction publique.

de cette tendance) ; l'Ecole Emancipée, qui est proche de l'extrême gauche ; Emancipation qui évolue plutôt dans la mouvance anarcho-syndicaliste. Nationalement, d'autres courants de pensée sont représentés dans le SNES et surtout dans la FSU. Pour définir la représentativité de chaque tendance et pour élire les directions des S2 et S3 ainsi que du S4, des élections internes sont organisées tous les deux ans, à l'occasion du congrès national. Dans chaque S1, un bureau de vote est mis en place et une campagne est organisée afin de permettre à chaque tendance de diffuser ses analyses et sa profession de foi. Les résultats sont agrégés au niveau départemental et académique, puis nationalement, pour évaluer la représentativité de chaque liste à la CA. Les représentants de chacune des tendances sont élus à la proportionnelle. Au niveau académique et national, la CA élit la direction pour les deux années à venir. Ainsi, les élections internes sont un moment particulièrement important dans la vie démocratique de l'organisation.

Le coût de la grève

Le thème de la grève et de son coût revient régulièrement dans les monographies. Certaines explications doivent être données sur ce point, d'autant que les représentations véhiculées dans la société sont largement éloignées de la réalité. En effet, une spécificité dans l'Education nationale consiste dans le fait qu'un fonctionnaire en grève, même s'il n'effectue qu'une heure de grève sur une journée, voit son traitement amputé d'un trentième, soit l'équivalent d'une journée complète de grève. De plus, une jurisprudence, l'Arrêt Aumont, autorise l'administration à prélever les journées non travaillées, prises entre deux jours de grève, y compris le week-end ou une période de congés. Ainsi par exemple, si les personnels d'un établissement se mettent en grève un vendredi après midi, puis le lundi matin suivant, quatre journées de salaire peuvent être prélevées. Il va de soi que, dans ces conditions, l'enjeu sur le bulletin de paye est particulièrement important. Dans un établissement scolaire, toute décision de se mettre en grève est pesée et mesurée, aussi, en fonction de ces éléments.

L'Education nationale

Le mouvement général à gestion déconcentrée

Thème récurrent des trois monographies, la mutation est fondamentalement un moment d'incertitude et d'inquiétude pour les enseignants. Fonctionnaires d'Etat, ils participent à un mouvement national et, en particulier pour leur première nomination, ils peuvent être affectés sur l'ensemble du territoire français⁹. En 1999, le mouvement général est devenu un mouvement à gestion déconcentrée. Il se déroule en deux temps. La phase inter académique est traitée nationalement. Les candidats à une mutation font des vœux pour obtenir l'entrée dans une académie, sans aucune possibilité de préciser une localisation géographique plus fine, un type d'établissement ou un type de poste particulier. Les vœux sont respectés de manière stricte, sauf pour les néo titulaires qui, sortant de formation et puisqu'ils n'ont pas encore d'affectation, sont susceptibles de partir, en extension de leurs vœux, dans une académie qu'ils n'ont pas choisie. La phase intra académique concerne à la fois les enseignants entrants par le mouvement inter académique et les personnels de l'académie souhaitant obtenir une mutation. C'est seulement à ce moment qu'il est possible d'émettre des vœux pour une commune ou un établissement spécifique, un type d'établissement ou de poste.

Des bonifications spécifiques pour muter

Les candidats à mutation sont classés sur leurs vœux en fonction d'un barème précis qui tient compte de leur situation administrative, personnelle et familiale ainsi que d'éléments spécifiques, liés au type de poste qu'ils occupaient précédemment. Ainsi, certaines bonifications peuvent être accordées. L'exemple souvent cité dans les monographies est celui du rapprochement de conjoints. Les enseignants peuvent, en effet, bénéficier de points supplémentaires pour se rapprocher du lieu de résidence de leur conjoint. Du fait de la grande difficulté que rencontrent globalement les personnels pour obtenir satisfaction de leurs vœux, ce type de bonification fait souvent la différence, surtout lorsque les couples ont des enfants. Une autre bonification, dont parlera essentiellement Corinne, concerne la classification « APV » (Affectation Prioritaire à Valoriser). Dans les

⁹ Selon un certain nombre de critères qu'il n'est pas utile ici de préciser.

établissements difficiles, les modes de classement se superposent et apportent chacun certaines facilités en termes de moyens d'encadrement (par exemple le classement en zone d'éducation prioritaire) ou en termes de gestion des personnels. Le classement APV correspond à cette seconde possibilité. Il ouvre droit à une bonification supplémentaire pour la mutation après un certain nombre d'années d'exercice (différent selon les académies) dans ces établissements¹⁰. Globalement, le mouvement des personnels de l'Education nationale est une machinerie complexe, difficilement compréhensible *a priori*. Face à cette complexité administrative, le syndicat joue alors un rôle d'information, d'explication et d'aide à la construction de stratégie.

L'IUFM et la formation des maîtres

Depuis 1990 et jusqu'à la réforme de 2010 concernant le recrutement des enseignants, la formation permettant l'accès au métier de professeur du second degré se déroulait dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Après ses années d'études à l'université¹¹, le futur enseignant bénéficiait d'une année de formation à l'IUFM pour se préparer aux épreuves écrites et orales du concours d'entrée. C'est au cours de cette année qu'il se présentait au concours de son choix. La seconde année d'IUFM permettait aux lauréats, dénommés professeurs stagiaires, de suivre une formation professionnelle et universitaire en alternance. En tant que fonctionnaires stagiaires, ils étaient rémunérés par l'Etat et devaient assurer un certain nombre d'heures d'enseignement (au maximum 8 heures hebdomadaires) dans un établissement de l'académie dans laquelle ils étaient en formation. Ce n'est qu'à la fin de cette seconde année qu'ils étaient titularisés et devaient passer par le mouvement national à gestion déconcentrée (inter puis intra académique) pour obtenir leur premier poste. La réforme actuelle (dite « masterisation ») acte la disparition des IUFM et intègre la préparation aux métiers de l'enseignement dans le schéma universitaire LMD (licence, master, doctorat). Cette réforme ne sera pas abordée ici puisqu'elle ne concerne pas le contenu des monographies.

¹⁰ Ce système a été mis en place pour assurer la pérennité des équipes dans les établissements " difficiles " mais le SNES en fait une analyse différente : parce qu'il donne une bonification très importante pour muter, ce dispositif met à mal le mouvement général, basé sur un barème équitable pour tous les personnels.

¹¹ La licence pour accéder au CAPES (Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement public du second degré) et la maîtrise pour l'agrégation.

Les élections professionnelles

Tous les trois ans, l'ensemble des personnels du second degré est appelé à voter pour élire ses représentants au sein des commissions administratives paritaires (CAP) académiques et nationale¹². Ces commissions ont pour attribution de se prononcer sur toutes les décisions prises concernant la carrière des personnels (titularisation, notation, mutation, etc.). Tous les enseignants titulaires sont concernés par cette élection, à l'exception des personnels qui, pour une raison ou une autre, ne sont pas en position d'activité¹³. Le vote se fait à l'urne et est organisé par l'administration dans tous les établissements. A cette occasion, le SNES, syndicat majoritaire dans la profession, est fortement mobilisé. Les secrétaires de S1, épaulés par les correspondants de secteur et par l'ensemble de l'équipe militante des S2 et du S3 ont pour mission de contribuer à la régularité des opérations électorales et à la sincérité du scrutin. Ils reçoivent un ensemble de supports les aidant à assurer la participation la plus large possible des enseignants pour favoriser le succès des listes du SNES. Ainsi, tous les trois ans, pendant plus d'un mois (la période pré-électorale et le jour du scrutin), l'ensemble du réseau militant est prioritairement focalisé sur ces élections.

Les élections au conseil d'administration des EPLE¹⁴

D'autres élections ont une importance tout autant essentielle pour l'organisation des établissements. En effet, tous les ans en début d'année scolaire, les personnels de chaque établissement sont appelés à voter pour élire leurs représentants au conseil d'administration (CA). Pour ces élections, le SNES est très attentif à ce que la liste présentée par le secrétaire de S1 soit bien reconnue et libellée au nom de la FSU. En effet, lorsque le rectorat comptabilise les résultats pour l'ensemble des établissements, il ne considère comme liste syndicale que celles qui portent effectivement le sigle d'une organisation. Dans certains cas, comme dans celui présenté dans la monographie de Mireille, si aucun sigle n'est présent ou si la liste est dénommée « liste d'union », elle sera comptabilisée

¹² Des modifications profondes sont en cours : cf. note 8.

¹³ Bien entendu, les stagiaires, puisqu'ils ne sont titularisés qu'à la fin de l'année de stage, ne votent pas non plus aux élections professionnelles.

¹⁴ EPLE : Etablissements publics locaux d'enseignement.

comme a-syndicale et ce, même si elle est impulsée par des militants connus et reconnus. D'où très certainement l'embarras de Mireille lorsqu'elle aborde ce point. Par ailleurs, un élément notable est à prendre en compte, pour comprendre les enjeux de cette élection. En effet, il faut constater que le travail des élus n'est pas compensé par une décharge syndicale contrairement à la réglementation dans d'autres secteurs. Ainsi, être représentant au CA exige de la part des militants d'accepter de donner de son temps personnel et familial.

Le conseil d'administration et la commission permanente

Le CA est composé de manière tripartite entre l'administration et les représentants des collectivités locales concernées, les personnels de l'établissement et enfin les usagers (parents et élèves). C'est une instance délibérative dont les compétences sont décisionnelles sur un certain nombre de dossiers fondamentaux pour la vie des collèges et des lycées, par exemple tout ce qui relève de l'autonomie de l'établissement : l'organisation et les modalités de la vie scolaire, l'emploi de la dotation globale horaire (DGH) attribuée par le Rectorat, l'adoption du budget, les décisions et signatures de contrats entre l'établissement et des partenaires extérieurs ou encore le recrutement de certains personnels non titulaires (assistants d'éducation et assistants pédagogiques). Le chef d'établissement est le président du CA. A ce titre, il se doit d'appliquer et de mettre en œuvre les décisions qui y sont prises. Une commission permanente, émanant du CA est élue et installée lors de la première réunion. Le rôle de cette commission consiste à instruire certains dossiers qui seront votés en instance plénière.

La dotation globale horaire

Le travail sur la dotation globale horaire (DGH) est une activité importante des élus au conseil d'administration, ses enjeux sont considérables. La DGH, reçue du Rectorat par le chef d'établissement dès le mois de janvier pour l'année scolaire suivante, comprend les heures postes (les moyens en personnels titulaires) ainsi que le volume des heures supplémentaires annuelles (HSA) prévues. Le chef d'établissement établit son projet de structure et d'emploi de cette dotation. Il construit un tableau de répartition des moyens par discipline (TRMD). L'activité syndicale autour de cette question est toujours intense dans la mesure où ce

projet, qui doit être voté en conseil d'administration, a une incidence directe sur la charge de travail des enseignants, sur les conditions d'emploi et la qualité de l'enseignement prévu pour l'année suivante. Les HSA sont anticipées dans le tableau de répartition. Il est à noter que statutairement, le chef d'établissement ne peut imposer qu'une seule HSA à un enseignant, heure qui vient donc s'ajouter à l'emploi du temps hebdomadaire. Les autres HSA sont réparties sur la base du volontariat. Le combat syndical, souvent difficile à mener mais essentiel pour la défense des postes d'enseignants, consiste à faire en sorte que les collègues de l'établissement n'acceptent pas de prendre ces autres heures supplémentaires. En complément du volume d'heures postes et d'HSA, le chef d'établissement bénéficie aussi d'un volume d'heures supplémentaires effectives (HSE) qui n'entrent pas dans le TRMD et qui sont attribuées ponctuellement dans le courant de l'année pour des occasions spécifiques.

D'autres points auraient pu être développés dans cette annexe introductive, par exemple sur l'organisation interne de la FSU ou sur la question des différents statuts des personnels. Ces éléments ne sont pas indispensables à la compréhension du contenu des monographies mais sont accessibles dans les ouvrages cités en bibliographie.

Annexe 2

Georges

Le métier de S1 ou « les hussards noirs de la république »

La naissance de l'engagement syndical.

Georges a 40 ans et 14 années d'expériences comme professeur agrégé de Lettres Modernes. Il est syndiqué au SNES depuis son entrée à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) en 1994. Comme beaucoup de professeurs stagiaires (*), il a adhéré au syndicat majoritaire de l'Education nationale pour « ...être suivi au niveau de la mutation¹ ». Cependant, déjà à cette époque, son engagement est beaucoup plus profond. « *Je suis d'une famille de gauche... Je ne suis pas encarté, ni au PS ni ailleurs, mais je suis politisé... Au sens large ! Le syndicat était le prolongement naturel de mes idées, de ma politisation ! Je n'aurai pas adhéré uniquement pour la mutation !* ».

Il est né à Marseille dans une famille de tradition enseignante. Ses grands-parents étaient instituteurs et son père est professeur d'Histoire Médiévale à L'Université de Provence. Sa mère, après un début de carrière comme professeur de Mathématiques, occupe aujourd'hui un poste d'astronome à l'Observatoire de Marseille. Si son frère n'a pas suivi le même parcours, ayant intégré le secteur bancaire après des études d'Economie, il présente sa propre trajectoire comme relevant de la logique de cette tradition familiale « *de Hussards noirs de la république...* ». Cette référence à la mission fondamentale d'instruction de la population par les instituteurs laïques de la troisième république apparaît comme un élément constitutif de son identité professionnelle.

Georges n'a quitté les Bouches-du-Rhône qu'à deux reprises. Il a d'abord résidé un an à Paris, après ses études secondaires, pour préparer l'admission à l'Institut d'Etudes Politiques, tentative qu'il n'a pas pu mener à terme. Quelques années plus tard, il a effectué son service national en Lorraine. Au-delà de ces deux expériences, son cursus scolaire et professionnel s'est intégralement déroulé dans son département d'origine. « *Après mon bac C, je suis entré en hypokhâgne pour rester dans le vivier, puis [après l'échec à Sciences Po] j'ai fait mes études de*

¹ La complexité du mouvement national à gestion déconcentrée est telle que les enseignants, et en particulier les plus jeunes, attendent du syndicat qu'il les aide à comprendre cette machinerie lourde et absconse.

Lettres à Aix-en-Provence. J'ai fait un peu de Droit aussi au passage... Parce que j'avais toujours envie de l'ouvrir ! ». Ainsi, dès ses premières années à l'université, il cherche à acquérir les clefs juridiques lui permettant de comprendre et d'agir dans la sphère sociale.

Jeune professeur agrégé, il obtient un premier poste en septembre 1996 dans un collège difficile des quartiers nord de Marseille, collège dans lequel il restera 9 ans. C'est là qu'il forgera ses premières armes de syndicaliste. « *A l'arrivée, le choc est rude ! L'établissement était très difficile, les élèves n'étaient déjà plus des enfants de la classe ouvrière mais beaucoup étaient issus de l'immigration...* ». Néo-titulaire sans expérience, il se retrouve confronté aux problèmes d'adaptation et d'apprentissage d'élèves dont les difficultés familiales d'intégration économique et sociale influent sur l'investissement et le comportement scolaires.

« *Mais ce qui a été fabuleux, c'est qu'il y avait une équipe en place qui était globalement structurée autour du SNES...* ». Il est immédiatement entouré de collègues et de militants, la plupart plus âgés et expérimentés. Durant sa première année d'exercice, malgré le travail supplémentaire que cela demande, pris sur du temps personnel (*), il est élu sur la liste du SNES au conseil d'administration de l'établissement. « *Pour un jeune prof, le syndicat c'est un moteur très puissant ! C'est un facteur d'intégration assez important !* ». Toutefois, il constate rapidement que, si l'équipe est forte et soudée, aucun militant ne souhaite ni n'accepte de se positionner comme responsable syndical.

Après quelques mois au collège et parce qu'il veut « *en faire plus dans le syndicat, prendre des responsabilités* », il propose à l'équipe d'occuper la place de secrétaire du S1 (*). « *J'ai toujours pensé qu'en faisant du syndicalisme, je comprenais mieux mon métier... Et forcément je le faisais mieux ! Un établissement, c'est une machine lourde... Il y a de la frustration, on aimerait mieux comprendre comment le système fonctionne. Le syndicalisme ça permet ça ! Et puis, j'ai toujours voulu diriger ce que je fais... C'est pour ça que j'ai proposé d'être le S1 !* ».

Ainsi, dès sa première année d'enseignement, Georges est élu au conseil d'administration et assume la responsabilité syndicale au niveau local, responsabilité et mandat qu'il conservera plus tard lorsqu'il obtiendra, en 2005, sa mutation en lycée. Ce lycée, proche du centre ville à Marseille accueille un public un peu plus hétérogène que dans son ancien collège, mais des élèves originaires pour partie des quartiers nord de la ville. « *Plutôt, là aussi, un public en difficulté économique et sociale...* » A son arrivée, le S1 est bien structuré, sous la responsabilité d'un militant « historique » de l'établissement. Ce militant est toutefois âgé et fera valoir son droit à la retraite deux ans plus tard.

« *Et là, pour le coup, je n'avais rien demandé et je me suis retrouvé d'office secrétaire de S1 ! Bon ça me plaisait alors j'ai accepté... Il y a un contact avec les gens dans le métier de S1 qui est fabuleux... Beaucoup de gens viennent te voir parce que tu es le S1 du SNES, c'est un travail de communication assez fascinant ! Au lycée, il y avait quelque chose de plus qu'au collège, c'est le contact avec les autres syndicats...* ». Alors que dans son ancien établissement le SNES était omniprésent, au lycée, Georges va devoir apprendre à composer avec d'autres organisations syndicales, essentiellement le SGEN-CFDT et le SIAES (syndicat indépendant du secondaire, plutôt orienté à droite).

Il faut donc constater de grandes similitudes dans ses deux expériences d'enseignement et dans la manière dont il a vécu son intégration au sein des équipes en place. Que ce soit sur son premier poste en collège ou sur le second au lycée, le même schéma se reproduit. Georges arrive dans un établissement où un collectif professionnel et syndical fonctionne plutôt bien. Il est immédiatement intégré dans ce collectif et est élu en tant que représentant des personnels. Très rapidement, il se retrouve en position d'assumer la responsabilité du S1.

Sur le plan familial, il s'est marié relativement jeune avec une collègue, elle aussi professeur de Lettres. « *C'est d'ailleurs cela qui m'a permis de rester dans l'académie d'Aix-Marseille après mon année de stage* ». En effet, le fait d'être marié et ou d'avoir des enfants donne au candidat à une mutation des points supplémentaires dits " de rapprochement de conjoint " Cette bonification facilite la satisfaction des vœux formulés. Aujourd'hui, Il est divorcé et père de deux enfants

d'âge scolaire dont il a obtenu une garde alternée. Ses semaines se déroulent différemment en fonction de la présence ou non de ses enfants à son domicile.

« L'engagement de S1 fait qu'il y a du travail ! Il y a les conseils d'administration, les réunions le soir... On rentre tard... Il faut bosser chez soi... A l'époque où j'étais au collège, il a fallu gérer. Nos enfants étaient petits mais ma femme était syndiquée, elle comprenait que je rentre tard certains soirs ». Durant les semaines où il a la garde de ses enfants, la situation est nettement plus compliquée. Il est, de fait, obligé de limiter nettement son investissement syndical, d'éviter les réunions tardives pour assurer les accompagnements scolaires, pour jouer pleinement son rôle de père.

L'apprentissage « sur le tas » des savoirs militants

Ce qui est notable dans la manière dont Georges s'investit dans l'action syndicale, c'est qu'il s'intéresse en priorité aux questions internes à son établissement. Tout se passe comme si l'activité militante était le ressort principal, lui permettant de comprendre, de prendre possession de cette « grosse machine » qu'est l'établissement scolaire. La machinerie institutionnelle académique ou nationale, il la laisse à d'autres, se centrant prioritairement sur les problèmes rencontrés au niveau local. Pour militer efficacement, il ressent dès le début de sa carrière la nécessité d'apprendre, de connaître ce qui se joue dans l'enceinte de son collège. Les dossiers plus généraux, plus politiques, il les apprendra progressivement, « *sur le tas !* ».

« Au départ, j'ai appris parce que j'avais une équipe autour. C'est surtout ça qui m'a fourni de l'expérience. Ensuite, je suis allé à trois ou quatre CA académique du SNES et chaque fois, c'était comme un jeu de rôle, j'avais l'impression de revoir les mêmes scènes... ». Effectivement, parce que la Commission administrative académique est l'instance de délibération de l'organisation et qu'elle est le lieu où s'élabore l'orientation syndicale, c'est aussi, par excellence, le lieu où se mettent en scène les débats entre les courants de pensée (*). Débats

qui peuvent paraître trop redondants et théoriques pour un jeune militant, chacun jouant sa propre partition².

« Je me suis dis : bon, je n'apprends pas tellement... Du coup, j'ai fait autrement, j'ai essayé d'étendre mon réseau ! ». De ses quelques participations aux instances délibératives académiques du SNES, il a le sentiment de ne pas en retirer ce dont il a besoin pour militer au quotidien. Il ne se sent pas complètement concerné par ce lieu de débat très politique où il ne trouve pas les éléments qu'il juge importants pour renforcer son efficacité syndicale dans l'établissement. Pour se former, il cherche alors, à se constituer un réseau de ce qu'il appelle des « *personnes de référence* ». Il entre en contact avec certains militants du S2 qui pourront lui venir en aide en cas de besoin, des camarades qui se déplaceront pour le rencontrer dans son établissement, pour l'aider à structurer son activité.

« C'est en faisant venir les gens du S2 que je me suis formé. Je les appelais pour venir animer une heure d'information syndicale, pour qu'ils m'expliquent les réformes... Ce qui est important c'est que le S1 ait quelqu'un à qui poser les questions... Le réseau, c'est le plus important ! ». Plutôt que de « *perdre du temps* » dans les instances académiques, Georges préfère nettement les contacts personnalisés avec des militants qui lui expliquent, qui synthétisent l'information. *« Rien ne remplace la tournée des S1 (*) par le S2 ou le S3 ! On prend vingt minutes, on me fait le topo puis je le fais moi-même... Quand on te pose une question qui n'est pas dans le manuel bleu³, il faut trouver l'information autrement. La liste des S1 (*) joue aussi ce rôle-là même si le mail, ça ne remplacera jamais une personne ! »*.

De même et pour des raisons similaires, il n'a que très peu assisté aux stages de formation syndicale organisés par le S3. *« D'abord, parce qu'il ne faut pas trop décrocher de l'établissement... Sinon c'est un engrenage... Et tu perds pied ! Et*

² Les différentes tendances portent dans les instances leurs propres ambitions et leurs valeurs pour l'école. Inévitablement, cette situation pousse au débat de politique scolaire et de positionnement sur la question de l'intérêt général.

³ « Le mémento du S1 », dont la couverture est bleue, est un livret relativement complet et régulièrement mis à jour qui se présente comme l'outil syndical de référence à destination des S1. Il regroupe des informations sur l'établissement (le S1 et le droit syndical, l'établissement, les élèves) et sur les personnels (statut, rémunérations, carrière...).

puis, j'ai besoin d'informations plus rapides. Je suis un homme pressé. Je me méfie des longs discours d'où l'on ne tire que peu de choses... Ce n'est pas rentable de laisser une journée de son temps et de celui de ses élèves pour passer la journée à comprendre ce que tu peux apprendre en une heure de travail... ». Une manière d'évaluer les stages et les réunions diverses qui ne peut que questionner l'organisation syndicale quant aux contenus proposés que Georges considère comme à la fois trop délayés et trop théoriques, « *alors qu'il faut aller à l'essentiel !* ».

Concernant la presse syndicale, sa position est plus ambivalente. Son tempérament d'homme pressé pour qui « *les choses doivent se faire vite* » est contrebalancé par sa formation littéraire. « *J'ai du mal à lire la presse nationale. Je trouve que ce n'est pas assez... austère, pas assez rédigé* ». S'il a une meilleure opinion du journal du S3, c'est principalement parce que ce dernier est beaucoup plus court. Il ressent le besoin d'avoir accès à des dossiers de fond mais en obtenant l'information rapidement. « *Ce qui manque, c'est peut-être de mettre des "chapeaux" en entête des articles. Ça permettrait de voir plus vite ce qu'il faut lire à tous prix...* ». Il attend des rédacteurs de la presse syndicale qu'ils lui facilitent les choix de lecture. Ne disposant que de peu de temps, il ne lit attentivement que les articles qui apportent les informations essentielles pour être efficace dans son mandat. Le reste, il se contente de le survoler.

Le métier de S1

Très clairement pour Georges, l'activité syndicale et l'activité professionnelle sont de même nature et s'élaborent dans une complète co-construction. Il va jusqu'à penser cette articulation comme une forme de « *symbiose* ». « *[Militer] c'est un complément de mon travail de prof. C'est deux choses qui sont liées... Ça fait partie du travail !* ». En réalité, il estime qu'il faut faire une nette distinction entre l'activité purement syndicale et politique « *par exemple, prendre la parole en salle des professeurs ou participer à une délégation* » et ce qu'il considère comme le cœur de son activité : « *Le conseil d'administration, le conseil de discipline, travailler sur la DGH^(*)...* Pour moi, tout ça fait partie du métier de prof ». En sens

inverse, il ne conçoit pas qu'il lui soit possible de « *bien faire [son] métier de prof* » sans connaître et maîtriser ces différents dossiers, en particulier celui de la dotation globale horaire (DGH).

Il connaît et maîtrise les techniques nécessaires pour jouer pleinement son rôle. « *Travailler sur le tableau des services, les "heures de première chaire", tous les mécanismes de la DGH, je sais comment ça fonctionne et c'est moi qui m'en charge !* ». En 14 ans d'expérience il a acquis la technicité indispensable pour gérer ces dossiers considérant, dès son début de carrière, que le moteur principal de l'action syndicale s'alimentait à ce niveau. Et cette technicité, cette connaissance, il a toujours pensé qu'elle ne peut s'apprendre qu'en réalisant concrètement le travail. Pour lui, les savoirs importants pour l'action se transmettent de militant à militant au cœur même de l'activité syndicale.

« *Par exemple, les mécanismes de la DGH, ça s'apprend, ça se travaille d'abord en allant la chercher bien avant chez le proviseur... Et puis il faut la travailler en regardant les rapports entre HSA⁴ et heures postes (*), la comparer à celle de l'année précédente... C'est tout un travail d'analyse et de discussion ! C'est sur le tas que tu apprends. Dans les premiers CA tu n'y comprends rien mais à côté de toi d'autres comprennent... Et puis, tu poses des questions, tu interrogues le chef d'établissement, l'intendant et au bout d'un moment, tu sais faire !* ». Tout le problème, dont Georges est particulièrement conscient, est bien celui de la transmission. « *[Aujourd'hui] il y a à côté de moi des gens qui vont apprendre et à qui, à mon tour, je vais transmettre...* ».

Il envisage cette question de la DGH comme un problème technique qu'il faut comprendre et résoudre. Il va donc se donner les moyens, en particulier dans le dialogue avec le chef d'établissement, d'avoir la vision la plus exacte de la situation. Pourtant, au moment crucial, lors du conseil d'administration où elle est soumise au vote, le problème change de nature. « *Le rejet de la DGH, c'est de l'ordre du politique. On refuse la DGH alors que si l'on s'en tient aux textes, on ne*

⁴ HSA : Heures Supplémentaires Année.

vote que sur la répartition et pas sur l'enveloppe. Mais au moment du vote, on ne peut pas être modéré ou rationnel ! ».

Lorsque le conseil d'administration vote la DGH, il est effectivement appelé à se prononcer sur la répartition que propose le chef d'établissement. Cette répartition peut être plus ou moins bonne, plus ou moins mauvaise pour l'enseignement et les conditions de travail des collègues. Toutefois, en particulier en période de suppression de postes d'enseignants, l'organisation syndicale utilise ce vote pour marquer son opposition à l'enveloppe attribuée par le rectorat. Ainsi, les enjeux du vote sur la DGH impliquent un réaménagement du positionnement de Georges ; les connaissances pratiques qu'il a acquises vont alors servir les valeurs syndicales dont il est porteur.

Les connaissances plus théoriques, le contenu des réformes en cours ou les dossiers de fond (ce qu'il appelle « *le gros œuvre, la grosse structure* »), Georges les apprend de façon identique, « *sur le tas, dans le relationnel, en discutant avec les collègues, les militants du S2, avec le chef d'établissement... Bien sûr on peut apprendre plus vite en faisant des stages mais, globalement, les questions que posent les collègues, ça ne concerne pas le gros œuvre. Il faut le connaître mais ce qu'ils attendent c'est qu'on les aide dans leur stratégie...* ». Il considère que la connaissance des dossiers théoriques doit toujours être contextualisée en référence aux questions locales et immédiates.

Au quotidien, son activité s'organise aussi dans le relationnel et la discussion. « *Les collègues viennent, me disent qu'ils ont tel ou tel souci... Ils ont des questions sur le métier, sur les mutations... On en discute !* ». Ce travail lui demande une grande disponibilité qu'il évalue à plusieurs heures par semaine. « *Mais je ne le fais pas seul ! J'ai toujours eu la chance d'être avec des gens qui travaillaient avec moi...* ». Nous verrons (cf. infra) que cet impératif du collectif dans sa compréhension du militantisme est un élément central dans la manière dont Georges structure son activité.

« Au collège, on restait toute la journée... Cours ou pas cours ! On y passait énormément de temps... Donc même si on n'était pas très nombreux, on était tout

le temps là ! On faisait des repas le soir... C'est plus difficile au lycée parce que ce n'est pas le même type d'établissement ! ». Parce qu'exercer en lycée paraît potentiellement moins stressant que dans un collège des quartiers nord, parce que les amplitudes horaires y sont plus grandes et les emplois du temps plus hétérogènes, parce que la pression des contenus d'enseignement y semble plus prégnante, la complexité de souder une équipe est aussi plus importante. « Au collège, rares étaient ceux qui restaient sur les marges, parce qu'ils se faisaient dévorer par les élèves et par le quotidien ! Au lycée, ce n'est pas pareil, c'est plus disciplinaire. ».

Les conseils d'administration, la préparation des grèves et des manifestations, les heures d'informations syndicales, les délégations auprès du proviseur sont des temps forts de son activité. Mais l'essentiel se joue ailleurs, dans le travail régulier et les rencontres avec les autres militants. « On a des réunions hebdomadaires du bureau [du S1] où on est trois ou quatre. On analyse ce qui s'est passé dans la semaine, on prévoit ce qui va se passer, on met en place [la vie syndicale]... Et un bureau par semaine, ce n'est pas trop ! Si on pouvait, on en aurait au moins deux parce qu'il y a des moments où tout s'accumule... Et puis c'est là qu'on fait tourner les idées pour prendre les décisions sur les points problématiques... ».

Cette réunion hebdomadaire est par excellence le lieu structurant de son activité. C'est le temps de l'élaboration collective et Georges n'envisage pas le syndicalisme autrement que dans cette démarche où l'on travaille ensemble, où l'on construit collectivement les positionnements et les actions. Autant, il considère qu'il lui est difficile, voire impossible de dégager du temps pour certaines activités syndicales hors de l'établissement, autant il est prêt à rechercher toutes les solutions permettant de pérenniser et renforcer ces rencontres du bureau du S1.

L'exigence et le plaisir du collectif

Souvent, l'activité des militants de S1 est marquée par le sentiment d'une certaine solitude dans le fonctionnement quotidien et face aux responsabilités auxquelles ils sont confrontés. Dans le cas de Georges, il en va tout autrement. « Le seul

moment où j'ai l'impression de travailler seul, c'est dans les délégations, quand on demande à être reçu par le proviseur. Là je suis le S1 et j'assume ! Pour tout le reste, je n'ai jamais fonctionné qu'avec les autres... De toute façon, sans équipe ça ne marche pas ! ». Au-delà de l'efficacité plus ou moins grande qu'il y aurait à militer seul, cette exigence du collectif renvoie à la question du plaisir qu'il prend dans son activité syndicale.

« Je me suis toujours employé à renouveler le collectif. J'ai eu la chance de tomber à chaque fois sur des équipes où il existait un noyau. Ce qui m'a laissé le temps d'envisager le renouvellement ». Ce n'est pas simplement la pérennité du groupe qui est en jeu, mais bien le fait que, pour chaque situation, des collègues puissent travailler ensemble. Georges est toujours préoccupé par l'intégration de nouveaux militants, par exemple à l'occasion des élections au conseil d'administration, en début d'année : « Sur les dix collègues qu'on va ramener, il y en a peut-être un qui au bout de six mois ou un an va s'impliquer un petit peu plus... Il faut aller les chercher les gens sinon le syndicat, ça ne marche pas ! ».

Les vrais moments de plaisir dans sa vie militante, il les trouve dans les réunions du bureau. *« On se retrouve ensemble. C'est un moment où les deux [la vie militante et les amitiés] sont mélangées. Et puis c'est le plaisir de la construction. On construit et on structure la vie dans l'établissement. On apporte quelque chose ensemble ». La meilleure gratification qu'il puisse trouver à son investissement syndical, c'est avant tout la reconnaissance des collègues : « Le plaisir quand les gens nous entendent, par exemple quand on gagne un siège aux élections. Et puis le plaisir de connaître les collègues, de savoir qu'on constitue une référence pour eux... Qu'ils ont confiance en nous ».*

Inévitablement les moments qu'il considère comme plus difficiles, plus lourds sont ceux où il se retrouve seul à assumer la vie syndicale. *« A un certain moment je n'arrivais plus à trouver de militant. C'était un moment de doute et si quelqu'un d'autre avait voulu le S1, là je le lui aurais laissé... Mais dès que tu trouves deux ou trois personnes solides... Ce n'est pas que du plaisir, mais presque ! ». Le plaisir qu'il trouve à militer, il l'articule systématiquement avec la facilité qu'il y a à fonctionner collectivement.*

Tout se passe comme si, pour Georges, la polarisation de l'activité syndicale s'organisait sur un continuum où, à un pôle agit quelque chose de l'ordre de l' " individuel / souffrance ", à l'autre du " collectif / plaisir ". Seul face aux difficultés, il a plus de mal à trouver les solutions appropriées. Ses moments de doutes, moments où il peut avoir envie de baisser les bras, il les surmonte toujours en s'appuyant sur le groupe. *« C'est ce que me dit mon expérience. Un bon S1 sans collectif ça ne marche pas, ça ne peut pas marcher ! Mais un bon collectif tout seul sans S1, ça ne marche pas non plus ! Il faut vraiment les deux pour arriver à quelque chose... »*.

Une expérience qu'il a vécue alors qu'il était encore au collège reflète pleinement sa manière de se ressourcer dans le collectif. Cette année-là, l'équipe constate lors de la prérentrée que les inscriptions d'élèves dans l'établissement ont énormément augmenté alors même que la structure de l'établissement restait identique. La conséquence inévitable était une hausse massive d'élèves par classe. Dans cet établissement classé en "zone violence", le risque était alors que les enseignants soient confrontés à des situations incontrôlables. *« On voyait bien ce que cela allait donner. Des classes pleines à craquer... On allait à la catastrophe ! La seule solution c'était la grève puisque le principal n'avait pas fait son boulot. Il aurait dû tirer la sonnette d'alarme dès le mois de juillet... »*.

« Alors on a planté le bahut ! On a tenu en grève un jour, deux jours... Six jours ! » Finalement, une délégation est reçue au rectorat et des solutions ont été trouvées en répartissant 75 élèves sur d'autres établissements moins chargés. Mais ces six jours ont été extrêmement tendus et douloureux. Georges assume la responsabilité d'avoir mis tous ses collègues en grève dans des circonstances où le discours de la hiérarchie est particulièrement culpabilisant. *« Le principal disait : mais qu'est-ce que vous voulez ? Vous voulez les jeter à la rue, ces gamins ? On a tenu bon, mais le cinquième jour j'ai eu un gros coup de blues... »*. A ce moment, il hésite énormément. La possibilité de réussir semble s'éloigner. L'administration locale et rectorale se raidit sur ses positions.

Georges est tenaillé par le doute. Si ces journées de grève n'aboutissent pas, que vont dire les collègues ? Ne va-t-on pas lui reprocher de leur avoir fait perdre tant de journées de salaire (*) ? Et puis, dans ce cas à quoi sert l'action syndicale ? « *Ce soir-là, j'ai eu un vrai coup d'angoisse ! Je me suis dit : si on n'a rien, qu'est-ce qu'on va faire ? Qu'est-ce qu'on va dire aux collègues ? C'était très dur. Mais heureusement, c'est là qu'on peut compter sur le collectif...* ». Une militante du S1 parvient à le soutenir, elle le rassure et prend l'initiative de continuer. « *C'est à ça que ça sert ! Quand toi, tu as un coup de mou, il y a quand même quelqu'un qui est là pour repartir. Et ça paye !* ». Surtout, il sait alors qu'il n'est pas seul à porter le mouvement revendicatif et c'est ce qui est fondamental pour lui.

L'activité militante réinventée au quotidien

Le travail de militant syndical en établissement est marqué tout au long de l'année par des tâches précises à effectuer, demandées et encadrées par le S2 ou le S3 : la campagne de syndicalisation de début d'année, les élections au conseil d'administration mais aussi, plus périodiquement, les élections internes du SNES ou les élections professionnelles. A ces occasions, l'organisation prescrit un *modus operandi* technique souvent très précis. Georges réaménage ces consignes différemment selon la situation. « *Par exemple sur la campagne de syndicalisation, le dossier est peut-être lourd et important mais j'ai l'habitude, je vais à l'essentiel. Je regarde les nouveautés puis on se répartit le boulot* ».

« *J'ai la chance d'avoir un trésorier qui va prendre en charge le côté purement trésorerie, c'est lui qui va faire le rappel... Courir après les collègues... Et moi je me charge de faire le discours le jour de la prérentrée, d'interpeller les gens... De faire la vitrine du SNES !* ». Comme pour l'ensemble de ses autres activités de secrétaire de S1, Georges cherche prioritairement à organiser collectivement le travail. « *Il faut réussir à se partager le boulot, à se répartir les choses...* ». Il considère que son rôle de secrétaire de S1 consiste à savoir déléguer aux bonnes personnes les tâches qui sont à effectuer.

« *En réalité, on n'applique jamais tout à la lettre, même pour les élections professionnelles où les enjeux sont plus gros... On fait attention, mais...* ». En observant de plus près la manière dont Georges s'y prend, il faut constater que s'il respecte globalement les consignes données, il réorganise constamment son activité en tenant compte des situations et des personnes qui travaillent avec lui. Conscient des enjeux et de l'importance de ces opérations, il aura toujours le souci de mettre en valeur le collectif tout en conservant lui-même une vision d'ensemble de la tâche à accomplir.

« *Pour les élections, c'est moi qui vais suivre le truc de bout en bout, c'est moi qui dépouille à la fin. Mais avant, on en discute ensemble. On se répartit le travail, on se pose des questions, on met les choses en place... Ça permet d'éviter le stress, le risque de se louper. Et comme ça, ce n'est pas trop lourd...* ». Dans sa manière d'envisager le travail syndical, le collectif est toujours très plastique, sans frontière nettement délimitée. « *On est trois ou quatre au bureau mais dès qu'on peut amener trois ou quatre personnes de plus, on le fait. C'est variable, ça dépend de ce qu'il y a à faire...* ».

Dans toutes les situations syndicales auxquelles le confronte son engagement de secrétaire de S1, Georges aborde les problèmes à sa manière. Ses relations avec le proviseur du lycée sont toujours très ajustées. « *Si on est toujours dans le rapport de force, ça ne mène à pas grand-chose... Je ne suis pas dans cette logique-là ! La discussion, la négociation ça marche mieux... Après, quand il faut aller au conflit, on y va...* ». Il considère que le syndicat a beaucoup à apprendre au chef d'établissement comme il a beaucoup à apprendre de lui. « *Lorsque j'étais au collège, on a souvent évité au principal de faire de grosses bêtises... Mais pour faire ça, il faut être capable de se mettre à sa place* ».

Quel que soit le problème, il cherche d'abord à comprendre les raisons qui poussent le chef d'établissement à agir de telle ou telle façon. « *Surtout au collège, mais aussi au lycée, j'ai toujours eu l'impression que j'en savais autant que lui. Ça me permet de comprendre pourquoi sur tel sujet il prend telle décision ! Après il faut analyser, se poser la question de savoir si c'est juste, si c'est bien ou non pour l'enseignement... Est-ce qu'on peut améliorer ? Est-ce qu'il s'est*

trompé ? ». C'est seulement après avoir fait l'effort de se mettre à la place de l'autre, que Georges va conclure qu'il faut entrer ou non dans le rapport de force, s'opposer ou, éventuellement, soutenir les décisions prises.

« Mais pour s'opposer, il faut être capable de proposer ... D'où la nécessité de se mettre à la place du chef d'établissement, d'être quasiment capable de faire son métier pour dire : "non, il a fait ce choix-là mais il y a d'autres solutions"... ». En fait, pour Georges, comprendre et agir sur le système, c'est connaître pleinement les rouages et les enjeux de l'institution, c'est être suffisamment performant pour savoir exercer le pouvoir. Mais cette posture exige d'avoir très sérieusement réfléchi à ses propres ambitions. *« Moi, j'aime mon métier de prof. Le métier de proviseur, ce n'est pas un boulot qui m'emballe... Par contre j'aime proposer des solutions... »*. Par exemple, il rêve de proposer un jour une DGH alternative.

Tout le problème de cette manière de travailler est de savoir repérer les limites à ne pas dépasser, de porter des valeurs suffisamment fortes pour évaluer à quel moment il faut refuser de cautionner les décisions administratives. *« C'est très empirique. Il y a toujours des problèmes qui se posent, parfois graves... Un élève qui a un accident grave pendant l'été, un élève qui a mis le feu, des bagarres... Chaque fois l'administration doit émettre une réponse et il faut être là pour contrôler et éventuellement pour bloquer le système ! Ça ne sert à rien de vouloir toujours bloquer mais parfois je me dis qu'on n'a pas assez marqué la limite... C'est un risque à courir... »*.

Dans ses relations avec ses collègues, Georges cherche avant tout à se rendre disponible et à être à leur écoute. *« Les collègues viennent avec leurs problèmes, les syndiqués mais surtout les non-syndiqués... Nos adhérents reçoivent la presse [syndicale], ils se renseignent ! Ce sont les non-syndiqués qui posent le plus de questions et je suis d'accord avec la politique du SNES qui dit : peu importe, on répond à tout le monde. Il faut être disponible vis-à-vis de tous les collègues... »*. Dans sa pratique militante quotidienne, il cherche à mettre très concrètement en acte l'ambition, la valeur portée par l'organisation : se positionner comme le syndicat qui défend toute la profession.

Mais pour être entendu de tous, George essaye toujours de tenir un discours qu'il veut rationnel. « *Un discours mesuré ! Pas mesuré au sens où on ménagerait toujours la chèvre et le chou, mais mesuré parce que rationnel. Etre capable de dire " telle chose est bien " même parfois si mon syndicat n'est pas d'accord... Prendre en compte les choses localement... »*. Ainsi, très clairement pour lui, être disponible et à l'écoute des autres c'est être capable de prendre en compte la situation telle qu'elle se présente dans l'établissement et de ne pas porter les consignes et les positions syndicales de manière systématique et idéologique. « *Il faut montrer qu'on a travaillé, qu'on a réfléchi sur les dossiers. Mais il ne faut pas éviter tout le temps le discours idéologique, par exemple dans le rejet de la DGH... »*.

De manière générale, Georges cherche toujours à travailler les dossiers très en amont pour ne pas se laisser déborder par la tâche à accomplir. « *Il faut toujours s'y prendre tôt, autrement dit travailler très régulièrement... Par exemple, sur la DGH mais c'est pareil sur le budget, sur les conventions... Ne pas attendre que les infos arrivent, commencer déjà à aller piocher dans les documents de l'année précédente, regarder comment ça fonctionne, discuter avec les autres... »*. Il est important pour lui de préparer le travail de manière régulière tout au long de l'année. « *Et bien sûr avoir une équipe autour. Il y en a toujours un pour dire : attention, dans trois semaines il y a... [tel ou tel point à aborder] ! »*.

La pérennité de la vie syndicale et le retour sur le métier

Souvent une section d'établissement est portée principalement grâce à la personnalité de son secrétaire de S1. Le problème de la succession, de la pérennité de la vie syndicale est une question centrale dont Georges est particulièrement conscient. Lorsqu'il a obtenu sa mutation en lycée, il a cherché, sans réel succès, à anticiper, à préparer la relève « *Je me rends compte que, dans mon ancien collègue, j'ai essayé... J'ai essayé de dire : "bon je m'en vais, qui prend [la suite] ?" Les gens qui étaient autour de moi étaient des gens très solides mais personne ne voulait assumer seul. J'ai essayé de monter des duumvirats, des triumvirats... Ça n'a pas marché »*. Finalement un collègue a accepté

d'endosser la responsabilité sans réelle motivation et la section a commencé à périlcliter.

Son expérience lui fait dire que, face à cette question, il existe globalement deux types de militants. *« Il y a le militant qui est capable à un moment donné de prendre sur ses épaules et de devenir S1. Et puis, il y a une grande majorité de militants, d'adhérents, qui vont faire un boulot phénoménal... qui vont peut être faire deux fois plus de boulot que toi mais qui ne voudront pas, qui n'arriveront pas à devenir S1... »*. Est-ce une question de personnalité ? Georges pense que pour réussir dans cette mission, il faut à la fois vouloir assumer le mandat, avoir un certain charisme et savoir s'entourer. *« Il faut surtout penser collectif ! »*. L'exemple de sa succession au collège a montré que cela n'était pas suffisant.

Un « bon » secrétaire d'établissement doit être doté de nombreuses qualités. *« Il faut de la rationalité, de la curiosité pour savoir comment fonctionne le système. Il faut du charisme, l'envie d'aller vers les autres... Mais ça, ça se travaille, ça s'apprend, par exemple de savoir parler en public... Il faut avoir aussi de la rigueur, avoir envie d'agir, de faire progresser les choses... Avoir envie de travailler et surtout, pour être syndicaliste, il faut aimer son métier de prof ... »*. En réalité, Georges considère que les qualités et les valeurs qui lui sont nécessaires en tant que secrétaire de S1 sont fortement appuyées sur celles qu'il porte sur le plan professionnel.

Pour lui, enseigner, comme faire du syndicalisme, consiste une fois de plus à savoir travailler collectivement. *« [L'enseignant] est seul dans la réalisation finale qu'est le cours devant les élèves... Mais comme un acteur est seul quand il joue son rôle... Par contre cela n'empêche pas de travailler avec les autres..., Il faut préparer avec les autres ! »*. Si la salle de classe est la scène sur laquelle se met en acte la finalité du métier, la salle des professeurs est alors la coulisse où se construisent en commun les pratiques professionnelles et les savoirs militants, où s'organise la vie collective et revendicative.

« J'en suis même à me dire que tous les profs devraient être syndiqués, comme dans les pays scandinaves... Le syndicalisme ce n'est pas seulement un acquis

social, ça fait partie du métier ! » Même s'il reste toujours vigilant à ne pas adopter une position syndicale avec ses élèves dans sa salle de classe, il ne parvient à appréhender son métier que de manière très politique. Dans la manière dont il s'exprime sur le syndicalisme et sur son métier, s'il n'aborde que de façon occasionnelle les problèmes politiques de fond, « *c'est parce que, ce que je défends localement, c'est toujours le prolongement de mes valeurs politiques !* ».

Annexe 3

Mireille

Le crieur public ou « le sens de l'intérêt général »

Un engagement syndical appuyé sur l'histoire familiale

Agée de 50 ans, Mireille est professeur certifié de Lettres Classiques et enseigne dans le collège de sa commune de naissance, à cinquante kilomètres de l'agglomération marseillaise. *« J'ai un parcours ultra simple. A la maternelle je disais "je veux être maîtresse", à l'école primaire aussi. Après, au collège j'ai dit : je veux être prof ! Et en fait, je n'en ai jamais dévié... »*. Au lycée, elle s'est dirigée, par choix personnel, vers un baccalauréat littéraire *« [...] contre l'avis général ! A l'époque on disait déjà que les "bons élèves" devaient aller en série scientifique ! Moi j'avais la chance d'avoir des parents qui étaient complètement extérieurs au système... Ils ne savaient pas et ils m'ont laissée faire ! »*.

En 1976, après ses études secondaires, elle entre en hypokhâgne et, trois ans plus tard, elle intègre l'université, toujours avec le projet de devenir enseignante. Elle obtient une maîtrise de Lettres Classiques puis réussit le CAPES (*) en 1982. Syndiquée au SNES depuis son année de stage, elle considère la démarche d'adhésion comme *« [...] quelque chose de naturel... Durant mes années d'études, je n'ai pas franchi le pas de l'engagement... Peut-être parce que je suis passée par la classe préparatoire aux grandes écoles. Là on est dans une bulle, on est vraiment à part ! »*. Ce pas, elle le franchit dès lors qu'elle entre dans le monde du travail comme professeur de Lettres.

Elle explique son implication militante par son histoire familiale. *« Pour moi, se syndiquer c'était naturel... Mon grand père était ouvrier et il a toujours été adhérent à la CGT. Quand j'étais petite, il me disait : quand il y a une grève, il faut la faire ! Le jour où on gagne quelque chose, si on n'a pas fait grève, on a honte ! »*. Si ses parents n'ont jamais été syndiqués, puisque exerçant une activité de commerçants, elle a été élevée dans cette tradition ouvrière où la démarche d'adhésion syndicale allait de pair avec l'engagement politique. *« Mon grand père était communiste et mes parents votaient communiste ! Et moi je suis aussi adhérente au Parti Communiste même si je ne suis pas militante.... »*.

Elle repère une profonde continuité dans cette trajectoire familiale tout en observant dans un même mouvement à quel point l'école peut constituer un réel et puissant ascenseur social. « *C'est vraiment révélateur de voir l'évolution d'une famille sur un siècle. Mon grand père était ouvrier, mes parents étaient commerçants bouchers, moi je suis fonctionnaire et ma fille est ingénieur...* ». Son mari, aujourd'hui retraité, a fait une carrière d'agent de maîtrise dans l'industrie pétrolière et était lui-même syndiqué. « *Il n'est absolument pas militant, il était syndiqué mais c'était uniquement par devoir familial* », comme si dans cette famille, la reconnaissance passait forcément par l'adhésion au syndicat.

Parce qu'elle était déjà mariée en 1982, lorsqu'elle est reçue au CAPES, elle obtient un premier poste dans son département ^(*), à une vingtaine de kilomètres de son domicile. « *J'ai toujours enseigné dans les Bouches-du-Rhône. J'ai eu la chance de rester proche de chez moi!* ». Cependant, son début de carrière est pour le moins mouvementé. Elle est nommée dans un collège dont l'administration vient de décider la fermeture. Dans cet établissement où le syndicat est bien implanté, elle passera cette première année d'exercice à mettre en application les enseignements de son grand-père. « *J'ai passé une bonne partie de l'année à tracter, à arpenter les routes avec les militants du SNES et de la FEN ^(*)...* ». Une année d'intense activité syndicale pour informer la population, expliquer la situation et tenter d'empêcher la fermeture de son établissement.

« *Mais le collège a quand même fermé et on a été rapatrié sur les établissements des environs! Moi, je me suis retrouvée dans l'autre collège [de la même commune]...* ». Dans ce nouvel établissement, elle est immédiatement intégrée à l'équipe militante en place et, dès l'année scolaire suivante, elle est élue au conseil d'administration. « *A partir de là, j'ai presque toujours été élue au CA...* ». Il est notable que sa manière personnelle de militer sera fortement influencée par cette expérience. En effet, le noyau syndical du collège était alors formé de PEGC¹, adhérents du Syndicat national des instituteurs (SNI - PEGC) et Mireille restera toujours très attachée au militantisme fédéral. « *Mais il y avait aussi*

¹ Les Professeurs d'Enseignement Général des Collèges sont des enseignants exerçant en collège mais pouvant relever du champ de syndicalisation du premier degré. Ainsi, les PEGC étaient syndiqués au SNI-PEGC qui deviendra, après la scission de la FEN, le SNUipp-FSU.

beaucoup d'imbrication politique... Le collègue du SNI qui était tête de liste au CA était aussi élu municipal ! Tout cela faisait quelque chose de solide... ».

Après six ans dans cet établissement, elle obtient une mutation pour le collège de sa commune. *« Mais là, sur le plan syndical, l'ambiance était un peu particulière... Il ne se passait pas grand-chose... Au CA, il y avait une liste " maison " autour du chef d'établissement et le secrétaire de S1 était quelqu'un de très en retrait, sur la fin de sa carrière. Il n'avait plus trop envie de se bouger ! ».* Ses enfants sont encore en bas âge et elle manque de disponibilité et de volonté pour essayer de relancer le S1. Vraisemblablement, l'état d'esprit général, le caractère a-syndical de la liste au CA ne lui conviennent pas. Ainsi, elle va demeurer plusieurs années en retrait de la vie militante de l'établissement.

« Puis le chef d'établissement a changé, le nouveau était quelqu'un de très différent, de très ouvert... Il accordait beaucoup d'importance à la parole syndicale et disait haut et fort que les syndicats devaient avoir toute leur place ! ». A partir de ce changement dans la direction du collège, Mireille est de nouveau élue au conseil d'administration et *« de manière quasi-naturelle »* finira par occuper la place de secrétaire du S1. *« C'était en 1995, après les grandes grèves de décembre... J'avais largement participé à la construction du mouvement² [dans l'établissement et sur la commune]. L'équipe commençait à se réveiller et on a pu essayer de reconstruire quelque chose d'intéressant ».* Le mouvement contre la réforme des retraites est l'occasion pour Mireille de renouer avec l'action syndicale. Elle trouve alors les relais nécessaires auprès de ses collègues, *« [...] y compris les plus anciens qui avaient été un peu fatigués de voir que rien ne bougeait, qu'ils avaient du mal à se faire entendre au sein de l'établissement... ».*

Il semble bien que ce soit la concomitance des deux événements, l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement et les grèves de 1995, qui vont permettre à Mireille de s'imposer comme responsable syndicale, responsabilité qu'elle assume encore aujourd'hui. *« Sauf une année... C'était à la rentrée 2002. J'étais un peu lassée, il y avait eu des soucis avec les collègues... Ce n'est pas toujours facile sur le*

² Les grèves de 1995 contre le plan Juppé sur les retraites de la Fonction Publique et la sécurité sociale avaient été les plus importantes depuis 1968. Elles avaient été très suivies dans les Bouches-du-Rhône.

terrain de lier la consigne syndicale et ce que veulent les collègues. Alors tous les élus, on a dit : cette année il n'y aura pas de liste au CA... ». C'est aussi l'année où un nouveau chef d'établissement est nommé au collège. Mireille se charge alors de lui expliquer la situation. « Il a fallu lui dire que ce n'était pas contre lui qu'on en avait... Mais cela n'a pas été facile ! ».

Effet du hasard, cette année 2002-2003 fut celle de la réforme Fillon sur les retraites. Le projet de Mireille de marquer une pause dans son investissement militant ne tient plus. « *C'était pas la bonne année, c'était pas l'année où on pouvait baisser les bras. Donc on est reparti !* ». Comme en 1995, le dossier des retraites est l'occasion, pour elle, de se remobiliser syndicalement. Ce qui la pousse à s'engager, le ressort qui la convainc de donner de son énergie, c'est clairement l'intérêt qu'elle porte à ces dossiers généraux. La confrontation aux relations, souvent compliquées avec ses collègues, est plus difficile. Elle a du mal à comprendre et à admettre le positionnement des autres enseignants, en particulier lorsqu'il est question d'enjeux importants, de remise en cause des acquis sociaux.

En 2008, Mireille passe un nouveau cap dans son implication syndicale. Elle accepte de se présenter sur la liste du SNES pour les élections professionnelles. Depuis, elle est commissaire paritaire académique et prend ce mandat très au sérieux. « *Cela faisait trois ans que j'étais déjà responsable de secteur pour le SNES³, j'étais aussi impliquée dans la section locale de la FSU⁴... Commissaire paritaire c'est vraiment beaucoup de travail. Par contre je ne regrette pas car c'est vraiment très intéressant...* ». Ce mandat d'élue académique lui apporte une connaissance beaucoup plus fine des règles de gestion des personnels. Elle s'y investit avec d'autant plus de rigueur qu'elle prend beaucoup de plaisir à acquérir une maîtrise la plus complète possible des dossiers sur lesquels elle travaille.

³ Sans décharge syndicale (*).

⁴ La FSU est organisée autour des sections départementales. Pour favoriser l'activité fédérale, la création de sections locales a été impulsée avec plus ou moins de réussite dans les communes ou groupes de communes.

Apprendre et connaître les dossiers pour militer

Mireille est particulièrement sensibilisée aux thématiques et aux dossiers fédéraux⁵, d'abord parce qu'elle a été confrontée, dès son début de carrière, à une vie syndicale où le SNES était amené à travailler avec d'autres organisations de la Fédération. Même si elle s'intéresse et s'implique pleinement dans les questions purement éducatives, ces dossiers qui dépassent le cadre corporatiste lui semblent incontournables. « *J'épluche la presse, je lis tous les mails que l'on peut recevoir aussi bien sur la liste des S1 (*) que venant du S3... Aussi les mails et les informations de la FSU...* ». Depuis novembre 2009, elle est, de plus, élue au Conseil délibératif fédéral départemental (CDFD)⁶, instance qui lui permet d'accéder à une analyse beaucoup plus fine de tous ces dossiers.

Constatant la difficulté qu'il y a à militer dans les établissements scolaires, elle considère que les S1 devraient d'avantage bénéficier de formation spécifique. « *Au niveau de la CA (*), par exemple, j'ai l'impression que le discours reste trop général... Ce serait bien d'avoir des CA plus pointues, pour donner vraiment des billes concrètes* », des commissions administratives thématiques qui traiteraient un dossier en travaillant sur le fond de la question. Si elle ne participe pas à toutes les réunions d'instance, c'est principalement pour ne pas pénaliser son emploi du temps d'enseignante. « *Le S1 de base n'a pas de décharge, cela veut dire que quand il vient à une réunion, il rate ses cours ! Il faut trouver un équilibre... Mais je participe environ à une CA sur trois* ». Si la question de l'articulation avec ses cours ne se posait pas, sans doute participerait-elle d'avantage aux instances de l'organisation.

Concernant les stages mis en place par le S2 ou S3, son jugement est incontestablement positif. « *Par exemple, le stage de début d'année⁷ est vraiment très intéressant, très important... Il devrait même être, entre guillemets, obligatoire pour les S1...* ». Parce qu'il propose des clefs d'analyse permettant d'intervenir

⁵ Par exemple, le dossier des retraites en ce qu'il intègre et dépasse les préoccupations du monde enseignant, les thématiques Fonction Publique et leur lien avec les questions interprofessionnelles.

⁶ Dans la FSU, le CDFD est l'instance délibérative, le parlement de la section fédérale départementale. Au niveau national, le CDFN joue le même rôle.

⁷ Ce premier stage de l'année est axé sur le fonctionnement des conseils d'administration et sur l'organisation et la vie des sections d'établissements.

syndicalement dans les conseils d'administration et qu'il favorise l'action militante dans l'établissement, ce stage est un moment fondamental dans la formation des S1. Or, Mireille constate que beaucoup de militants, en particulier les plus jeunes, développent de réelles réticences. « *Même moi, pendant longtemps, j'ai eu l'impression qu'il y avait une hiérarchie, des choses auxquelles je n'avais pas accès... Je me disais : non je ne vais pas aller à ce stage, je ne vais pas être à ma place... Et ça, je le retrouve beaucoup aujourd'hui chez les S1 que j'essaie de former sur mon secteur... Et pourtant, ils en auraient vraiment besoin !* ».

Elle pense que le problème essentiel posé à l'organisation syndicale est d'abord un problème de présentation. « *Il faudrait donner aux collègues l'envie d'y venir... Leur faire comprendre que les stages, c'est pour eux qu'ils sont fait... Je ne sais pas comment il faudrait faire ! Peut-être téléphoner individuellement, au moins aux nouveaux S1 ! Passer par la relation directe...* ». Son travail de responsable de secteur, qui lui permet de nouer des contacts privilégiés avec les autres S1, la pousse à constater que les militants d'établissement développent souvent une forme de complexe d'infériorité vis-à-vis du syndicat. Ils ne parviennent pas à concevoir que leur participation aux stages ou aux instances peut être utile et efficace à la fois pour eux-mêmes et pour le SNES.

« *Pourtant, c'est difficile de devenir S1. Il y a beaucoup de choses à gérer, à apprendre... En 1995, quand je suis devenue S1, ça s'est fait de façon assez aisée parce que j'étais déjà élue au CA, j'avais une expérience... Et puis parce qu'elle [la secrétaire de S1 de l'époque] était toujours là ! La transition s'est faite assez facilement...* ». Par contre, pour un militant peu aguerri ou qui arrive dans un établissement où la vie syndicale est atone, voire inexistante, l'apprentissage de l'activité syndicale est extrêmement difficile. Ainsi, elle est persuadée de l'importance de la transmission des connaissances au sein du collège et de la nécessité d'un réel suivi par le S2. Elle considère cependant que la base de sa propre formation d'élue au conseil d'administration, elle la doit à ce chef d'établissement auprès de qui elle avait trouvé une écoute suffisante, une véritable compréhension et « *un respect de la fonction syndicale, de celui ou celle qui l'incarne* ».

Paradoxalement, elle constate qu'elle a plus appris avec lui qu'auprès des autres élus. Parce qu'il souhaitait accorder toute la place nécessaire aux syndicats dans la vie du collège, il l'a aidé à apprendre à travailler syndicalement les questions internes à l'établissement. *« C'est vrai que c'était un peu particulier... Je me suis vraiment bien entendu avec lui, certains collègues disaient "trop bien" ! Que c'était presque de la cogestion... Mais là, le problème est surtout de trouver l'équilibre... Et ça, ce n'est pas facile ! »*. Il n'en reste pas moins que c'est bien grâce à lui qu'elle a compris et assimilé le fonctionnement du CA et, par exemple, les mécanismes de la DGH... *« Je reconnais que le travail de fond, en particulier sur la DGH, c'est à lui que je le dois... Bien plus qu'aux collègues élus au CA »*.

Mais la façon dont elle se remémore aujourd'hui cet apprentissage est typique de sa manière de s'investir dans l'activité syndicale et des choix qu'elle est amenée à effectuer. *« En fait, je ne me souviens plus vraiment comment j'ai appris à travailler là-dessus... Ce dont je me souviens surtout, c'est de l'époque où la DGH est apparue et comment on l'a combattue... Je m'en souviens plus que du travail proprement dit »*. Dans sa façon de décrire son apprentissage des savoirs nécessaires à l'activité de S1, force est de constater que, même si elle a toujours cherché à acquérir l'ensemble des connaissances nécessaires à son engagement, elle privilégie les dossiers plus fondamentaux, d'intérêt général ainsi que les dossiers plus politiques qu'elle juge indispensables.

La presse syndicale est, pour elle, une source importante d'information. *« Je lis les journaux nationaux surtout pour l'information plus théorique... La presse académique, c'est pour l'actualité de ce qui se passe dans les établissements et dans le département... Et aussi comme source de motivation : c'est une motivation pour moi et pour les collègues ! Je leur dis : regardez, à tel endroit ils ont fait ça [telle action], peut-être qu'on pourrait faire la même chose... Parce que parfois ils sont trop frileux ! »* Même si elle n'a pas le temps de lire attentivement l'intégralité des informations qu'elle reçoit, elle cherche systématiquement à se réappropriier celles qui lui semblent les plus urgentes, différentes selon les moments et les situations.

Aujourd'hui, alors qu'elle a acquis de réelles connaissances et compétences syndicales (ou peut-être grâce à cela), elle ressent plus encore le besoin d'une relation directe et fréquente avec le S3. Son mandat de commissaire paritaire académique lui permet d'être régulièrement présente dans les locaux du SNES⁸. Par ailleurs, son mandat fédéral d'élue au CDFD lui donne l'occasion de développer une approche plus globale des problèmes syndicaux. « *Mon objectif est d'utiliser ça pour faire vivre la section locale de la FSU [dans sa commune]. Côté SNES, je trouve que ça tourne à peu près ! Maintenant, je voudrais réussir à développer plus la FSU chez moi... J'ai de bonnes relations avec le SNUipp, mais limitées en nombre de personnes ! Et la collègue du SNUipp qui était responsable de la section locale part à la retraite cette année* ».

Pour dynamiser la section locale, elle pense aussi pouvoir s'appuyer sur les militants du SDU 13⁹, des agents territoriaux qui permettent à la fédération de ne pas se cantonner dans le strict champ éducatif. « *Mais eux, ils ont des décharges complètes, c'est un luxe ! En tant que S1, c'est gérable de ne pas avoir de décharge parce que ça reste local... Tu es sur ton lieu de travail, donc c'est facile ! Si tu as un trou dans ton emploi tu peux l'utiliser pour militer... Mais maintenant, avec la responsabilité du secteur et la section locale de la FSU, ça devient très compliqué* ». Elle est confrontée à une difficulté importante du syndicalisme enseignant qui est particulièrement indigent de ce point de vue. Dès lors qu'elle est impliquée largement sur le suivi des autres S1 du secteur et sur le plan fédéral, elle est obligée de prendre beaucoup de temps sur sa vie personnelle et familiale. « *On s'en accommode, mais c'est souvent difficile !* ».

Une activité solitaire soutenue par des collectifs ponctuels

Les moments importants du travail militant de Mireille sont relativement nombreux et s'organisent, le plus souvent, comme une activité solitaire. « *Il y a toute la partie*

⁸ Ce mandat d'élue académique des personnels est le seul qui lui permet d'obtenir, ponctuellement sur l'année, une décharge officielle accordée par le Rectorat.

⁹ Le Syndicat Départemental Unitaire (SDU) est adhérent du SNUCLIAS-FSU, organisation d'agents des collectivités territoriales qui s'est créée en 2003, après le départ massif de militants de la CFDT qui ont fait le choix de rejoindre la FSU.

matérielle, par exemple afficher, alimenter le panneau syndical... Ce n'est pas un travail énorme mais il faut le faire ! Il faut aussi faire attention que les autres organisations n'empiètent pas sur l'espace du SNES... ». Face à cette question des relations entre organisations syndicales, sa préoccupation ne concerne visiblement pas les syndicats présents dans l'établissement. Au contraire, elle sait s'appuyer sur eux pour travailler de manière commune. *« En fait, la rivalité vient de l'extérieur. Le SIAES¹⁰ n'est pas représenté dans la "maison", il vient juste pour afficher n'importe où... ».* Dans ces cas-là, elle prend l'initiative de déplacer cet affichage vers un emplacement moins central du panneau syndical.

« Etre S1, c'est beaucoup parler avec les collègues... Parler aussi avec l'administration, mais c'est plus ou moins facile, plus ou moins cordial selon la personnalité du chef d'établissement et selon les sujets et les enjeux... ». Le travail d'information des collègues est au cœur de son activité militante. Elle distribue régulièrement les tracts et les documents d'information syndicale dans les casiers de la salle des professeurs. *« Mais ça, je le fais uniquement par conscience ! Je pense que ce n'est pas comme ça que l'information passe ! L'information, elle passe plus par la discussion directe que par un tract dans le casier. Le plus souvent, les tracts ne sont pas lus ».* Elle utilise régulièrement les temps de récréation pour alerter l'équipe enseignante sur les sujets d'actualité.

« En fait, je suis le Crieur Public ! Soit pour annoncer les grèves, les heures d'information syndicale, pour annoncer qu'il y a des informations plus importantes que d'autres dans les casiers... Soit même pour gérer des situations internes ». Cette posture, historiquement marquée, de transmission orale de l'information reflète pleinement la manière dont Mireille envisage le syndicalisme. Pour elle, l'efficacité de la communication, l'efficacité même du syndicalisme, doit passer par l'expression orale, par l'implication corporelle et physique de celui ou celle qui transmet. *« Mais, j'ai senti une évolution ces dernières années dans la réceptivité des collègues... Il y a quelques années, quand je faisais le crieur public, que je prenais la parole dans la salle des profs, tout le monde se taisait et écoutait.*

¹⁰ Syndicat indépendant du secondaire, plutôt classé à droite.

Maintenant, les plus jeunes boivent leur café, discutent de leur bébé et se disent : qu'est-ce qu'elle vient nous faire suer ? ».

Les préoccupations de ses collègues de travail sont, selon elle, souvent trop éloignées de la réalité des enjeux de la profession. Ceux-ci ont surtout tendance à se reposer sur l'organisation syndicale pour agir à leur place. *« Les collègues se déchargent sur le représentant syndical. Au CA, c'est toi qui parles... quand il faut aller se bagarrer avec le chef d'établissement, c'est toi qui y vas... Il y a une espèce de solitude du S1 ! ».* Cette situation la questionne quant à sa manière de militer, de porter sa mission et ses mandats. *« En fait, je ne sais pas si c'est de ma faute ou si c'est plus général ! Chez les jeunes collègues il y a à la fois un repli sur soi, la famille, les enfants, et en même temps une espèce de découragement sur les possibilités d'aboutir par l'action militante, ou même par l'action politique ».*

Une chose est certaine, Mireille a l'impression qu'elle a de plus en plus de mal à être entendue. *« Après, ils font ce qu'ils veulent... Mais au moins qu'ils écoutent pour avoir les informations ! ».* Ainsi, les heures d'information syndicale, qu'elle organise mensuellement, sont suivies de manière inégale. Dans ce collège plutôt calme et relativement préservé, dans cet établissement où les professeurs ne semblent pas avoir trop de difficultés à exercer leur métier, l'équipe enseignante reste généralement en retrait de la vie syndicale. *« En fait, cela dépend des enjeux. Les heures syndicales où il y a des informations plutôt générales ou politiques sont moins suivies ! Celles qui préparent un CA, ou quand il y a des choses qui nous touchent directement, marchent mieux... ».*

Le travail autour du conseil d'administration est un autre temps fort de son activité. Comme pour ses autres missions, Mireille travaille plutôt seule, même si elle cherche toujours à intégrer ses collègues. Ce constat est d'autant plus vrai aujourd'hui que les relations avec l'actuel chef d'établissement sont particulièrement complexes. *« C'est quelqu'un qui a une énorme difficulté à reconnaître la fonction et la représentativité syndicale... Par exemple, elle n'a jamais prononcé le mot "SNES" ! ».* En conseil d'administration, les élus doivent se montrer pugnaces pour faire entendre la voix des personnels. Ainsi, Mireille se

charge personnellement des prises de parole et porte elle-même les positions syndicales. « *En plus, il faut savoir qu'on n'a pas de liste SNES au CA !* ».

Lors de la préparation des élections aux conseils d'administrations des établissements scolaires, l'organisation syndicale insiste fortement pour que les listes présentées soient clairement libellées au nom du SNES ou de la FSU (*). Pour prendre en compte la réalité telle qu'elle se présente dans son collège, Mireille passe outre cette consigne et travaille prioritairement avec deux collègues, dont l'une est adhérente au SGEN-CFDT et l'autre au SE-UNSA. « *On est en général d'accord sur la plupart des sujets, même lorsqu'il y a des divergences au niveau national ou académique ! Chaque année je me repose la question, mais je n'ai pas vraiment les moyens de faire une liste SNES suffisamment solide ! Donc je préfère une liste unique qui tienne la route même si on n'a pas l'étiquette* ».

Sur cette question, elle ne peut qu'observer une profonde distorsion entre la nécessité de respecter la consigne syndicale, dont elle mesure l'importance et les enjeux, et la recherche d'une réelle efficacité sur le terrain. « *Si je devais monter une liste SNES, j'aurai du mal à avoir suffisamment de monde et, curieusement, les gens que j'aurais seraient moins militants que ces collègues des autres syndicats* ». Entre travailler avec des syndiqués qui ne sont pas militants et des militants qui ne sont pas syndiqués au SNES, son choix s'opère en fonction de l'efficacité recherchée. Cette stratégie repose sur le fait que Mireille ne perçoit pas de réelle concurrence syndicale. Au collège, seul le SNES est organisé et syndique les collègues ; les deux militantes du SGEN et de l'UNSA sont les seules représentantes de leur organisation respective.

D'une manière générale, elle cherche toujours à se réapproprier les consignes syndicales, à les comprendre pour les accepter, tout en essayant de les réajuster, de les réaménager en fonction des situations et du résultat attendu. Le cas de la liste au conseil d'administration est extrême, mais Mireille décrit d'autres situations où, pour mener à bien sa mission, elle réorganise les prescriptions à sa manière. Par exemple, tous les deux ans, lors des élections internes au SNES où sont élues les directions académiques et nationales, elle assume certaines libertés vis-à-vis des consignes. « *D'abord, je ne les lis pas vraiment, je sais en gros ce qu'il y*

a à faire... En fait, j'essaye de les appliquer strictement sur le fond mais par rapport à ce que je dis aux collègues, je les simplifie ! Je ne donne pas la feuille de consigne telle qu'elle est, sinon personne ne vote ! Je leur mâche le travail... ».

Si son activité syndicale lui procure généralement de la satisfaction, « [...] *l'idée de se sentir utile... d'avoir un peu de prise sur les choses, de ne pas les laisser couler sans se poser de questions et sans essayer de faire ce qu'on peut [...]* », les moments de doute sont nombreux. « *Il y a des moments difficiles... Des moments de conflit où tu te dis : mais qu'est-ce que je fais là ? Je ne serais pas mieux dans mon coin comme les autres ?* » Il lui est souvent pénible de constater qu'il lui arrive régulièrement d'agir dans le sens de l'intérêt collectif, de chercher à faire avancer utilement les dossiers sensibles de l'établissement et, en retour, d'avoir d'abord l'impression de « [...] *casser les pieds aux collègues* ».

Au quotidien de la vie de l'établissement, elle ressent un profond sentiment de solitude, elle se sent seule à porter la vie syndicale. « *C'est un peu difficile à gérer parce que je n'arrive pas à savoir si c'est de ma faute ou pas ! Peut-être que je suis trop directive ! Alors, je me pose beaucoup de questions... Mais globalement, de la part des collègues, l'état d'esprit est plutôt : on se repose sur Mireille puisque c'est elle le SNES !* ». De plus, et même si elle considère que ces situations sont peu fréquentes, « [...] *certaines collègues me regardent de travers parce que je suis le SNES. C'est très minoritaire mais ça existe un petit peu...* ». Ce n'est que lors des temps forts, les moments d'action ou de grève, que le collectif se reconstitue provisoirement.

« *Mais le groupe, c'est compliqué ! Le groupe des adhérents ne recouvre pas le groupe des militants dans l'action. Certains adhérents le sont parce qu'ils ont leur carte, mais tu ne vois rien dans leur action quotidienne qui puisse te le laisser supposer... et il y a ceux qui ne sont pas encartés mais qui sont plus militants ! Les contours sont un peu flous entre militants, adhérents, actifs, non actifs...* ». Elle constate que le collectif syndical n'est jamais pérenne. Il se réajuste toujours selon les enjeux et les situations. Même si elle travaille beaucoup avec les deux collègues des autres syndicats, elle aimerait pouvoir s'appuyer sur « *un noyau dur du SNES* », un groupe restreint de militants, capable de s'investir au quotidien.

Une manière personnelle de porter les valeurs du service public

Avec le style résolu et déterminé qu'elle adopte dans son implication militante, Mireille est souvent confrontée à des situations conflictuelles. Ainsi, avec son chef d'établissement actuel, les relations semblent pouvoir très rapidement s'envenimer. *« Il y a des moments où ça peut tourner à l'affrontement personnel avec elle ! Il faut constamment lui rappeler que ce n'est pas moi, en tant que personne, qu'elle a en face d'elle mais la représentante des personnels et la responsable du syndicat »*. Malgré ces difficultés relationnelles récurrentes, ou peut-être à cause d'elles, elle a appris qu'il est toujours préférable, voire primordial, de conserver son sang-froid. *« Pour moi, le principe, en CA mais aussi ailleurs, est qu'il ne faut pas s'énerver ! Il faut toujours rester le plus calme possible avec le chef d'établissement, être aussi courtois que possible ! En fait, on peut dire des choses extrêmement virulentes en restant courtois sur la forme »*.

Cette posture, elle cherche à l'adopter dans toutes les situations de tension auxquelles son mandat syndical la confronte. Avec ses collègues, les relations peuvent parfois aboutir à des crispations. *« Par exemple, cette année quand on a commencé à reparler de la réforme des retraites, la première chose qu'ils ont dit, avant même que j'ai fini la première phrase, c'est : tu n'imagines pas qu'on va recommencer comme en 2003 ? »*. A cette occasion, malgré son tempérament pugnace et son désir de les pousser à entrer dans la lutte, elle cherche à garder son calme, à expliquer le fond du problème et le sens du projet de réforme. *« En fait, malgré les interventions qu'il peut y avoir [contre l'idée de la grève], j'essaye d'avancer, de tenir le cap qu'on s'est fixé... Sans trop me laisser perturber... sans me fâcher avec eux ! »*.

Mireille considère que la grève est, le plus souvent, la seule solution pour se faire entendre. Les événements qui ont marqué et orienté son parcours syndical sont incontestablement les mouvements de 1995 et de 2003 contre les réformes de la retraite. *« 1995 : c'est vraiment un moment important ! C'est à partir de là que je suis devenue S1 ! On a été très nombreux en grève dans l'établissement... On a*

fait toutes les manifs... il y avait un mouvement de fond sur le collège et sur la ville ! » Elle se souvient principalement de l'exaltation et de l'ardeur collectives que la grève soulevait, des cars communs que les enseignants prenaient avec l'union locale de la CGT pour descendre manifester sur Marseille. *« On avait vraiment l'impression que ça pouvait marcher, qu'on pouvait gagner... Il y avait vraiment de l'enthousiasme... Et on a gagné ! »*.

Le conflit de 2003 n'a certes pas abouti à une victoire syndicale. La mobilisation n'a pas évité la mise en application de la réforme. Mireille en conserve pourtant la même impression d'un mouvement chaleureux et passionné. *« Je garde vraiment de bons souvenirs de 2003... A la limite peu importe l'issue, la fatigue... Ce qui me reste c'est l'enthousiasme, les AG de 150 personnes avec des cheminots, des agents de la territoriale... »*. De fait, elle rencontre de réelles difficultés à comprendre la réaction de ses collègues, suite au revers subi en juin 2003. Elle ne conçoit que très difficilement le tournant que cela a semblé être pour eux. *« Les années qui ont suivies, dès que tu parlais de grève la réponse était : non, moi j'ai donné en 2003 ! C'est vrai qu'on a été un mois en grève où on était majoritaires sur toute la durée¹¹, mais on ne peut pas s'enterrer définitivement parce qu'on a échoué un truc... »*.

Elle constate qu'aujourd'hui les enseignants sont nettement plus *« fatalistes et déprimés »*, qu'il est beaucoup plus difficile de les mobiliser. Ce constat, elle le fait alors même qu'elle estime qu'il est urgent et indispensable de relancer le mouvement face au projet de réforme actuel. *« Il va bien falloir repartir... Il n'y a pas d'alternative à la grève. Le reste, les autres modalités d'action c'est très difficile à mettre en place pour, finalement, une efficacité très limitée ! La grève a au moins le mérite d'être visible. Tout le reste [la rétention des notes, la grève du zèle, le refus de participer aux réunions non statutaires...] Ce n'est pas visible ! »*. De plus, ces autres modalités d'action ne lui permettent pas retrouver *« l'état d'esprit fraternel »* qu'elle apprécie dans les situations de grève.

¹¹ Avec ce que cela sous-entend en terme de retrait de salaire, mais Mireille n'aborde pas vraiment cette question, pourtant au centre des réticences de ses collègues.

L'exemple récent de la mobilisation contre la note de vie scolaire¹² dans les collèges, semble confirmer son point de vue. « *Chez nous, la note de vie scolaire c'est la pierre d'achoppement ! Dans un premier temps, on était tous d'accord pour la refuser et ne pas participer à son élaboration ! On a fait signer une pétition et 98 % des gens avaient signé, s'étaient engagés à ne pas la mettre ! Et une semaine après le chef a réuni tout le monde et on s'est retrouvé deux à dire : on ne le fait pas ! C'est déprimant mais, ce genre d'action, ça finit toujours comme ça... En tous cas dans mon établissement !* ». En effet, malgré la protestation quasi-unanime en salle des professeurs, la note de vie scolaire finit par être prise en charge par l'équipe, parce que le chef d'établissement fait valoir son autorité ou, quand cela ne marche pas, joue sur les sentiments de ses collègues.

Comme professeur principal de 3^{ème}, Mireille s'interroge sur la relation qui peut exister entre son éthique d'enseignante et sa lecture syndicale des différents dossiers. « *Sur l'information que je donne aux élèves et l'interprétation que j'en fais avec la grille d'analyse syndicale, je me donne pour règle d'éviter le plus possible de mélanger les genres ! Je ne veux pas utiliser ma fonction pour donner l'impression que j'influence les élèves... Mais, par exemple, cette année, j'ai annoncé au chef d'établissement que je ne donnerai aucune information sur la nouvelle seconde tant que je n'aurai pas le décret sous les yeux* ». Parce que ce dossier de la réforme du lycée est particulièrement sensible et parce qu'elle considère qu'il a été traité beaucoup trop rapidement par le ministère, elle se refuse à diffuser aux élèves des informations qu'elle juge encore trop floues et trop peu stabilisées.

« *J'ai dit au chef : si vous estimez que je ne suis pas dans les clous en tant que professeur principal, j'abandonne la fonction !* ». De son point de vue, cette affirmation ne correspond pas à une forme de chantage. Il s'agit plutôt de border clairement la limite à ne pas franchir. Cette réforme n'étant pas arrêtée au moment où les élèves commencent à avoir besoin d'information pour s'orienter, Mireille

¹² La loi d'orientation « Fillon » de 2005 instaurait une note de vie scolaire, affectée d'un coefficient 1 au brevet des collèges. Dès l'année suivante, le Ministère de l'Éducation Nationale la généralisait à toutes les classes du collège. Cette note prend en compte l'assiduité, le respect du règlement intérieur, la participation à la vie de l'établissement, aux activités organisées. Elle est considérée par le SNES comme une réponse injuste et rétrograde aux problèmes de l'absentéisme et des incivilités qui se développent en collège.

refuse d'entrer dans la compromission. « *Je me suis dit : la barrière, elle est là, je ne la franchirai pas ! J'ai dit aussi à mes collègues professeurs principaux de 3^o de faire la même chose... Et globalement, qu'ils soient syndiqués ou pas, ils m'ont suivie* ». Avec les parents d'élèves, elle essaye de rester professionnelle mais ne s'interdit pas d'utiliser si besoin son savoir syndical. « *Quand je dis aux parents : attention, le redoublement de seconde risque de ne plus être possible ! Derrière, il y a une analyse de la réforme qui est plutôt syndicale* ».

Par ailleurs, elle observe que le fait d'être syndicaliste a des conséquences directes sur les choix et les objectifs qu'elle se fixe dans son enseignement. « *Quand je travaille sur la poésie engagée par exemple, je ne travaille pas de la même façon que si j'étais militante de l'UMP. D'ailleurs, si j'étais militante de l'UMP, peut-être que je ne travaillerais pas sur la poésie engagée !* ». Toutefois, elle sait que ses élèves sont encore jeunes, qu'ils sont très éloignés de ses préoccupations militantes. Elle est donc toujours attentive à ne pas chercher, volontairement ou non, à les influencer. « *Ils savent que je suis représentante au CA. Ils savent aussi que je fais tout le temps grève, mais ça c'est surtout parce que ça les arrange ! Mais c'est tout, je ne leur en dis pas plus* ».

Ainsi, les valeurs principales sur lesquelles elle s'appuie dans son mandat de S1 sont aussi celles qu'elle défend dans son métier d'enseignante. En tête de ces valeurs, elle place le sens du collectif. « *On peut pas être militant syndical si on ne met pas le collectif au dessus de l'individuel. Quand je dis le collectif, c'est le collectif de terrain, au quotidien, mais c'est aussi le collectif au sens plus large...* ». Pour elle, le sens du collectif suppose d'abord, et avant tout, de considérer et de porter l'intérêt général. « *C'est la prise en compte de l'intérêt général avant les intérêts particuliers ! C'est aussi l'idée que le collectif peut faire avancer les choses, même si c'est difficile. C'est parce qu'il y a des militants dans toute la France qu'on arrive à faire bouger les choses* ».

Mais quand elle insiste sur le sens du collectif, elle souligne aussi l'idée de la promotion et de la défense du service public. « *Pour moi, le service public, ce n'est pas le service rendu à l'individu, c'est le service rendu à la société ! C'est vrai que des fois ça crée des différends, des incompréhensions avec les parents.*

Même avec les parents d'élèves élus de la FCPE¹³ avec qui j'ai plutôt de bonnes relations ! » Elle pense que l'école n'a pas pour vocation d'être au service de l'élève ou de la famille mais se doit d'être principalement au service de la société « [...] *et donc de ce que deviendra l'élève dans la société ! C'est pour ça que je ne suis pas d'accord avec l'idée de la loi d'orientation de 1989 qui dit "l'élève au centre du système éducatif"...* ».

Clairement, Mireille considère que ce n'est pas l'élève, en tant qu'individu, qui doit se trouver au centre du système scolaire. Ce doit être, par contre, l'ensemble des connaissances et des savoirs que l'école a le devoir de transmettre à tous les jeunes, sans exception. Son ambition pour le service public de l'éducation consiste à œuvrer pour que l'institution se dote des moyens nécessaires afin d'apporter la culture générale indispensable qui permettra à tous et à chacun de devenir des citoyens capables d'assumer leurs responsabilités dans la société. « *Quand je dis "le sens du collectif", c'est tout cela qui est derrière !* ».

¹³ La fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) est classée à gauche sur l'échiquier politique. C'est l'organisation majoritaire des parents d'élèves de la maternelle au lycée.

Annexe 4

Corinne

La résistante ou « la colère comme moteur de l'activité militante »

Un engagement tardif mais déterminé

Corinne est une jeune enseignante de 34 ans. Professeur certifié d'Histoire - Géographie depuis 2000, elle est née à Rouen et a effectué toutes ses études secondaires en Normandie. Très bonne élève jusqu'en classe de 4^{ème}, son parcours s'est révélé ensuite nettement moins brillant. « *J'ai eu une adolescence un peu difficile... J'aimais beaucoup le " savoir ", mais l'école... Je m'y ennuyais vraiment ! Au lycée, je passais les contrôles qu'il y avait à passer, mais je séchais beaucoup les cours... J'y allais très peu !* ». Malgré un absentéisme particulièrement important, elle obtient son baccalauréat en 1994. « *J'ai quand même fait ce qu'il fallait faire pour avoir un Bac A1¹, mais après deux premières scientifiques* ».

Elle entre ensuite en hypokhâgne, mais son profil manifestement peu scolaire, ses relations personnelles éloignées de ce monde trop studieux la poussent, au bout de quelques mois, à se réorienter vers l'université. « *A cette époque-là mon compagnon était inscrit en Histoire. J'étais assez flémarde et comme il passait tous les jours devant le secrétariat d'Histoire, il m'a retiré un dossier pour y entrer... Je pense que j'aurais pu faire n'importe quoi d'autre en sciences humaines...* ». Les choix qu'elle effectue à cette période de sa vie ne sont pas dictés par une vocation quelconque. Ils paraissent plutôt liés à la quantité d'énergie que cela peut lui coûter. Après ses années de DEUG, elle part en Italie, dans le cadre du programme ERASMUS², préparer une licence à Bologne. A son retour, elle se décide à entrer en maîtrise à la Sorbonne, Université de Paris 1, avec pour objectif de préparer un doctorat.

« *Et là, j'ai eu tout le loisir d'observer le milieu universitaire parisien... J'ai eu ma maîtrise avec une mention très bien... Mais ce milieu m'avait tellement "dégoûtée"* »

¹ Le baccalauréat A1, entre 1984 et 1994, était un baccalauréat littéraire « Lettres et mathématiques ». Du fait du contenu important en mathématiques, l'imaginaire de l'époque le considérait comme le "meilleur" baccalauréat littéraire.

² Programme universitaire permettant aux étudiants d'effectuer une partie de leurs études (au maximum un an) dans un établissement d'enseignement supérieur d'un autre pays de la communauté européenne.

que j'ai décidé d'arrêter, de ne pas faire de Doctorat ! ». Elle se présente alors au CAPES pour entrer rapidement dans le monde du travail. A la suite d'une année de stage, en lycée, dans le Val-de-Marne, elle obtient son premier poste dans un établissement difficile de Seine-Saint-Denis où elle restera trois ans. *« C'était un collège ZEP³, en "zone violence"... C'est là que j'ai fait mes armes ! Après, j'ai demandé ma mutation pour Marseille et je suis encore tombée sur un collège ZEP, au centre ville ! Pourtant, ce n'était pas une vocation de travailler en ZEP... »*. Elle est alors enceinte de son deuxième enfant et ne reste que quelques mois en activité avant d'obtenir un congé de maternité.

Très rapidement, son poste est supprimé par l'administration. Elle subit une mesure de carte scolaire⁴ et est affectée dans un autre collège du centre ville, l'année de son ouverture. *« C'est un collège qui a ouvert en septembre 2005, après l'établissement des listes de classement. Donc c'est resté longtemps un établissement sans aucun statut administratif ^(*) ! »* Les enseignants ont alors, à l'initiative des militants du SNES, mené de nombreuses actions pour obtenir le classement de cet établissement difficile. *« On a obtenu le classement ZEP et APV⁵ mais on n'a toujours pas la circulaire ministérielle... Encore maintenant, tout cela est très confus... Personne ne sait quel est réellement le statut du collège ! »*. Ainsi, il aura fallu attendre la fin de l'année 2005 pour que Corinne s'engage, pour la première fois, aux côtés de l'organisation syndicale.

En 2006, elle passe un nouveau cap et accepte de se syndiquer. Alors que de nombreux jeunes enseignants rencontrent pour la première fois le SNES à l'occasion de leur mutation dans le but d'être épaulés dans la gestion de leur carrière, Corinne a fait ce choix tardif pour d'autres raisons. *« Moi, je me suis syndiquée pour des raisons politiques... Parce que je pensais que le combat politique actuel devait se passer dans le monde du travail. J'ai adhéré au SNES parce que je pensais qu'il fallait être dans une grosse structure qui avait des assises solides et des moyens d'actions efficaces »*. Ce choix, elle l'a fait aussi

³ ZEP : Zone d'éducation prioritaire.

⁴ Lorsque, dans un établissement, un poste est supprimé dans une discipline, s'il n'y a pas de poste vacant ou devant se libérer et s'il n'y a pas de volontaire, c'est l'enseignant ayant la plus petite ancienneté de poste dans l'établissement qui est muté.

⁵ APV affectation prioritaire à valoriser. Nouvelle appellation pour les établissements déjà classés « Sensibles » ou « Violence ».

« *par sympathie politique* ». Le secrétaire du S1 de son collègue est un militant "historique" du SNES, connu pour son engagement politique. Il prendra sa retraite en 2006. « *Je me suis syndiquée et j'ai pris immédiatement des responsabilités. J'ai repris le S1 derrière lui avec une collègue qui avait de l'expérience...* ».

Si elle avait déjà été élue en conseil d'administration lors de sa dernière année en région parisienne, cette expérience avait été peu propice à un investissement syndical. « *C'était une liste "apolitique" ! Un truc d'enseignants !* ». Surtout, l'expérience du mouvement contre la réforme des retraites en 2003, qu'elle avait vécu en Seine-Saint-Denis, l'avait rendu très méfiante vis-à-vis des organisations. « *A l'époque, j'ai suivi tout cela de loin puisque j'étais en congé maternité pour mon premier enfant. Mais il y avait eu beaucoup de conflits. Mes collègues avaient monté une coordination, le "réseau des bahuts", et ça se passait mal avec le SNES... Du coup, le syndicat était mal vu !* ». Elle considère qu'un grand nombre de jeunes enseignants étaient, et sont toujours, sur des positions particulièrement anti-syndicalistes. « *C'est encore quelque chose qui existe chez les jeunes et que je combats aujourd'hui quand j'essaye de syndiquer les collègues* ».

Durant l'année 2005, parce que ce nouveau collègue vient d'ouvrir et que le nombre d'enseignants est encore très faible, elle accepte de s'engager sur la liste du SNES au conseil d'administration. « *Je pense qu'au départ, j'ai dit oui parce qu'il n'y avait pas grand monde pour le faire et surtout parce que j'ai un petit côté "déléguée"...* ». Le secrétaire du S1 prépare son départ à la retraite et lui propose de prendre la relève. Elle accepte d'assumer cette responsabilité, même si elle ne s'y sent pas prête. « *Il m'a beaucoup coaché ! C'est lui qui m'a remis les pieds sur terre et m'a fait prendre conscience que c'est de l'intérieur qu'on fait bouger les choses... Et pas de son canapé !* ». Corinne, jusque là, n'avait jamais milité ou adhéré, ni à un syndicat, ni à un parti politique, ni même sur le plan associatif. « *J'ai toujours fait des manifs, j'ai toujours milité sans militer ! C'est-à-dire que j'ai toujours été là, mais sans m'encarter... Peut-être par frilosité, peut-être par idées reçues sur les syndicats...* ».

Elle observe, par ailleurs, que son histoire familiale l'avait toujours tenue éloignée du monde syndical. « *Ma mère était médecin dans la Fonction publique et mon*

père travaillait aux télécoms... Ils n'ont jamais été syndiqués et je n'ai pas une culture familiale syndicaliste ou militante... Pas du tout ! En revanche je viens d'une famille communiste... Mes grands-pères étaient communistes, ils ont fait le Front Populaire en 36, donc il y avait une tradition politique de gauche mais pas du tout militante ». Son conjoint, lui aussi professeur d'Histoire - Géographie, n'est lui-même pas syndiqué. « Il est à la marge... Il milite politiquement et, financièrement, on ne peut pas assumer plusieurs adhésions... Il cotise au Front de Gauche et moi au SNES ! Et moi, je suis à la marge du Front de Gauche, je suis sympathisante mais pas adhérente... En fait, on s'est réparti les tâches ! ».

Un apprentissage difficile de l'activité syndicale

Corinne rencontre de réelles difficultés pour apprendre et connaître les dossiers syndicaux permettant d'étayer son activité militante : en partie par manque de temps, en partie parce que très clairement elle ne souhaite pas « *n'être qu'une syndicaliste* ». Mère de trois enfants de deux à sept ans, elle constate qu'elle n'a pas réellement la possibilité de militer autant qu'elle le voudrait. « *Je n'ai pas le temps de tout faire... Entre mon emploi du temps de prof, mon emploi du temps de maman qui est très chargé, je n'ai pas le choix* ». Elle pense qu'elle n'a pas réellement acquis le niveau de connaissances et de compétences qui serait nécessaire à son investissement mais elle sait qu'il lui faut toujours établir des priorités entre ses différentes activités.

« Je milite suffisamment pour avoir envie de militer plus... Mais je ne peux pas me le permettre pour l'instant ! Il y a des moments où j'ai envie d'aller plus loin mais ce n'est pas possible... Alors je lis " Le petit ours brun " [à ses enfants]... ». Parallèlement, elle se trouve à un moment de sa carrière d'enseignante où elle ressent le besoin de continuer à se former, de participer à des stages disciplinaires qui peuvent passer avant sa formation syndicale. « *Je fais partie d'un groupe de réflexion pédagogique qu'on vient de monter à Marseille... Et ça, ça me prend du temps. C'est un groupe qui réfléchit à la manière dont est*

enseignée l'Histoire. C'est dans la mouvance du CVUH⁶.... En plus je fais un peu de sport... Donc il y a des choix à faire. Je milite par conviction mais je ne peux pas militer à cent pourcent. Ou alors, il faudrait que je ne fasse que ça et je n'ai vraiment pas envie de ne faire que ça ! ».

Face à son sentiment d'inexpérience, elle sait qu'au sein de l'établissement, elle peut s'appuyer sur une collègue, militante de longue date et trésorière du S1. *« Elle a 62 ans et elle aimerait bien se mettre en retrait, que la relève soit prise... Donc elle se met derrière ! Mais elle, elle est au parfum de l'organisation syndicale, elle a beaucoup plus de bouteille... Si j'ai un problème, je sais qu'elle peut passer devant ! ».* Malgré cette aide qu'elle juge indispensable, Corinne est souvent trop seule à se confronter aux dossiers importants de l'établissement. A chaque fois qu'elle a un problème à résoudre, elle n'hésite pas à contacter les militants du S2 et du S3. *« Dès que j'ai besoin d'une information précise, dès que je ne suis pas sûre de moi, je prends mon téléphone tout de suite ! ».*

Elle reconnaît ses propres limites et cherche à utiliser pleinement ses réseaux personnels et syndicaux. La secrétaire du S2 s'est très souvent déplacée dans son collège et Corinne a appris à s'appuyer sur son expérience syndicale. *« Elle connaît bien les établissements, les militants... c'est une référence pour moi ! Après, chacun a sa spécialité... Je vais l'appeler quand il y a un problème administratif, par exemple ».* Lorsque des problèmes plus politiques se posent, elle utilise d'autres ressources au sein du S3. En particulier, elle contacte régulièrement un autre militant *« [...] parce que c'est un compagnon de route de mon mari ».* Avec son mari et l'ancien secrétaire de son S1, ce militant a fondé, sur Marseille, l' " Université populaire et républicaine⁷ " et de ce fait, elle a toute confiance en lui, en particulier lorsqu'il faut organiser une action.

⁶ Le Comité de vigilance sur les usages publics de l'Histoire, créé par des historiens progressistes, a été mis en place dans le but de combattre les lois « mémorielles » (loi sur les bienfaits de la colonisation, par exemple) qui assignent à l'Histoire une fonction idéologique, à l'opposé de ce que devrait être cette discipline en collège et lycée.

⁷ L'Université populaire et républicaine (UPR) est une association loi de 1901, créée par des militants de la "gauche de la gauche" (syndicalistes, associatifs et politiques) qui organise sur Marseille des cycles de conférences sur les enjeux de la vie politique.

La question du temps et de son manque de disponibilité est bien au centre de son parcours et de son investissement syndical. Ainsi par exemple, concernant les projets de réforme actuels sur les retraites, elle se considère comme très mal informée. « *Je n'ai pas toujours le temps de travailler à fond... Ça c'est le problème ! Je lis la presse [d'information générale], j'écoute la radio... Et puis, je participe à des conversations avec des gens qui travaillent les dossiers ! Du coup, je pompe ! Je me fais une synthèse personnelle de tout cela...* ». Lorsqu'elle n'est pas en mesure de se forger une opinion syndicale sur ces questions, elle réussit, par le biais de ses « *réseaux politiques* » et amicaux, à adopter une position plus généraliste, fondée principalement sur les valeurs qui lui semblent indispensables de défendre.

Elle survole la presse syndicale en effectuant des choix très précis. « *A vrai dire, je lis surtout l'US mag⁸ parce que c'est plus volumineux... Il y a des dossiers de fond qui ne se lisent pas en une fois ! Alors, le journal traîne plus longtemps chez moi et donc je finis par le lire* ». Lorsqu'elle a besoin de trouver des informations plus précises, elle consulte Internet ou utilise la liste de diffusion des S1^(*). « *La liste des S1 est très utile parce que ça permet d'avoir un panel de la situation... Des fois, juste avec le nombre de mails qui tombent, tu sais s'il faut que tu t'énerves ou pas ! Ça me sert de thermomètre...* ». Pourtant, elle ne se sert de cette liste de diffusion qu'à sens unique. Elle ne s'autorise pas à écrire ou à répondre dans la mesure où elle ne se sent pas suffisamment outillée pour intervenir dans les débats.

Elle est, par ailleurs, abonnée à un certain nombre de newsletters politiques qui l'aident à trier les différents thèmes d'actualité en fonction des priorités qu'elle se donne. Un élément peut toutefois paraître surprenant dans la manière dont elle privilégie certains dossiers syndicaux : ses centres d'intérêt restent exclusivement tournés vers les problèmes du monde de l'éducation et particulièrement du second degré. « *En fait, la presse syndicale me sert de focus sur l'éducation !* ». Malgré son attention pour les questions d'actualité nationale, elle ne cherche pas à

⁸ L'US Mag' est le supplément mensuel de l'Université Syndicaliste, hebdomadaire du SNES de 8 pages au format tabloïd. L'US Mag' est une revue d'une cinquantaine de pages, conçue pour proposer des articles de fond sur les différents dossiers intéressant la vie syndicale.

s'informer sur les dossiers syndicaux plus généraux, par exemple ceux qui peuvent traiter de la Fonction publique « *Je cherche ce qui est utile pour mon boulot ! Après le reste, je le vis plutôt comme n'importe quel citoyen... Comme je n'ai pas beaucoup de temps, je me concentre sur les problèmes éducatifs* ».

Ainsi, Corinne se sent pénalisée à plusieurs niveaux dans son investissement syndical. Elle considère qu'elle est encore très jeune, qu'elle n'est pas suffisamment formée et qu'elle manque globalement de temps. De ce fait, tous les choix qu'elle est amenée à effectuer sont étroitement liés à la vie de son établissement. Mis à part ses relations personnalisées avec quelques militants du S2 et du S3, elle n'est pas impliquée dans la vie du SNES hors du collège sauf pour participer aux manifestations, temps forts qu'elle ne manque pas. A titre d'exemple, elle ne ressent pas le besoin ou la nécessité d'assister à la commission administrative académique ^(*) du S3. « *Si j'y vais, je loupe des cours... Et j'en loupe déjà énormément pour des sorties ou les voyages scolaires... Aussi parce que j'ai trois enfants en bas âge... Qui a sa varicelle, qui a son otite... Et puis il y a les quelques stages professionnels auxquels je veux participer...* ».

De la même manière, elle ne s'est jamais inscrite à aucun stage syndical. Elle sait que cela pourrait être un bon moyen pour se former, pour apprendre ce dont elle a besoin pour militer, « [...] *mais je ne peux pas tout faire* ». Elle ne se satisfait pas de cette trop faible implication dans l'organisation mais l'envisage comme un fait, comme une réalité incontournable de sa vie actuelle. Elle souhaite dans le futur pouvoir développer autrement son activité militante, particulièrement en travaillant de manière plus étroite avec le S3. « *Mais une chose est sûre, ce n'est pas possible maintenant !* ». Elle pense surtout que ce dont auraient besoin les secrétaires de S1, c'est d'une décharge syndicale, par exemple dans le cadre du mandat au conseil d'administration. « *Du coup, je pourrais travailler plus les dossiers, m'informer plus... Je pourrais peut-être aussi participer aux instances du SNES !* ».

Militer, un travail au sens strict

Ainsi pour Corinne, militer est une activité qui vient se juxtaposer à son métier d'enseignante, qui vient percuter sa vie familiale. « *Il y des pôles... Quand il y en a un qui monte, les autres baissent ! Je jongle toujours avec ça !* ». Cette triple activité fonctionne effectivement de manière particulièrement polarisée. Quand il est nécessaire qu'elle développe le pôle syndical, elle est obligée de laisser le reste en retrait, en particulier son travail de professeur d'Histoire - Géographie. « *Par exemple, avant les grosses manifs, je fais beaucoup de relances par mails aux collègues de l'établissement. Je rédige des bulletins d'information sur la situation politique et syndicale... Sur les actions à venir... Donc je vais bosser là-dessus, je vais mettre mon énergie là-dessus ! Le boulot de prof passe forcément après ! Mes cours sont mal finis, j'ai du retard dans les copies à corriger...* ».

En revanche, à d'autres périodes, si elle maintient partiellement son activité militante, principalement par une présence quotidienne auprès de ses collègues, elle a pourtant le sentiment de marquer une véritable pause dans son investissement syndical. « *En ce moment, par exemple, je ne milite plus ! Je n'envoie plus de mails, je n'organise pas d'heures d'information syndicale... Ce n'est plus ma priorité ! Je concentre mon énergie sur mes cours et les copies... Et sur mes gosses !* » Dans sa manière d'envisager la dualité militantisme / enseignement, l'un et l'autre vont devenir prioritaires alternativement, la priorité ultime revenant à sa vie familiale. « *C'est toujours dans les moments où je n'ai plus le choix que le syndicalisme passe après* ».

D'une manière générale, elle envisage l'action syndicale comme un véritable travail qui nécessite une importante préparation et une phase indispensable d'auto prescription. « *Militer pour moi, c'est un vrai travail ! C'est un travail, parce que je dois réfléchir à ce que je fais ! J'essaie de ne pas faire les choses de façon spontanée... Je me fais des listes de ce qu'il y a à faire... Et à partir du moment où tu commences à faire des listes, "ne pas oublier ci, ne pas oublier ça", ça devient un travail* ». Elle observe que ses listes de tâches à réaliser, comme dans tout travail, ne sont respectées que très partiellement. « *Après, quand je n'ai pas fait ceci ou cela, je reporte d'une semaine sur l'autre... Je recopie mes listes* ».

Etre secrétaire de S1 consiste, selon Corinne, à ajouter des tâches administratives au travail militant quotidien dont l'objectif premier est de « [...] *gérer la relation avec les collègues, tenir les gens en éveil* ». Dans sa manière de porter son mandat, l'activité du S1 comporte trois versants. « *Il y a d'abord la partie d'information politique ou sur le métier. C'est le volet informatif qui peut passer par l'affichage sur le panneau syndical, par les mails...* ». Il s'agit alors d'informer ses collègues sur les réformes en cours dans l'Education nationale mais aussi sur les stratégies politiques à l'œuvre. « *Là, il ne faut pas en rester à des problèmes locaux, internes au collège... J'essaye toujours d'élargir la problématique éducation, de faire en sorte qu'on ne reste pas sur son quant-à-soi* ».

Les heures d'information syndicale sont un temps fort de ce premier volet. Elles lui permettent de faire passer les messages importants à ses collègues. Toutefois, Corinne ne les organise jamais régulièrement. « *On en fait quand on a le temps d'en faire ou alors quand il y a des mouvements importants... par exemple pour préparer une grève ou un CA...* ». Sur certaines périodes, elle va proposer des réunions tous les quinze jours. Sur d'autres, parce que ses préoccupations professionnelles sont trop présentes ou du fait d'une actualité sociale moins urgente, elle restera plusieurs mois sans en proposer. Sa difficulté est que manifestement tout repose exclusivement sur elle, même dans les moments où elle n'a pas de temps à consacrer à la préparation de ces réunions. « *Il y a d'autres collègues qui pourraient, mais ils ne prennent jamais l'initiative* ».

Le deuxième versant de son activité concerne la défense des collègues, face à la hiérarchie du collège. « *Ça, c'est le volet de la gestion des conflits dans l'établissement... Quand les collègues ont des problèmes avec le chef...* ». Elle considère son rôle comme celui d'un médiateur entre la tendance autoritariste du chef d'établissement et la fragilité de ses collègues. « *Il s'agit de calmer le chef quand il s'excite un peu trop, quand il commence à devenir trop agressif... De lui dire, par exemple, que la salle des profs est en ébullition et qu'il ferait bien de se calmer...* ». Son mandat syndical la positionne différemment vis-à-vis de lui et elle constate qu'elle n'est pas « *maltraitée* » comme les autres, qu'elle peut se permettre de lui dire clairement certaines choses.

Elle décrit leur relation comme « [...] *relativement perverse ! Il essaye toujours de m'acheter, de m'utiliser... Mais je m'en méfie et je sais l'utiliser aussi... Je le contrôle toujours pour qu'il soit obligé d'aller là où je veux l'amener ! J'essaie de rester insaisissable* ». Elle précise toutefois que ce mode relationnel est difficile à assumer du fait de leur différence d'âge. Elle se sent encore très jeune pour rivaliser avec cet homme de plus de 60 ans. « *Je ne gère pas encore très bien ce type de relation... Du coup, c'est hyper stressant pour moi ! Mais lui aussi, l'écart d'âge lui pose un problème... Il ne sait pas trop où aller et comment s'y prendre avec moi !* ». Ils ont cependant réussi à établir un rapport de confiance relativement suffisant. « *Il me fait confiance parce que je ne fais rien dans son dos ! Quand j'ai un truc à lui dire, je lui dis, mais toujours avec du monde autour...* ».

Le troisième versant de son activité syndicale renvoie à la nécessité de préserver une certaine cohésion dans l'équipe. « *J'essaie de maintenir un peu de vie collective ! C'est-à-dire : aller fumer des clopes avec les collègues, boire des cafés avec eux, être attentive aux gens... Et puis, c'est aussi accueillir les nouveaux, les intégrer dans l'équipe, leur montrer l'établissement...* ». Cette partie de son activité, qui consiste à « *faire du "public relation"* », est un temps fondamental, c'est dans ces moments-là qu'elle peut identifier les collègues en difficulté. « *Je pense qu'il faut toujours être attentif aux gens qui peuvent être à la marge, éventuellement en souffrance...* ». Confrontée à ces situations, elle cherche toujours à conserver une posture qu'elle souhaite la plus professionnelle possible.

« *Par exemple, on m'avait prévenu qu'une collègue était partie en larme de bon matin, sans avoir pu assurer son cours... Je l'ai appelée pour discuter avec elle...* ». Elle prend alors le temps de comprendre le problème, de rassurer sa collègue et de trouver avec elle la solution appropriée. « *C'est un cas un peu compliqué ! La collègue est enceinte, ça ne se passe pas très bien... Et en plus le patron l'avait un peu harcelée...* ». Elle cherche alors à la déculpabiliser, elle l'aide à prendre la décision de s'arrêter, de prendre un congé maladie malgré ses scrupules. « *En fait, mon rôle, c'est surtout de veiller à ce qu'il n'y ait pas trop de*

pression liée au travail... C'est faire respecter le droit au travail et le droit de l'individu à travailler dans des conditions décentes, quel que soit le collègue ! ».

Le travail qu'elle réalise sur la DGH n'entre pas complètement dans la classification qu'elle propose mais est aussi un véritable temps fort de son activité dans la mesure où « [...] *c'est un moment de réelle crispation des positions dans l'établissement* ». Elle repère deux temps bien distincts. « *D'abord, il y a l'enveloppe qui arrive du rectorat... Et là, il faut faire attention à la distribution des heures, les heures postes, les heures supplémentaires... Il y a tout un calcul à faire pour savoir s'il y a des postes de supprimés ou pas* ». L'enjeu de ce travail d'analyse est important pour elle puisqu'il concerne particulièrement le confort de travail de l'équipe. « *Ensuite il y a la répartition de la DGH ! Et là je travaille sur le fonctionnement de l'établissement, sur le projet d'établissement...* ». C'est sur ce point que se joue la conflictualité des relations avec le chef d'établissement.

Ce travail lui prend beaucoup trop de temps sur des horaires de soirées qui bousculent son organisation familiale. « *Il y a toujours deux ou trois réunions y compris le temps d'information des collègues, puis comme la DGH est toujours rejetée, c'est reparti pour deux réunions... Plus le temps personnel pour y réfléchir, voir les répartitions de service...* ». En réalité, elle considère que cette partie de son activité doit être prise très au sérieux mais, aussi indispensable soit-elle, c'est un travail pénible et laborieux. « *En fait... Ça, c'est vraiment du travail... Le travail c'est contraignant ! Ce que j'appelle les temps forts, c'est toujours les temps désagréables... Les temps de plaisir, je ne les vis pas comme du travail ! Aller en manif, par exemple, c'est autre chose... Pour moi, ce n'est pas contraignant alors que tout le reste ça l'est ! ».*

Militer par conviction, malgré la fatigue, la souffrance et les contraintes

Très clairement, Corinne ne milite pas en fonction du plaisir ou des gratifications que cela lui procure. Elle est, au contraire, particulièrement sensible aux difficultés qu'il y a à s'investir sur le plan syndical. « *Militer ? C'est fatigant ! Ça demande énormément d'énergie et ce n'est pas forcément gratifiant... C'est un travail de*

fourmi... Il y a beaucoup de choses auxquelles il faut penser et pas forcément des choses intéressantes... Par exemple, tous les aspects administratifs ! En plus, il y a les collègues à défendre, le temps qu'il faut pour s'informer... ».. En dehors des moments qui concernent la préparation de l'action et les manifestations, elle a le sentiment que tout le reste est plutôt douloureux à vivre au quotidien. « Des moments de souffrance ? Il ne faut peut-être pas exagérer... Mais en fait, oui ! C'est quand même beaucoup de souffrance ! Surtout quand on voit l'apathie générale des collègues... ».

Elle a une manière bien à elle de lutter contre le découragement. Elle s'oblige, vis-à-vis de ses collègues, à se montrer toujours compréhensive. « *Au collège, il faut toujours être disponible et bienveillant. Surtout avec ceux qui sont en difficulté* ». Elle s'appuie sur les valeurs de défense des droits des personnels au travail pour mobiliser son énergie. Elle essaye de se mettre au niveau de tous pour faire passer les messages syndicaux. « *Par exemple, sur le bulletin d'information que je rédige, j'essaie de faire en sorte que les gens aient envie de lire... Que ça les fasse rire ! Que ça les intéresse... En fait, j'essaie d'être séduisante* ». Son but est de ne pas heurter les convictions politiques des autres, de tenir un discours fédérateur et rassembleur, de se montrer accessible. « *Donc, j'essaie de ne pas avoir un discours gauchiste... Et j'évite tout jargon syndical* ».

Corinne cherche à travailler ses modes de communication pour dépasser les blocages qu'elle observe chez les enseignants, en particulier les plus jeunes. Elle constate que les collègues de son âge ne se reconnaissent que très peu dans une organisation qu'ils considèrent comme vieillissante. « *J'essaie de montrer que le SNES ça n'existe pas en soit ! Le SNES, c'est des militants et pas une entité qui viendrait de nulle part... J'essaie de montrer que le SNES c'est eux... Mais les gens se sentent agressés dès qu'ils sont confrontés à des militants qui font de la politique ou qui sont syndiqués ! Donc j'essaie d'abord de casser ça !* ». Elle incite ses collègues à se rapprocher du syndicat en leur expliquant ce qu'elle a compris en 2005, à savoir que c'est de l'intérieur qu'on peut faire évoluer l'organisation. « *Donc je fais la prof ! Je vulgarise pour éviter les blocages* ».

Sa position n'est pourtant pas aisée. Elle remarque que les préoccupations de l'équipe restent très éloignées des problèmes du monde de l'éducation et qu'elle a de plus en plus de mal à supporter cette situation. « *Même quand il y a une actualité importante, en salle des profs ils parlent de faire des goûters, de gâteaux, de karaoké... Dans ces cas-là, je m'en vais parce que je pourrais devenir agressive* ». Un autre élément vient renforcer cette difficulté. Depuis peu, de nouveaux collègues sont arrivés au collège, syndiqués dans d'autres organisations. S'ils n'ont pas cherché à structurer de section syndicale dans l'établissement, leur manière de travailler, de militer est fondamentalement éloignée de celle de Corinne.

« *Ce sont des syndiqués de SUD - Education, de la CGT et de FO. Ils n'ont pas la même façon de travailler que nous ! Ils sont beaucoup plus agressifs et moi, ça ne me convient pas ! Je n'ai pas envie de me confronter à leur agressivité, à leur discours d'extrême gauche...* » Son opinion est que ces collègues ne sont pas réellement des militants, capables d'assumer des responsabilités. A chaque problème qui se pose, ils ne tentent pas de le résoudre et font immédiatement appel à leur organisation. « *Et bien sûr, c'est quand même moi qui règle les problèmes... Sauf que je ne contrôle pas complètement la situation puisque des gens de l'extérieur s'en mêlent !* ». N'ayant aucune expérience des relations intersyndicales, elle a des difficultés à maîtriser ce contexte, qu'elle considère comme une forme d'ingérence dans les affaires internes de son collègue.

Ainsi, elle se sent prise en tenaille entre de nombreux collègues insuffisamment politisés qu'elle ne parvient pas réellement à mobiliser et quelques sympathisants d'extrême gauche dont le positionnement syndical, jugé trop belliciste, la rebute. Elle considère qu'au sein de l'établissement, elle est beaucoup trop seule pour gérer les problèmes malgré l'aide ponctuelle que lui fournit la trésorière du S1. Face à ces difficultés, elle est particulièrement en attente du soutien de ses relais au S3. « *Franchement, en ce moment, il y a des choses que je ne supporte plus... Je milite quand même, mais c'est uniquement par conviction, parce que je sais qu'il faut le faire ! Et puis, je ne suis pas assez formée... J'ai des limites... Donc j'appelle le S3 pour avoir des conseils* ».

Cette année, un évènement a marqué la vie du collège. A l'initiative du S1, un « *banquet républicain* » a été organisé au printemps sur le parvis de l'établissement. Les collègues étaient invités à participer à ce déjeuner revendicatif ainsi que les parents d'élèves, les personnels du premier et du second degré des établissements environnants et la population du quartier. L'objectif était d'alerter et de communiquer sur l'ensemble des réformes actuelles dans le système scolaire. Corinne a porté largement seule le projet et l'organisation de cet évènement. « *Ça a été assez stressant parce que les gens étaient partants mais j'avais très peu de retour ! Je me suis dit : on va se retrouver avec personne... Ou alors, pas suffisamment à manger...* ».

Pour impliquer ses collègues et répartir le travail préparatoire, elle communique par mail des listes de tâches à réaliser. Son objectif est que l'ensemble de l'équipe se réapproprie l'action mais elle constate rapidement que cela ne fonctionne pas réellement. Ce n'est qu'à partir du moment où une militante du S3 lui propose d'assurer le relais sur le plan logistique qu'elle se sent un peu soulagée et commence à envisager la possibilité de réussir ce banquet. « *Je savais que la logistique allait suivre, donc j'étais rassurée...* ». Finalement, la grande majorité de ses collègues est présente le jour venu. L'action, qui regroupe une cinquantaine de personnes, est une réussite. « *Et tout le monde était content ! Maintenant, ils sont prêts à recommencer ! Mais voilà, ils sont juste prêts à recommencer...* ».

Malgré le succès de l'évènement, elle sait que ses collègues ne vont pas se mobiliser ou s'investir différemment dans la vie de l'établissement. « *C'est ce que je trouve le plus pénible. Les collègues sont contents que tu fasses, mais ils ne se bougent pas ! Je me retrouve dans une position de leader que je n'ai pas envie d'avoir...* ». Elle considère qu'elle n'a pas réellement choisi de devenir secrétaire de S1, que les choses se sont faites plus ou moins par hasard, du fait de son amitié avec l'ancien responsable syndical du collège. Même si le fait de militer l'intéresse, elle a du mal à concevoir que le SNES dans l'établissement ne tient que par sa propre présence. « *En fait, tu te retrouves à tenir un truc et si tu le lâches, il n'y a plus rien ! Donc tu es constamment obligé d'être là, même à des moments où tu sais que tu ne le peux pas... C'est pour ça que je vis vraiment tout cela comme une contrainte* ».

Une activité réaménagée par la nécessité et la colère

Du fait de son manque d'expérience, des difficultés qu'elle rencontre au quotidien et des priorités qu'elle se donne, Corinne est souvent dans l'obligation d'innover ou de modeler à sa manière son intervention syndicale, y compris dans les situations les plus standardisées, prévues par l'organisation. « *Je bosse dans un bahut très dur... Il y a énormément de boulot au niveau de la gestion des élèves et je suis très impliquée dans la vie de l'établissement... Donc il y a des choses qui ne sont pas des priorités pour moi ! Et puis, je suis beaucoup toute seule* ». L'exemple des élections internes du SNES (*), qui se déroulent tous les deux ans, est caractéristique de la manière dont elle s'y prend pour gérer ce qui ne lui semble justement pas prioritaire.

Le S3 envoie bien en amont, à tous les S1, le matériel nécessaire pour organiser le vote des syndiqués. Cela n'empêche pas Corinne de s'y prendre au tout dernier moment. « *En fait, j'ouvre très rarement mon casier, donc généralement je m'aperçois au dernier moment qu'il y a le matériel... Et, en plus, je laisse traîner parce qu'il y a d'autres choses à faire... Donc souvent, j'organise les choses au dernier moment !* ». Alors que l'objectif du syndicat est de faire en sorte que les secrétaires de S1 se réapproprient la démarche et la procédure, qu'ils aient le temps nécessaire pour faire voter les syndiqués de manière relativement homogène, elle se contente de survoler les consignes et « [...] *je dis : aujourd'hui on vote ! Et je cours après les syndiqués avec mes enveloppes, mes bulletins de vote et ma liste d'émargement... Après, je fais comme je peux !* ».

La campagne de syndicalisation, elle pense l'organiser de manière beaucoup plus sérieuse et rigoureuse. « *C'est parce que ça me semble plus important de syndiquer des gens que de les faire voter... Et puis, je connais les syndiqués alors que voter pour une direction que je ne connais pas... Je me sens moins impliquée* ». Elle prend le temps de relancer ses collègues, de calculer pour eux le montant de leur cotisation, de leur proposer un échéancier de paiement pour que l'adhésion ne soit pas trop onéreuse mensuellement. « *En fait, je leur mâche le*

travail... Sinon, ils ne se syndiqueraient pas ! ». Comme toujours dans l'établissement, elle a le sentiment que tout repose sur ses épaules. « *Les gens sont très en demande, ils me sollicitent beaucoup... Mais moi aussi, il y a des moments où je suis fatiguée, où j'ai besoin d'être épaulée... Du coup, il y a des moments où j'en ai ras le bol* ».

En réalité, Corinne est en colère. Son courroux provient d'abord du fait qu'elle constate au quotidien à quel point ses collègues sont peu impliqués sur le plan politique. « *Ils sont adorables, ce sont des gens très bien, mais la terre pourrait s'effondrer, ils continueraient de parler de karaoké...* ». Elle sait que les raisons de ce désengagement sont en grande partie liées aux conditions très difficiles de l'exercice de l'activité enseignante au collège, que le moyen pour eux de se préserver consiste d'abord à prendre de la distance d'avec l'établissement dès leurs cours terminés. « *Mais c'est ma grande désillusion dans ce métier ! Quand j'ai commencé, je pensais arriver dans un milieu hyper intello, hyper politisé... Et en fait, pas du tout ! Ça a été un choc ! Je ne m'attendais pas à ça... Je ne m'en suis toujours pas remise* ».

Elle remarque que le problème est d'abord générationnel, que les jeunes de son âge peuvent éventuellement être politisés, mais rarement dans leur milieu de travail. « *Ils n'ont même pas de culture de la manifestation ! Au collège, il y a des collectifs, mais pas sur des choses syndicales ou politiques... Ils font des goûters, des apéros... Moi, ça me met en colère, alors je n'y participe plus ! Il y a un moment où trop c'est trop...* ». Pour se préserver et contenir son irritation, elle préfère ne pas se confronter à ces situations. Pourtant, elle sait que cette attitude l'exclut globalement de la vie de l'établissement, qu'il va devenir indispensable qu'elle fasse l'effort de renouer avec cette convivialité, même si celle-ci ne correspond pas à ce qu'elle souhaiterait. « *Mais je suis fâchée ! Ils considèrent trop le SNES comme un service après vente... Pour eux, il y a la MAIF, la MGEN, l'Autonome de Solidarité⁹ et le SNES !* ».

⁹ MAIF : Mutuelle assurance des instituteurs de France ; MGEN : Mutuelle générale de l'Education Nationale ; Autonome de solidarité : Association dont le but est la défense des intérêts moraux et matériels des personnels, elle assure la protection contre les risques inhérents à l'activité professionnelle.

La seconde raison qui attise son exaspération, la plus importante et celle qui l'a poussée en 2006 à se syndiquer, c'est le contexte politique général. « *Je trouve que ce qui se passe actuellement, c'est gravissime ! L'échec de la gauche, la montée du Front National, la politique de la droite... Et aujourd'hui, le libéralisme s'attaque à tout : les crèches, la maternelle, le primaire, le collège, le lycée, la fac... Il faut se défendre et moi je suis entrée en résistance... En résistance pédagogique !* » C'est prioritairement pour cette raison que, malgré son manque de temps, malgré son désir de pratiquer des activités autres que syndicales, elle continue à militer. C'est aussi pour cette raison que, sur le plan pédagogique, elle assume le fait de s'engager plus radicalement dans sa discipline, de réfléchir avec des collègues mobilisés sur une autre manière d'enseigner l'Histoire - Géographie.

Dans sa vie quotidienne et familiale, dans son engagement professionnel, dans son activité militante, Corinne est une citoyenne en colère. Elle vit la situation actuelle comme un combat, une lutte où il faut toujours être capable de se défendre et de proposer des alternatives. Le syndicat est un outil parmi les autres mais un outil fondamental. Pour elle, le SNES et ses militants sont d'abord des garants de l'école républicaine. « *C'est le SNES qui garantit cette école de la république contre le libéralisme actuel ! C'est un contre pouvoir et ça, c'est important !* ». Dans le quotidien de son établissement, quand elle défend ses collègues, c'est systématiquement avec cette idée de résistance, de positionnement politique lié à une farouche volonté de faire respecter le droit des personnels. « *C'est parce que je suis en colère que je milite quand même* ».

Annexe 5

Guide d'entretien

Dans le guide, les questions sont rédigées de manière semi-ouverte et orientée. Son rôle est de servir de conducteur : c'est une trame dont la fonction consiste à favoriser une certaine homogénéité des différents entretiens et des informations recueillies. L'objectif est de permettre les comparaisons et les mises en relations. Les entretiens, devant pourtant garder une grande part de spontanéité, sont conduits de manière non-directive. Le vocabulaire utilisé pour la formulation des questions et des relances n'est pas celui de la démarche ergologique. L'ordre des questions est lui-même susceptible d'évolution.

1- Parcours scolaire, professionnel et parcours militant

Question : « Peux-tu me dire quelles sont les différentes étapes de ton cursus scolaire et comment en es-tu venu à choisir le métier d'enseignant ? »

Relance :

- Situation familiale, profession du conjoint, profession des parents ?
- Date et lieu de naissance ?
- Diplômes obtenus, moments forts dans le parcours ?
- Les difficultés ?
- Autres expériences professionnelles, jobs ?
- Formation continue ?

Question : « Concernant ton engagement syndical ? Peux-tu me dire depuis quand es-tu syndiqué ? Comment en es-tu venu à accepter de prendre des responsabilités ?

Relance :

- Syndicalisme étudiant ?
- Autre investissement militant (associatif, politique...) ?
- Le passage syndiqué de base / responsable ? Quand ? comment ?
- Conjoint syndiqué ? Militant ?
- Stages de formation syndicale ?

2- Le travail de S1

Question : « Peux-tu me décrire ton activité de secrétaire de S1 ? Ce qu'il y a à faire ? Ce que tu fais ? Ce que tu délègues à d'autres ? »

Relance :

- Le temps passé ? Par semaine ? Par mois ?
- Elu au Conseil d'Administration ?
- Les réunions, les AG, les HIS ?
- Ce qui est considéré comme des moments importants de l'activité ?
- Les discussions avec les collègues ?
- Les relations avec le Chef d'établissement ?
- Est-ce un travail ?

Question : « Suppose que je sois ton sosie et que demain, je me trouve en situation de te remplacer dans (telle situation), quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? »

Relance :

- Rapport à la tâche ?
- Rapport aux pairs, au collectif ?
- Rapport à la hiérarchie ?

3- Les relations avec le S3 et le S2

Question : « Peux-tu me parler des relations que tu entretiens avec le S3 et avec le S2 ? »

Relance :

- Fréquence ?
- Contacts directs ? Par téléphone ? Mails ?
- Raisons des contacts ou de l'absence de contacts ?
- Utilité, lecture des circulaires aux S1 ?
- La presse syndicale académique ?
- La presse nationale et le courrier des S1 ?

Question : « Est-ce qu'il t'arrive de participer aux instances du SNES (la CA élargie) ou aux stages de formation syndicale organisés par le S3 ? »

Relance si plutôt OUI :

- Quelle utilité ?
- Quelle réutilisation dans la pratique quotidienne ?
- Qu'est-ce qui manque ?
- Comment améliorer l'efficacité ?
- Quelle participation (implication) personnelle ?
- Eventuelle progression dans la « carrière » syndicale ?

Relance si plutôt NON :

- Quel lien S3/S1 ou S2/S1 ? Pourquoi ?
- Quel corpus, quelles valeurs pour une pratique syndicale de S1 ?
- Sur quoi on s'appuie ?
- Comment se construire un positionnement ?
- Les autres occasions de rencontres, de débats avec les directions ?

4- Les rapports au prescrit

Question : « Comment t'y prends-tu pour mettre en œuvre les consignes du S3 ? Par exemple sur la campagne de syndicalisation en début d'année ? La préparation des élections au CA ?... »

Relance :

- Concrètement, comment on fait ?
- Quelle utilité des consignes ?
- Quelle "renormalisation" ? Jusqu'où ? Pourquoi ?

Question : « Quelles consignes donnerais-tu si tu devais demander à quelqu'un d'autre de s'en charger ? »

Relance :

- Qu'est-ce qui te semble important ?
- Quelles consignes ne donnerais-tu pas ? Pourquoi ?

5- Plaisir/souffrance à militer

Question : « Y a-t-il des moments plus agréables que d'autres dans l'activité d'un secrétaire de S1 ? As-tu des exemples ? »

Relance :

- Des moments où l'on peut dire qu'il y a du plaisir à militer ?
- Fierté d'un travail accompli ?

Question : « Et a contrario, y a-t-il des moments plus difficiles ? Des moments où on peut se demander si tout cet investissement est bien utile ? »

Relance :

- Des exemples ?
- Comment se sort-on de telles situations ?
- Comment peut-on se protéger ?

6- Le rapport au collectif

Question : « Dirais-tu que le travail de secrétaire de S1 dans ton établissement est un travail plutôt solitaire ou un travail collectif ? »

Relance :

- Quel collectif autour du S1 ? Trésorier ? Correspondant ?
- Quel rythme de rencontres ?
- Les membres du collectif sont-ils fixes ou changeants ?
- L'implication, la place des collègues ?

Question : « As-tu des exemples de situations où, sur une activité précise, un vrai travail collectif a pu se mettre en œuvre ? »

Relance :

- Circonstances ?
- Qu'est-ce que cela a changé sur l'action ?
- Qu'est-ce que ça a changé pour la suite ?
- Quelle pérennité du collectif ?

7- L'articulation militantisme / vie personnelle

Question : « Le fait d'avoir accepté d'assumer des responsabilités syndicales a-t-il eu des incidences dans ta vie personnelle ? »

Relance :

- en termes de choix ? De stratégies ? De priorités ?
- en termes de rythme de vie ? De relations familiales ?

8- L'articulation activité militante / vie professionnelle

Question : « Dirais-tu que le fait d'avoir accepté d'assumer des responsabilités syndicales a eu des conséquences sur ta vie professionnelle ? »

Relance :

- Dans les relations avec les collègues ?
- Dans l'activité de travail elle-même ?
- Les relations avec les élèves ?
- Dans les relations avec le chef d'établissement ?
- Conséquences positives ?
- Conséquences négatives ?

9- Valeurs

Question : « Selon toi, quelles sont les valeurs essentielles, indispensables à un militant syndical ? »

(Question finale).