

Comprendre et agir

**Le travail enseignant
Le visible et l'invisible**

**Yves Baunay, Marylène Cahouet, Gérard Grosse,
Michelle Olivier, Daniel Rallet (coord.)**

Comprendre et Agir

L'Institut de recherches de la FSU publie ici des documents directement issus des réflexions et des activités du mouvement social, qu'il s'agisse de sa composante syndicale ou des organisations non-gouvernementales. Comprendre, pour indiquer qu'il existe aujourd'hui toute une série de questions pour lesquelles il n'y a pas de réponse immédiate. Elles supposent réflexions collectives et échanges. Agir parce que le mouvement social a aujourd'hui une responsabilité qu'il n'avait pas à ce point lorsque les formes d'organisations plus traditionnelles, notamment politiques, structuraient fortement le champ social.

Louis Weber, *OMC, AGCS, vers la privatisation de la société ?*, 2003

Christian Laval, Régine Tassi, *L'économie est l'affaire de tous, Quelle formation des citoyens ?*, 2004

Élizabeth Labaye (coord.), *Politiques de santé. Refonder la solidarité*, 2004

Corrado Delfini, Joseph Romand, *Politiques de l'emploi: face aux menaces libérales*, 2004

Christian Laval, Régine Tassi, *Enseigner l'entreprise, Nouveau catéchisme et esprit scientifique*, 2005

Collectif, *La validation des acquis de l'expérience*, 2005

Hélène Latger, Jean-François Wagniart (coord.), *Des femmes sans histoire ?* 2005

Collectif, *Salaires et pension, Et si on augmentait ?*, 2006

Évelyne Rognon, Louis Weber, *La laïcité, 100 ans après*, 2006

Yves Baunay et Francis Vergne, *Formation professionnelle, Regards sur les politiques régionales*, 2006

Hélène Latger, Jean-François Wagniart, *Religion et politique*, 2006

Laurent Albaret, Hélène Latger, Jean-François Wagniart, *La riche histoire des pauvres*, 2007

Daniel Rallet (coord.), *Retraites: la solidarité a de l'avenir*, 2008

Alain Chaptal, Thomas Lamarche, Romuald Normand, *Payer les profs au mérite ?*, 2008

Jean-Michel Drevon, Anne Féray, Didier Horus, Springfields Marin,

Daniel Rallet, *Fonctionnaire, quelle idée !*, 2009

Table des matières

<i>Introduction. Expériences et savoirs</i>	7
<i>1^{re} partie. Le travail enseignant et ses enjeux</i>	11
Témoignages	
Parler de son travail	
Un travail pénible	
Une multiplicité et un empilement des tâches	
Des injonctions croissantes	
Un travail empêché	
Suspects vis-à-vis des parents, de l'inspection	
La tentation du renoncement, la fierté du métier	
<i>Chapitre 1. L'expérience permet-elle de limiter les effets de l'âge en fin de carrière ?</i>	
Le cas des enseignantes de maternelle	19
Méthodologie	
Les spécificités du travail en maternelle	
L'expérience comme support de développement des compétences	
L'expérience de la transformation du métier au fil du temps	
Travailler en fin de carrière : le sentiment d'un positionnement d'adulte différent	
L'expérience de « soi » au fil de l'âge	
Une tension nerveuse croissante liée la pratique du métier	
Les limites de l'expérience professionnelle	
Rester... mais en maternelle !	
Conclusion	
<i>Chapitre 2. Des difficultés ordinaires du travail à la souffrance au travail : reconstruire un métier déstabilisé par la critique</i>	47
Le travail des enseignants, entre critique et malaise	
La souffrance au travail des enseignants : une question neuve	
Étudier le travail enseignant à travers ses épreuves et la question de la critique	
Du « burn out » à la souffrance ordinaire des enseignants	
Des difficultés « normales », des protections défaillantes	
Les « enseignants en difficulté » : une catégorie floue et stigmatisante	
Les difficultés du travail enseignant : emprise, déprise, prise	
Sentiment d'impuissance et difficulté à faire bien son travail	
Une nouvelle « bonne distance » à inventer	
L'évaluation : ambivalence et incertitude	
Conclusion	

<i>Chapitre 3. Les enseignants face aux réformes</i>	69
Le travail des professeurs des écoles face aux réformes	
« Une pluie d'enclumes »	
Le métier en collège à l'épreuve des compétences	
Les transformations du travail enseignant en collège	
Le choc des valeurs	
Le SNEP : un syndicat singulier	
Le travail des professeurs de lycée professionnel face aux réformes	
Les stresseurs professionnels des enseignants	
<i>2^e partie. Transformer le travail</i>	101
<i>Chapitre 4. Santé au travail et pratiques syndicales</i>	103
Produire des connaissances sur le travail et ses effets	
Comprendre le travail réel	
Construire une démarche collective	
<i>Chapitre 5. Peut-on affronter la crise de réalisation du travail quotidien ?</i>	117
La multiplication des empêchements	
Un métier qui file entre les doigts	
Comment agir ?	
Conclusion	
Le partenariat Cnam-Snes : le travail sur le travail	
<i>Chapitre 6. Le syndicalisme face au défi du travail</i>	137
Quel outil syndical contre la souffrance au travail ?	
Oser transformer le travail, c'est démultiplier l'efficacité du syndicalisme	
Partir du réel, pour transformer efficacement le travail	
L'action du SNUipp de l'Yonne	
Questions sur le travail syndical	
Travail et syndicalisme : quels enjeux pour les militants ?	
L'analyse d'un ergonome	
L'activité, de quoi parle-t-on ?	
L'action syndicale, une activité ?	
Vers un syndicalisme renouvelé ?	
Le SNUipp, interface entre la profession et la recherche	
La revue <i>Degrés</i>	
<i>Chapitre 7. Agir sur le travail enseignant : une urgence syndicale</i>	167
Syndicats : ne pas se tromper de cible	
Les initiatives de l'Institut de recherches	
Professionnels et analystes du travail	
Des convergences qui restent à construire	
<i>Postface</i>	173
<i>Sigles</i>	177

Introduction

Expériences et savoirs

Le collectif d'animation du chantier « Travail »
de l'Institut de recherches de la FSU

Erik, professeur des écoles, quitte l'enseignement après vingt-cinq ans de métier, en profitant d'une « indemnité de départ volontaire ».

« Le 9 novembre dernier, après la récréation, j'ai annoncé à mes vingt et un élèves de CP, non sans émotion, que je me sentais un peu triste et un peu gai : triste parce que c'était ma dernière journée avec eux, gai parce que j'allais désormais être "autre chose qu'un maître d'école" et que cela me plaisait. [...]. Au fil des années, j'avais pourtant appris à aimer ce métier [...]. Je quitte l'Éducation nationale avec un goût amer à la bouche. L'école républicaine [...] avait au moins le mérite d'afficher des valeurs auxquelles j'adhérais, même si elle était loin de tenir tous ses engagements. De plus, c'était une école où existait une marge de manœuvre [...]. Bon gré mal gré, collègues et parents "font avec" un système qu'ils n'approuvent plus. [...] J'ai fini par me dire que cette école-là n'était décidément plus la mienne. »

Ce témoignage nous transporte au cœur des paradoxes du travail et de ses enjeux : attachement très fort des personnes à leur travail et empêchements multiples à la réalisation d'un travail de qualité.

Alors que la crise du travail est devenue une question sociale de premier plan dans la société française, crise médiatisée sous le label « souffrance au travail », les enseignants ont le sentiment que la difficulté de leur métier est méconnue et qu'elle n'est pas prise en compte par l'Éducation nationale. Relayée par des experts spécialisés dans les commandes officielles, celle-ci est prompte à les stigmatiser comme des fonctionnaires routiniers, conser-

vateurs, opposés à toute innovation et à toute réforme. Et pourtant sur le terrain, que de créativité, d'engagement, d'efforts pour se débrouiller avec les missions impossibles et les injonctions contradictoires des réformes, la réalité de ce que sont les élèves, la difficulté de rester au plus près des valeurs et de l'idéal du métier, pour faire tenir l'École, et aussi, souvent, pour simplement réussir à tenir. Avec ce livre, nous avons voulu sortir le travail enseignant de l'invisibilité dans laquelle il est placé par le discours dominant, et répondre à une demande de reconnaissance, dont le manque est douloureusement ressenti dans le milieu enseignant. Demande non pas d'une médaille ou d'un mérite, mais d'abord reconnaissance de la réalité du travail réalisé.

S'il faut rendre visible le travail, ce n'est pas seulement pour le connaître, mais pour le transformer! Ce livre est fondé sur l'hypothèse qu'on ne peut connaître le travail sans avoir le désir ou la volonté de le transformer, pour qu'il soit un travail de qualité, pour assurer la qualité du service public d'éducation, pour que les enseignants sortent de ce mal-être provoqué par une situation de travail intenable, impossible ou empêché, pour que leur activité soit à la fois efficace, intéressante, enrichissante et reconnue.

Ce n'est donc pas un livre de la déploration ou de la plainte, c'est un outil de combat, pour que les enseignants retrouvent le pouvoir d'agir sur leur travail. Il n'y a que ceux qui travaillent qui peuvent connaître l'activité de travail, et il n'y a qu'eux à pouvoir la transformer. Les experts ont monopolisé la parole sur l'activité enseignante, c'est pourquoi nous voulons la rendre à ceux qu'on n'entend plus et qui ont pourtant tant de choses à dire.

Ce souci parcourt le livre. Nous sommes allés à la rencontre des enseignants, nous avons organisé des stages, toujours très fréquentés, dont l'écoute individuelle des enseignants était la matière première, nous avons fait des entretiens, et nous avons constaté une grande frustration de ne pas avoir dans l'institution les lieux, les interlocuteurs, pour dire ce qu'il y avait à dire, et un désir très fort d'échanger, de sortir du silence. Ce désir et cette frustration sont

d'ailleurs partagés par d'autres catégories professionnelles, de l'éducation et des services publics, que nous avons pu également rencontrer.

Ce n'est donc pas un ouvrage de chercheurs, mais un livre qui se nourrit de la recherche, comme l'atteste la première partie, ou plus exactement de la rencontre entre chercheurs, enseignants et syndicalistes. Ces échanges sont producteurs de savoirs, de connaissances utiles à la transformation du travail. Ont pu ainsi entrer en communication d'une part la recherche universitaire sur le travail, son histoire, ses développements, ses découvertes, ses controverses, ses diverses approches. D'autre part, les expériences professionnelles et l'activité de travail de celles et ceux qui exercent dans les différents métiers représentés par les syndicats de la FSU.

Dans sa deuxième partie, le livre se réfère à des expériences de l'agir collectif sur le travail, et notamment à l'enjeu que constitue cette question pour le syndicalisme. Ce livre est une invitation au syndicalisme, pour qu'il se saisisse davantage de cette question qui monte très fort dans la profession enseignante, comme d'ailleurs dans l'ensemble du monde du travail. Prenant appui sur des expériences, c'est aussi une interrogation sur les modes d'organisation de la réflexion et de l'action collective, et sur les modes d'intervention du syndicalisme. C'est d'ailleurs ce qui a conduit l'Institut de recherches de la FSU à soutenir une recherche sur le travail syndical lui-même.

Dans ce livre, on trouvera des expériences emprunées à d'autres domaines que l'éducation, car elles peuvent nous éclairer sur ce qui se passe dans le secteur de l'éducation. Le transfert au sein de l'Éducation nationale des méthodes de management néolibérales issues du privé bouscule les valeurs des enseignants et le sens qu'ils donnent à leur métier. Des expériences syndicales menées chez Renault, ou à France Télécom, la question de savoir comment aborder la santé au travail au moment où les CHSCT vont être étendus à la Fonction publique, sont des éléments de réflexion pour le syndicalisme enseignant. Sur la question du travail, il y a à la fois urgence et nécessité

d'un travail syndical de fond pour répondre aux attentes de ceux qui sont pris dans des situations de travail vécues comme impossibles ou invivables. À partir du travail, le syndicalisme peut tisser de nouveaux liens avec les professionnels, les professionnels peuvent renouer avec l'activité syndicale, la recherche peut puiser une reconnaissance sociale élargie de ses activités.

Ce livre est un livre d'étape. Il est évidemment incomplet, il ne traite que des enseignants du premier et du second degré, sans pour autant balayer tous leurs secteurs. C'est le fruit d'une expérience collective vécue depuis 2006 par le chantier « Travail » de l'Institut de recherches de la FSU.

Ce premier livre consacré au travail enseignant et élaboré à partir du matériau accumulé ces trois dernières années est dédié à tous les personnels du monde de l'enseignement qui cherchent à bien faire leur travail, en dépit des obstacles qui s'accumulent. Nous espérons que d'autres suivront qui traiteront d'autres métiers et secteurs.

Il s'adresse aux syndiqués et aux syndicalistes dont le rôle est de permettre aux personnels enseignants de reconquérir leur pouvoir d'agir sur leur travail et, au-delà, le plaisir d'enseigner, inséparable du plaisir d'apprendre.

Il concerne enfin tous les usagers du service public d'éducation et de formation, qui savent que la défense de la qualité de ce service public et de ses valeurs passe par la reconnaissance et le soutien du travail enseignant par toute la société.

Nous tenons à remercier toutes celles et tous ceux qui ont coproduit ce livre, les éducateurs qui ont apporté leurs témoignages, les chercheur-e-s qui ont mis à la disposition et en débat les résultats de leurs recherches, les syndicalistes qui ont confronté leurs expériences et leurs réflexions. Souhaitons que ce livre contribue à épauler chacun-e dans sa propre activité, et à construire de l'action collective où chacun-e trouvera sens et reconnaissance. À sa façon, il répondra alors à l'appel des chercheur-e-s à prendre à bras-le-corps la question du travail. Il contribuera surtout, nous l'espérons, à faire face à l'urgence de la situation.

Première partie

Le travail enseignant et ses enjeux

Témoignages

Sont ici proposées des paroles d'enseignants sur leur métier. Elles ont été recueillies soit lors de stages de la FSU, soit dans le cadre de recherches conduites par des sociologues, des ergonomes, des psychologues cliniciens du travail, soit encore lors d'entretiens réalisés par les auteurs. Arlette, professeure des écoles en Gironde explique :

« Les programmes n'ont pas cessé de changer : 2002, 2007, 2008. Les postes ont été supprimés. On nous a demandé d'évaluer à tout va, sans se poser la question du pourquoi et surtout du pour quoi faire. J'ai senti que ce qui était demandé n'était plus de rendre ces enfants, mes élèves, curieux du monde qui les entourait, avides de vie.

Pire, on me demandait de faire fonctionner ma classe comme une petite entreprise en installant de la compétition entre les élèves, en me plaçant moi aussi en concurrence avec mes collègues.

L'école que j'avais aimée, pour laquelle je m'étais tant battue, disparaissait. Je ne pouvais plus faire classe car je ne reconnaissais plus l'école, je ne voulais pas fonctionner comme cela. [...] Souvent, le matin, je pleurais dans ma voiture avant de franchir le portail de l'école, j'envisageais de rentrer chez moi pour être tranquille. J'ai envisagé la démission, mais pour faire quoi ? Alors, j'ai pris un poste de ZIL¹ en me disant que cela m'aiderait à mettre la distance nécessaire. Mais c'est difficile de faire le deuil de ses idéaux. »

Ce témoignage est un condensé des discours que les enseignants tiennent sur leur travail. Ils décrivent un engagement personnel qui trouve sa réalisation dans l'apprentissage des élèves, mais aussi un changement graduel, irréversible et

1. Les sigles utilisés sont explicités p. 181.

accéléré dans la période récente, vers une école où les marges de manœuvre se réduisent et où le normatif domine.

Parler de son travail

Jean-Paul, professeur en région Rhône-Alpes s'interroge sur la difficulté des enseignants à parler de leur travail :

« Comment se fait-il qu'il soit plus difficile de parler de ce qu'on fait dans cette activité que quand on parle d'un travail fait dans un bureau ou à l'ANPE ? Je me demande si ce n'est pas en partie parce que le travail d'un enseignant s'évalue non pas à partir de son travail à lui mais à partir du travail réalisé par les élèves. Il y a une espèce de dialogue entre le travail de l'enseignant et celui attendu des élèves, qui déplace un peu la problématique et qui rend difficile de dire ce que moi je fais. »

Le plus difficile est peut-être encore de dire le plaisir du travail, comme le fait Hélène, professeure de lettres :

« J'ai eu le temps, pendant trente années en banlieue ZEP, d'essayer de nombreux procédés pédagogiques pour intéresser et faire progresser des publics parfois peu adaptés aux exigences scolaires : j'ai eu plaisir à essayer sans arrêt du nouveau, de nouvelles approches des contenus et des méthodes, du travail en interdisciplinarité ou avec des collègues de la même discipline. J'ai apprécié les bienfaits pédagogiques du travail hors lycée avec des intervenants locaux [...] ou des personnalités invitées, [...] J'ai apprécié que l'ascenseur social marche bien quand trois élèves de troisième que mes collègues [...] voulaient envoyer en LEP sont revenus enseigner dans leur lycée d'origine dix ans plus tard, avec le CAPES ».

Un travail pénible

Cette pénibilité est d'abord physique. Entrer en classe c'est entrer dans l'arène, il faut « mouiller la chemise » pour que « ça passe ». Une vigilance et une réactivité constantes sont indispensables. Enseigner,

« c'est être tout le temps en représentation, à forcer le trait, la voix, à théâtraliser son activité pour les séduire, leur donner envie d'apprendre, maintenir un niveau de stimulation élevé ».

Un professeur du secondaire explique :

« Il faut tellement d'énergie, heure après heure, face aux grands groupes qu'on nous impose, si on n'a pas la disponibilité de santé au niveau psychique, c'est épouvantable. [...] Si je ne suis pas à l'affût, les élèves le sentent et tout le monde s'endort. Le plus difficile, c'est cet état de fatigue. Et puis les copies aussi. »

Le souci de bien faire, d'être « à la hauteur » est une source de stress :

« Le stress de la préparation des cours : je m'en souviens plus que du stress en classe. Les angoisses du dimanche soir quand les cours ne sont pas prêts, qu'il faut aussi s'occuper des enfants... » (Danièle, professeur d'histoire-géographie en lycée)

Une multiplicité et un empilement des tâches

Tous les enseignants insistent sur la diversité des domaines à gérer, sur la multiplicité croissante des tâches à accomplir.

C'est le lot commun des enseignants du primaire

« J'avais l'impression de courir tout le temps pour boucler le programme, finir les évaluations, corriger copies et cahiers. Quand, en plus, il a fallu faire de l'aide individualisée, aide à laquelle je ne croyais pas une seconde, pas comme ça, pas celle-là, j'ai senti un étau me serrer très fort. » (Arlette)

L'enseignant du secondaire doit :

« Préparer des cours, faire des cours, tenir la classe, avoir le matériel adéquat pour la séquence, tenir le compte des absences, assurer un suivi des élèves "à problèmes", réserver des salles, préparer éventuellement des sorties à caractère pédagogique, prendre contact et négocier avec des partenaires éventuels, informer l'administration et les parents des projets, demander les autorisations nécessaires, répondre aux différentes sollicitations institutionnelles et des élèves, préparer et organiser des devoirs, corriger des copies, saisir les notes sur ordinateur et renseigner les bulletins trimestriels, participer aux réunions prescrites (conseil de classe, d'enseignement, d'équipe de matière, rencontre parents-professeurs) ou non prescrites (réunion pour un projet, réunions syndicales, réunions de commissions dans l'établissement), assurer la surveillance d'examens blancs ou terminaux, etc. »

Des injonctions croissantes

Corinne, professeure de lettres en Rhône-Alpes, met l'accent sur le poids croissant de l'administration dans les établissements scolaires :

« Je trouve que ce qui fait la difficulté de mon métier c'est finalement de me trouver au cœur d'un état qui est celui d'un côté des élèves et de l'autre côté de l'administration qui a de plus en plus de prescriptions. Dans mon syndicat on s'est beaucoup battu autour de l'idée de travail collectif, de l'idée de se réapproprier notre métier, nous nous revendiquons comme des concepteurs à part entière de notre métier et des choix que nous assumons. Et c'est de moins en moins possible. »

Geneviève, professeure de SES, ajoute :

« Les échanges entre enseignants deviennent plus compliqués, plus contraints. On sent poindre un pouvoir plus fort de la hiérarchie. »

Certaines réformes se diffusent en douceur, en misant sur l'usure de la résistance des enseignants, ce qu'analyse une professeure d'histoire-géographie :

« Quand la note de vie scolaire est apparue, dans mon établissement, la majorité des enseignants était contre, la minorité n'avait pas d'avis sur la question. Le chef d'établissement [a introduit la chose progressivement] et l'année suivante, après une résistance de quelques mois des irréductibles (du Snes), tout le monde s'est mis à pratiquer la note de vie scolaire, si bien que je me suis retrouvée, bêtement ou par lassitude, prise dans la masse. Malgré mes convictions qui restent inchangées à ce sujet, j'attribue depuis, tous les ans, une note de vie scolaire aux élèves dont j'ai la charge en tant que professeur principal. »

Une professeure des écoles de la Région parisienne analyse la montée des difficultés et les réactions des enseignants :

« Ces difficultés, j'ai tendance à penser être la seule à les vivre avec autant de violence mais je vois aussi que les masques tombent de plus en plus. Les collègues n'arrivent plus à faire bonne figure. Parfois, cela ouvre les classes et on fait "pot commun", on discute et on essaie d'avancer ensemble. Souvent, on se referme encore plus par honte, face à l'urgence de la correction des cahiers en opposition à la concertation dont certains doutent de l'intérêt. Les réformes

assassines, qui se bousculent à la porte de l'école comme des mines, ne font qu'ajouter aux doutes qui font partie intégrante du métier ».

Un travail empêché

Ce qui ressort de nombreux témoignages, c'est le sentiment d'une détérioration de l'attitude des élèves, moins disposés à l'écoute, à l'étude, à l'engagement dans le travail.

Cette attitude des élèves conduit souvent à changer les modalités pédagogiques. Un professeur de mathématiques explique pourquoi il a choisi une correction collective :

« Il y a des choses qu'on a préparées et qui ne se font pas comme on a prévu, parce que je pensais effectivement que moi conduisant la classe c'est plus facile de les amener à écouter que si on envoie un élève, puis un autre. Et c'est vrai que dans ce type de classe, j'envoie les élèves faire les corrections, mais de plus en plus je m'aperçois que j'en viens à une gestion plus collective de la classe, en raison des difficultés [de] leur dispersion. Donc là j'essaie de les accrocher individuellement, de les interroger individuellement pour que tout le monde arrive à participer un peu. »

Mais l'empêchement ne vient pas seulement, voire pas principalement, des élèves. Un sentiment fréquent est aussi celui de ne plus avoir les moyens de réaliser correctement son travail à cause des réductions d'horaires, du gonflement des effectifs :

« L'atelier d'écriture dans une séance de deux heures : dans cet exercice l'investissement professoral en direction de chaque élève individuellement est primordial, de mon point de vue. Je peux pour trente élèves sages ou vingt élèves de ZEP mais pour trente-sept instables ! [...] Je pense aussi aux sorties [...]. J'aimerais travailler en musée mais que de lourdeurs : trouver des accompagnateurs, voir des collègues qui jouent les bougons ou sont vraiment gênés car leurs cours sautent, récupérer trente-sept autorisations parentales, trente-sept contributions financières ! » (Hélène, professeure des écoles)

Les prescriptions viennent heurter les valeurs du métier. Il est difficile de faire un « bon travail », comme l'explique El-Hadi, professeur de mathématiques en lycée professionnel :

« C'est nous qui sommes devant les élèves [...]. Il faut arriver à s'occuper de tous, celui qui a du mal à comprendre, celui qui risque de s'ennuyer [...]. Mes exigences sont supérieures à celles demandées par ma hiérarchie [...]. Je ne suis pas d'accord pour en [les élèves] faire des presse-boutons [...]. J'arrive à faire du bon travail parce que j'applique mes recettes à moi. »

Suspects vis-à-vis des parents, de l'inspection

Bien souvent les enseignants expriment le sentiment contradictoire d'être légitimes dans leur rôle, du fait de leurs diplômes, du concours difficile qu'ils ont réussi, de leurs savoir-faire mais d'être toujours suspectés d'incompétence. Un professeur du secondaire explique :

« Il y a eu [...] la période de Claude Allègre, la difficulté de la vision que les parents avaient de l'école. On était soupçonné de tout. On était mis en cause sans cesse. Le nombre de rendez-vous qu'il a fallu donner à des parents qui pensaient qu'on martyrisait leurs enfants, que leur enfant était un bouc émissaire, qu'on avait mal travaillé, que ce n'était pas comme ça qu'il fallait travailler. »

L'inspection est souvent vécue comme une remise en cause de ses compétences. Une enseignante du primaire :

« Qu'est-ce que c'est dur! Tu te dis : "Je le fais au mieux mon boulot". Heureusement, entre collègues, on se parle, on fait chacun à peu près la même chose, on n'est peut-être pas si crasse que ça. Ça, c'est le discours : "Vous n'avez pas de formation alors il faut la demander. Il faut faire un stage sur site. Si vous ne l'avez pas demandé, ça ne va pas vous arriver tout cuit comme ça." C'est agressif. C'est Dieu le père et il y a toute la masse en bas qui doit suivre les conseils. Ça, c'est dur. Le métier d'enseignant, je le hais à la fin de ces journées-là. »

La tentation du renoncement, la fierté du métier

Une professeure de mathématiques :

« Je pense que parfois je deviens aussi indifférente qu'eux [les élèves], je décroche. Je n'ai plus l'ambition de leur faire comprendre un truc, j'essaie de faire mon boulot le moins mal possible [...] ce n'est vraiment pas valorisant... c'est triste au final quand il n'y a pas d'ambition ».

Et Hélène, professeure en lycée, analyse :

« Alors oui, mes “gestes professionnels” ont changé : il me faut renoncer à “innover” car la pesanteur m’accable d’avance et je sais mes efforts voués à l’échec, je me dis qu’ils [les élèves] n’auront pas envie de me suivre, que je cours à l’échec perso, et je n’ai pas envie. Alors la routine s’installe, les contenus d’enseignement baissent, on simplifie pour avoir au moins eu le temps de dire l’essentiel de ce qu’on croit requis pour le passage en première ou le bac [...]. Je regrette qu’on m’ait coupé dans mes désirs et possibilités d’innover. »

Une contradiction forte réside dans le décalage entre la fierté de faire un travail utile, nécessaire, et la faible reconnaissance de celui-ci. Corinne, professeure des écoles, analyse :

« Je ne connais pas beaucoup d’enseignantes de maternelle, et j’en ai vu, ne serait-ce qu’au plan syndical, qui n’ont pas une fierté de leur métier. Car c’est quand même le démarrage de la vie et c’est très, très fort. C’est vrai que d’un côté il y a des collègues qui font des choses extraordinaires et qui le font avec les formations qu’elles ont eues, avec les gens qu’elles ont rencontrés avec leur style comme on dit. Cet engagement-là n’est pas très reconnu. »

Malgré tout, chaque enseignant tâche d’inventer, de s’adapter aux élèves, aux réformes, aux injonctions multiples. Un professeur de mathématiques avance :

« La créativité, c’est tous les jours au quotidien. T’es tout le temps obligé d’inventer, tout le temps. Quand t’es en cours, t’as un élève qui réagit d’une façon... Pour moi c’est de la créativité, c’est de celle-là dont on parle. Cette créativité-là n’est absolument pas reconnue. »

Chapitre 1

L'expérience permet-elle de limiter les effets de l'âge en fin de carrière ?

Le cas des enseignantes de maternelle

Dominique Cau-Bareille, maître de conférences à l'université Lyon 2, chargée de recherches au Centre de recherches et d'études sur l'âge et les populations au travail/Centre d'études de l'emploi

Nous nous proposons ici d'analyser l'impact de l'expérience professionnelle sur les fins de carrière des enseignantes de maternelle. Ce centrage sur les dernières années d'activité professionnelle est justifié par une situation paradoxale suscitant des inquiétudes tant au niveau politique que syndical (Parienty, 2004). On observe de plus en plus de départs à la retraite précoces dans cette profession, qui vont à l'encontre des représentations des formes de pénibilités de ces métiers et des dispositifs incitatifs déployés depuis 2003¹ visant à allonger la durée d'activité professionnelle pour financer les retraites. Les enseignants de ce niveau scolaire (93,3 % sont des femmes) qui souhaitent toucher l'intégralité de leur pension seront donc amenés à travailler plus longtemps. Ceux qui voudront partir avant d'avoir validé le nombre de trimestres nécessaires subiront une décote. Pour l'heure, ces dispositifs ne semblent pas réduire les départs précoces. Par contre,

1. La fonction publique est concernée par l'allongement de la durée d'activité professionnelle. Jusqu'en 2003, les enseignants de primaire pouvaient prendre leur retraite à 55 ans et percevoir une retraite à taux plein après 37,5 ans d'exercice. La loi Fillon du 21 août 2003 a modifié à la fois les conditions d'accès à la retraite, la quotité de travail à accomplir et la rémunération perçue. Les enseignants de primaire devront désormais cotiser quarante années pour avoir droit à une retraite à taux plein, ce qui repousse l'âge de départ à 60 ans.

ils suscitent beaucoup d'inquiétudes chez les enseignants quinquagénaires engagés dans leurs dernières années d'activité.

L'objectif de cette recherche est de comprendre le lien entre ces départs et le vécu de l'activité de travail en fin de carrière, l'évolution des conditions d'exercice du métier et de ses exigences, l'évaluation du rapport entre les évolutions personnelles et la construction de l'expérience professionnelle. Ces liens nous semblent d'autant plus importants à analyser que ces enseignantes ont connu une très faible mobilité professionnelle. Sylviane :

« Ma première nomination a été en maternelle. Et puis une fois que vous aviez mis le pied là-dedans, on vous remettait en maternelle, en maternelle, en maternelle... »

Du fait de cette détermination précoce, nous verrons que leur expérience du métier s'articule autour de quatre points. Elle porte à la fois sur le développement des compétences, sur le vécu des transformations des conditions du travail et de l'évolution du métier, sur le sentiment d'une évolution du regard des enfants et des parents sur leur activité d'enseignement et sur leur propre évolution, physique, psychique, au fil de l'âge. De fait, s'intéresser aux fins de carrière suppose de développer une approche diachronique de la santé.

Cela implique également de résituer ce qui se passe dans la sphère professionnelle dans le système plus large des activités. Nous considérons en effet, à l'instar de Curie (2002), qu'« il existe une pluralité de systèmes de vie distincts. Le fonctionnement de chacun d'eux n'est pas indépendant des autres. [...] L'interdépendance des sous-systèmes est relative à l'activité de régulation des échanges mise en œuvre par le sujet. La question est de saisir ce que fait le sujet des complémentarités et des contradictions qui existent entre ces différents domaines ». Cela suppose de s'intéresser à la manière dont se jouent et évoluent les équilibrages entre les différentes sphères de vie en fin de carrière. Nous pourrons ainsi analyser dans quelle mesure l'expérience acquise au fil des années permet ou non d'exercer son activité professionnelle en santé, physique, psychique ; de pointer ses limites,

justifiant alors des arbitrages intervenant aussi bien dans la sphère professionnelle que dans la sphère privée, parfois le choix de stratégies de départ précoce.

Méthodologie

D'un point de vue méthodologique, nous avons procédé à des entretiens semi-directifs auprès de huit enseignantes de maternelle² encore en activité ou jeunes retraitées. Il s'agit de monographies sans objectif de représentativité, mais qui rendent compte d'une diversité de points de vue.

Au travers de nos questionnements sur le travail, sur le quotidien de l'activité, sur les modes opératoires mis en jeu dans le travail, sur les stratégies de gestion des classes et des élèves, sur les modes de vie, nous avons cherché à dégager les arguments parfois contradictoires qui incitent à rester dans le métier et/ou poussent à le quitter.

Nous avons testé la validité de nos résultats en les mettant en débat avec des enseignants n'ayant pas participé à l'étude et avec des enseignants syndicalistes du SNUipp (environ une cinquantaine de personnes de villes différentes et de types d'établissements différents).

Les spécificités du travail en maternelle

La mise en place des socles pour l'apprentissage

La maternelle est la période d'enseignement où les enfants acquièrent les règles de fonctionnement de l'école, de vie au sein de la classe, de discipline, d'écoute de l'autre, de socialisation. C'est également le moment où ils apprennent à écouter les consignes et à les mettre en œuvre. Cette étape nécessite qu'ils comprennent que l'adulte attend quelque chose de précis de leur part. C'est aussi une phase importante dans le processus d'autonomisation. Amélie :

« Ce qui est dur au début, c'est de leur faire comprendre qu'ils ont des envies, qu'il y a des choses qui leur plaisent, et ils ne le savent pas forcément. Ils ne savent pas que raconter une histoire, c'est un plaisir, pour tous ! Qu'aller faire

2. Afin de préserver l'anonymat des personnes interrogées, nous avons modifié leur identité.

de la gymnastique, c'est un plaisir pour eux. Au début, c'est l'inconnu, ils ne savent pas. Ils découvrent qu'un adulte leur parle, et attend qu'il y ait une réponse. Il y en a qui découvrent un dialogue. Donc je pense qu'ils découvrent leur identité en dehors de leur maman ! Parce que souvent, ils n'ont pas beaucoup d'autonomie en tant que personnes. »

En maternelle, l'école représente souvent une étape importante dans le cheminement des enfants, pas toujours reconnue en tant que telle. Parfois première étape de séparation d'avec les parents, changement de repères pour ceux qui ont connu des systèmes de garde, les enfants vont tous passer par une phase d'adaptation au système scolaire, qui peut prendre plusieurs semaines, voire plusieurs mois. Selon les institutrices, la durée de cette phase varie en fonction du niveau de classe. Sophie :

« Le mois de septembre, en maternelle, c'est épouvantable, parce qu'on met les enfants sur les rails et on met beaucoup de temps, tandis qu'en élémentaire, à mon avis, en deux-trois jours c'est fait. Plus ils sont petits, plus c'est long. Les petits, c'est jusqu'à la Toussaint, les moyens c'est jusqu'à fin septembre, et les grands jusqu'au 15 septembre. »

« Permettre l'apprentissage de notions sous un aspect ludique »

Les méthodes pédagogiques sont particulières en maternelle. Elles s'articulent autour de jeux, d'interactions, d'exercices corporels faisant de l'enfant l'acteur central des découvertes. Derrière ces premières acquisitions, se jouent l'adhésion de l'enfant au processus d'apprentissage, son désir d'apprendre, de découvrir, d'accepter de faire des efforts pour aller plus loin, d'accepter de grandir. Amélie :

« Les enfants doivent avoir appris des notions, doivent avoir fait des apprentissages ! Et c'est très très important !... Ce n'est pas parce qu'on le fait sous forme de jeux ou dans le plaisir que... Notre métier, c'est ça, d'abord ! »

Une dimension ludique qui relève de savoir-faire et compétences spécifiques, mais qu'elles ressentent comme mal comprise par les parents comme par les inspecteurs (Cau-Bareille, 2008).

«Moi, mon métier, c'est acteur jardinier»

L'enseignement est un métier qui fait appel à un vaste répertoire de ressources internes, cognitives, physiques et émotionnelles (Chatigny et coll., 2008): «*Cet engagement total de la personne est perçu comme nécessaire par les enseignantes pour bien faire leur travail*». Il prend une dimension particulière en maternelle face à de jeunes enfants qui doivent à la fois ressentir de la sécurité dans l'enseignement, trouver des espaces de maternage lorsqu'ils en ressentent le besoin, en même temps que les moyens de leur développement. Une activité multifonctionnelle source de fatigue dès le début de carrière. Être tout le temps en représentation, à forcer le trait, la voix, pour les «séduire», leur donner envie de s'investir dans les apprentissages. Sophie :

«Moi mon métier, c'est acteur jardinier. Un "acteur" parce qu'on est beaucoup dans la représentation, on est beaucoup dans le dire, on est beaucoup dans le faire, on est actrice. C'est très fatigant d'être acteur. Je pense qu'au bout de deux heures de théâtre, les artistes sont complètement KO ; et nous, c'est six heures ! Et puis en même temps «jardinier» parce que j'ai souvent l'impression que mes élèves ce sont des poireaux que j'ai plantés ; et que, comme j'ai eu pendant trente ans des poireaux, que j'ai été beaucoup penchée, c'est très fatigant. Et on arrose, voilà, on leur donne de l'engrais, parce que pour moi le savoir, c'est de l'engrais, et trop d'engrais, ce n'est pas bon. C'est pour ça que moi, mon métier, je l'ai toujours comparé à "acteur jardinier".»

Donner aux enfants l'envie d'apprendre, de découvrir, l'envie de grandir nécessite un «jaillissement» de tout son être pour susciter l'adhésion des enfants, leur propre jaillissement. Simone :

«Quand on est un maître, il faut être un référent. Être le référent crédible, être le guide. [...] Quand on suscite l'intérêt, tout est facile. Captiver par le sujet, par la personnalité, par le regard qu'on a sur l'enfant pour voir s'il suit ou s'il ne suit pas, c'est un dialogue. La pédagogie c'est un art; ce n'est pas une technique. Cela passe par la séduction. C'est un jaillissement. Un maître, c'est celui qui fait jaillir. Il apporte la vie, il apporte la germination.»

Un jaillissement qui a un coût très important: « *C'est un travail qui puise dans notre énergie vitale* ». Six des huit enseignantes ont utilisé ces termes à plusieurs reprises au cours de l'entretien. Céline :

« Je dépense beaucoup beaucoup d'énergie dans mon travail. Alors quand j'arrive à la maison, je suis à plat! Les enfants sont des consommateurs d'énergie! »

C'est un travail qui permet difficilement de souffler au cours de la journée, où il faut être extrêmement présent, que ce soit en classe ou pendant les récréations, sans espace de respiration.

Une aide dans l'activité en maternelle : les ATSEM

Certaines municipalités affectent une ATSEM par classe ; d'autres une pour plusieurs enseignantes, la répartition de son temps de travail étant gérée en interne au sein de l'école. Si le temps et les plannings conditionnent beaucoup la participation de cet agent à l'activité de l'enseignante comme à la préparation des activités scolaires (Delgoulet & coll., 2009), la dimension collective entre ces deux acteurs n'est pas toujours évidente. Elle dépend de la nature des liens qui se construisent entre eux, de leurs affinités, des compétences et savoir-faire des ATSEM. Si dans certains cas s'élabore une réelle activité collective, dans d'autres, les relations qui se jouent au quotidien peuvent constituer une cause de tensions fortes. Les propos de cette enseignante ayant vécu les deux situations en témoignent. Céline :

« Dans une école, avec mon ATSEM, on s'entendait vraiment très bien. [...] Et puis, elle, elle voulait être instit. Alors bien des fois, je lui disais : "Allez, c'est ton tour, c'est toi qui dis des comptines, moi, je vais laver les tables." On avait une connivence. [...] J'ai ensuite changé d'école, je ne m'entendais pas du tout du tout avec l'ATSEM! C'était tellement fort que j'ai décidé de partir. »

L'expérience comme support de développement des compétences

Au fil des années, les enseignantes rencontrées sont conscientes d'avoir acquis des savoirs et savoir-faire

extrêmement importants qu'elles mobilisent en permanence dans leur activité. Souvent construits sur le tas, quelquefois au contact de collègues lors des toutes premières années d'intégration dans le métier, ils sont très diversifiés. Ils portent notamment sur :

- le rapport au métier et ses caractéristiques multifonctionnelles : « *L'immensité du travail d'enseignant ! Tous ces domaines à gérer : l'enfant, son passé, son milieu social, l'école, et les apprentissages que l'on devrait leur apporter ! C'est un enchevêtrement de savoir-faire, de difficultés et de connaissances qu'il faut mettre en place au fil du temps* » ;
- les méthodes d'apprentissage : « *On a vite fait en bout de carrière de savoir comment fonctionne un enfant, ses capacités. Si à certains, il faut un peu leur botter les fesses pour arriver à quelque chose, d'autres au contraire, il faut...* » Elles ne voient plus seulement les enfants comme « *des têtes qu'il faut remplir, mais comme des élèves dans une globalité qui s'inscrivent dans une histoire, histoire qui peut influencer l'apprentissage des élèves* » ;
- la manière d'appréhendre les élèves : « *Moi au début, je pensais qu'il fallait plutôt être assez ferme avec les enfants, et tant pis s'ils pleuraient ; la maman partait. [...] À la fin, j'étais beaucoup plus souple !* »
- les programmes : « *En début de carrière il y a souvent des choses que je proposais et qui ne marchaient pas. Avec l'expérience, je sais ce qui va marcher, ce qui ne va pas marcher* » ;
- l'évaluation des difficultés des élèves : « *Je sais ce que mes élèves sont capables de faire* » ;
- la gestion d'une journée, tant du point de vue de l'alternance des activités, que de la gestion du bruit très présent dans ces niveaux de classes. « *Le bruit me fatigue. Donc j'essaye de trouver beaucoup de petits trucs pour que les enfants fassent le moins de bruit possible. Les moments où ils font moins de bruit, c'est vrai que c'est grâce à mon énergie déployée, dépensée* ». Leur connaissance de la

situation leur permettent d'anticiper les situations difficiles à gérer ou pénibles et de les éviter ;

- la mise en confiance des parents. Faciliter l'apprentissage des élèves passe souvent par une gestion des parents visant à les rassurer, parfois les conseiller lorsqu'ils sont désemparés : « *Le but, c'est l'enfant; mais il y a aussi les parents! C'est pour ça que le métier d'enseignant en maternelle, c'est un métier qui n'est pas que l'enseignement: c'est un métier qui est très complexe. Il faut que l'on mette les parents en confiance, pour que leurs enfants viennent à l'école en confiance...* »

- le diagnostic précoce de problèmes chez les enfants permettant la mise en place rapide d'une prise en charge : « *C'est prévenir les parents quand il y a quelque chose qui ne va pas, ou un enfant qui n'entend pas bien [...] Tous ces problèmes-là, en parler, en discuter avec les parents, pour trouver des solutions.* » « *Assistante sociale, conseillère familiale, en maternelle, on est tout ça! C'est spécifique à la maternelle parce que les parents rentrent quatre fois par jour dans les classes.* »

Ces compétences multiples et combinées « impliquent un certain nombre de savoirs transversaux plus ou moins incorporés à l'action, plus ou moins conceptuels et pratiques » (Chatigny & coll., 2008) que Schön (1983) appelle le « savoir-agir professionnel » par opposition à l'agir technique. Elles constituent un atout permettant une progression harmonieuse des élèves. Les maîtresses s'estiment aussi plus conscientes des limites de leur action, relativisent leur impact sur l'apprentissage et sur ce qu'elles peuvent apporter à des élèves en difficulté : « *Je suis plus prudente aujourd'hui. Il y a vingt ans, je me trouvais très très bonne instit. Alors que maintenant je me dis: "Je crois que je réussis avec la plupart des enfants".* »

Leur longue expérience en maternelle leur a permis de construire des valeurs de métier auxquelles elles sont très attachées et une idée de ce qu'est un « *bon travail en maternelle* ».

L'expérience de la transformation du métier au fil du temps

Nous apprêhenderons cette expérience de la transformation du métier sous deux aspects : les évolutions liées aux directives ministérielles et les évolutions du rapport de la société au métier d'enseignant.

L'expérience des réformes

La maternelles, comme les autres niveaux scolaires, a connu de nombreuses réformes au fil des années. Les enseignantes que nous avons rencontrées les perçoivent de manière critique :

- de trop nombreuses réformes au gré des alternances de ministres : changements fréquents au niveau des pédagogies, des programmes sans concertation avec les professionnels, introduction des projets d'école alourdisant la charge de travail tant sur le temps scolaire que dans l'espace hors travail. Céline :

« On nous en demande sans arrêt plus, et puis trop de choses en dehors, de réunions, de choses comme ça... Et ça prend trop sur la vie privée. Donc c'est vrai qu'on n'arrive plus à vivre. [...] Des fois, j'ai l'impression d'être une instit mais de ne plus être une personne, qu'on ne peut pas non plus donner quand on est complètement happé comme ça parce que l'on a besoin de se renouveler, de vivre autrement, en tant que personnalité, oui de vivre à côté... sinon, on devient sec! »

- une « élémentarisation » de l'activité liée à l'introduction récente des évaluations en maternelle. Un travail supplémentaire dont se plaignent unanimement les maîtresses (8/8), le jugeant non adéquat en maternelle, consommateur de temps au détriment des apprentissages, plus source d'inquiétude pour les parents que de base de travail pour les enseignants. Annie :

« Et puis là, les pressions de l'inspection : "Il faut faire les évaluations" ... Enfin bref, j'ai cédé ! D'ailleurs, les premiers mots du rapport, j'ai bien aimé : "Mademoiselle A. est une institutrice ancienne", ayant l'air de dire "Elle date." Moi, j'ai l'impression que je fais de mon mieux. »

Sept sur huit ont vécu l'expérience d'inspections difficiles au cours des dernières années de leur carrière, inspections pouvant avoir des incidences sur leur progression de carrière, à un moment important pour le calcul de la retraite. Il s'en dégage un malaise profond, un sentiment de non-reconnaissance de leurs compétences et des efforts consentis, et de plus en plus de dissonances entre ce qu'elles font et ce qu'elles aimeraient faire, entre ce qu'elles sont censées faire et ce qu'elles font réellement.

Leur mode d'évaluation a également changé depuis quelques années : ce sont les mêmes inspecteurs qui supervisent l'ensemble des enseignantes du primaire, alors que par le passé, il existait des inspectrices spécifiques aux maternelles. Elles ont le sentiment que les critères d'évaluation de leur activité sont les mêmes qu'en élémentaire alors que leur activité tout comme leurs pédagogies sont spécifiques en maternelle. Ce qu'elles jugent comme compétences et savoir-faire pour gérer ces niveaux de classes est analysé par les inspecteurs comme un manque de professionnalisme. Élodie :

« Ce sont les propos qui m'ont blessée. ! “Quelques petites chansons” ; vous voyez, c'est méprisant ! “Après la récréation, elle interprète de nouveau quelques petites chansons” ; elle n'a pas compris ! “Un petit jeu”, encore ! C'est très méprisant ! Tout est petit. Elle a été odieuse... ! Je voulais arrêter, là ! Ça m'a vraiment fait beaucoup de mal ! J'étais à deux doigts de quitter l'Éducation nationale. Les inspections, c'est quelque chose de terrible ! »

Ainsi, au lieu de trouver de la reconnaissance et du soutien de la part de la hiérarchie, elles ressentent plutôt de la défiance et de la rancœur vis-à-vis de l'institution. Une amputation de l'activité à l'origine d'inquiétudes quant aux évolutions du métier ; d'où parfois « *l'envie de quitter le navire dès que possible* ».

Les évolutions du rapport de la société au métier d'enseignant

Au fil des années d'expérience, les enseignantes ont senti un changement profond du regard de la société, porté au

quotidien par l'institution et les parents d'élèves, très présents en maternelle. Sylviane :

« Avec les enfants, je ne suis pas déçue mais ce qui à mon avis s'est dégradé, ce sont les rapports avec les parents, avec la famille : on nous fait moins confiance qu'il y a vingt ans. »

Même en fin de carrière, elles se sentent contestées et remises en cause dans leurs compétences. Amélie :

« Nous devenons de plus en plus des instruments de réussite des enfants. Maintenant, on nous demande des preuves ! Parce que justifier, on a toujours su justifier de ce que l'on faisait, de manière générale ; maintenant, on nous demande des preuves. Les parents veulent voir, les inspecteurs veulent voir, notre ministre veut voir, on nous demande d'évaluer... d'évaluer ! »

Elles évoquent de plus en plus d'intrusions des parents dans la pédagogie. Les tensions se font plus fréquentes que par le passé, et peuvent rapidement dégénérer en rapports à l'inspection (pour sept sur huit des enseignantes rencontrées). Plusieurs enseignantes nous ont dit être *abîmées* par les parents. Sylviane :

« On ne vient plus dire quoi que ce soit à l'instit. Dans le meilleur des cas, on va voir la directrice pour se plaindre ; généralement ça part directement chez l'inspecteur. Et pour des conneries, je m'excuse ! »

Un métier valorisé par le passé, qui devient beaucoup plus difficile à exercer actuellement, et qui projette une image que l'on n'est plus nécessairement fière de porter : Béatrice nous a même confié : « *Parfois, j'hésite à dire que je suis enseignante !* »

Travailler en fin de carrière : le sentiment d'un positionnement d'adulte différent

L'avancée en âge, dans le cadre de l'enseignement, ne se résume pas à une problématique individuelle dont auraient à s'accommoder les enseignants. C'est aussi un jeu de relations entre l'élève et l'enseignant, entre les parents et l'enseignant, qui va changer et impacter l'activité.

Un regard des enfants qui change sur l'adulte enseignant

L'adhésion des élèves aux apprentissages, leur envie d'apprendre, est non seulement dépendante du jeu d'acteur et des compétences de l'enseignant, mais aussi de ce que lui renvoient les enfants. Et les enseignantes en fin de carrière ont le sentiment que pour les élèves de maternelle, l'image de l'enseignant vieillissant est à considérer. Travailler au-delà de 50 ans avec des jeunes enfants, c'est œuvrer, selon elles, en tant qu'adulte non plus repéré comme faisant partie de la génération de leurs parents, mais comme adulte plus proche de leurs grands-parents. Les lapsus des enfants sur ce point sont significatifs : nombre des maîtresses ont expliqué que si les petits en début de carrière avaient tendance à les appeler « *maman* », c'est le terme de « *mamie* » qui était utilisé en fin de carrière. Annie (à mi-temps avec une jeune institutrice) :

« Un enfant demande à sa mère : "Maman, c'est la jeune ou c'est la vieille maîtresse, aujourd'hui ?" Je pense que c'était révélateur. »

Et c'est certainement sur ce point que l'on sent une fragilité. Tout en étant capables d'assumer leur travail, elles ont le sentiment de développer une image non plus d'adulte parent, mais d'adulte grand-parent, porteur d'autres valeurs, de certaines fragilités, qui entre en opposition avec la notion de référent, du modèle de l'adulte qu'elles entendent représenter. Sur ce point, le discours des enseignantes est sans équivoque : « *Ce n'est pas une image positive pour les enfants.* »

Et ce changement de positionnement social, de confusion des rôles dans la tête des enfants, est pour certaines enseignantes un argument pour justifier la nécessité de partir à la retraite. Simone (retraitée à 58 ans) :

« Un enfant dans la classe n'a pas besoin d'une grand-mère. Parce que dans une grand-mère il y a quand même la faiblesse qui apparaît. Pour les petits, j'entendais parfois des réflexions "Pourquoi tu as les mains comme ça (avec des taches de vieillissement) ?" Oh, c'était autour de la cinquantaine. "Laissez passer Madame C" ; je n'allais pas assez vite, je n'allais pas assez vite pour monter ! À ce moment-là, je n'étais plus pour eux le "guide" qui pouvait les monter au sommet. Il faut savoir lâcher autour de 55 ans, de 56 ans,

de 57 ans, il est grand temps de s'en aller. Les enfants ont besoin de parents jeunes et de maîtres jeunes. »

Le regard des parents qui change sur l'adulte enseignant

Les enseignantes rencontrées ont également le sentiment que l'âge intervient dans la relation qu'elles entretiennent avec les familles. Si l'âge paraît être un gage d'expérience, de savoir-faire, donc un facteur de réassurance pour la majorité des parents, pour d'autres, elles ont la conviction que prédomine la crainte d'un moindre dynamisme, posant le problème de la confiance qui leur est accordée. Elles-mêmes ressentent de plus en plus d'écart de génération avec les parents. D'où le sentiment profond de certaines enseignantes que « *partir à la retraite à 50 -55 ans, c'est un devoir... pour les enfants comme pour les parents* ».

L'expérience de « soi » au fil de l'âge

Les enseignantes développent au fil des années des métacognitions sur leur propre rapport à l'activité, c'est-à-dire des connaissances qui portent à la fois sur leurs compétences, leurs savoir-faire, mais également sur leurs limites, leurs difficultés, les évolutions qu'elles perçoivent dans la mise en œuvre de l'activité. Cela relève d'activités réflexives personnelles qui s'inscrivent dans une perspective temporelle. Ces dernières portent particulièrement sur l'évolution des ressources pour faire face aux exigences du travail, l'apparition de problèmes de santé et la difficulté de plus en plus grande à gérer la fatigue du métier, ainsi que sur l'accroissement du coût de l'activité avec l'âge.

Augmentation de la fatigue physique et des problèmes de santé

Dans les entretiens, le terme « d'épuisement » est souvent préféré en fin de carrière à celui de « fatigant », pour en marquer l'intensité. Ceci est lié à la fois à l'astreinte qui évolue avec l'âge, mais aussi à des problèmes de santé qui se font plus présents et plus gênants dans l'activité. Annie :

« Le travail par atelier, c'est très intéressant mais quand on a passé la cinquantaine, on commence à avoir des problèmes de santé dus à la station debout pénible. On est debout

toute la journée. Même aux récréations : on s'assoit sur la murette là, mais il se passe toujours quelque chose ! Au bout de la journée... Moi, c'est surtout la fatigue physique ! Des choses très concrètes : des problèmes de varices, des problèmes gynécologiques. Alors je me dis : "Comment je vais tenir ?" »

Sept enseignantes sur huit parlent effectivement de douleurs aux jambes, de problèmes de circulation, de problèmes gynécologiques. Cela est lié à la station debout permanente, aux déplacements fréquents, aux piétinements, les occasions de pouvoir s'asseoir étant rares. Des problèmes de dos, des troubles musculo-squelettiques sont rapportés dans tous les entretiens, provoqués par la hauteur des plans de travail des élèves qui les astreignent à des postures pénibles (Messing, 1997), le fait de porter les enfants pour les consoler ou les amener à certaines activités. Cela explique la mise en place de stratégies de préservation pour tenter de limiter les douleurs, témoignage d'une intelligence de la tâche. Céline :

« Moi, maintenant, j'ai une chaise à un bout, une chaise à l'autre. Donc je m'arrange pour me placer à des endroits de la classe où je vais changer par moments pour tourner un petit peu : je me ménage ainsi. »

L'intensité des douleurs et la gêne dans l'activité justifient souvent en fin de carrière des prises en charge médicales, paramédicales et la prise quotidienne d'antalgiques. Ces problèmes de santé sont connus, mais pas reconnus comme maladies professionnelles. Les enseignantes doivent les gérer individuellement, en toute discréction vis-à-vis de l'institution, ce qui participe à un sentiment de non-reconnaissance de la pénibilité du métier.

Des difficultés dans la réalisation de certaines activités physiques

L'enseignement en maternelle requiert une activité physique très importante : les maîtresses doivent montrer aux enfants comment s'y prendre, participent aux exercices, manipulent du matériel. Beaucoup d'acquisitions des tout-petits passent en effet par le corps, le jeu, la danse, la gymnastique, la psychomotricité. La séance de gymnastique est très révélatrice

des difficultés rencontrées : toutes les maîtresses interrogées ont reconnu que si en début de carrière, elles participaient aux exercices, ce n'est plus le cas les dernières années.

Une tension nerveuse croissante liée à la pratique du métier

L'activité nécessite un « *investissement de tout son être* », qui semble avoir un coût de plus en plus important avec l'avancée en âge : « *Après 50 ans, on perd de cette espèce de jaillissement. C'est plus le même jaillissement* » (Simone).

Toutes les maîtresses rencontrées ont évoqué une tension nerveuse accrue les dernières années, que l'expérience professionnelle ne semble pas parvenir à réduire. Béatrice :

« La patience évolue beaucoup avec l'avancée en âge!... C'est cette violence qui sort, qui sort [...]. Et je me suis dit : « C'est pas possible, je ne peux pas continuer comme ça! Tu ne vas pas bien, c'est bon là, il faut que je m'arrête! »

Contrairement à ce qui est observé dans la plupart des milieux professionnels, « le stress ne s'améliore pas avec l'expérience dans l'enseignement » (Truchot, 2004) et avec le développement des compétences et savoir-faire. Ce que confirme le Dr Papart (2003) : « La dépressivité augmente avec l'âge de manière significative chez les enseignants. »

Ce problème de tension nerveuse est aggravé par le bruit très présent en maternelle, qui peut dépasser 85 dBA du fait de l'âge des enfants et de leurs modes d'apprentissage. « *Je pense qu'avec l'âge on supporte de moins en moins bien le bruit* », nous dira Amélie.

Tensions, stress, qu'elles ressentent au travail, mais aussi dans les autres sphères de vie, dans la relation avec la famille ou dans le rapport au sommeil, justifiant parfois des consultations médicales spécialisées ou la prise de médicaments. Cela est à l'origine d'inquiétudes pour certaines quant à leurs capacités à continuer à exercer ce métier.

La ménopause : un facteur aggravant la fatigue liée à l'exercice du métier

Cette fatigue globale plus accentuée en fin de carrière est aussi à mettre en relation avec une autre expérience des

femmes vers la cinquantaine : la ménopause. Six huitièmes des enseignantes en ont parlé spontanément en entretien comme aggravant la fatigue liée à la nature de leur activité. Elle participe à leur sentiment d'impuissance à lutter contre la fatigue, à prendre le dessus malgré leurs savoir-faire et leur expérience. Comme en témoigne Sophie (elle a 53 ans) :

« Et à partir de là, physiquement... En fait, c'est ça ; c'est une fatigue. Des fois je me dis "la maternelle, c'est plus pour moi !" [...] Avant je me disais : "Je suis trop paresseuse, quoi, et il faut que tu te boostes..." J'en rajoutais. "Allez, allez...". On a de plus en plus de mal à tenir une journée entière. »

Les enseignantes supportent mal cette fatigue qui se fait de plus en plus présente et pénalisante dans leur activité de travail : « *On a de plus en plus de mal à tenir une journée entière.* » D'où un sentiment de culpabilité renforçant leur mal-être en fin de carrière. Celui-ci se traduit dans un premier temps par le déni d'une fatigue contre laquelle il est difficile de lutter ; puis après plusieurs mois, l'acceptation d'une évidence avec laquelle il faut apprendre à vivre, avec laquelle il faut composer. Sophie :

« J'arrive pas à comprendre pourquoi je suis aussi fatiguée. Parce que je me dis, normalement, l'expérience devrait équilibrer. D'ailleurs jusqu'à un certain âge, ça équilibrerait. Jusqu'à il y a à peu près trois ans, mon expérience me permettait d'enlever de la fatigue. Moi je le mets sur le compte de l'âge, c'est-à-dire que l'on est plus fatigué, on est plus fatigable parce que l'on est plus âgé. »

D'où un surcroît de déploiement d'énergie pour tenter de compenser ce que l'on n'arrive plus à maîtriser. Un sentiment finalement d'être aux limites de ce que l'on peut faire, d'être au seuil de ce que l'on peut accepter de donner de soi sans renoncement à sa propre santé, qui crée des inquiétudes concernant les dernières années de travail. Sophie :

« Je suis inquiète parce que je me dis : "Si je suis comme maintenant, est-ce que je vais tenir trois ans ? [...] Je vois bien que chaque année, quand même, j'ai un petit truc en plus !" [...] Je me dis : "Je n'y arriverai jamais !" »

Les enseignantes ont le sentiment de se trouver en fin de carrière au carrefour d'injonctions contradictoires : faire

face à des exigences professionnelles qui sont de plus en plus lourdes, débordant plus que par le passé sur la vie personnelle, alors qu'elles ressentent un besoin plus marqué de séparation, de coupures entre les différentes sphères de vie pour se créer des espaces de récupération qui s'avèrent plus indispensables en fin de carrière. L'expérience de ces changements en soi suscite des inquiétudes. Ceci explique certainement qu'aucune d'entre elles ne s'imagine pouvoir exercer ce métier jusqu'à 60 ans.

Les limites de l'expérience professionnelle

Nous avons souligné précédemment les stratégies fines que les enseignantes mettent en œuvre pour limiter la fatigue et les tensions, anticiper les moments difficiles, les gérer. Cependant, l'ampleur des difficultés ressenties dans l'activité en fin de carrière nécessiterait la mise en œuvre de stratégies plus organisationnelles leur permettant de trouver des marges de manœuvre dans leur activité.

Des régulations insuffisantes au vu des problèmes rencontrés

Les marges de manœuvre organisationnelles renvoient aux caractéristiques particulières du métier d'enseignante de maternelle :

- lorsqu'elles travaillent à temps plein, les enseignantes sont plus de 6 heures par jour en situation de face à face avec les élèves ;
- les moments de récréation ou de repas sont souvent confisqués par des tâches diverses ;
- le désengagement, même temporaire, n'est pas possible dans ce niveau scolaire.

« Quand vous êtes fatiguée, avec les grands c'est plus facile; vous leur dites. Allez dire ça à des enfants de 3 ans! C'est mortel! C'est très très dur la maternelle. La maternelle est un métier à part, il n'y a pas à tortiller », explique Élodie.

Les régulations collectives sont également limitées. Les seuls moments où les enseignantes évoquent des processus d'entraide concernent la gestion d'un élève qui perturbe trop la classe : elles l'envoient dans la classe d'à côté, ou pour

la gestion de parents difficiles auprès desquels le directeur d'école peut intervenir. Les activités collectives se limitent à des projets interclasses (des classes vertes, des projets interclasses sur des enseignements particuliers, la fête de fin d'année) entre collègues ayant des affinités personnelles. Elles mentionnent davantage d'activités collectives avec les ATSEM lorsque les relations sont harmonieuses. Par contre, elles parlent rarement d'activité collective avec la hiérarchie, qu'elles ressentent essentiellement dans un rapport d'évaluation plutôt que comme un interlocuteur pouvant les aider dans leur activité. Ainsi l'enseignement, en tant que rapport de l'enseignant à ses élèves, est avant tout une activité solitaire qui se joue dans le huis clos de la classe. D'où un profond sentiment d'isolement dans l'activité.

Sans ce soutien du collectif, l'enseignante est aux prises avec ses seules ressources. De fait, le coût de l'activité en est augmenté, le sentiment d'être aux limites est beaucoup plus vite atteint, les tensions liées à la situation exacerbées, le sentiment plus global d'efficacité professionnelle (Bandura, 2003) s'en trouve affecté. Ce sentiment d'efficacité professionnelle joue un rôle important dans la mise en place de stratégies de régulation, pour tenter de faire face aux situations de travail. De fait, il ne se limiterait pas seulement à l'évaluation de ce qui se joue dans l'activité professionnelle, mais relèverait plus largement de l'évaluation du sentiment de contrôle en chacun des domaines de vie des sujets, intégrant les équilibrages recherchés entre sphères de vie. C'est bien ce que nous observons lorsque les enseignantes nous expliquent que pour tenir leurs activités professionnelles en santé, elles procèdent à des ajustements dans la sphère de travail comme dans la sphère personnelle. Comme le soulignent Chatigny & coll. (2008): « L'activité de travail implique un ensemble de régulations très fines pour trouver un équilibre personnel acceptable. »

Rester... mais en négociant certaines conditions de travail

En fin de carrière, les enseignantes expliquent être plus exigeantes dans la négociation avec les collègues quant

au niveau de classe sur lequel elles veulent travailler. En étant très schématique, on pourrait dire qu'en petite section, l'autonomie, la socialisation sont au cœur des apprentissages, tandis qu'en grande section, les élèves sont plus dans les pré-apprentissages de la lecture, l'écriture... le reste étant globalement acquis. Ainsi, lorsqu'elles en ont la possibilité, elles évitent d'avoir la classe des tout-petits, très sollicitante tant physiquement que psychologiquement, l'ancienneté dans l'école devenant un argument de négociation pour l'affectation des niveaux de classe.

Elles organisent également moins de sorties scolaires, voire de classes « vertes ». Elles participent moins aux exercices qu'elles ne le faisaient par le passé.

Temps partiel... « Une solution pour survivre en fin de carrière »

Trois des enseignantes rencontrées travaillent ou travaillaient à temps partiel ; une autre aurait souhaité le faire mais n'a pas pu pour des raisons financières. Les bénéficiaires sont unanimes : plus on avance en âge, plus la fatigue ressentie contribue à une perte du plaisir à faire ce travail, fatigue que l'expérience ne permet pas de gérer ou de contourner. Le fait d'alléger la charge horaire de travail, et donc d'alléger du même coup la charge de travail, le stress, participe à retrouver ce plaisir dans l'exercice du métier et dans la relation aux enfants. Annie (mi-temps) :

« Je me suis mise à mi-temps parce que j'étais épuisée ! Je me voyais dans une impasse, là, de continuer de cette façon-là. Le fait d'avoir mon mi-temps me permet de retrouver le plaisir de ce travail-là. C'est extraordinaire d'être content de partir à son travail ! [...] Depuis que je travaille à mi-temps, ça va beaucoup mieux. Je n'ai plus de soucis de santé. J'ai l'impression de prendre le temps de vivre, et puis surtout d'être contente de retrouver les enfants. Alors que quand on est épuisé, le plaisir il n'est plus là ! [...] J'avais l'impression que j'en faisais mal mon métier tellement j'étais fatiguée, que je n'étais plus à leur écoute, parce que j'étais complètement écroulée, quoi ! [...] Je fais ce que j'aime faire, mais dans de bonnes conditions, ce qui n'était pas forcément le cas avant. »

L'enquête réalisée par la FSU sur les fins de carrière (Parienty, 2004) confirme ce besoin d'allègement du temps de travail chez les seniors : « Quand on demande aux gens : "Qu'est-ce qui vous permettrait d'améliorer un peu les fins de carrière ? ", la réponse "*Un travail qui ne serait plus devant élèves*" arrive en huitième position seulement ; alors que "*Le même travail avec un service allégé*" arrive en première position ». Ceci semble d'ailleurs se confirmer dans le secondaire où les possibilités de se mettre en CPA dès 57 ans limitent les départs précoces (Parienty, 2004 ; Cau-Bareille, 2009a). Cela irait dans le sens des conclusions de Burnay (2008) selon lequel « Le fait d'envisager une réduction du temps de travail en fin de carrière contribuerait à retarder de manière significative leur retrait définitif de l'activité professionnelle ».

Mais si le besoin de réduire son temps d'activité est perceptible, le passage à l'acte n'est pas toujours facile pour plusieurs raisons :

- les personnes rencontrées ont le sentiment que leur choix est mal perçu par les inspecteurs comme par les parents d'élèves. Annie :

« C'est pas très bien vu, entre autres par mon inspectrice, le mi-temps. Et même par certains parents, aussi, qui me le disent : « On a peur que les enfants ne s'y retrouvent pas ». Pourtant, avec tous les collègues que j'ai eues, on prend sur notre temps personnel pour se rencontrer, pour avoir une certaine unité ! »

- leur propre conjoint ne comprend pas toujours leur besoin, eu égard à une représentation du métier comme ne faisant pas partie des plus pénibles ;
- beaucoup ont des contraintes financières.

Des aménagements dans les sphères hors travail

Les transformations liées à l'âge, et surtout la perception de l'évolution des ressources et de soi-même face aux évolutions du métier et de ses contraintes, entraînent des changements dans les échanges entre sous-systèmes d'activité et donc dans le fonctionnement des autres sous-systèmes. Car ce qui se passe dans le sous-système d'activité professionnelle a certes des conditions propres à ce sous-système, mais a

aussi des conditions et des effets extérieurs à ce sous-système, en particulier sur les équilibrages entre sphères de vie. Deux types d'arbitrages se dégagent des entretiens :

- des « processus d'activation des interrelations entre sous-systèmes d'activité » (Curie, 2002) lorsque les enseignantes tentent d'aménager l'organisation de leur vie familiale, de rééquilibrer les charges familiales avec leur conjoint, recherchent des activités ressourçantes pour tenter de récupérer l'énergie vitale qui leur échappe pour faire face aux exigences de leur activité en fin de carrière, réduisent ou abandonnent leur participation à des associations ou activités diverses. Cette perméabilité témoigne d'une priorité donnée à la sphère travail ;
- des « processus d'inhibition des interrelations » (*ibid.*) lorsqu'elles refusent ces aménagements dans la sphère personnelle. Il en découle alors deux types de conséquences : des régulations en termes de temps de travail permettant de préserver son espace personnel tout en gérant ses ressources ; des rééquilibrages au niveau des priorités données jusque là aux différentes sphères de vie. En fin de carrière, certaines souhaitent se recentrer sur le pôle *soi*, sur le pôle familial et ont plus envie de protéger leur espace personnel que par le passé ; un besoin ou une nécessité de plus de cloisonnement pour tenir son activité professionnelle.

Cependant, il y a des limites à la mise en œuvre de ces processus de régulation :

« Je vois bien que chaque année, quand même, j'ai un petit truc en plus ! C'est comme un escalier à monter... j'ai encore une marche à gravir au niveau fatigue. Je me dis "Je n'y arriverai jamais !" Donc je suis inquiète. Et je ne peux pas améliorer ma vie de tous les jours : je suis au maximum de tout ce que je peux faire pour ne pas être fatiguée, j'ai mis en place tout ce que je pouvais faire. »

C'est souvent à ce moment là que des enseignantes envisagent sérieusement l'éventualité d'un départ précoce. Sur ce point, nos observations corroborent les résultats des travaux d'Almudever *et al.* (2006), selon lesquels le sentiment d'efficacité personnel général serait lié à un degré médian d'inter-

dépendance entre les domaines de vie. Dans ce contexte spécifique, le sentiment d'efficacité personnelle jouerait son rôle de ressource capable d'opérer aussi bien sur le bien-être psychologique, qu'au niveau local d'un domaine spécifique, comme la satisfaction professionnelle.

On voit ici que le bien-être au travail passe par la recherche d'un équilibre qui est de plus en plus difficile à trouver au fil de l'âge, que les enseignantes vont tenter de trouver dans le travail mais aussi à l'extérieur du travail, même si cela implique des sacrifices financiers.

Rester... mais en maternelle !

En fin de carrière, malgré les difficultés rencontrées, les enseignantes interrogées souhaitent rester en maternelle.

La plupart d'entre elles ont et auront profondément aimé leur travail jusqu'au bout de la carrière, en raison du plaisir qu'elles trouvent à travailler avec de jeunes enfants en plein développement. Michèle :

« Ce qui m'intéresse, c'est d'être avec mes élèves, c'est de chercher... Ce que j'aime surtout, c'est le contact avec les enfants, c'est le face-à-face avec les élèves qui importe le plus pour moi. »

Les départs précoces relèveraient donc moins d'un problème de *burn out* en maternelle (comparativement à ce que l'on observe dans le secondaire) que de difficultés à gérer le coût du travail. Elles refusent de réaliser un « *changement de cap* » vers l'élémentaire qu'elles se représentent pourtant moins pénible à bien des égards. Sophie :

« C'est vrai que depuis deux-trois ans que je me sens plus fatiguée, je regrette un peu de ne pas avoir bifurqué avant vers l'élémentaire... Parce que c'est quelque chose que je sais bien faire la maternelle, je me sens à l'aise. Mais je regrette des fois de ne pas avoir la possibilité peut-être de changer parce qu'en élémentaire, c'est peut-être un petit peu moins fatigant physiquement, peut-être aussi moins fatigant nerveusement. Les petits, c'est quand même très fatigant physiquement. »

Ces propos pointent le coût que représente pour elles une véritable « reconversion professionnelle » en fin de carrière.

Sont mis en balance, d'un côté l'expérience acquise au fil des années, support de régulations et de compétences extrêmement importantes en maternelles, et le passage vers l'élémentaire où les exigences physiques et mentales sont perçues comme moins élevées mais nécessitent la construction de compétences nouvelles, de découvrir de nouveaux programmes, de gérer des enfants plus grands. S'exprime ici la difficulté à percevoir dans le changement la pertinence des savoirs déjà existants : « C'est la peur de perdre les connaissances et les procédures utilisées jusqu'alors, à bon escient et avec succès » (Santos et coll., 2007). Cela montre bien les spécificités des différents métiers de l'enseignement, y compris en primaire ; en même temps que les risques d'une hyper spécialisation dans un métier où les possibilités d'évolution sont très faibles. Ceci semble confirmé par les résultats de l'enquête FSU sur les fins de carrière (Parienty, 2004) : à la question « Qu'est-ce qui vous permettrait d'améliorer un peu les fins de carrière ? », arrive en deuxième position l'item « *Une diversification dès le milieu de carrière* » ; indiquant ainsi que ce n'est pas en fin de carrière que se jouent les modifications de trajectoires, mais plutôt autour de 40 ans.

De plus, les possibilités de changement de métier sont limitées. Comme l'explique une enseignante syndicaliste :

« On a peu de possibilités de reconversion ; nous, on n'a qu'un CAP d'enseignant ! Avec ça, on peut prétendre à quoi comme poste dans la fonction publique ou territoriale ? Notre diplôme n'est pas valorisable et on n'est pas compétitif sur des postes à concours ! »

Conclusion

Les fins de carrière : des révélateurs de conditions de travail difficiles

Prendre la mesure de la problématique des fins de carrière dans ses multiples facettes, expérientielles, de santé, de développement, nécessite des approches combinées :

- mettre au cœur de la réflexion le *travail* : les conditions de ce travail, sa complexité, sa singularité aussi ;
- regarder de près le travail afin de comprendre les exigences du travail, ses difficultés, ses sources de dévelo-

pement, de satisfaction, mais aussi de souffrance, ce qu'il demande aux salariés en terme de ressources, de compétences, de mobilisation de soi dans le temps de travail comme hors travail ;

- analyser comment y répondent les enseignants dans une approche différenciée ;
- approcher le rapport subjectif au travail, les délibérations auxquels ils procèdent pour tenter de faire face aux exigences croissantes du métier tout en préservant leur santé physique, mentale et psychique ;
- aborder le travail dans ses modes d'articulation avec les autres sphères de vie.

À ce titre, les difficultés pointées par les enseignantes rencontrées révèlent un certain nombre de problèmes qui prennent une intensité particulière en fin de carrière du fait d'une diminution des ressources (et non des compétences) que ces salariés peuvent interposer entre les exigences du métier et soi.

De fait, le problème de l'allongement des carrières impose de mener une réflexion volontariste sur les conditions de travail et d'élaborer un véritable plan d'action visant à améliorer les conditions de travail, à mieux intégrer la santé et la prévention dans cette profession.

Des pistes de transformations possibles

Au vu de nos résultats, plusieurs pistes d'amélioration pourraient être envisagées.

Au niveau macroscopique

Il nous semble important qu'une réflexion s'amorce au niveau des conditions de travail avec tous les acteurs participant à l'acte enseignant, plaçant au cœur du débat le travail d'enseignement. « Rendre visible l'invisible » nous semble en effet indispensable pour faire évoluer les représentations des différents acteurs de l'Éducation nationale sur les spécificités des métiers, et par voie de conséquence, les processus d'élaboration des réformes. Confronter les représentations du travail portées par chacun permettrait d'éclairer les conflits de buts qui s'expriment ou le plus souvent n'arrivent pas à

s'exprimer autour du travail – et d'élaborer des stratégies négociées entre acteurs engagés dans un même processus. Cela pourrait servir de base pour réfléchir collectivement aux conditions d'exercice d'une activité de travail difficile, usante, afin de permettre aux enseignants de travailler en bonne santé jusqu'à la retraite tout en y trouvant des espaces de développement.

Dans cette perspective, il serait pertinent de former les syndicalistes à l'analyse du travail, afin de leur donner les moyens d'identifier les problèmes sur le terrain, de contribuer à l'amélioration des conditions de travail, et ainsi devenir des acteurs susceptibles de participer à la réflexion sur les évolutions du métier. Si des enjeux réels portent aujourd'hui sur les emplois, avec la réduction drastique du nombre d'enseignants, l'intensification du travail et les évolutions du métier imposent également de mettre au cœur des débats le travail dans sa quotidienneté. Comprendre le travail pour agir, pour le transformer, pour participer à son devenir, afin de réintégrer les enseignants dans les débats sur les orientations du métier, ses nécessaires évolutions, sur la définition des programmes. Ici se joue aussi la légitimité des syndicats.

Dans cette prise de conscience des difficultés de ce métier et de ses incidences sur la santé physique, mentale et psychique des enseignants, il est nécessaire d'augmenter substantiellement le nombre de médecins du travail de l'Éducation nationale. Ils n'étaient que soixante et un en 2007 (soit un médecin pour 18 000 enseignants). Dans ce contexte, non seulement les médecins ne peuvent pas rencontrer les salariés régulièrement, avec une réactivité suffisante pour les personnes en difficulté ; mais ils ont encore moins de disponibilité pour un tiers temps dédié à la prévention, à une réflexion sur les conditions de travail. C'est la raison pour laquelle une étude portant sur la santé en articulation avec les conditions de travail nous paraît utile à mettre en place et pourrait soutenir le développement d'une véritable médecine du travail.

Au niveau des ressources humaines, des modalités d'accompagnement des enseignants en fin de carrière pourraient

être mises en place, afin d'assurer un suivi régulier d'une population fragilisée en fin de carrière : besoin de formation, d'aménagement du temps de travail, de problématiques de santé en particulier. L'accord du 20 novembre 2009 sur la santé et la sécurité au travail dans la fonction publique peut être une opportunité pour engager une réflexion et des actions dans ce sens (Cau-Bareille & Rallet, 2010).

Au niveau microscopique

Susciter le travail collectif entre enseignants, à l'intérieur des écoles ou avec des collègues d'autres établissements nous paraît être une piste intéressante à creuser afin qu'ils puissent échanger sur leurs pratiques, leurs difficultés, leurs stratégies, qu'ils retrouvent un pouvoir d'agir individuel et collectif. Il permettrait aussi d'échanger entre collègues de différentes générations, de transmettre les valeurs de métier, de partager des connaissances et astuces avec les plus jeunes (Almudever & coll., 2006).

Travailler l'environnement de travail tant du point de vue des bâtiments, des locaux (souvent sonores, surchauffés, exigus) que du matériel, semble également un levier important pour améliorer les conditions de travail des enseignants, faciliter leur activité, réduire leurs efforts physiques et augmenter le confort des élèves (Messing et coll., 1997 ; Cau-Bareille, 2008).

Nous avons souligné la présence des ATSEM en maternelle, conditionnée par les municipalités (Barbier-Le Déroff, 2007 ; Delgoulet, 2009). Cette articulation entre ces deux acteurs nous semble intéressante à explorer dans une approche systémique du travail. Cela pourrait ouvrir des pistes de réflexion pour améliorer le système, aussi bien les conditions de travail des enseignants que celles des ATSEM, plus largement l'activité de travail auprès de très jeunes élèves.

La formation : une condition à la prolongation de l'activité professionnelle

Dans la réflexion sur l'allongement de la vie professionnelle, il semble que l'on compte sur l'expérience des enseignants pour amortir les effets du vieillissement et poursuivre plus

longtemps leur activité. Dans la capitalisation des annuités dans le métier, est surtout considérée la dimension « années d'expérience » plutôt que celle de l'âge, même si, dans les faits, ces facteurs se combinent et interfèrent. Cela évite de poser la question des compétences et de leur développement. En effet, les mesures d'allongement des carrières ne se sont pas accompagnées d'une modification des pratiques en termes d'organisation des formations.

Or, continuer à exercer son métier nécessite plus que jamais de faire évoluer ses compétences pour trouver de nouvelles ressources, face à des exigences de plus en plus diversifiées et intenses, pour continuer à progresser professionnellement au contact de collègues, de formateurs. Faire évoluer ses compétences, son répertoire d'activité, pour que les fins de carrière ne soient synonymes d'un repli sur des compétences antérieures, de plus en plus décalées vis-à-vis de l'évolution des enfants, de l'institution, de la société. Continuer à se former, à réfléchir sur le métier en tant qu'acteurs d'un système qui bouge, se transforme : *ces enseignants en fin de carrière ont une expérience à faire valoir dans le processus d'élaboration des évolutions du métier et la construction/transmission du genre professionnel.*

Bibliographie

Accord du 20 novembre 2009 sur la santé et sécurité au travail dans la fonction publique, site de la direction générale de l'administration et de la fonction publique ; www.fonction-publique.gouv.fr/article1600.html.

Almudever, B., Croity-Belz, S., Hajjar, V., Fraccaroli, F. (2006), « Conditions d'efficience du sentiment d'efficacité personnelle dans la régulation d'une perturbation professionnelle : la dynamique du système des activités », *Psychologie du travail et des organisations*, 12 (2006), p. 151-166.

Bandura, A. (2003) *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Paris.

Barbier-Le Déroff, M.A. (2007). « Des grands dans l'espace des petits. Les agents spécialisés des écoles maternelles », *Ethnologie française*, 37(4), p. 655-662.

Cau-Bareille, D. (2008) *Rapport spécifique aux institutrices de maternelle. Rapport interne CREAPTI*, 61 p.

Cau-Bareille, D. (2009a) *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique*, Rapport n° 56 téléchargeable sur

le site du Centre d'études et de l'emploi, 68 p., www.cee-recherche.fr/fr/rapports/56-vecu-travail-sante-enseignants-carriere-ergonomique.pdf.

Cau-Bareille, D. (2009b) « Les fins de carrière des enseignantes de maternelle », *Actes du colloque IUFM Midi Pyrénées* du 21 septembre 2009 à Toulouse ; téléchargeables sur Internet sur le site IUFM-Midi-Pyrénées.

Cau-Bareille, D. & Rallet, D. (2010 à paraître), *Nouveaux regards*, n° 50.

Chatigny, C. & Vezina, N. (2008) « L'analyse ergonomique de l'activité de travail : un outil pour développer les dispositifs de formation et d'enseignement » in Y. Lenoir et P. Pastré (Eds.) *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès.

Curie, J. (2002) « Parcours professionnels et interdépendances des domaines de vie », *Revue d'éducation permanente*, n° 150, p. 23-32.

Delgoulet, C., Mardon, C., Sinnassamy, C., Weill-Fassina, A. (2009). « Pénibilités des activités et santé perçue des Agents Spécialisés des Ecoles Maternelles (ASEM). Des évolutions avec l'âge » I. Gaillard, A. Kerguelen & P. Thon (Eds), *Actes du 44^e congrès de la SELF « Ergonomie et organisation du travail »* (p. 327-334), Toulouse, 22-24 septembre, www.psycho.univ-paris5.fr/IMG/pdf/Delgoulet_CMCSAWF_2009.pdf.

Messing K. et Seifert A.-M. (1997) « Reine de la salle de classe » Soares A., *Stratégies et résistance du travail des femmes*, Montréal, Harmattan, p. 69-106.

Messing, K., Escalona, E. & Seifert, A.-M. (1997) « La minute de 120 secondes : analyse du travail des enseignantes de l'école primaire », *Rapport de recherche du Laboratoire de recherche Cinbiose*, Québec.

Messing, K & Seifert, A.M. (2002) « On est là toutes seules », Contraintes et stratégies des femmes en contrat à durée déterminée dans l'enseignement aux adultes, Martin Media -*Travailler* 2002/1, n° 7, p. 147-166.

Papart J.-P. (2003) *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire*, Rapport à l'organisation du travail, Actions en santé publique, Genève, décembre 2003, <ftp://ftp.geneve.ch/primaire/rapport-papart.pdf>

Parienty, A. (2004) « Les fins de carrière des enseignants : vécu, aspirations et représentations », *Conditions de travail, santé et aspirations à la retraite*, Actes du séminaire Créapt 2003, Rapport de recherche du CEE, n° 18, p. 119-136, www.cee-recherche.fr/fr/rapports/travail_sante_acces_seminaire6.pdf

Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York, Basic Books.

Tiberghien, M., Berthod-Wurmser, M. (2005) « L'allongement de la vie professionnelle et la gestion des ressources humaines dans la fonction publique », rapport remis au COR.

Chapitre 2

Des difficultés ordinaires du travail à la souffrance au travail : reconstruire un métier déstabilisé par la critique

Françoise Lantheaume, Université de Lyon, unité mixte de recherche Éducation & politiques (Lyon 2-INRP)

Christophe Hélou, professeur agrégé de sciences sociales, Lycée Joachim du Bellay à Angers, enseignant-associé à l'INRP

Le travail des enseignants, entre critique et malaise

Aborder la question de la difficulté au travail des enseignants n'est jamais simple. Depuis trente ans, il y a eu beaucoup d'études sur la sociologie des élèves, souvent dénonciatrices des enseignants, et beaucoup de travaux de sociologie des établissements. Les études internationales ou nationales sur l'enseignement sont réalisées le plus souvent du point de vue de l'administration et portent avant tout sur les performances des élèves en vue d'une amélioration des politiques éducatives. Une étude récente commanditée par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance) atteste cependant l'existence d'un « malaise enseignant » (7)¹. Mais, si pendant longtemps, il y a eu très peu d'études sociologiques sur le travail enseignant (9), les sociologues se préoccupant plus du travail ouvrier ou de la professionnalisation pour ce qui concerne les enseignants (8), celui-ci a récemment fait l'objet de travaux plus développés (11, 12, 13). Ils concernent plus souvent les enseignants débutants et parmi eux, ceux travaillant en zones sensibles (19, 8, 4). La recherche menée en coopération entre le Snes et le laboratoire de clinique de l'activité du Cnam dirigé par

1. Les chiffres renvoient à la bibliographie à la fin du chapitre.

Yves Clot a une autre dimension, dans la mesure où elle inclut une visée de transformation et de formation. Pour notre part, nous avons recueilli des données en nous centrant sur les épreuves du métier, dont bon nombre ont à voir avec des conditions d'exercice marquées par la dérégulation et la logique de la performance, à partir d'observations et d'entretiens sur le quotidien du travail. Par ailleurs, nous avons aussi étudié les dispositifs d'aide aux enseignants et les discours des experts qui sont en contact avec les difficultés des enseignants. Un dernier volet de l'enquête a donné lieu à un recueil de données par questionnaire en partenariat avec la Fondation MGEN pour la santé publique.

Il n'est pas aisés de parler des difficultés au travail des enseignants car elles sont plus souvent formulées par des euphémismes, elles sont relativisées, voire niées par les principaux intéressés ou elles sont mises en scène de façon discutable par les médias. Un grand silence entoure les difficultés du travail réel. Et même si on sait que, contrairement à une idée reçue, les enseignants n'ont pas de problèmes de santé mentale particulièrement importants (10), cela ne signifie pas qu'ils n'aient pas de difficultés. Celles-ci ne trouvent guère de lieux, de canaux, pour s'exprimer et sont même volontiers jugées illégitimes. Or, parler des difficultés, c'est parler du travail, le rendre visible. Cette démarche ne va pas de soi pour des raisons à la fois historiques et professionnelles : préservation des qualifications et de la grandeur du métier, protection contre une « mauvaise image », crainte de donner à voir les ratés du travail, difficulté à construire une parole collective à ce sujet, etc. La confusion entre plainte et difficultés complique l'étude, la première envahit les salles des professeurs aussi bien que les têtes de gondole en début d'année scolaire, alors qu'elle n'est pas de même nature que la deuxième et ne joue pas le même rôle dans le rapport au travail et dans le fonctionnement du groupe professionnel. Dans ces conditions, la souffrance éprouvée du fait du travail est vécue sur un mode individuel, ce qui est renforcé par les traitements qui sont d'abord psychothérapeutiques ou/et médicamenteux. Ainsi, l'organisation du travail, la possi-

bilité ou pas de « bien faire » son travail et le fonctionnement des collectifs de travail et leur impact sur la satisfaction au travail sont rarement interrogés. Face aux critiques et faute de formes de protection adaptées, la souffrance au travail est une réalité.

La souffrance au travail des enseignants : une question neuve

La question de la souffrance au travail, si on se réfère aux travaux de Christophe Dejours, émerge après 1968, dans le milieu ouvrier, d'abord avec la question des conditions de travail et de la pénibilité. Christophe Dejours, dans son étude sur le BTP en 1971 parle de « souffrance au travail » (5). Il met au jour le phénomène de « virilisation » du métier face à la difficulté. L'honneur du groupe suppose d'accepter la difficulté plutôt que de gémir. Un signe du déni de la souffrance est, par exemple, le contournement des règles de sécurité.

Chez les enseignants, la souffrance au travail n'a pas fait l'objet d'étude scientifique. L'expression « aller au front », « au charbon » révèle pourtant le sentiment du risque et un phénomène de disqualification de ceux qui n'iraient pas au front : les conseillers principaux d'éducation, les infirmiers, les formateurs, les chefs d'établissement... Ceux qui ne sont pas dans la classe n'ont pas de légitimité. La coopération entre les divers métiers en est gênée et cela souligne la tension du travail : au front, la question est celle de la survie.

La montée des difficultés au travail a été concomitante de l'individualisation des rapports sociaux, qui accroît la subjectivisation et la défiance envers les luttes collectives du monde du travail. Or le rôle du syndicat est précisément de convertir cette subjectivation en langage collectif de revendication. Notre recherche sur le travail enseignant interpelle donc aussi le syndicalisme.

Étudier le travail enseignant à travers ses épreuves et la question de la critique

Pour étudier le travail enseignant, il y a nécessité d'entrer dans l'activité, d'accéder au réel du travail. Dans ce but, nous avons choisi de partir de ce qui ne va pas : les problèmes,

les difficultés, les conflits, la souffrance. En effet, on décrit sa propre activité par les problèmes qu'elle rencontre dans son exécution. Le chercheur peut quant à lui accéder à ce monde par les disputes et les conflits qui s'y organisent et permettent de le décrire. Nous suivons en cela une sociologie pragmatique qui est aussi une sociologie de la critique initiée en France par Luc Boltanski (2). L'idée centrale est le fait que la montée de la critique depuis une trentaine d'années entraîne des recompositions dans le monde du travail, ici chez les enseignants. Le travail de relation d'aide et de service aux personnes est en effet interpellé par cette montée de la critique, compétence socialement partagée qui souvent prend la forme de la dénonciation. La critique est formulée par l'institution scolaire, l'administration, la famille, les élèves, les élus, les médias, etc. Elle traduit une augmentation des exigences adressées aux enseignants. Cette exigence de qualité est convertie dans l'Éducation nationale en une intolérance plus grande à la défaillance et une attente de performances mesurables, un droit à la réussite pour les élèves. Mais la diffusion de la critique est aussi à analyser, politiquement, comme un tournant et le signe d'un approfondissement de la démocratie dans lequel l'école n'est pas pour rien. Cependant, la remise en cause des formes de sujétion traditionnelles est allée de pair avec l'émergence de nouvelles formes de sujétion. Ainsi, celle imposée par une évaluation conçue comme mise en concurrence de tous contre tous, par la mesure de l'éducation selon des standards de performances ignorant le réel du travail, ou, au nom de la transparence, celle que peut induire la nécessité de rendre compte de son activité, de la justifier au regard d'un nombre toujours plus grand et plus divers d'interlocuteurs. Les enseignants doivent justifier leurs pratiques, le savoir qu'ils enseignent, leur pédagogie dans différentes logiques (efficacité, bien être des élèves, etc.). Comme l'action des enseignants n'a plus de caractère d'évidence, un travail permanent d'interprétation de sa propre expérience et de construction d'un récit sur celle-ci introduit de fait une nouvelle normativité et une... fatigue accrue. Ces contraintes sont associées à l'intensification

du travail et à une dégradation des conditions d'enseignement et de travail observée à l'échelle européenne. Évolution à relier également à la massification, aux réformes à caractère libéral accumulées dans un laps de temps bref dans le cadre d'une mondialisation de l'éducation rebattant les cartes (14, 23, 16, 22).

Les réponses enseignantes aux critiques consistent à retourner la critique contre l'administration accusée de « lâchage », de ne plus accepter les défaillances, de caporalisation, d'un contrôle tatillon entravant une autonomie par ailleurs prescrite. Critiques également contre les responsables politiques qui ignorent leur travail, le dénigrent, cassent le service public, aggravent leurs conditions de travail, empêchent la tenue à distance des intérêts privés. De même, reproche est fait aux familles, selon les cas, de démission parentale ou d'intrusion excessive et, d'une façon générale, de ne pas être des auxiliaires suffisamment convaincus et efficaces. Chez les élèves, sont volontiers dénoncés, pêle-mêle, une tendance à la revendication procédurière de leurs droits, la négociation permanente des contraintes et jugements scolaires, l'oubli ou le refus de leurs obligations et de l'engagement dans le travail scolaire, des comportements de consommateurs, etc.

Face à la nouvelle donne, la tentation d'un repli réactionnaire, d'un retour en arrière illusoire, s'exprime de diverses façons qui n'épargnent pas les syndicats. Mais l'ordre ancien, dans lequel ni l'acte pédagogique ni le contrôle social ne devaient se justifier, ne reviendra pas et ne serait d'ailleurs pas supporté par les enseignants eux-mêmes. Le monde enseignant, comme l'ensemble des salariés, est donc confronté à la nécessité d'inventer de nouvelles protections, de nouvelles règles de métier, face aux formes contemporaines d'aliénation au travail et aux attentes des salariés en matière de développement professionnel. Sinon, l'individu est de plus en plus sollicitée dans un engagement sans fin dans le travail, pour faire tenir des situations caractérisées par leur instabilité, ce qui est contre-productif et producteur de souffrances. C'est sans doute pour cette raison que la

thématische de la souffrance est devenue si forte dans l'espace public depuis une quinzaine d'années.

Du *burn out* à la souffrance ordinaire des enseignants

La réponse à ces problèmes engage les organisations du travail, les conceptions du métier, le groupe professionnel aussi bien que les individus ; elle ne peut se trouver dans la seule médicalisation, même si des progrès notables sont indispensables en matière de santé au travail dans l'Éducation nationale. Les enseignants subissent en effet, parfois, le syndrome des professionnels qui s'occupent de personnes en difficulté. Quand elles arrivent au bout de ce qu'elles peuvent donner, quand les stratégies adaptatives à l'environnement s'épuisent, c'est le *burn out* selon la qualification psychiatrique (6, 17). Les symptômes et les indicateurs en sont : un épuisement professionnel et émotionnel, une dépersonnalisation et déhumanisation de la relation à l'autre, un désengagement, le cynisme voire la violence et une insatisfaction dans l'accomplissement au travail quel que soit l'investissement personnel. La réaction de la personne à l'épuisement professionnel est souvent la mise en place d'une relation dépersonalisée, phénomène également observé dans d'autres métiers du social. Cela se traduit pour un enseignant par une dégradation de la relation d'aide aux personnes et donc aux élèves. Le ressentiment, l'irrespect, l'abus d'autorité, le manque d'empathie peuvent devenir des marqueurs de cette situation. L'individu somatise l'expérience selon laquelle la situation et le métier lui échappent, alors même que subjectivement il est plus impliqué que jamais pour résoudre les problèmes du travail.

Mais le *burn out* ne dit rien du travail ni du lien entre souffrance au travail et organisations du travail post-tayloriennes, qui mobilisent la subjectivité tout en affaiblissant les supports sociaux de l'activité (solidarités, coopération). Il existe chez les enseignants d'autres manifestations tangibles de souffrance au travail qui ne relèvent pas du *burn out* : crises de larmes en salle des professeurs ou à domicile, perte d'estime de soi et de confiance en soi pour assurer son enseignement,

prise de médicaments pour « tenir », conduites d'addiction, absentéisme, désengagement ou surengagement, *turn over* important dans certains établissements, etc.

Tout cela ne rend cependant pas compte de ce que nous avons appelé la « souffrance ordinaire » des enseignants, plus larvée, encore moins dincible car pas légitimée par la médecine. Elle transforme les obstacles à l'action, les doutes sur ses résultats et les manières de faire, en autant de destabilisateurs de la conviction de faire un métier qui « vaut la peine ». Alors que les enseignants semblent individuellement plutôt endurcis et manifestent jour après jour leurs capacités à exercer leur métier de façon inventive, l'usure les gagne. Le décrochage de professeurs qui « craquent », selon notre enquête et exception faite des cas pathologiques graves marginaux, n'est pas réservé à des personnalités « fragiles » ou « psychorigides », selon les termes parfois employés par ceux qui traitent les dossiers d'« enseignants en difficulté », et encore moins incomptentes, au contraire. D'ailleurs, les mêmes enseignants en difficulté ici se révèlent la plupart du temps épanouis ailleurs ou à un autre moment, et ils expriment une haute conception de leur métier, une grande exigence à leur propre égard, un investissement important et efficace dans leur travail depuis des années. D'autres explications doivent donc être trouvées à cette souffrance ordinaire et à ses conséquences néfastes sur la santé et sur le travail des enseignants.

Tout cela ne peut qu'interpeller les syndicats. Par exemple, en quoi le collectif et le travail collectif peuvent-ils répondre aux difficultés quotidiennes du métier ? Le collectif visé ici n'est pas réductible au travail en équipe institué, vieille lune ou arlésienne, mais concerne la coopération entre collègues, de façon le plus souvent assez informelle : occasions de discuter du travail, d'échanger des solutions, d'en débattre, de faire valoir des demandes et positions collectives, etc. Encore faut-il que les conditions de cette coopération soient réunies et non pas entravées par l'organisation du travail. Un collectif peut, dans l'établissement, reprendre la main sur le travail, sur le métier, et donner une capacité à agir sur le travail. Si la

difficulté n'est pas supprimée, la souffrance l'est. La capacité à agir sur son travail permet en effet de dépasser et de gérer les difficultés. L'impuissance à agir engendre la souffrance. Ce constat permet de comprendre le fait que notre enquête qui, pendant un an, s'est déroulée dans huit établissements, a montré qu'en ZEP, paradoxalement, il y avait moins de signes de souffrance. Mais, si aucun répondant à l'enquête par questionnaire dans ces établissements n'était caractérisé par une situation de *burn out*, la souffrance ordinaire, source d'usure et de découragement, était bien présente dans tous les établissements comme l'a révélé l'enquête ethnographique. Dans les établissements situés en ZEP, la difficulté objective est grande mais la force du collectif est aussi généralement plus importante. La difficulté est contournée et ne fait donc pas basculer aussi souvent du côté de la souffrance. La solidarité de l'institution y est également plus grande.

Des difficultés « normales », des protections défaillantes

La difficulté dans le travail n'est pas pathologique en soi, elle fait même partie de la gestion ordinaire du travail, elle en est constitutive. Les enseignants la gèrent individuellement ou collectivement. Cependant, la question de l'attitude face à la critique apparaît comme point nodal de l'évolution du métier et de la souffrance ordinaire observée. Porteuse d'une formation à la critique, l'Éducation nationale a été instituée par la République puis en retour par la formation des citoyens. Ce temps semble révolu, ce qui n'est pas sans conséquences pour les enseignants et le syndicalisme. La fonction de celui-ci face à la montée de la critique ne va pas de soi. Refuser cette critique paraît illusoire : il y a des évolutions structurelles irréversibles. Mais tout métier a besoin de protections. Le statut de 1950 a constitué pour les enseignants un système de protection individuel défensif efficace dans un contexte donné : le maître seul dans sa classe où personne n'entre, bénéficiant d'une autonomie et d'une liberté pédagogique, justifiées par sa qualification, encadrées par des textes officiels très généraux, contrôlé par des inspecteurs lointains et rares. Suffit-il d'affirmer que le problème d'aujourd'hui proviendrait de ce qui

se passe en dehors de la classe, de décrypter et dénoncer les politiques éducatives ? C'est prendre le risque de contribuer à l'isolement de l'enseignant. Mais alors, quelles protections seraient nécessaires par rapport à ces changements ? Le collectif fait sans doute partie des protections et le syndicalisme peut en constituer une dimension.

Le syndicalisme n'aurait-il pas un rôle à jouer dans la recherche des nouvelles protections à mettre en place ? Cela pourrait impliquer d'inclure dans la réflexion et l'action syndicale, de façon plus centrale, la question du contenu du travail et de son organisation, et pas seulement celle des conditions de travail ; de faciliter le débat sur les solutions inventées au quotidien, de les soumettre à la critique collective au regard des besoins du métier dans un environnement modifié. Laisser le pouvoir à la seule administration de construire les catégories de classement de l'activité des enseignants et de leurs difficultés affaiblit ceux-ci. Ainsi en est-il de la catégorie « enseignants en difficulté ».

Les « enseignants en difficulté » : une catégorie floue et stigmatisante

L'analyse diachronique des dispositifs académiques montre que, dans les années 1990, les rectorats mettent en place des DRH. Au même moment, les dispositifs de prise en charge de la difficulté des personnels se développent. Est-ce à cause de la montée des difficultés ou est-ce qu'ils révèlent le phénomène ? Les experts traitant de la difficulté des enseignants – médecins, directeurs de ressources humaines, inspecteurs d'académie, chefs d'établissements, mais aussi les syndicalistes – ont été interrogés dans les académies où se déroulait notre étude. Il en ressort que les solutions bricolées par l'administration manifestent l'existence d'une tension entre une tradition d'humanisme à l'égard de l'enseignant en difficulté et la volonté d'efficacité, le contrôle disciplinaire, la gestion « sans état d'âme ». Le plus souvent, la souffrance est interprétée comme une défaillance. Il y a environ une dizaine de cas de licenciements par an et par académie pour « insuffisance professionnelle » : les jeunes plus souvent que

les plus âgés, pour qui des solutions de mise à l'écart sont privilégiées. Dans les rectorats, les responsables sont pris en tenaille entre la volonté de gérer humainement les problèmes et le contrôle disciplinaire. Avec peu de moyens pour gérer les cas les plus lourds, ils jouent la montre et espèrent que les problèmes seront gérés localement.

Comment est donnée l'alerte ? Les signes retenus pour repérer la difficulté sont l'alcoolisme, l'absentéisme, le comportement de la personne (irritabilité, colère, déni, dégradation des relations avec les élèves, les collègues, la hiérarchie), les tâches non faites (devoirs et notes non rendues, par exemple). Mais, dans l'immense majorité des cas, c'est la requête publique de l'usager (familles ou élèves qui écrivent au rectorat) qui déclenche l'alerte et rend visible un problème tu. Le chef d'établissement convoque l'intéressé pour élucider les problèmes, l'adresse éventuellement à un service compétent, réclame une inspection ou imagine une solution locale (tutorat, allègement de cours, etc.). Cela débouche sur la caractérisation de la difficulté comme problème personnel ; il n'y a pas de remise en cause officielle de l'organisation du travail ni du fonctionnement des établissements.

Comme dans tous les univers de travail, la même tendance est observée : psychologisation et médicalisation des problèmes du travail, individualisation des causes, caractérisation des difficultés comme problèmes personnels et, au mieux, conseils en matière d'évolution de carrière (reconversion). Le manque de ressources est pointé par les professionnels pour faire un travail de prévention, d'accompagnement, de diversification des solutions. D'autant plus quand les personnes en souffrance, qui « ne veulent plus mettre les pieds dans la classe », ont moins de ressources pour rebondir sur autre chose, pour amorcer un changement de carrière. La mise en visibilité du problème d'un enseignant et sa catégorisation comme problème personnel débouchent en général sur un arrêt de travail ou, plus rarement, pour les plus âgés, au terme d'une procédure codifiée, à la mise en retraite. Dans certains rectorats, des enseignants sont retirés de leur établissement pendant quelques mois, envoyés en formation puis

reprennent éventuellement un poste avec un tuteur. Dans une académie, il a été décidé, un temps, avec l'accord des syndicats, de réserver un tiers des congés formation à des dispositifs d'aide aux « enseignants en difficulté ». Au total, c'est un énorme bricolage institutionnel aboutissant à un étiquetage pérenne pour les enseignants concernés, car l'institution a peu de choses à offrir. La tentation est grande alors de monter un dossier pour « insuffisance professionnelle » et de se séparer des personnes. Mais l'institution ignore la zone grise, invisible, de tous ceux qui ne sont pas repérés, qui endurent en silence au prix de leur santé et surtout de leur satisfaction au travail. Ainsi, des enseignants qui n'en peuvent plus sont laissés sans solution, sans légitimité pour faire valoir des droits. Cela pose la question de la défense syndicale des personnels, d'autant plus que la solidarité des collègues au plan local est faible, ce qui accroît l'isolement de l'enseignant confronté à des difficultés.

Les difficultés du travail enseignant : emprise, déprise, prise

Notre enquête a révélé plusieurs types de difficulté au travail : le phénomène d'emprise du travail, l'élargissement et l'enchevêtrement des tâches rendant difficile leur hiérarchisation et transformant le sens même du métier, l'impuissance à bien faire son travail. Nous pouvons ajouter la question de la « bonne distance » dans le cadre d'une relation de service désormais prescrite.

Emprise, prise et déprise : la capacité à agir en question

L'aspect cyclique et répétitif du travail enseignant, organisé qui plus est selon un calendrier dont ils ne maîtrisent pas les grandes scissions, apparaît comme une part morte du travail, une sorte d'évidence jamais interrogée, une source d'emprise délétère. La construction en début d'année du cadre propice au travail scolaire, qui devient ensuite routine, nécessite pourtant beaucoup d'énergie et de savoir faire, mais il semble « naturel ». Il est la condition pour pouvoir travailler avec les élèves, tout en comportant un risque d'ennui une fois établi. Les observations et entretiens montrent

l'existence d'une tension entre l'ennui procuré par la routine et l'engagement dans le travail qui le chasserait, mais augmente parfois au-delà du raisonnable l'emprise du travail sur la personne. Sans la routine ou en cas d'échec de sa mise en place, on doit s'interroger constamment sur la façon de faire ce qu'on fait. L'incertitude totale et le débat permanent sur ce qu'il convient de faire sont pathogènes. D'un autre côté, l'engagement excessif – pour lutter contre la routine notamment – conduit à être en permanence habité par le travail, sous l'emprise du travail. L'oscillation entre ces deux pôles explique l'expérience d'un stress permanent. Plus souvent en début d'année, quand les routines ne sont pas installées, mais d'une façon générale dans le travail tel que les enseignants le décrivent et l'expérimentent, il existe une tension forte entre l'ennui de retomber dans le connu et le trop d'engagement (le « puits sans fond » évoqué par certains, qui peut mettre en difficulté la vie privée).

Les routines sont nécessaires, au point que l'échec à les construire est une source de désordre et d'angoisse. Mais cela ressemble à une sorte de jeu où l'on ne peut jamais gagner : soit les routines sont instaurées, on peut travailler, et c'est anodin, « normal » ; soit c'est l'échec et le désordre dans la classe l'emporte, avec le sentiment d'être débordé et rapidement épuisé. Le sur engagement (temps démesuré passé à corriger les copies, à la préparation de cours, etc.) est parfois aussi une tentative pour se protéger de l'épreuve de l'évaluation : « Je donne tout ce que je peux, comme ça on ne pourra rien me reprocher... », même si les résultats ne sont pas là. La situation d'emprise est aggravée quand l'organisation du travail est à l'origine d'une pression aux résultats sans se préoccuper des conditions de leur production.

Pour échapper à ce cas de figure, la personne limite le plus possible toutes les occasions d'engagement pour limiter le stress, la fatigue, elle tente de se déprendre du travail. Ce modèle du retrait vise à se protéger de l'emprise excessive du travail. C'est, par exemple, l'enseignant qui vient juste pour les cours, qui reste en permanence sur son quant à soi, qui limite au strict minimum toute interaction avec les élèves ou

les collègues. Mais cette situation est difficilement vivable car elle expose à la critique, refuse les solidarités professionnelles et, en retour, isole en cas de coup dur. Elle est aussi limitée par le face à face avec les élèves.

Entre emprise et déprise, il existe la prise : une relation créatrice avec son environnement de travail, une sorte de maîtrise, un engagement borné par des limites que l'expérience a permis de construire et qui demande une confiance en soi facilitée par la sédimentation de l'expérience. Quand les enseignants estiment être dans cette position, ils trouvent du plaisir au travail. De fait, ils décrivent leur expérience professionnelle comme tantôt sous l'emprise du travail, tantôt dans une relation de déprise ou de prise. C'est plus l'interaction avec l'environnement de travail que les seules caractéristiques personnelles qui orientent dans un sens ou l'autre l'expérience professionnelle. D'où l'intérêt de s'intéresser aux parcours autant qu'aux situations, et à l'organisation du travail qui favorise ou pas la prise. L'allongement du temps de formation en début de carrière, de façon progressive, sur plusieurs années, pourrait faciliter la construction de prises sur le réel et sur le travail.

Enchevêtrement des tâches : un métier devenu polymorphe

La diversité et la multiplicité des tâches qui incombent à un enseignant sont croissantes. La description de celles-ci est toujours source d'étonnement, y compris chez les professionnels les plus aguerris. Outre l'activité liée à la classe, il y a le suivi des élèves, l'orientation, les tâches administratives, les relations avec les parents et partenaires, des dossiers à établir, etc. Ces tâches sont reconnues et prescrites². Le métier enseignant se définit ainsi de plus en plus comme une gestion du multiple. Mais cela est vécu comme un enchevêtrement peu organisé des tâches et beaucoup d'entre elles dépendent d'autres acteurs. Pour l'orientation, la gestion disciplinaire, il faut coopérer avec d'autres qui peuvent sembler

2. *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation national*, n° 1, 4 janvier 2007, sur les missions assignées aux enseignants et les compétences attendues.

plus compétents (CPE, conseiller d'orientation psychologue, assistant social). De plus, ces tâches, moins directement liées au cœur du métier, c'est-à-dire la transmission du savoir et l'apprentissage, sont aussi des tâches où l'enseignant se sent souvent disqualifié et qui sont évaluées « en proximité ». Cette transformation du métier dans le sens d'une plus grande polyvalence, à l'image de bien des métiers, entraîne un doute sur ce qu'est le métier d'enseignant et comment établir des priorités entre les diverses tâches. Si le métier se métamorphose, quel en est le cœur, qui justifie qualification et compétences et qui est source de fierté et d'engagement ?

La multiplication des tâches, l'incertitude des situations de classe et l'empilement des prescriptions pas toujours congruentes provoquent une porosité problématique entre les différentes dimensions du travail des enseignants. En effet, la répartition observée entre quatre univers d'action est problématique. Dans l'établissement, le « service » composé d'heures de cours, de réunions obligatoires, correspond à ce qu'on peut appeler le travail constraint posté. Il paraît, pour l'extérieur, relativement faible et c'est souvent le seul aspect du travail enseignant visible. Hors l'établissement, il y a les heures de correction et les préparations de cours, c'est le travail constraint libre. Il est constraint car on peut difficilement y échapper, mais il est libre dans ses modalités. Il y a aussi, dans l'établissement, tous les moments où les enseignants sont dans la salle des professeurs, à la photocopie, en mini conclaves avec tel ou tel collègue : l'activité professionnelle le justifie mais les enseignants ont du mal à le qualifier ; l'impression de n'avoir « rien fait » coexiste avec la conviction qu'on ne peut pas travailler sans ce temps-là. C'est un travail moyennement constraint sans lequel le travail constraint n'est pas possible.

Enfin, hors établissement et peu constraint, il y a le travail que l'on peut dire « libre », qui recouvre la formation personnelle, des lectures, des pratiques culturelles ou de loisir parfois : recherche d'articles, lecture de journaux, séance de cinéma pour voir un film en relation avec la discipline d'enseignement, visite de musées en pensant à ce qu'on pourrait en faire en

classe, lecture d'ouvrages ou voyages pour entretenir ses compétences linguistiques, etc. Est-ce que c'est du travail ? Cela fait partie de l'activité et de la préoccupation mentale sur le travail : pour faire tenir le travail en classe il faut, avant, après, en parallèle, développer beaucoup d'autres actions qui accroissent le sentiment d'emprise.

L'enchevêtrement des tâches entretient la porosité entre elles car celle qui est centrale – la classe – ne peut exister sans les autres. D'autant plus que les caractéristiques actuelles du public scolaire, les difficultés à le faire s'engager dans la logique scolaire, et au-delà, d'entrer dans la culture, impose un alourdissement des autres actions dans les autres univers afin d'intéresser les élèves à la culture scolaire. Pour que les situations d'enseignement tiennent, les enseignants sont contraints de tisser un réseau complexe de ressources humaines et d'objets qui soutient leur activité, mais la soutient parfois comme la corde le pendu, quand il étouffe l'enseignant, lui fait dire « je n'en sors pas ». Comprendre le travail enseignant impose donc de s'intéresser à l'ensemble de l'activité et à son environnement, car selon les caractéristiques locales, le travail de construction de l'intéressement des élèves est plus ou moins lourd et l'organisation du travail le facilite de façon variable. Le sentiment de bien travailler provient aussi de l'équilibre entre ces divers moments et contenus de l'action professionnelle.

Sentiment d'impuissance et difficulté à faire bien son travail

Faire du « bon travail » correspond à l'aspiration de tous les enseignants. L'intérêt ou les progrès des élèves jouent un rôle central dans leur conviction de faire du bon travail. Or cela leur paraît de plus en plus difficile, notamment quand les conditions dans lesquelles l'institution demande de faire progresser les élèves rendent les objectifs inatteignables. Par ailleurs, même des professeurs de classes préparatoires affirment que « les élèves de prépa, ce n'est plus pareil », sous-entendant que la connivence, l'intérêt aux études est désormais à construire ici comme ailleurs, même si ailleurs c'est plus

compliqué. Outre un rapport aux familles tendu quand les parents n'adhèrent pas au discours des enseignants, le grief principal de ces derniers concerne l'absence de soutien de l'institution. Ceci se manifeste de diverses façons : groupes trop nombreux, absence de temps pour aider les élèves, organisation défaillante, chef d'établissement présenté comme plus soucieux de plaire à sa hiérarchie que de soutenir ses personnels, inspecteurs prenant trop peu en compte les conditions réelles de travail et posant des exigences jugées excessives, ministres dénigrant l'Éducation nationale, et ne témoignant aucune reconnaissance du travail fait.

La distance entre l'engagement dans le travail, la charge mentale qui l'accompagne, la fatigue physique qui en résulte, et les résultats décevants des élèves ou la faible reconnaissance du travail, est vécue comme très déprimante. D'autant plus si l'activité est empêchée par une organisation du travail entravant l'invention de solutions aux problèmes inédits rencontrés dans le réel. Cela fait naître des doutes sur l'utilité du travail, engendre un sentiment d'impuissance à agir. L'expérience dont témoignent actuellement les enseignants est celle de faire du « mauvais boulot », ce qui porte atteinte au sentiment de fierté du travail. En revanche, ils éprouvent un grand plaisir à travailler quand ils peuvent surmonter les épreuves qu'ils rencontrent, compter sur la solidarité de leurs collègues et le soutien de leur hiérarchie, montrer l'utilité humaine, sociale et politique ainsi que la beauté de leur métier. Leur inventivité peut alors se déployer et les difficultés ne paraissent pas aussi lourdes ; surmontées, elles sont au contraire la preuve d'une grandeur nouvelle.

Une nouvelle « bonne distance » à inventer

Dans un univers social plus contractuel, la distance entre enseignants et élèves, enseignants et parents est à réinventer. La prescription d'« offrir aux élèves et à leurs parents de nouveaux services éducatifs³ » introduit une nouvelle logique dans l'enseignement, celle du service. Or celui-ci, la sociolo-

3. Circulaire organisant la rentrée scolaire 2009, publiée au *Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale*, n° 21, 21 mai 2009.

gie du travail l'a déjà montré (25), est une construction dans laquelle chacun joue sa partie différemment que lorsque l'État prétendait imposer aux individus ses normes et savoir mieux qu'eux ce qui était bon pour eux. La relation de service se double d'une relation d'aide dans l'enseignement, avec la généralisation de dispositifs d'aide individualisée qui, là encore, transforme la relation entre le professionnel censé désormais se préoccuper de chacun tout en gérant des groupes et en produisant des résultats globaux. La tension ainsi créée pose la question de nouveaux gestes de métier et d'un rapport aux apprentissages à reconsidérer. Bien des enseignants éprouvent le sentiment d'être démunis, dépossédés et floués par des injonctions auxquelles ils n'ont pas été associés, qui heurtent la conception du métier qu'ils ont apprise et que leurs prédécesseurs leur ont transmis. Des principes comme le traitement égalitaire des élèves s'en trouve remis en cause, son articulation avec le projet politique qui lui donne sens est perturbée. Les attentes contradictoires en la matière ajoutent à leurs difficultés et amplifient l'impression de mal travailler.

L'évaluation : ambivalence et incertitude

Les enseignants rencontrés dans notre enquête ont très majoritairement une expérience négative de l'évaluation de leur travail. Tout le monde se sent autorisé à pouvoir le juger, disent-ils amèrement. Et le moment « Allègre » reste comme un traumatisme, comme celui qui a ouvert la boîte de Pandore : juger le travail enseignant sans en être. Les enseignants vivent mal le fait que leur travail soit jugé sous les formes les plus diverses et avec des critères de jugement contradictoires, renvoyant à des conceptions divergentes de ce qu'est une bonne école, une école juste. Ils dénient largement la légitimité de l'évaluation de leur hiérarchie : selon eux, pour le dire vite, le chef d'établissement n'a pas de compétences pédagogiques et l'inspecteur ne connaît pas la classe où il vient. Le jugement d'utilité est ainsi disqualifié (3). Le jugement des pairs, autre source de reconnaissance, a, quant à lui, du mal à exister car les collectifs de travail sont

rares et parler du travail est compliqué du fait, notamment, d'une confusion entre parler du travail et juger la personne. D'où la crainte de montrer son travail, d'en parler. Ces deux sources d'évaluation se montrant insuffisantes, il ne reste que les élèves évoqués en premier quand on demande aux enseignants qui est le mieux placé pour juger votre travail ! Pourquoi les élèves ? Parce qu'il y a le feed-back immédiat. Certes, les professeurs admettent que les élèves ne peuvent pas juger tous les aspects de leur travail, mais les élèves sont la trace de leur travail et trop souvent leur seule source de reconnaissance.

Finalement, on est contraint à l'auto-évaluation, dans laquelle le repère n'est pas le prescrit mais l'idéal du métier. Mais avec l'idéal, la déception est toujours au rendez-vous. Ainsi, la principale source de jugement reconnue, outre les élèves, est... soi-même. Le jugement sur le travail provient donc essentiellement de la propre réflexivité des enseignants sur leur activité. Il en résulte un doute qui ronge. Cette situation permet de comprendre pourquoi les enseignants expriment souvent un autodénigrement signalant une souffrance au travail et une estime de soi diminuée. L'évaluation défaillante ne peut produire la reconnaissance nécessaire aux professionnels. Or, la situation actuelle est caractérisée par la variété et l'instabilité des normes et des critères d'évaluation de l'institution, une grande variation des normes locales, et un idéal du métier par définition impossible à atteindre.

Conclusion

Notre enquête nous a amenés à conclure à une crise du métier plutôt qu'à un malaise des enseignants, au sens d'une crise d'adaptation à des repères nouveaux. Gérard Vincent, notait, en 1967, un sentiment de déconsidération des enseignants (24). Cela reste d'actualité et montre qu'il ne faut pas idéaliser le passé. Aujourd'hui, les professeurs travaillent avec le sentiment que leur métier leur échappe et qu'ils sont impuissants à opposer collectivement des critères de validité de leur action cohérents avec leurs missions et avec l'histoire du métier. Celui-ci ne peut cependant plus se

reposer sur les seules ressources existantes, héritées, pour répondre aux questions d'aujourd'hui. Inventer des règles actualisées du métier semble actuellement à la fois impératif et impossible.

La tension est forte entre une prescription plus affirmée et d'origines diverses (ministère, collectivités, etc.) enjoignant à l'autonomie, au projet, et une certaine déresponsabilisation liée à l'imposition de normes internationales ou de réformes déconnectées du réel, voire une tentation autoritariste. Les enseignants souffrent d'une usure à produire des ressources adaptées aux situations locales, toujours à réinventer, sans que cela se traduise en point de repères valables pour tous. Un épuisement individuel mais aussi collectif est sensible, qui devrait inciter à reconsidérer les fondements du métier pour imaginer des solutions, s'interroger à nouveaux frais sur les dimensions sociales et politiques du métier. Cette usure est plus souvent vécue sur le mode dépressif ou supportée grâce à des issues permettant aux enseignants de trouver hors de l'Éducation nationale les ressources et la reconnaissance qui leur font défaut. Le manque de collectif et de débat empêche de transformer en force pour le métier ce qui fait la force de chacun luttant pour devenir auteur de son action.

Les syndicats ont sans conteste un rôle à jouer pour que le collectif professionnel, le métier, puisse passer à l'offensive, parvienne à faire reconnaître son expertise dans le débat avec la société. Sinon les personnes sont seules « au front », mais « au front » les capacités individuelles ne suffisent pas pour tenir et l'enseignement n'est pas une guerre mais une contribution à la formation de l'homme.

Bibliographie

1. Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, Paris, L'Harmattan.
2. Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*, Paris, Paris, Gallimard.
3. Clot, Y. (2002). *La fonction psychologique au travail*, Paris, PUF.
4. Deauvieau, J. (2009). *Enseigner dans le secondaire : les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute.

5. Dejours, C. (1980). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*, Paris, Le Centurion.
6. Freudenberger, H.-J. (1974). « Staff burn out », *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
7. Gambert, P. & Bonneau, J. (2008). « Enseigner en collège et en lycée en 2008 », *Les dossiers*, 194, octobre. Paris, Ministère de l'Éducation nationale Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
8. Gelin, D., Rayou, P. & Ria L. (2007). *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Paris, Armand Colin.
9. Isambert-Jamati, V. & Grospriron, M-F. (1984). « Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long », *Etudes de linguistique appliquée*, 54, 69-97.
10. Kovess-Masfety, V. et al. (2006). « Do teachers have more health problems? Results from a French cross-sectional survey », *BMC Public Health*, 6, 101.
11. Lantheaume, F. (2008). De la professionnalisation à l'activité, nouveaux regards sur le travail enseignant, *Recherche et formation*, 57, 9-22.
12. Lantheaume, F. & Hélou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
13. Lantheaume, F. (dir.), Bessette-Holland, F. & Coste, S. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*, Lyon, INRP.
14. Laval, C. et Weber, L. (coord.) (2002). *Le nouvel ordre éducatif mondial. OMC, Banque mondiale, OCDE, Commission européenne*, Paris, Nouveaux Regards/Syllepse.
15. Lessard, C. & Tardif M. (dir.) (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles, De Boeck.
16. Maroy, C. (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
17. Maslach, C. (1976). « Burned-out », *Human Behaviour*, 5, 16-22.
18. Périer, P. (2003). *Le Métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*, « Les Dossiers d'éducation et formation », 145, Vanves, MEN-DEP.
19. Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants : Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard.
20. Ria, L. & Rayou, P. (2008). « Sociologie et ergonomie cognitive au miroir des situations éducatives : le cas de l'entrée dans le métier des enseignants du second degré », *Recherches & Éducations*, 1, 105-119.
21. Roger, J.-L. (2007). *Refaire son métier : essais de clinique de l'activité*, Ramonville-Saint-Agne, Toulouse, Érès.
22. Tardif M. & Lessard C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
23. Van Zanten A. (2004). *Les politiques d'éducation*, Paris, PUF.

24. Vincent, G. et al. (1967). *Les professeurs du second degré: contribution à l'étude du corps enseignant*. Paris, Armand Colin.
25. Weller, J.-M. (1999). *L'État au guichet: sociologie cognitive du travail et modernisation administrative des services publics*, Paris, Desclée de Brouwer.

Chapitre 3

Les enseignants face aux réformes

Les dernières années ont vu se succéder les réformes concernant à la fois les structures, les programmes, les formes d'évaluation, et ce à tous les niveaux, primaire et secondaire, général et professionnel. Comment les professionnels concernés ont-ils reçu ces réformes, comment y ont-ils fait face pour y résister, les intégrer ou les détourner ? Comment leur travail en a-t-il été transformé ?

Les contributions qui suivent concernent l'école primaire, le collège, le lycée général et enfin le lycée professionnel. Il s'agit soit de contributions rédigées, soit de transcriptions d'entretiens.

Le travail des professeurs des écoles face aux réformes

Yves Baunay et Gérard Grosse, Institut de la FSU

L'Institut de recherches de la FSU a interrogé, individuellement puis collectivement, l'équipe enseignante d'une école d'un quartier populaire de Paris. Les enseignants parlent des réformes, en quoi elles transforment la réalité de leur travail. Cette parole enseignante singulière, ces entretiens, pas plus que les autres contributions du chapitre, ne prétendent dire la totalité des situations. Ici, par exemple, il s'agit d'une école qui présente des particularités, en particulier parce que la directrice y est totalement déchargée de classe.

Des réformes qui « nous tombent dessus », « nient l'expertise professionnelle » et assombrissent l'avenir

La critique des réformes par les enseignants porte autant sur leurs contenus, leur cohérence avec les objectifs affichés, que sur la façon dont elles sont élaborées, conçues et pilotées.

Suppression du samedi matin, suppression des RASED, aide individualisée, nouveaux programmes, formation des maîtres, évaluation... Les mots sont très forts: «une catastrophe», «c'est n'importe quoi», «ils se moquent du monde», «on n'y croit pas», «c'est pensé à l'envers», «on joue sur de l'humain».

Ces réformes «imposées», suscitent «la rébellion», ne sont «pas concertées» ni «pensées à l'avance»; on les «subit»; «on nous prend pour des pions»; «ça déprime» et donne «envie de pleurer», c'est «beaucoup de mépris», une ignorance de «ce qu'on fait», «ils n'ont pas dû voir une classe depuis longtemps», «les objectifs réels sont dissimulés», «c'est malhonnête»... «pas d'évaluation des programmes 2002 pour justifier ceux de 2008»...

Les réformes rendent inquiets pour l'avenir: «on nous enlève plein de choses pour que ça ne marche pas bien»; «l'État n'assume plus»; «le socle rassurant s'effrite»; «on est dans l'insécurité»; «on ne sait plus sur quel pied danser»; «c'est angoissant, affolant, dangereux»; «on envoie les nouveaux enseignants au casse-pipe»; «c'est l'Éducation nationale, le service public qu'on attaque»; «on perd cette notion de corps qui fait notre force». «Qu'est-ce qui va nous tomber dessus?». Tout cela «c'est d'une violence énorme».

Des réformes qui accélèrent la course folle après le temps

La suppression du samedi matin et son corollaire, la réduction de deux heures du temps d'enseignement en classe entière sont emblématiques des réformes qui altèrent en profondeur le travail enseignant comme celui de direction, directement et indirectement.

Ainsi disparaît un espace de convivialité, de «partage» avec les enfants, avec les parents, entre enseignants. Cela laisse un vide ressenti douloureusement. On y tissait des relations fortes entre parents et avec les parents: les classes étaient ouvertes, «ça permettait de régler les petits soucis», d'«apaiser les tensions», de montrer aux parents ce que sont le travail enseignant et le travail des élèves, «ça transformait

la vision de l'école ». Ce jour-là, les enfants venaient détenus, « relax », sereins, « super-contents ». Des moments où on travaillait autrement disparaissent. La réforme comprime le temps, l'aide personnalisée réduit la pause de midi. « On court après le temps ». « On est sans cesse en train de se projeter dans le temps », « c'est la course contre la montre ». On est obligé de « déjeuner en coup de vent ». Cela rend plus difficiles les relations avec les parents que « l'on voit moins », un peu après la classe ; mais chacun est moins disponible.

Suppression de « la journée la plus agréable », saturation du temps, relations empêchées avec les collègues, les parents, les enfants, méconnaissance des véritables pratiques professionnelles par les décideurs et la hiérarchie, sentiment de ne plus pouvoir faire aussi bien son travail : avec la semaine de quatre jours « les apprentissages sont condensés », « c'est le TGV pour les apprentissages » et cela peut avoir un coût énorme en termes de fatigue, d'usure professionnelle qui s'expriment parfois avec force. La directrice, pourtant moins directement impliquée dans les activités du samedi matin, voit son travail empêché par l'amputation des temps de discussion collective. Elle déclare ne faire que le minimum administratif exigé, la transmission des informations dans les deux sens, mais cela prend du temps, cela demande de l'énergie, cela oblige à des pressions plus insistantes sur les collègues... qui réagissent :

« On t'entend dire que tu n'y arrives plus », « tu es moins disponible », « c'est tout le relationnel qui en pâtit ».

Des réformes avec lesquelles, quand c'est possible, « on prend des libertés », « On fait sa sauce », pour en tirer du positif et préserver la qualité de son travail, malgré tout

Les nouveaux programmes de 2008, l'organisation de l'aide personnalisée, le livret de compétences, les évaluations en CE1 et en CM2... transforment le travail prescrit des enseignants. Mais qu'en est-il du travail réel ? Quel est l'impact des réformes sur le travail ordinaire dans son ensemble ? Faut-il respecter les textes ou pas ? Les enseignantes évoquent une

« stratégie de ruse face aux réformes » ou un « travail biaisé, de contournement... ».

Entre le travail prescrit et la façon dont les enseignants s'y prennent individuellement et collectivement, il y a toujours un écart. Dans cet écart inévitable vient se loger la créativité, sans laquelle le travail ne serait pas vivable humainement, et ne pourrait pas avoir prise sur les situations spécifiques, incertaines, sur lesquelles l'enseignant agit.

La créativité, appuyée sur l'expérience, sur les ressources du métier, nous permet de comprendre que les enseignants, réformes ou non, font évoluer leurs pratiques. « Je fais un travail de tâcheron et de recherche en même temps. » L'ouverture à d'autres pratiques est déterminante dans l'évolution du métier, afin de répondre à de nouvelles questions. De ce point de vue, la réforme de la formation risque de figer les enseignants nouvellement recrutés dans des pratiques qui n'auront pas été confrontées à d'autres. « On ne cherche pas de réponses aux questions qu'on ne se pose pas. »

Par contre, les enseignants s'emparent parfois d'un élément de réforme pour en tirer le meilleur. L'évaluation au CM2 jugée négativement dans ses modalités a été l'occasion d'une réflexion collective au niveau de l'équipe : on a « réparé nos points faibles au niveau de l'école ». Chacun a pu « étalonner ses propres évaluations » à partir du livret de compétences, on a débattu des différents types d'aides aux élèves pour « qu'ils entrent dans les activités » et « y trouvent du sens » et cela a été « super-intéressant ».

Ainsi les réformes sont retravaillées, « renormalisées », intégrées ou pas selon le sens qu'on leur donne, l'intérêt qu'on y voit pour son propre travail et l'activité des élèves ; le critère décisif est simple : est-ce que cela va m'aider à mieux faire mon travail ? Le livret de compétences a pu être utilisé pour donner « une meilleure image du niveau de l'élève », dans un sens utile pour les enseignants mais pas pour les parents... Pour l'aide personnalisée, au-delà des problèmes de gestion du temps, de fatigue des élèves et des enseignants, chacun-e a développé sa propre stratégie pour que cela bénéficie au moins à certains élèves, peut-être pas à ceux qui sont

en grande difficulté, mais plutôt « ceux qui ont besoin d'un petit coup de pouce », sur la base du volontariat ou non, en trichant avec les prescriptions... Cela a pu être l'occasion de « travailler sur de nouveaux supports », pour « avoir une plus grande écoute auprès de certains élèves » et finalement « faire des choses bien pour les enfants ».

Ce « retravail » collectif et individuel des prescriptions laisse penser qu'en imposant des réformes, le ministère se prive effectivement d'une « expertise professionnelle » qui pourrait améliorer les prescriptions et la qualité de l'enseignement... à condition évidemment que les véritables objectifs soient le bien commun.

On vérifie ici que le travail fait société, produit des « réserves », est source d'alternatives. Encore faudrait-il s'appuyer dessus pour prendre les bonnes décisions politiques... mais c'est un autre travail ! Ce que constatent les enseignants, c'est la négation de leur expertise professionnelle par les décideurs et la hiérarchie.

Les réformes n'apportent pas de réponse à certains problèmes lancinants, voire les aggravent, comme celui des élèves en grande difficulté

Cette question est liée à la crise sociale, à la vie du quartier, des familles, des enfants, à l'histoire. Elle est l'une des préoccupations centrales de l'école, de toute l'équipe. La directrice en particulier y revient sans cesse. Elle imprègne l'activité des enseignants, la vie de la classe : « J'en ai trois dans ma classe... Comment je fais ? Je me dédouble ?... J'ai trois têtes... » C'est à l'origine de manifestations de violence... « Des enfants qui vont mal, qui pètent les plombs, sont potentiellement violents... ». Tout cela pèse sur le travail collectif, les rapports interpersonnels au sein de l'équipe. « Quand je suis seule à gérer... Quand il y a le trop plein j'appelle à l'aide... pour les grosses bêtises ». C'est ainsi que les élèves se retrouvent dans le bureau de la directrice.

Que faire ? Quels diagnostics, quelles structures trouver pour apporter des solutions efficaces ? Devant un élève qui

passee les limites, « comment avoir une attitude juste, bien maîtrisée ? », « Ça peut empêcher de dormir »....

Le souci de ne laisser personne sur le carreau, tout en faisant progresser l'ensemble des élèves est au centre des dilemmes du métier. Mais la question des élèves en grande difficulté est mal vécue : « On n'est pas formées pour cela ». L'aide personnalisée ne peut pas la régler, cela relève des maîtres spécialisés des Rased, dont la diminution est une catastrophe. Cela crée un sentiment mélangé d'impuissance et de révolte. « Il y a de moins en moins en moins de solution ». Et la diminution du temps d'enseignement en classe entière va contribuer à les réduire encore. Des élèves n'ont pas les acquis de CM2 et vont passer en sixième. « On sait que ça va être la catastrophe », « ce n'est pas facile à gérer avec les familles ».

Sur cette question en particulier, la directrice cherche par tous les moyens à développer une réflexion collective, dans le cadre du projet d'école notamment. Car il permet l'articulation du social et du pédagogique avec l'objectif de réduire les écarts culturels. Les enseignants cherchent des issues concrètes immédiates à des situations invivables qui les empêchent de faire du bon travail, qui « peuvent les rendre dingues », les faire sortir de leurs gonds.

L'impuissance à trouver les bonnes réponses, les bons outils, à transformer concrètement les situations impossibles (« on ne sait pas par quel bout prendre les choses ») est une source de mal-être dans le travail de chacun. Quand les réformes aggravent les situations et amputent les ressources pour y faire face, elles ne peuvent qu'être mal reçues.

Le collectif, une ressource précieuse, un espace conflictuel, une promesse de convivialité et de plaisir accru au travail

La réforme ampute le travail collectif, l'élaboration collective des projets, les controverses du métier et renvoie davantage les enseignants à leur solitude.

Le travail collectif « d'avant » est regretté, son insuffisance d'aujourd'hui déplorée. « Plus le temps de penser les choses ensemble, de parler entre nous... ». Un ancien travail

collectif sur l'Évolution laisse le souvenir de vrais temps « de dialogue, de confrontation, de partage, de discussion philosophique, où on peut changer sa manière d'enseigner, un moment formateur... », sans commune mesure avec les réunions d'animation pédagogique plus ou moins intéressantes. Comment retrouver ce travail collectif maintenant empêché ? « On devrait s'organiser pour cela, pour la formation par exemple ». L'impact sur l'activité de la directrice n'est pas moins fort : comment faire, faire faire, initier du collectif, des réflexions collectives qui imprègnent les pratiques, des outils collectifs pour améliorer le travail, faciliter le respect des normes et valeurs collectives ? Cette articulation entre l'activité collective et les pratiques individuelles est vécue comme une contradiction, un nœud de difficultés pour la directrice qui se sent parfois impuissante.

Pour les enseignants, le collectif est une ressource psychologique irremplaçable. Parce que travailler avec les autres est nécessaire et que « ça n'est pas évident ». On ne conçoit pas « de travailler tout seul ». Le travail collectif se construit finalement selon des géométries variables.

Là encore la suppression du samedi matin et la réduction du temps scolaire sont vécues comme une catastrophe : nostalgie du bon travail collectif qu'on pouvait réaliser et difficultés de trouver le temps d'échanger pour faire du collectif, sauf à prendre sur le temps personnel, se réunir au domicile de l'un ou l'une.

Les réformes ont finalement accru les deux obstacles principaux au travail collectif : le manque de temps et la fatigue. Il faut alors réinventer une organisation collective du travail.

Nous avons tenté de rendre visible le travail réel des enseignants. On mesure son rôle dans l'épanouissement individuel et la construction des rapports sociaux. Mais tout se joue dans la qualité du travail, que les réformes viennent plutôt compromettre. Ce « travail empêché » se traduit à son tour par un surcroît de fatigue. Il dessine en creux d'autres possibles, d'autres modes d'élaboration et de pilotage des réformes.

« Une pluie d'enclumes »

Michelle Olivier, professeure des écoles, secrétaire nationale du SNUipp

Dans le premier degré, l'évolution du métier, sa reconnaissance et, plus récemment, la mise en œuvre de réformes non concertées, non anticipées au niveau de leurs conséquences sur le travail enseignant, se traduisent par un véritable désarroi des personnels qui sont confrontés à une avalanche de prescriptions et d'injonctions impossibles à mettre en œuvre. Elles engendrent une surcharge de travail importante, dont les conséquences commencent à se faire sentir : fatigue, lassitude, détachement par rapport aux demandes institutionnelles, souffrance pour certains.

Au fil des ans et des réformes, ce sont d'abord les contenus d'enseignement et les relations aux parents qui ont été largement modifiés, puis les modalités de travail.

Aux champs disciplinaires classiques, d'autres se sont ajoutés pour que l'école reste ancrée dans les nouveaux savoirs, pour qu'ils soient accessibles à tous. Les nouvelles technologies, les langues vivantes, l'éducation à la santé, à la citoyenneté, au développement durable, aux arts visuels... La liste est longue de ce qu'il a fallu intégrer au long d'une carrière, sans que la formation continue ne soit à la hauteur des attentes pour appréhender ces nouveautés.

Du côté des familles, après des années de confiance absolue dans l'école et ses personnels, le lien a évolué : longtemps exclues de l'école, une place leur a peu à peu été reconnue. Cela a permis à des relations plus sereines de s'instaurer, les échanges ont été facilités, la compréhension réciproque a bénéficié aux élèves. Cependant, on assiste désormais à une volonté d'intrusion des parents jusque dans l'acte pédagogique. C'est le signe, pour les enseignants, d'une moindre reconnaissance de leur professionnalité. Les sondages effectués à la demande du SNUipp auprès de l'opinion publique le confirment, tout comme les propos d'Éric Charbonnier, économiste et expert des questions d'éducation à l'OCDE :

« En Finlande, les enseignants bénéficient dans la société d'un statut valorisant. Les enseignants finlandais ne sont pas payés plus chers que les Français, mais ils sont bien considérés. En France, la confiance entre les enseignants, les parents, et les chefs d'établissement s'est rompue il y a une quinzaine d'années. »

Enfin, concernant les modalités de travail, la solitude dans laquelle s'exerce ce métier a été bousculée par l'organisation autour du projet d'école et les nécessaires mises en commun qui en découlent. L'institution a ainsi favorisé le travail collectif, la mise en commun d'une partie de ce qui constitue le cœur du métier.

Si ces évolutions se sont inscrites dans la durée, ce ne fut pas le cas de la pluie d'enclumes qui s'est abattue sur l'école ces trois dernières années. En effet, une succession de réformes est venue déstabiliser la profession. Elles ont été largement contestées pour plusieurs raisons : elles font l'effet d'un affichage à destination de l'opinion publique (utilisation des médias pour annoncer la suppression de la classe le samedi matin) ; elles ne donnent pas lieu à consultation des enseignants ; le manque d'information et la précipitation pour la mise en œuvre sont systématiques, l'absence de formation également ; enfin, et c'est ici que l'impact est le plus visible, elles vont parfois à l'encontre des valeurs, de l'éthique professionnelle de ceux qui sont censés les appliquer (nouveaux programmes, évaluations, aide personnalisée...).

D'autres mesures, en parallèle, touchent plus particulièrement certaines catégories d'enseignants : ceux qui enseignent en maternelle, dont la professionnalité est balayée d'un revers de main par les propos blessants du ministre et par la volonté de remplacer la scolarisation des plus jeunes par un accueil en jardins d'éveil ; les enseignants spécialisés des Rased, dont le projet de budget 2009 prévoyait tout simplement la disparition. Si la mobilisation a permis d'éviter le pire, leur nombre a sérieusement diminué, détériorant ainsi leurs conditions de travail.

Citons aussi la nouvelle gestion des ressources humaines qui favorise l'individualisation de la carrière, mettant en avant

la notion de mérite, l'attribution de primes, au détriment de mesures statutaires bénéficiant à tous.

Enfin, comment aborder la question du travail enseignant sans parler de ce qui est advenu de la formation initiale : sous couvert d'une revalorisation par un recrutement au niveau du master, c'est tout le versant professionnel qui est absent du cursus de nos tout nouveaux collègues. Le passage direct de l'université à la classe, méconnaissant tout l'intérêt d'une formation en alternance (théorie/pratique), risque de créer de la souffrance chez les personnels. L'intérêt des élèves, qui pourraient bien faire les frais de cette absence de formation, est également totalement négligé par cette réforme.

Car c'est bien ce qui, au quotidien, anime notre profession : faire réussir tous les élèves ! Or, toutes ces réformes interrogent le cœur du métier, créant du stress, de la souffrance parfois.

Études et sondages indiquent que le sentiment d'une plus grande porosité entre univers personnel et professionnel. Le sentiment d'impuissance à faire progresser tous les élèves est particulièrement difficile à accepter. À l'origine de cette souffrance, on peut repérer également les injonctions paradoxales (logique de performance/bien-être de l'enfant, faire plus avec moins...), l'absence de soutien de l'institution (« Débrouillez-vous ! », lance notre ministre...), un contrôle bureaucratique accru (le nombre d'enquêtes à remplir, de documents à renseigner, par les adjoints comme par les directeurs-trices, a augmenté de façon exponentielle), et le manque de reconnaissance (par les pairs, les élèves, les parents, l'institution).

Pour le SNUipp, qui entretient depuis sa création des relations de grande proximité avec les enseignants, c'est désormais un sujet incontournable dont il faut prendre la mesure. Dès l'année dernière, ce thème a fait son apparition dans les stages syndicaux, dans notre participation à diverses initiatives fédérales. Il est aussi présent dans nos publications (dossiers de *Fenêtres sur cours*, n° 338 du 8 mars 2010 : « J'ai mal à mon métier », et n° 343 du 30 août 2010 « Métier : retrouver le pouvoir d'agir »).

Le congrès de Brive, en juin 2010, a acté la nécessité de porter avec détermination une vaste réflexion autour du climat de l'école, dont les rythmes et le travail enseignant seront deux thèmes essentiels.

L'intervention de Françoise Lantheaume, qui ouvre la perspective de redonner à chacun, à travers le collectif, le pouvoir d'agir sur notre métier, a été reçue avec enthousiasme par les congressistes. La sociologue sera présente à notre Université d'automne pour débattre avec des enseignants venus de toute la France.

Pour redonner du sens au métier d'enseignant à travers un projet ambitieux, pour mettre en place une organisation du travail permettant de constituer de véritables collectifs de travail, le SNUipp a décidé de travailler, comme il en a l'habitude, avec des chercheurs. Diverses initiatives auprès d'équipes enseignantes, de sections départementales permettront de faire connaître ce projet à toute la profession et de construire, ensemble, des propositions : retrouver la fierté d'enseigner, faire reconnaître l'imagination et la créativité de ce métier ô combien complexe : le chantier est vaste mais nécessaire ! Il consiste à faire en sorte que les enseignants réfléchissent ensemble à leur métier, même si ce n'est pas très naturel de se mettre autour d'une table, voire d'un micro, pour échanger sur nos gestes professionnels. Cette reprise en main par le collectif, pour réaffirmer notre capacité d'initiative, notre capacité de conception constitutive du métier, pour s'accorder sur ce que sont « de bonnes conditions de travail »... voilà ce à quoi le SNUipp va s'attacher dans les prochains mois.

Le métier en collège à l'épreuve des compétences

Sandrine Charrier est professeure d'éducation musicale en collège, secrétaire nationale, et responsable du secteur « contenus » du Snes

Lieu de concentration des difficultés scolaires et sociales, abandonné des politiques éducatives successives, le collège est aujourd'hui indéniablement un lieu de tension pour les élèves, les familles et les personnels. Sommés de toujours faire

mieux avec moins de moyens, les enseignants ont vu leur travail se dégrader profondément ces dernières années.

Le ministère estime qu'avec la loi Fillon de 2005, le socle commun et le livret de compétences¹, la question du collège est réglée. Or, ce nouvel encadrement des pratiques scolaires, cet accroissement du poids de l'évaluation des élèves, ce nouveau culte de la performance risquent bien, au contraire, d'enterrer toute nouvelle démocratisation du système, et de soumettre le travail enseignant à de nouvelles tensions.

Une réforme imposée

L'imposition du socle commun et du livret de compétences n'a été précédée d'aucun débat réel avec la profession, qui a eu l'impression d'une réforme imposée d'en haut, soumise au dogme des recommandations européennes, minorant encore un peu plus certaines disciplines (arts plastiques, éducation musicale, technologie, EPS).

Bref, une réforme ignorant la professionnalité des enseignants, leur légitimité à prendre part aux débats sur les évolutions nécessaires du système éducatif et de leur métier, leur disant en creux « ce que vous faites ne convient pas, il faut tout changer », « vous n'avez rien compris à cette réforme et maintenant exécutez » !

Incohérences, contradictions... et débrouillez-vous

Une des premières difficultés pour les enseignants est l'articulation entre le socle commun et les programmes, ce qui laisse d'ailleurs craindre que se mettent en place des parcours scolaires différenciés avec des classes de niveau.

L'utilisation du livret de compétences génère aussi son lot de questionnements auxquels la réponse institutionnelle est toujours le renvoi à une concertation locale : « concer-

1. Le socle commun est organisé en sept « Compétences » (appelées initialement Piliers), définies comme une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes : 1. Maîtrise de la langue française ; 2. Pratique d'une langue vivante étrangère ; 3. principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique ; 4. Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ; 5. Culture humaniste ; 6. Compétences sociales et civiques ; 7. Autonomie et initiative.

tez-vous », c'est-à-dire « débrouillez-vous sur le terrain ». On somme les enseignants de se réunir et de résoudre la quadrature du cercle en répondant eux-mêmes aux questions qu'ils se posent : une compétence peut-elle être acquise en évaluant une seule situation ? Peut-elle être acquise une fois pour toutes ? Combien l'élève doit-il maîtriser d'items pour que chaque domaine soit validé (une compétence étant déclinée en domaines) ? Combien l'élève doit-il maîtriser de domaines pour que la compétence soit validée ? Tous ? Au moins un ? Un seul ? Plus ? Que faire lorsque les avis de collègues de disciplines différentes divergent, au sujet d'une compétence commune à plusieurs disciplines ? Devra-t-on considérer qu'à l'intérieur d'une même compétence existeraient des items plus importants que d'autres ? Que penser d'un dispositif qui aboutirait à attribuer des compétences à des élèves, contradictoires avec les évaluations par discipline ? Le risque est réel d'opposer les disciplines entre elles avec un tel système : longs débats en perspective dans les conseils de classe... et une charge de travail considérable pour les personnels, notamment pour le professeur principal, chargé de faire la synthèse des items validés par chacun de ses collègues... tout cela au détriment des autres tâches nécessaires à la réussite des élèves.

Un autre problème majeur est celui du niveau de connaissance demandé à l'élève. Ainsi, on risque bien d'aller vers des niveaux d'exigence différents suivant les établissements, et d'aboutir à des validations « maison ».

Il existe par ailleurs des problèmes spécifiques aux compétences 6 et 7.

D'une part, l'acquisition de ces deux compétences ne fait jamais référence à la psychologie des adolescents ni aux questions spécifiques que posent le rapport à la règle et la problématique des liens de dépendance aux parents.

D'autre part, quelles sont les occasions de découverte, de réflexion, d'autonomie et d'initiative que l'École met en œuvre ? Évaluer sans avoir créé les possibilités d'un développement revient à mesurer la distance sociale par rapport à une norme comportementale et psychologique qui déva-

lorisera de manière encore plus stigmatisante qu'avant, car formalisée, les enfants de milieu populaire.

Les risques du métier

Si d'aventure certains enseignants tentaient de résoudre sérieusement ces questions localement, on assisterait sans doute à de multiples dommages collatéraux :

- Accroissement du poids de l'évaluation dans le système éducatif assorti de redondances : notation chiffrée, validation du niveau A2 en LV, B2I, validation de compétences en vue de l'acquisition progressive du socle, diplôme du brevet, évaluation de l'histoire des arts.
- Validation sans doute automatique d'un certain nombre d'items, comme par exemple dans la compétence 5 : « pratiquer diverses formes d'expression à visée artistique » puisque les élèves pratiquent ces formes d'expression dans le cadre des enseignements artistiques obligatoires.
- Effets sans doute importants sur les pratiques d'enseignement et sur les contenus enseignés : tendance à ne plus enseigner que ce qui sera évalué (voir les effets du « *teaching to the test* » en Angleterre) et multiplication des situations d'évaluation au lieu de laisser du temps aux élèves pour apprendre².
- Risque que les élèves les plus fragiles se focalisent encore davantage qu'aujourd'hui sur la tâche à accomplir, sur la validation de la compétence, au détriment du sens de la discipline et de la construction des savoirs.
- Minoration de la dimension collective des apprentissages.
- Aboutissement à une validation « maison » et perte de toute valeur de cette attestation.
- Épuisement des enseignants dans des réunions de concertation et d'harmonisation et augmentation de leur temps de travail.
- Culpabilisation des enseignants qui devraient maîtriser complètement ce qui se passe dans la tête des élèves

2. T. Lamarche, A. Chaptal, R. Normand, *Payer les profs au mérite ?*, Paris, Syllepse, « Comprendre et agir », 2007.

alors que alors que cela reste opaque et difficilement accessible.

- Impression pour eux de changer de métier et d'enseigner dans le but de valider des compétences, etc.

Au bout du compte, une telle somme de travail pour l'enseignant et une telle transformation des pratiques a-t-elle un sens et une réelle utilité ?

Plusieurs pays ont adopté l'approche par compétences (Belgique, Québec, Suisse romande, Portugal...), avec des résultats divers. On peut regretter que leur expérience n'ait pas davantage été diffusée et prise en compte pour susciter dans notre pays un débat nécessaire.

Quelles propositions ?

Les compétences ne peuvent être qu'au service des contenus d'enseignement et des apprentissages et non l'inverse.

Le métier enseignant est avant tout un métier d'enseignant concepteur. Il faut en finir avec des injonctions qui n'ont pas de sens et les tensions ainsi créées dans les établissements.

Il faut sortir de l'infantilisation permanente : il est indispensable que la profession soit réellement consultée avant tout changement de programme, et qu'il y ait de véritables débats sur les contenus à enseigner et les pratiques, en lien avec l'Inspection générale et des chercheurs.

Les résultats de la recherche doivent être mieux diffusés aux enseignants et donner lieu à des débats professionnels enrichissants et stimulants, leur permettant ainsi d'être mieux armés dans leur métier. Ces différents débats pourraient avoir lieu dans le cadre de la formation continue, qui ne doit pas se réduire à la mise en œuvre de réformes contestées ni à l'imposition de « bonnes pratiques ».

Il est également urgent de créer des collectifs de travail, entre enseignants, mais aussi avec les équipes éducatives, en dehors de toute tutelle hiérarchique, où les collègues pourraient notamment échanger sur la complexité de leur métier, et reprendre la main.

Les transformations du travail enseignant en collège

Yannick Lefebvre est professeur d'histoire-géographie en collège « ambition réussite », co-secrétaire académique du Snes à Reims.

Pour parler des changements que connaît le travail enseignant dans les collèges, la validation du niveau A2 en langues vivantes en fin de 3^e constitue une bonne entrée.

Les collègues font le constat d'évaluations faussées. Ils dénoncent les pressions des chefs d'établissement ou des inspections pour présenter un taux de validation élevé. Pire parfois : alors qu'ils avaient constaté que l'élève n'avait pas le niveau A2, le Principal passait outre et validait d'une simple signature. Lors de la première année, au moins, où l'obtention du A2 était nécessaire à la délivrance du brevet, des IA ont validé des élèves privés de leur diplôme à cause de cette disposition après une plainte des parents.

J'entends donc souvent cette conclusion : « De toute façon, le but c'est de valider tout le monde. Alors on le fera et puis c'est tout ». Mais si les collègues ont l'air de faire avec, cela ne passe pas ou difficilement. D'une part, parce que ceux qui avaient suivi les injonctions de la première année pour s'en saisir localement, ont pu voir leur travail balayé d'un revers de la main, invalidé, méprisé l'année suivante. Dans notre académie, des professeurs de langues vivantes se sont entendu dire par leur inspection que si l'élève s'exprimait en partie par signes, ils pouvaient valider. La collègue qui rapportait cela, encore émue, s'est écriée « Mais qu'est-ce que j'enseigne moi ? » D'autre part, l'incompréhension demeure : pourquoi se doter d'un outil d'évaluation qui se veut détaillé et présenté comme un progrès si c'est pour le fausser ?

Des professeures de langues vivantes d'un collège de l'Aube s'étaient ainsi retrouvées déstabilisées. Elles pensaient avoir rempli leurs obligations concernant cette nouvelle évaluation et être allées au-delà même. Elles s'étaient réunies entre enseignantes de langues vivantes différentes, avaient travaillé ensemble pour construire quelque chose de collectif et de cohérent. Ces collègues avaient même retiré

un grand profit personnel de ce travail puisqu'elles en avaient profité aussi pour échanger sur leurs enseignements, leurs pratiques ; elles trouvaient que l'approche par compétences leur avait permis d'envisager autrement une partie de leur enseignement. Bref, elles avaient trouvé ce travail enrichissant et pensaient en avoir retiré un bénéfice dans leur exercice professionnel.

Pourtant, elles n'ont reçu de leurs hiérarchies que des reproches : leur taux de validation était trop bas et en particulier, moins élevé que celui d'autres établissements voisins où aucun travail particulier n'avait été mené, et où, comme nous l'avons dit plus haut, cela avait pu être le chef d'établissement qui s'était contenté de signer.

Bien sûr les enseignantes étaient écoeurées. Mais elles étaient aussi plongées dans le doute. Quel est l'intérêt de ces évaluations ? À quel jeu jouaient leurs hiérarchies ? Elles ne voyaient plus le sens de leur travail sur ces évaluations. D'ailleurs la première demande de ces collègues et des autres que j'ai pu rencontrer est de comprendre.

À partir des problèmes soulevés par la validation du A2, les collègues enchaînent souvent sur une dénonciation de l'inflation des réunions, des tâches annexes, en particulier de celles liées à l'individualisation des élèves et dont une partie retombe plus lourdement sur les professeurs principaux. La situation est très variable selon les établissements. Mais il existe des collèges « en pointe », où la direction essaie de faire appliquer toutes les prescriptions ou du moins un maximum. C'est-à-dire valider le B2I, mettre en place les « Programmes personnalisés de réussite éducative », renseigner la note de vie scolaire, mener les entretiens d'orientation des élèves de troisième, organiser le « *Parcours de découverte des métiers et des formations* » qui s'annonce, prendre la responsabilité d'un dispositif particulier (Découverte professionnelle, par exemple), assurer la tenue d'un cahier de texte électronique, la mise en ligne des notes, de la validation du socle commun qui commence...

Les collègues récitent souvent cette litanie en disant que c'est impossible de tout faire ou de tout faire bien. D'autant

que ces tâches en provoquent d'autres en cascade : réunions de présentation, de mise au point... Les enseignants peuvent ensuite se voir confier l'élaboration de documents pour la mise en place du nouveau dispositif. Ce qui peut présenter l'avantage de ne pas se voir imposer des outils de l'extérieur, mais nécessite en général une charge de travail importante.

Dans un collège de la Marne a été expérimentée une classe de sixième sans note, avec mise en ligne de l'acquisition progressive des compétences, et du cahier de texte électronique. Une professeure qui s'était volontairement impliquée dans le projet, et en retirait une certaine satisfaction, s'est malgré tout exclamée « Si on fait plus de réunions, je pète les plombs », quand on évoquait certains collèges qui prévoyaient des réunions de validation des compétences du socle en plus des conseils de classe.

Dans les pires dérives, dans un établissement de la Haute-Marne, il a même été demandé aux enseignants de noter les assistants pédagogiques qui intervenaient dans leur classe.

Devant cet empilement des tâches, pas toujours en lien avec l'activité d'enseignement, j'entends régulièrement des collègues demander « Quand est-ce que je fais mes cours ? » Ils dénoncent le temps que les tâches annexes leur prennent, et comme le temps n'est pas extensible à l'infini, le déplacement de l'activité que cela entraîne. Là où les professeurs réagissent le plus c'est quand ils ne peuvent pas donner de sens aux différents dispositifs qui se mettent en place ou qu'ils n'en voient pas l'impact positif sur les élèves. Une collègue lors d'un stage s'est exclamée « Je ne sais plus quel est mon métier » ! D'autres disent : « J'ai l'impression que si je privilégie mes cours et mes classes, on pourrait me le reprocher. »

La dernière remarque peut être confirmée par des commissaires paritaires académiques qui ont pu lire à plusieurs reprises cette appréciation de chefs d'établissement pour l'accès à la hors classe : « Se contente de faire son travail ».

Mais si les enseignants protestent et s'indignent de ce qu'ils vivent, ils agissent peu dans les établissements. Bien sûr, en tant que fonctionnaires, ils ne peuvent pas désobéir. Ils ne

voient donc pas non plus d'alternatives, à part une certaine résistance passive et l'inertie. Enfin, plus grave encore, ils doutent de leur légitimité. Ils l'expriment directement, interrogent le syndicat sur leur légitimité pour dire ce qui est leur travail et ce qui ne l'est pas face aux inspecteurs, face à la hiérarchie. Bien sûr la réponse ne peut-être que collective : c'est la légitimité des professionnels qui agissent, qui exercent et connaissent leur travail.

Au lycée : la mise en place de l'aide personnalisée

Romain Gény est professeur de sciences économiques et sociales dans un lycée du Pas-de-Calais.

Mars 2010, réunion organisée par la proviseure du lycée, invitant tous les enseignants à « examiner ensemble » le contenu des heures d'« accompagnement personnalisé » mises en place par la réforme du lycée en 2^e générale et technologique. Autonomie et travail collectif ? En réalité, c'est la dimension destructrice du management appliqué à l'école qui se met en place en quelques minutes.

La proviseure laisse les enseignants seuls. Trois collègues (sur plus d'une vingtaine présents) se saisissent de la demande et se lancent dans une réflexion pédagogique : comment utiliser ces heures pour transmettre des compétences transversales qui puissent être enseignées indifféremment par n'importe quel professeur ? Cette attitude provoque des critiques des autres collègues. Critiques pédagogiques, dans un premier temps, puis les critiques plus politiques arrivent vite : l'accompagnement personnalisé remplace l'aide individualisée, supprimée aux lettres et aux mathématiques, peut-on accepter cela ? Comment jouer ce jeu quand tout le monde perd des heures de travail en groupe ? Comment accepter de faire fonctionner nous-mêmes un dispositif qui détruit nos disciplines et notre métier, qui sert à supprimer des postes, et qui est un non-sens pédagogique ? Flottements, crispations... Finalement les trois collègues concoctent une organisation qui répartit les tâches et missions sur l'ensemble de l'année. Sous le regard détaché, surpris ou en colère de la masse des autres enseignants.

Retour de la proviseure : les trois collègues exposent leur proposition « collective », et la proviseure la reprend à son compte. Début des tensions. Les militants Snes explicitent ce qui est en train de se passer : des collègues disent aux autres ce qu'ils devront faire dans leurs cours. Voulons-nous devenir nos propres contremaîtres ? Certains précisent qu'ils n'appliqueront pas ce cadre, qu'ils feront leur discipline pendant ces heures ! Les trois collègues se sentent remis en cause ; beaucoup, parmi les autres, paraissent soulagés. Mais la machine à casser les collectifs de travail est en marche.

Cette réunion a permis d'entrevoir les implications de l'application du management privé à l'école : logique taylorienne mais assumée par des collègues qui disent à leurs pairs ce qu'ils doivent faire et deviennent des « sous-chefs » ; gestion locale d'une pénurie organisée, où chacun est tenté de sauver ce qu'il peut (notamment la possibilité de bien faire son métier)... contre les autres ; prémisses de « clans », entre ceux qui s'impliquent, ceux qui s'adaptent et ceux... qui « râlent ». Le tout sous le regard du « chef », qui voit le collectif enseignant éclater, sans avoir rien d'autre à faire que jouer de « l'autonomie » dans un contexte de pénurie, source idéale de concurrence.

Prochaine étape ? La répartition des heures entre enseignants : qui veut sauver son poste ? Qui veut garder des conditions d'enseignement vivables ? Que le meilleur gagne ! Une bonne ambiance de travail en perspective, où le collègue qui veut bien faire son métier est l'obstacle à éliminer pour pouvoir ne pas trop mal travailler soi-même. Un métier où il faudra en rabattre sur ses valeurs, éviter le regard des collègues à qui l'on a « piqué » les heures, et à qui l'on impose donc, indirectement, un complément de service dans un autre établissement. Un métier où les négociations de couloir, individuelles, pour sauver sa peau, deviendront la norme contre l'action collective au grand jour. Un métier qu'il faudra faire seul, et contre ses collègues.

Le choc des valeurs

Angélique Del Rey est professeure de philosophie dans un centre de post-cure pour adolescents.

Venue du Québec, l'approche par compétences nous était présentée comme idéale pour intégrer les élèves en difficulté scolaire. C'est ainsi qu'un jour, je reçus la visite de mon formateur afin d'évaluer mes capacités à travailler avec des élèves présentant des « déficiences cognitives ». Je faisais alors un débat sur la religion. J'avais demandé à chaque élèves de préparer un aspect de la question, afin d'incarner dans le débat une des positions. J'attendais qu'ils fassent émerger une réflexion sur le problème de la diversité des religions, leurs conflits, le rapport de la croyance à l'humain... Et de ce point de vue, je dois dire qu'après la séance, j'étais satisfaite. Quant à mon formateur, il m'indiqua d'emblée qu'en dépit de l'intérêt que pouvait présenter « pour moi » une telle réflexion, il manquait à ce débat le travail nécessaire pour que mes élèves puissent acquérir des compétences utiles à leur intégration dans le monde du travail. À l'un de mes élèves gêné dans la prise de parole, j'aurais du faire en sorte que le débat serve à améliorer sa capacité à « prendre la parole en public » ; à l'autre peu maître de ses émotions (mais extrêmement actif dans la construction de la réflexion commune) que le débat lui apprenne à « maîtriser ses affects ».

Cette approche me frappa par sa dimension hautement normalisatrice et utilitariste.

Le SNEP : un syndicat singulier

Sylvaine Duboz, enseignante d'EPS au lycée Robert Doisneau de Corbeil-Essonnes

Une évidence

Dès que je suis devenue enseignante, je me suis tout naturellement syndiquée au SNEP (Syndicat national d'éducation physique et sportive), comme une évidence. En effet, l'atout majeur du SNEP pour moi, c'est qu'il était et qu'il est toujours une organisation syndicale qui porte des visées fortes pour l'École, des visées de démocratisation, l'appropriation culturelle pour tous et la réussite de tous, mais qu'il est aussi une organisation disciplinaire.

Un syndicat disciplinaire

Le SNEP s'est comporté un peu comme une association disciplinaire.

Ce qui me semble intéressant dans ce syndicat, c'est qu'il est capable de prendre en compte à la fois les grandes questions qui concernent l'école, donc de se situer dans des perspectives politiques, mais aussi de défendre et promouvoir sa discipline d'enseignement. Je donnerai deux exemples.

Le premier est ancien. En 1978, le ministre Jean-Pierre Soisson décide de diminuer d'une heure le forfait du sport scolaire (faisant partie de nos statuts), le faisant passer de trois à deux heures hebdomadaires pour gagner (déjà !) des postes. Nous sommes très attachés au sport scolaire, il fait partie de notre identité et permet à beaucoup de jeunes qui n'en auraient pas les moyens de pratiquer une activité sportive ou artistique au meilleur niveau. La mobilisation fut très forte. Qu'ont décidé les enseignants avec le SNEP ? Conscients que par notre action au sein du sport scolaire nous contribuons à créer le besoin de pratique chez nos élèves, nous avons choisi de faire avec deux heures comme avec trois. Insensé ? C'était travailler plus pour gagner moins ! Mais le sport scolaire a résisté et nous avons retrouvé notre troisième heure en 1981.

Le deuxième exemple concerne l'élaboration des derniers programmes dont le SNEP est un acteur offensif. Les propositions de l'Inspection Générale montrent un infléchissement dangereux à nos yeux vers la santé et le développement de la personne comme étant les éléments essentiels qui définiraient notre discipline. Le SNEP défend l'idée que c'est en s'appropriant une culture que les jeunes acquièrent des pouvoirs et des outils nouveaux et qu'en conséquence, ils se développent et se socialisent. Cette différence est de taille, car notre existence est en jeu. C'est bien le champ culturel et le patrimoine sur lesquels s'appuie une discipline scolaire qui justifie sa présence à l'école. Pour nous, les activités sportives et artistiques ont des visées culturelles fortes et portent les savoirs et contenus à transmettre. Ces deux conceptions se sont confrontées constamment dans l'histoire de notre discipline, mais nous sommes inquiets aujourd'hui de l'évolution des programmes. Donc le SNEP a décidé de travailler sur des programmes alternatifs et de les expérimenter en associant toutes celles et ceux qui le souhaitent. Voilà une démarche osée !

La pédagogie c'est politique, donc syndical aussi

C'est ainsi que je perçois le SNEP : un syndicat qui ose ouvrir la porte de la classe (en l'occurrence des gymnases et des terrains de sport) et s'intéresse à ce qui se passe dans le cours. La pédagogie relève du politique au sens noble du terme. Car en fin de compte, n'est-ce pas cela qui permet de révéler concrètement, « pour de vrai », nos véritables conceptions ? Je n'imagine pas un syndicaliste qui ne soit aussi un pédagogue, c'est-à-dire quelqu'un qui réfléchit sur sa pratique professionnelle pour la transformer et faire un pas en avant.

Je n'aurais jamais pu adhérer à une organisation syndicale qui ne se préoccupe que de la défense de ses personnels, de ses statuts. Il faut renverser le problème. Nous sommes là parce que notre métier c'est d'enseigner et de faire réussir nos élèves, en particulier les plus vulnérables, ceux des milieux populaires. La transmission des savoirs est au cœur

de notre mission. Pour cela, nous avons besoin de bonnes conditions de travail et des statuts qui garantissent notre travail, mais cela reste pour moi une conséquence.

J'apprécie et je suis fière de faire partie d'une organisation qui lie de manière indéfectible des visées émancipatrices, des contenus disciplinaires exigeants et des revendications concernant ses personnels.

Des colloques pour dépasser les slogans et échanger

Mais faire ce que l'on dit et dire ce que l'on fait est très difficile.

Comment faire pour que ces formules « Plus et mieux d'EPS », « Tous éducables », « Pour la réussite de tous », etc. dépassent l'état de slogans ?

Car les slogans, c'est dangereux. C'est facile de dire « Tous capables » et ainsi de culpabiliser celui ou celle qui, dans un établissement difficile, ne renonce pas, mais n'y arrive pas, n'a pas trouvé comment mieux faire réussir ses élèves, surtout quand en plus les installations sont éloignées, trop peu nombreuses.

C'est pourquoi, j'apprécie les colloques qu'a régulièrement organisés le SNEP et qui ont animé la réflexion collective sur les sujets professionnels.

Il faut se référer aux actes des colloques pour mesurer l'importance et la qualité de la réflexion. Les thématiques illustrent les préoccupations du moment: l'évaluation, ce qui s'apprend et ce qui s'enseigne, le sport scolaire, les programmes, et le dernier, le forum dont l'objet a été de revenir sur l'école, le sport, l'EPS. Ces colloques ont été l'occasion d'échanges sur les pratiques, mais aussi de production de connaissances, d'outils à partager sur les pratiques.

Le centre EPS et Société : se centrer sur les questions professionnelles

Grâce à Jacques Rouyer dont le décès brutal nous a tous stupéfaits, est né le centre EPS et Société en 1995 je crois, pour prendre de la distance face à l'urgence syndicale et prendre le temps d'approfondir la réflexion sur les questions

professionnelles, le quotidien des enseignants. C'est une façon fructueuse de résoudre cette tension.

Le centre EPS et Société est indépendant mais sa réflexion se situe dans le prolongement des grandes orientations du SNEP et tente d'articuler l'EPS, l'École et ce qui se passe dans notre domaine à l'extérieur de l'École : le sport. Jacques Rouyer concluait l'un de ses éditoriaux par ces mots : « C'est l'évidence, la démocratisation de l'accès de tous les jeunes à une culture émancipatrice des activités physiques, sportives et artistiques est toujours un enjeu majeur d'aujourd'hui ».

L'originalité des travaux du centre regroupés dans la revue *Contre-Pied* consiste à aller « débusquer, jusque dans le détail, ce qui est porteur d'émancipation et d'ambition pour l'élève » comme le dit Claire Pontais. La revue propose des problématiques à « contre-pied de l'idéologie dominante », sortes de poils à gratter qui nourrissent les débats et rendent compte d'innovations.

La fête, Faites du sport, novembre 2010

C'est la dernière et très importante initiative prise par le SNEP et le Centre EPS et Société.

Elle démontre que malgré les difficultés et le contexte lourd de dégradations, le SNEP persévère et signe en choisissant la dynamique. Il ne renonce pas à s'occuper de l'École, de l'EPS, mais s'ouvre aussi à ses partenaires et au monde sportif. L'épine dorsale du colloque a été une approche anthropologique des activités physiques, sportives et artistiques pour fonder le sens de ce qu'on a coutume d'appeler le *culturalisme*.

En un mot, l'EPS dans tous ses états, une manifestation sérieuse, revendicative, festive, joyeuse, culturelle et... originale comme l'est au fond le SNEP. Pour cela, vraiment, beaucoup comme moi s'y retrouvent.

Le travail des professeurs de lycée professionnel face aux réformes

Yves Baunay et Gérard Grosse

Ces entretiens ont été menés avec quatre professeurs d'un lycée professionnel industriel de la banlieue parisienne, intégré à une cité scolaire : deux professeurs d'enseignement général et deux d'enseignement professionnel.

Il s'agissait de saisir ce que les réformes en cours (bac professionnel en trois ans, aide personnalisée, nouvelles formes d'évaluation, nouveaux horaires...) changeaient dans le travail réel des professeurs, au-delà des tâches prescrites.

Des réformes dont il faut décrypter le sens et le contenu

Les plus anciens des enseignants du lycée professionnel, qui ont connu la suppression des CAP et la création du bac professionnel, ont le sentiment qu'on veut « saborder la formation professionnelle », qu'il n'est plus question d'« apprendre un métier avec un contenu solide ». Les entreprises font comprendre que les élèves en stage ne savent pas faire grand-chose. Avec le CAP en trois ans plus le BEP, cela faisait cinq ans d'enseignement professionnel, on est passé à quatre ans avec le BEP et le bac professionnel, puis trois ans aujourd'hui avec la suppression des BEP.

« C'est comme si on voulait faire un livre sans avoir appris à lire et écrire » ou « comme si un cuisinier utilisait les sauces de chez Picard ». Une seule chose est claire : faire des économies, « dégraissier le mammouth » et éviter « les levées de bouclier » du corps enseignant.

On trouve difficilement les informations sur la réforme ; on interroge la hiérarchie qui ne sait pas... « On nous parachute le bébé par petits morceaux », « on ne sait pas toujours où on va », « on est livrés à nous-mêmes ». Tout cela est déstabilisant. On a le sentiment qu'on nous cache les choses. « Le lycée professionnel sert un peu de laboratoire pour la mise en place de la réforme ». En même temps, cela donne beaucoup d'autonomie et de liberté qu'on utilise au mieux.

Une ardente obligation de créativité : de la « débrouille » à la fierté de pouvoir faire malgré tout du bon travail

Finalement « ça change tout notre travail ». Il faut « se débrouiller pour que ça puisse tenir ». Il faut que cela colle avec les élèves qu'on a. Il faut créer son propre référentiel pour le bac pro en trois ans à partir des référentiels du BEP en deux ans, plus le bac pro en deux ans. « Pour moi, ce qui compte c'est de donner les bases. » On doit gérer les « contradictions multiples » et les « aberrations » entre l'ambition des programmes sur le papier, ce que nous disent les inspecteurs (le « socle de base »), la réduction des horaires, nos ambitions pour les élèves, ce que les élèves peuvent assimiler, ce qu'on va leur demander au bac (cela n'est pas encore déterminé). Ainsi, « je suis en négociation permanente avec moi-même ».

« On est laissé en rase campagne », « on tâtonne », « on cherche », « on doit amener les élèves à un discours raisonné, dans un monde de plus en plus compliqué à affronter ». On nous dit : « Faites comme cela vous semble le mieux », « Vous avez toute liberté ». Il y a par exemple un programme d'histoire de l'art, mais pas d'heures en face. « Quand on commence à expliquer les enjeux énergétiques... on découvre qu'il manque aux élèves les éléments simples de fonctionnement des États... », « Face à des questions qui brassent des problématiques énormes (nourrir le monde, les OGM...) on n'a pas le temps, on butte sur le manque de prérequis... » Malgré tout, « on veut amener les élèves à une culture générale commune », à « déconstruire certaines représentations », à « maîtriser quelques clés ». « Ils nous prennent vraiment pour des magiciens. »

Le but essentiel, c'est de faire malgré tout un travail de qualité. « On est passionné », « on a le goût du métier », « pour faire réussir les élèves, on va se débrouiller pour leur faire le meilleur cours », « c'est là la magie ». Une vieille balance à peser le grain, récupérée aux encombrants, va être la source de nombreux travaux pratiques super-intéressants. En fait, « J'ai passé ma vie de prof à me former aux nouvelles techniques ».

Un fort débat de valeurs sous-jacent traverse l'activité des enseignants

Dans l'enseignement professionnel, les valeurs du métier sont centrales et irriguent tout l'enseignement. Mais l'évolution des techniques perturbe ces valeurs. « Je suis le seul à savoir affûter un foret ». Les élèves ne savent pas dessiner mais savent sortir de l'ordinateur un schéma en trois dimensions...

Dans les enseignements généraux, ce qui est mis en avant c'est la valeur des savoirs construits, la rigueur des raisonnements, les clés pour affronter un monde complexe : « Je ne suis pas d'accord pour en faire des presse-bouton. »

Les enseignants insistent aussi sur les valeurs du vivre ensemble : cela transparaît dans les rapports aux élèves, plutôt virils, mais chaleureux quand même. : « ils doivent obéir : les règles justes sont applicables à tous ». Pour un professeur d'enseignement général, « aller les voir en atelier... ça crée une proximité avec les élèves... ça décale le rapport et ça facilite les choses avec un adulte de plus ». « Je retrouve mes élèves avec plaisir, ils sont souvent reconnaissants. » Ce qui compte, c'est qu'ils puissent poursuivre en BTS, et même en licence professionnelle.

La question des inégalités sociales, de la discrimination, affleure en permanence dans la gestion quotidienne de la classe : « On a des cas lourds, des élèves qui font de la prison. » « Je veux que mes élèves s'en sortent » ; « L'intégration, je sais ce que c'est, je suis arrivé à 11 ans de Kabylie, ne sachant ni lire ni écrire. J'ai été pris en charge, aidé par l'école, les professeurs », « la meilleure intégration, c'est l'école », « si ça ne passe pas par là... »

En fait, des réformes qui demandent bien plus de travail

« Derrière tout cela, il y a le boulot qu'on doit abattre », « il faut fabriquer nos cours », surtout quand il n'y a pas de manuel, comme c'est le cas dans les matières professionnelles.

Créer des cours, préparer les dossiers pour le contrôle en cours de formation (CCF), installer les séances de travaux pratiques (pas d'aide de laboratoire) faire les sujets de

devoirs, faire passer les évaluations (les textes prévoient une personne extérieure mais « on ne voit jamais personne »), corriger, vérifier ce que font les élèves pendant les travaux pratiques et le CCF : « On se forme sur le tas, on se débrouille ».

La charge de travail est nettement alourdie alors que les ressources disponibles en temps et en moyens matériels ont plutôt tendance à diminuer... Une heure de travaux pratiques (au lieu de 2 heures avant) oblige à monter le dispositif, à sortir le matériel avant, à ranger après, donc c'est une heure en plus non reconnue, non payée.

Heureusement, il y a la ressource du collectif qui, dans ce lycée, tient bon. Les nouvelles modalités de distribution de la DGH sont sources de conflit. « Ça peut amener à se tirer dans les pattes », « il faut quand même se battre pour les heures de DGH ». Mais les discussions, la solidarité entre collègues, semblent prendre le dessus. « On s'entend bien... depuis la création du lycée », « il y a quelque chose de plus fort en nous », « même si c'est un peu moins convivial aujourd'hui »....et si les rapports avec la direction sont plus problématiques.

Les enseignants sont confrontés à des élèves déstabilisés par la crise sociale. Loin d'être une aide, les réformes constituent des obstacles supplémentaires à surmonter pour parvenir à bien faire son travail.

Les stresseurs professionnels des enseignants

Laurence Bergugnat-janot, maître de conférences à l'IUFM Aquitaine-Université de Bordeaux, membre de l'Observatoire international de la violence à l'école¹.

Dans les trente premiers mots cités pour définir le métier dans le secondaire comme dans le premier degré, on trouve *stress, fatigue, difficulté*. Les différentes études sur le stress des enseignants² établissent une liste de stresseurs professionnels, nous en décrirons certains d'entre eux.

Les exigences du travail : les enseignants ressentent une charge de travail importante et croissante. Ils déclarent travailler en moyenne 39,25 heures par semaine dans le premier degré et 33,23 heures dans le second degré³, certains déclarant 45 heures et d'autres n'annonçant que 30 heures⁴. Les différences dans les déclarations dépendent des modes d'investissement dans le métier liés au type et contexte de l'établissement, à la discipline enseignée, et aux profils pédagogiques. Par exemple, les professeurs centrés sur les élèves travailleraient 3 à 4 heures de plus en moyenne pour échanger avec les collègues, avec les parents, les partenaires et les élèves. Pour certains, c'est la quantité de travail qui pèsera tandis que pour d'autres ce sera plutôt la pression temporelle ou encore la complexité du travail. Le cumul des contraintes routinières (répondre, écouter, se déplacer, écrire, maintenir l'ordre, gérer la dynamique du groupe tout en étant attentif aux individus...), ajoutées aux nouvelles demandes institutionnelles (l'évaluation, l'intégration du handicap, l'accompagnement des élèves en difficulté, l'enseignement des langues, l'informatique, le

1. Laurence Bergugnat-Janot et Nicole Rasclé ont conduit une enquête financée par le Conseil régional d'Aquitaine, en partenariat avec La Casden, la MGEN, la MAIF, le SNUipp et les Snes, sur l'épuisement professionnel des enseignants.

2. Janot-Bergugnat L., Rasclé N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris, Armand Colin.

3. Horenstein J. M. (2006). La qualité de vie au travail des enseignants, Éditions MGEN.

4. Guillaume F. R. (2000). « Conditions de vie et de travail des enseignants », *Éducation et formations*, n° 56, p. 77-85.

traitement de la violence à l'école...) peuvent entraîner chez l'enseignant le sentiment et la réalité d'une usure quotidienne et d'un travail dans l'urgence.

Le conflit de rôle : l'enseignant peut percevoir des ordres contradictoires, des pressions émanant de sources différentes, et qui plus est en opposition avec ses valeurs personnelles. Dans le contexte institutionnel actuel, l'enseignant cherche un équilibre entre la quantité de travail à effectuer et un réel travail de qualité. Les directeurs d'école et les chefs d'établissements sont particulièrement victimes de cette source de stress. Autres exemples : l'enseignant se sent pris entre la demande du groupe classe et les besoins spécifiques de certains élèves ayant des niveaux très hétérogènes ; il peut vivre un conflit entre les obligations professionnelles et les obligations familiales, particulièrement prégnant chez les enseignants, du fait d'une profession ultra-féminisée et dans une société où c'est encore la femme qui assure, même si on note des changements, la quasi-totalité des travaux ménagers.

L'ambiguïté de rôle : l'individu au travail ne sait pas ce qu'on attend de lui, quels objectifs précis il doit atteindre et enfin quelle est l'étendue de ses responsabilités. Les enseignants peuvent être désorientés face à la sortie de nouveaux textes officiels au rythme des nominations de nouveaux ministres, une « schizophrénie innée du métier⁵ ».

La charge émotionnelle : particulièrement forte dans un métier de relations humaines, cette charge est accentuée quand les rapports sociaux sont tendus dans les écoles, entre collègues, avec les parents, entre les élèves. Le contact avec la souffrance de certains élèves, de certaines familles vient activer des émotions qu'il faut cacher. Travailler en contexte difficile peut entraîner, surtout chez les débutants, l'appréhension, voire la peur de se rendre en classe.

5. Woods P. (1999). Intensification and stress in teaching in R. Van Denberghe, A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (p. 115-138)., London.

Deuxième partie
Transformer le travail

Chapitre 4

Santé au travail et pratiques syndicales

Corinne Gaudart, ergonome, chargée de recherches au CNRS affectée au Lise (Laboratoire interdisciplinaire pour la socio-économie).

Les atteintes à la santé liées au travail sont complexes à saisir pour au moins trois raisons. La première : les effets du travail sur la santé peuvent être immédiats, mais aussi différés, c'est-à-dire que l'état de santé d'aujourd'hui peut être tout à la fois la conséquence de conditions de travail passées et/ou actuelles. Cela implique alors de comprendre ces liens santé/travail dans une perspective diachronique, au fil des parcours professionnels (Volkoff & Molinie, à paraître). La seconde : les conséquences du travail sur la santé ne sont pas toujours visibles, même pour les personnes concernées. Elles se traduisent par des infropathologies, comme la fatigue, les troubles du sommeil, le découragement, qui peuvent être attribués à de multiples causes de la vie du travail, mais aussi hors travail. La troisième raison : à caractéristiques identiques du travail, les conséquences sur la santé et le vécu du travail ne sont pas les mêmes d'une personne à une autre (Volkoff, 2008). Plusieurs disciplines analysent ces liens santé/travail : l'épidémiologie, la médecine du travail, la clinique du travail, la sociologie, l'ergonomie... Chacune le fait avec ses méthodes, ses spécialités et sa grille de lecture. Quel peut être alors le rôle des syndicalistes, d'une part dans la compréhension des liens santé/travail et, d'autre part, dans la transformation des conditions de travail ? Nous voudrions nous appuyer ici sur une collaboration entre syndicalistes, chercheurs en ergonomie et médecine du travail (Théry, 2006) en vue de fournir

quelques repères sur ce que peut être une pratique syndicale prenant en compte les liens santé/travail¹.

Les collaborations entre ergonomes et syndicalistes existent depuis de nombreuses années, sous la forme d'interventions sollicitées par les syndicats² et sous la forme de formations à l'analyse du travail. Teiger et Laville (Teiger, & Laville, 1991) décrivent comment les évolutions du travail ont façonné les formations : dans les années 1970, il s'agissait d'abord de dénoncer les effets néfastes des conditions de travail ; les années 1980 se sont focalisées sur la construction de propositions pour transformer les postes de travail ; les années 1990 ont porté une dimension plus prospective, en voulant développer des moyens d'anticipation pour négocier les changements avant d'en subir les effets. Parmi les dernières formations en date, l'une a porté sur les risques psychosociaux dans l'automobile suite à plusieurs cas de suicides (cf. article de Yves Bongiorno dans cet ouvrage) ; une autre sur l'identification des formes prises aujourd'hui par l'intensification du travail, ses conséquences sur les travailleurs, et sur la conduite de projets en santé au travail (Théry, 2006). Dans ce dernier projet, il s'agissait pour le syndicat de « *réhabiliter la santé au travail dans la pratique syndicale* » et il a porté, en fait, autant sur la dénonciation des effets néfastes des conditions de travail actuelles, que sur la transformation et la négociation.

Produire des connaissances sur le travail et ses effets

À l'occasion de ce dernier projet, les syndicalistes sont allés voir de près le travail. Ils ont ainsi produit des connaissances sur les liens santé/travail à partir de l'identification des formes et des conséquences des caractéristiques du travail d'aujourd'hui. Le tableau détaillé qu'ils dressent de l'intensification du travail corrobore les recherches menées dans de

1. F. Daniellou, B. Dugué, J. Pettit de l'université de Bordeaux 2 et P. Davezies de l'université Lyon 1.

2. Par exemple, les ouvrières de l'électronique sur la question de la pénibilité et les accidents du travail (Laville et col., 1979) ou des ouvriers de l'imprimerie (Teiger et col., 1982).

nombreuses disciplines en sciences sociales, en gestion, en psychologie, en ergonomie (Askenazy et col., 2006). Ces recherches montrent que l'intensification se traduit par un accroissement des contraintes du travail issues d'exigences de type industriel (débits, cadences), d'exigences commerciales et de service (adaptation aux variations de la demande) et surtout par une combinaison de ces deux niveaux d'exigences. C'est ce que Michel Gollac et Serge Volkoff (1996) appellent l'hybridation des contraintes marchandes et industrielles. Ces mêmes constats sont mesurés par des enquêtes quantitatives. La dernière enquête de la DARES (Bué et col., 2007) montre bien ces tendances : certaines contraintes du travail persistent, par exemple du côté de la pénibilité physique du travail, d'autres progressent, celles relatives aux contraintes temporelles, de nouvelles apparaissent, du côté des formes de restriction de l'autonomie.

Ces syndicalistes, par leur travail de recueil d'histoires, ont pu mettre à jour d'autres facettes de l'intensification en examinant ce que produisent ces évolutions du travail sur la mobilisation des individus, non seulement dans leurs capacités physiques et cognitives, mais aussi dans leurs rapports sensibles au travail (Davezies, 1993). Que signifie alors l'amputation des marges de manœuvre pour les travailleurs ? De loin, on s'aperçoit à quel point les gains de productivité se font aujourd'hui plus par des pressions sur le personnel que par des investissements sur le système de production. De plus près, on identifie la forme que prennent ces pressions. D'un peu plus près encore, on voit leurs conséquences : souffrances physiques, psychiques, conflits avec soi-même et avec les autres, perte de sens du travail. Ces histoires ont été recueillies dans tous les secteurs d'activités ; en voici quelques-unes (Bourdon et col., 2006). Dans le secteur industriel, deux aspects ressortent :

- une utilisation massive de méthodes de type *Kaisen* ou *Hoshin*³. Ces démarches «d'amélioration de l'organisation»

3. Le *Kaisen* est un processus d'améliorations concrètes simples et peu onéreuses, réalisées dans un laps de temps court. Il vise l'amélioration de la qualité, des délais, de la productivité et des conditions de travail. C'est un

permettent de réduire les gestes en trop, les déplacements, les gaspillages, et l'ajout d'opérations supplémentaires pour augmenter la productivité. Il en résulte souvent une forte rigidification de la situation de travail. Les salariés sont sollicités pour des propositions d'amélioration, mais, au final, trouvent le travail de plus en plus dur. Ces méthodes, telles qu'appliquées par l'entreprise, dégradent non seulement la santé de ses monteurs, mais aussi la qualité du travail.

- le coût, pour les salariés, de l'impossibilité de « bien travailler ». Dans une entreprise de fabrication de biscuits, l'objectif « Prendre sur le tapis roulant 100 biscuits/min et les déposer dans la goulotte » est impossible à atteindre. Il conduit non seulement à l'apparition de TMS, mais aussi à un sentiment de mal faire son travail : les biscuits qu'on a laissés filer, 600 à 900 kg par jour, sont transformés en biscuits pour chien.

Dans le secteur des plateformes téléphoniques, les situations décrites montrent un travail extrêmement prescrit, qui nie la diversité des demandes des clients, le professionnalisme du téléopérateur et met à mal la subjectivité. Il faut sourire au téléphone, ne pas prononcer les mots interdits, dérouler le script quelle que soit la demande et en profiter pour placer un produit, même si le client ne le demande pas. Les appels sont écoutés et enregistrés ; des challenges individuels et collectifs sont mis en place pour motiver les salariés. Les salariés sont mis en concurrence entre eux, beaucoup sont en difficulté pour « y arriver » et ceux qui « y arrivent » souffrent aussi, c'est le prix de leur mobilisation. La pression managériale infantilise les salariés, casse les solidarités, mais aussi les modalités de l'action syndicale. Les conceptions péjoratives du client ou du collègue qui n'y arrive pas affectent les capacités relationnelles des salariés, y compris dans leur vie personnelle.

D'autres syndicalistes se sont intéressés à la relation de service et de soin aux personnes âgées : le long séjour dans

état d'esprit qui nécessite l'implication de tous les acteurs. *Hoshin* est une méthode de management visant à concentrer tous les efforts et les ressources de l'entreprise dans la réalisation rapide d'un objectif.

un hôpital et la veille de nuit dans un foyer-logement, d'autres ont étudié des travailleuses d'intervention sociale et familiale, ou du nettoyage de logements collectifs. Dans plusieurs situations, une qualité acceptable du service aux personnes est inatteignable, compte tenu de l'organisation et des effectifs. La désorganisation est ressentie par l'ensemble des agents y compris les cadres. Les glissements de tâches se multiplient. Les gardes de nuit dans des foyers-logements accueillant des patients Alzheimer sont faites par la lingère ou le jardinier. En service de gériatrie, des agents ont le sentiment de « mal traiter » les résidants, font état d'un très grand mal-être (« éccœurement », « honte »), et cette souffrance s'accompagne de nombreuses manifestations physiques. Dans les activités sanitaires et sociales, de nombreuses situations montrent l'écart entre les objectifs de qualité fixés par la société, l'ignorance par les décideurs politiques des conditions réelles de l'activité, et le poids qui en résulte pour les agents qui gèrent l'écart entre les objectifs et les moyens alloués.

De beaucoup des situations étudiées, il ressort des éléments semblables :

- Les types de contraintes à prendre en compte (de quantité, de qualité, de contrôle, de compte rendu...) augmentent;
- La hiérarchie étudie peu la relation entre objectifs à atteindre et ressources fournies, les salariés devant « se débrouiller ». Cette « autonomie » ne se traduit souvent pas par de véritables marges de manœuvre, de nombreux salariés se trouvant en permanence en débordement;
- Les situations où les salariés souffrent individuellement de ne pas pouvoir faire bien leur travail, sans être en situation d'en débattre avec leurs collègues se multiplient. Les atteintes à la santé sont alors liées plus à ce que les salariés ne parviennent pas à faire qu'à ce qu'ils font effectivement;
- Par ailleurs, le bon accueil fait par les cadres de production à la démarche a aussi été un élément commun à plusieurs situations et montre que l'encadrement est aussi « pris » dans l'intensification du travail, à la charnière entre prescriptions descendantes et connaissance de la variabilité du travail au quotidien.

Ce que ces syndicalistes ont montré, c'est non seulement que les formes actuelles du travail se traduisent par une compression des temps, mais aussi par une assignation du sens du travail par l'organisation. Ces formes de travail produisent des dégâts sur la santé, non seulement dans un registre physique, mais aussi psychique par les conflits d'éthique sur lesquelles elles débouchent. Ce que ces syndicalistes ont fait, c'est d'aller voir de près, dans les détails, ce qui se joue dans le travail – à savoir l'activité – et ce que *cela* produit sur les personnes.

Comprendre le travail réel

François Hubault et Fabrice Bourgeois (2004) décrivent deux caractéristiques essentielles du travail : son hétérogénéité, c'est la nécessité d'accorder ensemble des dimensions qui ne répondent pas aux mêmes logiques (efficacité vs santé) ; et son hétéronomie car les raisons d'agir, les systèmes de valeurs des organisations et des personnes ne peuvent pas être les mêmes. L'activité se trouve alors être la mise en tension entre des valeurs d'où sont issues les prescriptions et l'organisation, et le désir d'autonomie des opérateurs. Dans l'activité, il ne s'agit pas seulement de faire ce qui est prévu, mais d'agir, d'y être pour quelque chose. Dans cette perspective, l'objectif de l'ergonomie va au-delà de la réduction des risques, pour s'inscrire dans une démarche de promotion de la santé et du développement du pouvoir d'agir (François Hubault, 2009).

Comprendre le travail réel, adopter le point de vue de l'activité, c'est donc comprendre que les conflits entre fonctionnement de l'organisation et celui de la personne se jouent de manière spécifique dans chaque situation de travail. Comme le souligne François Daniellou (2009), faire bien son travail d'assistant, faire bien son travail d'acheteur, faire bien son travail de dessinateur ne relèvent pas des mêmes déterminants. Et ne pas pouvoir bien faire son travail ne se joue pas de la même manière.

Cette approche est donc systémique. Les personnes, dans le travail, participent à un système organisationnel complexe,

où les logiques d'acteurs peuvent être différentes, parfois se confronter, voire s'opposer. Ce système peut constituer tout à la fois un ensemble de contraintes et de ressources pour faire *son travail*. Comprendre l'activité permet alors d'accéder à ce qui se joue de manière discrète dans le travail, les régulations mises en œuvre au quotidien et les différences interindividuelles pour répondre aux exigences organisationnelles et collectives (Guérin et coll., 1997). Le concept d'activité renvoie à ce qui est réellement mobilisé par les salariés pour répondre aux exigences du travail. L'activité est donc constituée d'ajustements permanents, de régulations dans cette mise en tension.

Dans la pratique syndicale, adopter le point de vue de l'activité consiste concrètement à partir de ce qui fait problème pour les salariés en allant voir le travail réel, en s'attachant aux détails du travail, à partir d'outils méthodologiques tels que les entretiens et l'observation. C'est la mise en relation des conditions de travail avec leurs effets par l'intermédiaire de l'activité, du travail réellement mis en œuvre par les salariés, qui permet d'élargir le champ des actions de transformations possibles de la négociation (Teiger & Laville, 1991). C'est ce qu'ont fait des syndicalistes à l'occasion des projets cités plus haut. Voici un autre cas qui montre bien l'intérêt d'aller voir de près ce qui se joue au quotidien dans les situations de travail afin d'éclairer différemment les liens entre santé et travail, d'aller plus loin, à partir des difficultés exprimées par les travailleurs.

Dans une cantine scolaire, la préparation des repas est faite par des cuisiniers et des cuisinières. Tous se plaignent de la fatigue occasionnée par le travail. Les délais sont serrés, les enfants doivent absolument manger à l'heure, les effectifs sont au plus juste, l'absentéisme est important et renforce les difficultés. Ces difficultés du travail se traduisent pour les femmes par des manifestations dépressives, alors même que les tâches qui leur sont confiées sont identiques à celles des hommes. Entretiens et observations montrent au final que la pénibilité du travail prend sa source non seulement dans une organisation défaillante, mais aussi dans le fait que cui-

siniers et cuisinières ne font pas la même chose. L'une des observations a porté sur une matinée où la chef cuisinière était seule, et cette situation durait depuis quinze jours. Elle demande de l'aide pour préparer le menu du jour, celle-ci lui est refusée avec l'argument qu'elle peut s'en occuper seule. À cette situation déjà difficile, s'ajoute le fait que la conception de cette cuisinière du travail bien fait la conduit à faire autrement que ce qui est prescrit. Elle s'exprime ainsi : « *J'ai préparé les trente kilos de pommes de terre pour la purée. Bien sûr, il y a la machine à peeler les pommes de terre mais il faut les passer en six fois pour les éplucher à la machine, puis les reprendre une par une, enlever le reste d'épluchures (elles ne sont pas belles, et pas calibrées), les découper en quatre et les mettre à cuire* ». Quant à la préparation des œufs mimosa, « *on peut se contenter de couper les œufs durs en deux et de mettre sur chaque moitié une cuillerée de mayonnaise. Mais, moi, j'enlève les jaunes, je les mélange avec de la mayonnaise et un peu de thon, puis je regarnis les œufs !* ». À la différence des cuisiniers, les cuisinières sortent de la cuisine pour vérifier si les enfants mangent bien ; ce qu'elles considèrent comme essentiel, dans un contexte où, pour certains enfants, ce repas sera le seul de la journée qui sera complet. Cela les conduit à adapter les recettes au goût des enfants et à en faire plus dans des contraintes temporelles identiques à celles des cuisiniers. C'est bien parce que cette syndicaliste est allée voir de plus près dans les cuisines ce que faisaient ces cuisiniers et cuisinières qu'elle a pu mettre en lien des plaintes de fatigue avec des déterminants organisationnels, mais aussi subjectifs, relatifs au sens du travail et mettre en débat qu'à tâche identique, on ne fait pas la même chose, notamment parce que le travail bien fait ne s'élabore pas pour tous sur les mêmes critères. Comment l'organisation du travail peut-elle prendre en compte cette diversité de point de vue sur ce qu'est un travail bien fait ? Comment peut-on alors créer des espaces pour en débattre ?

Le projet syndical a non seulement consisté à mettre en lumière les défaillances organisationnelles et les surcharges de travail pour tous, mais aussi ces questions épineuses des

critères définissant un « beau travail » et le sens du travail. Problèmes d'autant plus cruciaux que la communauté de communes avait en projet de regrouper plusieurs cantines scolaires en une seule ; ce qui conduisait à une réduction des effectifs. Les cuisinières se sont alors trouvées fragilisées à double titre : elles se « plaignaient plus » et ne possédaient pas de diplômes, contrairement aux cuisiniers.

Construire une démarche collective

Adopter le point de vue de l'activité dans la pratique syndicale n'est pas simple. Elle implique une posture de la part des syndicalistes qui peut s'avérer déconcertante au départ, tant pour les salariés que pour les militants eux-mêmes. De manière générale, quand les syndicalistes se déplacent sur les lieux de travail, c'est pour *informer*, alors qu'il s'agit ici de *s'informer*. Demander à se faire expliquer ce qu'est le travail de l'autre (qui peut être un collègue effectuant le même travail que le syndicaliste), questionner les détails, comprendre les difficultés et leurs conséquences, permet de lâcher une posture surplombante et directive pour une démarche compréhensive des liens entre santé et travail. Pour autant, même si cela reste une phase préalable incontournable, le travail des syndicalistes ne peut se réduire à recueillir des histoires, à collectionner les anecdotes, sous peine de renforcer le point de vue que les problèmes rencontrés sont des problèmes de personnes plutôt que des problèmes de travail. C'est ce qui se produit fréquemment dans le traitement des risques psychosociaux : dans leur partie visible, ils se traduisent effectivement par des problèmes de personnes. De difficultés relationnelles à un sentiment de ne pas pouvoir faire face à son travail, ce sont les capacités individuelles qui sont en cause. Cette idée est renforcée par le fait que les conséquences sont variables d'une personne à l'autre : certains vont s'en sortir, d'autres pas. Dans l'exemple précédent, les femmes semblent s'en sortir moins bien que les hommes. Le diagnostic de la situation en termes de caractéristiques individuelles conduit à évacuer les caractéristiques du travail comme causes possibles de la souffrance des individus, quelle que soit

la position occupée par celui qui fait le diagnostic. Du côté de la direction, on se focalisera sur le manque de capacités des personnes, associées souvent à « des difficultés personnelles » ; du côté des représentants syndicaux, on identifie les coupables qui rendent impossible le travail. Les modes de prise en charge des personnes en souffrance sont externalisés (prise en charge médicale hors entreprise) ou s'organisent dans l'entreprise sous forme de soutien psychologique à la personne. Elles peuvent aussi se traduire par une prise en charge juridique, quand un dépôt de plainte se fait, par exemple, pour harcèlement moral. Il ne s'agit pas de fustiger ces modes de prise en charge, mais ils ne permettent pas de comprendre en quoi et comment les caractéristiques du travail peuvent être en cause, ni de construire une approche collective des problèmes dans une perspective de prévention pour un ensemble de salariés, encore moins de proposer des pistes de transformation du travail.

L'autre travail qui échoit donc aux syndicalistes est celui de mettre en forme les éléments recueillis à partir de discussions individuelles pour les verser au débat collectif. Ce travail de mise en visibilité collective est utile à un double titre : pour les salariés eux-mêmes qui ont souvent le sentiment de vivre individuellement leurs difficultés ; restituée auprès de la direction, cette démarche peut ouvrir à une autre voix de compréhension du travail, basée sur l'idée que les travailleurs ne sont pas passifs, mais qu'ils s'investissent à hauteur de ce qu'ils considèrent être un bon travail.

L'exemple suivant (Gaudart et col., 2009) illustre bien l'importance de ce va-et-vient entre singulier et collectif, mais aussi toutes les difficultés auxquelles cela peut conduire. Une équipe de deux syndicalistes d'une Union Régionale a travaillé dans un service de gériatrie avec une préoccupation de départ, les TMS, en collaboration avec l'équipe syndicale locale. Leur arrivée dans cet hôpital s'est suivie très rapidement d'une rencontre, à leur initiative, avec la direction : « *Nous avons insisté sur le fait que nous n'étions pas là pour chercher des coupables mais plutôt des solutions pour améliorer la situation.* » C'est donc un projet en

accord avec la direction qui a pu se mettre en œuvre. D'un point de vue méthodologique, la détermination d'un terrain d'analyse a été précédée de deux étapes : la consultation de documents recensant les troubles de la santé (bilans sociaux, arrêts maladie, maladies professionnelles déclarées, plaintes des salariés) et la rencontre de salariés, à leur domicile ou au local syndical, en arrêt de longue durée ayant eu un TMS, dans une perspective d'écoute. Ces entretiens ont été une étape difficile pour eux : « *Nous avons écouté attentivement ces salariés exprimer leur souffrance physique et psychologique, ainsi que leur isolement. Leur douleur et leur attente par rapport au projet nous ont quelque peu déstabilisés.* » Parce qu'ils sont allés voir de près le travail de leurs collègues, ils ont pu faire le lien entre souffrance individuelle et déterminants du travail pour un collectif et ont pu poursuivre leur projet. Ils ont alors réalisé, avec l'équipe syndicale locale, deux journées d'observations au service de gériatrie, là où travaillaient auparavant certains salariés aujourd'hui en arrêt maladie. Ils décrivent leur contact avec les salariés de la manière suivante : « *distants au début, se confiant au fil de la journée, curieux et intéressés par notre démarche, participatifs à la fin.* » L'équipe a pris des photos, a filmé et c'est le personnel lui-même qui a fini par s'emparer de la caméra. Ils synthétisent les résultats ainsi : « *Lors de ces deux journées, nous avons constaté des problèmes d'organisation, un nombre impressionnant de manipulations pour soulever les résidents, des tâches interrompues par les appels des patients, des matériels inadaptés, un manque d'effectif par rapport à la grande dépendance des patients et, enfin, un problème de communication avec la direction. Le personnel nous a confié qu'il ressent des douleurs au niveau des épaules, des cervicales et des lombaires et qu'il est parfois épuisé. De plus, les salariés souffrent de ne pas pouvoir accorder plus de temps aux personnes âgées. Néanmoins, ils aiment leur travail, donnent de l'attention aux résidents.* »

Ces analyses ont débouché sur des transformations : des matériels ont été modifiés pour faciliter le déplacement de chariots, la manutention des patients ; un poste en attente

a été pourvu ; un dispositif syndical a été mis en place pour accueillir les personnes en retour de longue maladie et les suivre sur le nouveau poste. Elles ont permis aux salariés de s'exprimer sur leur travail et de faire remonter ces ressentis auprès de la direction. La dernière étape s'est organisée autour de restitutions de leur travail d'abord aux salariés eux-mêmes, puis aux instances représentatives de l'hôpital et à la direction. Ce projet a dépassé le cadre de l'hôpital lui-même en étant restitué au niveau de l'union régionale et de la fédération de la branche hospitalière. D'autres demandes ont alors émergé. Un projet de formalisation méthodologique était en cours au moment où la formation s'est achevée, afin de transmettre cette démarche à d'autres équipes syndicales, dans d'autres hôpitaux de la région.

Si nous avons souligné les apports d'une telle démarche, il faut aussi dire que ce projet a connu des difficultés. Les entretiens réalisés, en dehors du contexte du travail, avec des salariés arrêtés pour longue maladie, ont failli conduire à un abandon de l'équipe, paralysée devant les souffrances individuelles. Les syndicalistes ont pu franchir cette étape grâce à leur ténacité, mais aussi parce qu'ils ont pu avoir accès au terrain et mettre cette souffrance en lien avec des conditions de travail et dans un collectif. L'une des clés de réussite d'une telle démarche réside certainement dans le fait qu'ils ont pu construire, à toutes les étapes, une démarche collective : avec leur structure syndicale, avec l'équipe syndicale locale, avec la direction et avec les salariés. Le passage par la direction pour expliciter la démarche, quand il se passe bien, permet entre autres d'accéder au terrain en toute transparence et de réfléchir sur les aménagements possibles.

La construction d'une démarche collective avec les travailleurs, la mise en visibilité du travail de chacun et de ce que cela coûte, s'avère aussi un moyen de lutter contre l'intensification du travail. Celle-ci, comme nous l'avons vu, par la compression des temps et l'assignation du sens du travail, délite les collectifs jusqu'à culpabiliser individuellement les travailleurs de mal faire leur travail. Le passage par la mise en commun des difficultés individuelles permet aussi de (re)

façonner un collectif et de mettre en question l'organisation du travail dans ses procédures, ses modes de contrôles et d'évaluation. Cette pratique syndicale produit des connaissances tournées vers l'action et la transformation, associe les salariés à sa conduite et construit une stratégie syndicale locale à partir des situations individuelles rencontrées.

Bibliographie

Askenazy P., Cartron D., de Coninck F. et Gollac M. (2006). *Organisation et intensité du travail*. Toulouse, Octarès, coll. Le travail en débats.

Bourdon, F., Daniellou, F., Davezies, P., Dugué, B., Gaudart, C., Mezzarobba, D., Théry, L. (2006) « Quand les ergonomes et les syndicalistes renouent les liens. Quelques enseignements d'une recherche-action sur l'intensification du travail », *Actes du 41^e congrès de la SELF, Ergonomie et santé au travail*, Caen, 11-12-13 septembre 2006, Octarès, collection Le travail en débat, p. 195-199.

Bué, J., Coutrot, T., Hamon-Cholet, S., & Vinck, L. (2007). « Conditions de travail: une pause dans l'intensification du travail », *Premières informations. 01.2*.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF, collection Le travail humain.

Daniellou, F. (2009) L'ergonomie et les débats sur la performance de l'entreprise, In *Actes des Journées de Bordeaux sur la pratique de l'ergonomie 2009. l'ergonome et les critères de performance dans l'entreprise*. Bordeaux: Laboratoire d'ergonomie des systèmes complexes, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Davezies, P. (1993). « Éléments de psychodynamique du travail ». *Éducation Permanente*. 3, p. 33-46.

Dufour, S., Chassaing, K. (2010). « L'action syndicale face aux indicateurs de performance de l'entreprise: exemple dans le secteur de l'automobile ». In *Actes des Journées de Bordeaux sur la pratique de l'ergonomie 2009. l'ergonome et les critères de performance dans l'entreprise*. Bordeaux: Laboratoire d'Ergonomie des Systèmes Complexes, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

Gaudart, C., Théry, L., Daniellou, F., Dugué, B. & Petit, Johann. (2009). « Impacting working conditions through trade union training », in *Proceedings of the 17th congress of International Ergonomics Association*, august 9-14, Beijing, China.

Gollac, M. & Volkoff, S. (1996) Citius, Altius, Fortius, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 114, p. 54-67.

Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Durrafour, J., Kerguelen, A. (1997) *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*, ANACT, « Outils et méthodes ».

Hubault, F., Bourgeois, F. (2004) « Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question ». *Activités*, 1, 1.

Laville, A., Taiger, C., Duraffourg, J. (1979) « Conséquences du travail répétitif sous cadence sur la santé des travailleurs et des accidents », *Rapport*, n° 29, Laboratoire de physiologie du travail, CNAM.

Teiger, C., Laville, A., Boutin, J., Etxezaharreta, L. et col. (1982) *Les rotatistes, changer les conditions de travail*, Montrouge, ANACT.

Teiger, C., Laville, A. (1991). « L'apprentissage de l'analyse ergonomique du travail, outil d'une formation pour l'action ». *Travail et Emploi*, 1, 53-62.

Théry, L. (2006). *Le travail intenable*, Paris, PUF (Coll. Entreprise Société).

Volkoff S. (2008) « L'intensification disperse les problèmes de santé », in Terssac G. (de), Saint-Martin C., Thébaud C., dir., *La précarité: une relation entre travail, organisation et santé*, Toulouse, Octarès.

Volkoff, S., Molinié A.-F., « L'écheveau des liens santé travail, et le fil de l'âge » in Degenne A., Marry C., Moulin S., Grelet Y. (coord.), *Les catégories sociales et leurs frontières*, Laval (Québec), Presses de l'Université, (à paraître).

Chapitre 5

Peut-on affronter la crise de réalisation du travail quotidien ?

Jean-Luc Roger, équipe de clinique de l'activité, Centre de recherches sur le travail et le développement, Conservatoire national des arts et métiers

Exercer aujourd’hui son métier de professeur est de plus en plus problématique. Il est devenu presque impossible de bien faire son travail, de parvenir à s’y reconnaître véritablement. Il arrive même parfois qu’on ne réussisse tout simplement pas à le faire.

Même si les situations sont très diverses, les collègues que nous rencontrons dans les collèges et les lycées le disent tous : il s’agit d’une véritable crise de réalisation du travail quotidien.

Dans le même temps, réformes et décisions institutionnelles se multiplient sans résoudre les problèmes. Davantage encore, les obligations s’accroissent, envers les élèves, les parents, l’institution qui cherche toujours plus à ce que les personnels se mobilisent pour ses propres objectifs.

Chez les professionnels qui doivent les assumer, ces changements suscitent de nombreuses questions : sont-ils fondés ? Réalistes ? Efficaces ? Ne vont-ils pas à l’encontre de la qualité du travail de formation des jeunes ?

Dans ce contexte, la crise de réalisation du travail a sur chacun un impact grandissant. Certes ce n’est pas la seule réalité de l’exercice professionnel. Mais l’affronter constitue souvent une véritable urgence.

La multiplication des empêchements

La crise de réalisation du travail se traduit pour celui qui la vit au fil de l’action quotidienne, par la difficulté, voire

l'impossibilité, d'accomplir concrètement ce qu'il estime devoir faire pour enseigner correctement dans le cadre des missions confiées et des instructions données.

Faire le métier de professeur du secondaire, c'est somme toute essayer d'obtenir que chaque élève tourne son activité vers un objet d'enseignement, essentiellement disciplinaire, et qu'il se l'approprie.

Cela dépend fondamentalement de ce qui peut être proposé à l'élève comme objet précis de travail en classe : contenu, intérêt, accessibilité. Cela dépend aussi de sa disponibilité et de sa possibilité d'entrer, de manière adéquate, dans l'action attendue de lui.

Mais pour que l'élève se mobilise vraiment, travaille réellement, s'inscrive dans une démarche d'apprentissage significative, l'action de l'enseignant est décisive.

L'enseignant est donc amené à jongler en permanence entre les finalités qu'il poursuit, les buts qu'il s'est fixé, et les moyens dont il dispose. Cet arbitrage ne s'effectue pas dans le ciel éthétré de délibérations générales. Il s'effectue dans le cours même de l'action, dans des circonstances précises et des configurations singulières, encombrées en permanence de problèmes imprévus.

Le déroulement de toute séquence de travail est ainsi jalonné de situations marquées par des dilemmes de travail, où la réalité présente des facettes contradictoires, où s'opposent plusieurs solutions.

Les arbitrages se font alors au moyen d'une succession de gestes de métier (actes, postures, attitudes, prises de parole, etc.), plus ou moins conscients, plus ou moins maîtrisés, plus ou moins pertinents. Un geste finalement tranchera la situation, et l'orientera dans une direction.

De tels dilemmes font partie du flux quotidien de travail. Ils sont inhérents à l'exercice professionnel. Mais ce processus se présente aujourd'hui de plus en plus souvent dans des configurations qui le rendent particulièrement complexe.

Les situations se multiplient où le jeu des dilemmes du travail se durcit, où les possibilités de trancher de façon opportune se réduisent, débouchant sur de véritables empê-

chements à agir comme il le faudrait. Pour chacun, ces empêchements opposent, dans des combinaisons variables à l'infini, ce qu'il y a à enseigner, les élèves, les partenaires – parents, administration, hiérarchie pédagogique, etc. – et soi-même. Souvent, même lorsque rien de dramatique ne survient, c'est la possibilité de faire vraiment « du bon travail » qui est en cause, imposant des gestes dans l'urgence, gestes contraires parfois à ce qu'on aurait voulu faire et à l'idée qu'on se fait de sa mission.

Nous ne donnerons ici qu'un exemple de tels empêchements. Il porte sur une situation problématique fréquemment rencontrée par les professeurs avec qui nous avons travaillé, surtout en collège, celle de la présence au sein de la classe d'un élève qui refuse l'activité scolaire proposée.

Telle est la situation dont témoigne une enseignante qui regarde, avec un chercheur-intervenant et d'autres collègues, des images vidéo de son cours.

Elle précise tout d'abord qu'il ne s'agit pas d'un élève qui aurait besoin d'une relation personnalisée avec le professeur pour engager une action sur l'objet d'enseignement proposé. C'est plutôt un élève qui ne suit pas et qui connaît de sérieuses difficultés de mobilisation au travail. Dès lors, le dilemme du travail rencontré est le suivant :

- « *Être plus sèche* » et entrer dans une « *confrontation frontale* » mais qui n'apportera rien.
- Mobiliser cet élève par des gestes de métiers qui ne perturbent pas la classe tout en étant d'une certaine efficacité. Mais sans aucune certitude de résultat et avec un sentiment d'échec. Ici l'empêchement rencontré est de ne pas arriver à obtenir ce qui constitue la condition même de l'acte éducatif, une certaine « *coopération* » de l'élève.

Dans le cas observé, le sentiment de ne pas réussir à faire ce qu'il faudrait renvoie à une mise en cause personnelle, puisque l'enseignante suggère qu'un autre professeur qui « *fonctionnerait autrement* » serait peut-être plus efficace. Quant à l'impossibilité d'aboutir à ce que l'on veut, c'est-à-dire enseigner, elle nourrit une usure récurrente.

1. Chercheur: Là, tu l'interroges [une élève] et en même temps tu regardes un autre. Qu'est-ce qui se passe là, qu'est-ce qui provoque ton souci? Car tu as visiblement le souci de quelqu'un d'autre là.

2. Nicole : C'est quelqu'un qui ne suit pas et que je vais essayer de ramener à ce qu'on fait, sans perturber le reste de la classe. Je pense qu'en le regardant, ça va l'inciter à se recadrer... Enfin je trouve que j'ai une attitude... J'étais en train de me dire : « Je pourrais être plus sèche concernant ce genre de choses », mais l'expérience me prouve, de leur personnalité et aussi de la mienne, car la mienne est aussi en jeu, qu'en fait si je me braque avec lui, ça augmente la tension, et donc il y a une confrontation frontale qui n'apporte rien, qui est négative. Donc j'essaie de trouver des détours comme celui-là. Je ne sais pas si ça change quelque chose, mais il y a un modus vivendi, où moi je reste à l'aise quand même, parce que je n'étais pas dupe du fait qu'il bavardait sans arrêt. Là il est un petit peu confondu à mon avis. Je ne sais pas si c'est positif, je n'en sais rien, il n'y a pas de moyen de savoir. Mais bon ça me permet, de ne pas, vu mon fonctionnement et le sien, de ne pas faire de vagues.

3. Annick: Voilà.

4. Nicole: Pour le même type d'élève, peut-être que quelqu'un qui fonctionnerait autrement, peut-être plus efficacement, pourrait le mettre en activité.

5. Annick: Je ne suis pas sûre.

6. Nicole : Le mettre en responsabilité. C'est la question que je me pose justement. Ces élèves, dont lui par exemple... je n'arrive pas à modifier son attitude, à modifier son comportement par rapport au travail. C'est toujours un travail où il n'y a pas de... c'est un peu un jeu de... c'est un peu un masque quoi toujours : il n'y a pas de réel, je n'arrive pas à le mettre... il n'arrive jamais à se mettre d'emblée dans ce qu'il fait, d'emblée dans le sens vrai. C'est-à-dire, on dirait qu'il n'admet pas qu'il faille se mettre, qu'il puisse se mettre au travail sur quelque chose... Bon moi ce qui m'intéresserait, c'est tiens... que tout d'un coup, il soit intéressé par quelque chose et puis qu'il ait l'attitude de M. par exemple. C'est un peu la différence entre les deux. C'est-à-dire que M. j'arrive, comme on dit, à le mettre en activité, mais K. je n'y arrive pas. Et pour moi, c'est un échec...

7. Chercheur: Tu vis ça comme un échec personnel ou tu relativises?

8. Nicole : J'arrive à relativiser mais...

9. Chercheur: Et est-ce que ça t'use ?

10. Nicole : Oui, c'est tout des choses comme ça qui sont fatigantes ! Dans la mesure où ce qu'on veut faire n'aboutit pas, c'est fatigant. Quand on sent qu'il n'y a pas de coopération, parce que là il s'agit bien d'une coopération, c'est quasiment un élève qui refuse de coopérer avec moi, sur tout.

Cette situation problématique où le dilemme de travail débouche sur un véritable empêchement à agir est l'occasion d'une discussion élargie, car elle fait fortement écho aux préoccupations de collègues. Le débat s'engage d'abord sur le poids que représente une telle situation qui « *parasite* » l'activité du professeur et entrave son action, singulièrement en direction des autres élèves de la classe.

11. Chercheur : C'est effectivement moi qui ai arrêté la vidéo, parce que j'ai bien vu, je ne savais pas exactement ce qui se passait, mais j'ai bien vu la tension que ça créait [chez Prof. 1] dans la mesure où, il y avait les deux préoccupations [s'adresser à une élève et surveiller l'élève en question].

12. Thomas : Elle était parasitée !

13. Chercheur : On sentait qu'il y avait quelque chose qui la mettait en grande tension. [S'adressant à Nicole]. Ton esprit semble constamment fixé sur cette personne. Ton regard... et même quand tu ne le regardes pas, tu fais gaffe, tu essaies de faire gaffe, à ce que cette personne fait.

14. Thomas : Il bouffe toute ton énergie enfin il bouffe énormément l'énergie de la classe finalement.

15. Laurence : Oui, c'est ça.

16. Muriel : Et puis il y a les autres, parce que moi c'est surtout ça, parce qu'à ce moment-là, tu...

17. Thomas : Eh oui, c'est pour tout le monde quoi !

18. Muriel : Par rapport aux autres, tu vas moins vers les autres.

Ainsi, un dilemme sans issue pèse sur le pouvoir d'agir. Il conduit à effectuer des gestes de métier qui ne sont pas satisfaisants et entrent en contradiction avec ce qu'on voudrait vraiment faire¹.

1. On trouvera une analyse détaillée des principaux points abordés dans ce chapitre dans un rapport remis au Snes en 2009 : *Le « travail sur le travail », un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'EN*. Disponible sur le site du Snes : www.snes.edu/-Lemétier-en questions.html.

Un métier qui file entre les doigts

Il résulte de la crise de réalisation du travail au quotidien que nombre d'enseignants ont le sentiment que leurs raisons de faire ce métier se délitent. D'une certaine façon, le métier leur file entre les doigts.

Il s'agit d'abord d'une perturbation du sens de l'action. En d'autres termes, le lien s'opacifie entre les buts qu'on se fixe et les mobiles qui poussent à faire ce métier. Le point le plus sensible semble porter sur ce qui fonde le métier : former des jeunes à un savoir disciplinaire. Sur ce point se manifeste fréquemment le sentiment que l'objet disciplinaire peut devenir éminemment volatile. Dès lors, l'action d'enseigner tend à perdre une bonne part de son sens aux yeux de celui qui l'effectue.

Certes l'intensité de cette perte de sens est variable. Mais elle peut devenir forte, et pousser l'enseignant à ressentir une profonde insatisfaction professionnelle. Ainsi confrontée aux images prises lors d'un de ses cours avec une classe de troisième, Véronique qualifie son activité et celle de ses élèves de « *faire semblant* » :

« Moi, j'ai l'impression de faire semblant d'être prof de mathématiques... Ce sont des semblants d'élèves et des semblants de professeur, des semblants de mathématiques... Les mathématiques qu'ils vont donner à moi leur professeur, c'est des mathématiques comme ça! Ces élèves vont avoir l'impression qu'ils font quelque chose et moi, comment dire, si je peux éviter d'être lucide, je pourrais m'en contenter : c'est bien, je fais bien mon boulot. Mais j'ai trop conscience qu'en fait ce n'est pas inscrit dans la durée. C'est comme une impression de mathématiques. »

Une telle perte de signification du contenu finit par dévitaliser une action à laquelle il est impossible de fixer un but valable :

« Moi je crois que des fois, je deviens aussi indifférente qu'eux. Le but principal c'est qu'ils ne soient pas debout sur les tables, que cela se passe... Mais c'est triste quand même, je veux dire, au final, parce que tu n'as pas d'ambition. »

Cela ne signifie pas que rien ne soit possible :

« Les élèves se prennent parfois au jeu. Là ils ont bien aimé,

c'était valorisant pour eux. Mais il y a ça aussi : les racines ça fait appel aux multiplications, donc quand même à un truc... il n'y a pas de connaissances... Enfin c'est en même temps nouveau et puis en même temps c'est que des opérations de base... Et quand même là, je me dis... C'est ça qui permet de tenir le coup et de respecter les gamins que tu as en face de toi, et de respecter ton travail. Malgré tout, je n'ai jamais rencontré un élève qui n'était pas content de réussir. C'est-à-dire que du moment où ils comprennent, ils sont contents. Tu mets le pire de chez pire – Un, j'en ai connu un en trois ans – là... ! Mais sinon, quand ils y arrivent, qu'est-ce qu'ils sont contents. Et puis qu'est-ce qu'ils se comportent bien, qu'est-ce qu'ils ressemblent aux autres. Ils se ressemblent, tous les gamins, quand ils ont compris! »

Comme on le voit, la perturbation majeure porte sur la possibilité de parvenir à former vraiment ses élèves à un savoir. Pour autant, elle ne peut pas ne pas tenir compte du fait que ces élèves-là sont des « *gamins* » ayant des difficultés personnelles et sociales, mais qui peuvent « *y arriver* » parfois. Par ce qu'ils font, par les situations dans lesquelles ils sont placés, voire par leurs demandes affectives, ils redonnent un certain sens personnel, voire social, à l'action menée.

Ainsi, si le sens de l'action menée est profondément perturbé, il est surtout « en travail », par des voies complexes, vers un destin incertain.

Cependant, la perturbation du sens de l'action d'enseigner peut aussi s'accompagner d'une fragilisation de l'engagement professionnel. Ce changement est alors variable selon les moments, les situations, les trajectoires individuelles, les carrières, etc. On peut tenter d'en décrire quelques traits.

Un de ses facteurs principaux se situe sans doute dans le fait que les professionnels ressentent ce qu'ils vivent comme un échec qui les touche personnellement. Comme l'exprime un enseignant :

« C'est vraiment terrible quand, avec un élève on a tout essayé, d'une manière, d'une autre et encore d'une autre et qu'il ne se passe rien pour lui, il n'arrive à rien, il ne fait rien... moi ça me touche beaucoup... c'est dur à accepter. »

Lors du déroulement de notre travail, nous avons rencontré à de multiples reprises des notations de ce type, montrant

à quel point ce sentiment d'impuissance est à vif et source de malaise personnel. Pour tous, c'est au moins une source d'usure : « *Quand tu n'y arrives pas ! Je sors, je suis fatigué, fatigué !* » Pour certains cela va plus loin, vers un véritable épuisement professionnel, syndrome dont nous avons pu, dans certains cas, relever des symptômes.

Tout ceci a des effets contradictoires. Cela peut pousser à une sorte de fuite en avant, à la recherche de solutions personnelles ou collectives. Cela conduit souvent à relativiser l'engagement professionnel, parfois jusqu'à un certain désinvestissement du travail et la recherche d'un repli protecteur sur la sphère privée :

« Je vais faire mon boulot... mais l'important c'est d'être bien avec mes amis en dehors du collège, être bien en dehors du collège ! Pour le reste... »

La fragilisation de l'engagement professionnel est donc, quand elle se produit, structurellement liée à la crise de réalisation du travail qui pèse sur l'exercice quotidien du métier. Il en est de même de l'interrogation des valeurs. Ce n'est pas tant d'un débat général qu'il s'agit que d'un réexamen, d'un véritable malaxage *in vivo*. Ce qui se joue alors est souvent confus, en tout cas complexe, dans des configurations personnelles d'une grande diversité où ce que l'on fait n'est pas forcément ce que l'on dit faire, et où ce que l'on dit n'est pas toujours ce que l'on fait.

Un des points nodaux de ce retour sur les valeurs est sans doute le sentiment douloureux qu'éprouvent certains professionnels, que certaines orientations auxquelles ils tiennent sont hors d'atteinte concrètement. Quoiqu'ils tentent, ils ne peuvent pas réussir à faire pleinement leur métier de professeur dans le cadre de ces orientations. Peut-être est-ce possible dans d'autres conjonctures, du moins le pensent-ils, mais pas en ce qui les concerne.

1. Frédéric: Si, je pouvais faire mieux, ce n'est pas ce que je veux dire. Bien sûr que je peux. Il y a des trucs que l'on se donne. Par exemple... c'est mieux cette année qu'il y a trois ans. Ça c'est évident. Mais au fond... je parle du fond du fond des choses...

2. Malika: C'est vrai! Quand on dit mission impossible, ça me fait penser... J'ai discuté avec une copine qui est instit. Son objectif c'est d'apprendre à lire à des CP. Elle sait qu'ils sauront tous lire. Il y en a qui n'y arriveront peut-être pas en fin de CP, mais en fin de CE1 elle sait qu'ils sauront tous lire. Eh bien nous, ce n'est pas du tout ça. Eux, même si leurs publics sont différents, ils arrivent à atteindre tous leurs objectifs. Tous ceux qu'elle a dans sa classe, parce qu'il n'y a pas là des gamins qui n'apprendront jamais à lire, tous ceux qu'elle a dans sa classe en tout cas, ils sauront lire. Même s'il ne faut pas y aller pour tout le monde pareil, à la fin ils sauront alors que nous il y en a, on sait qu'ils n'y arriveront pas.

3. Frédéric: Nous on est les pires, parce qu'après en lycée... on te donne une tâche, et tu l'accomplis. Ça, ça marche au lycée, ça marche en BEP, mais au collège... Moi, quand je suis avec les sixièmes A comme l'an dernier je fais le boulot qu'on me demande de faire. Mais une année comme celle-ci, ou comme ta classe l'an dernier! Il y a triche dans le sens où on me demande de faire quelque chose, je ne le fais pas. Alors je pourrais me sentir coupable de ne pas le faire. Maintenant je ne me sens plus coupable. Je sais que ce que l'on me demande est impossible. Le problème c'est justement que par rapport à ça, nous on est impuissant. Parce que, oui... on a la possibilité de trouver des façons d'enseigner différemment. Mais tu peux chercher, rechercher, essayer de faire autrement, etc. Ce sera des petits bouts. De temps en temps tu auras l'illusion d'avoir réussi. Tu seras content et ton inspectrice sera contente de toi, tu auras une bonne note. Mais le problème, il n'est pas là.

4. Malika : Moi ça fait un moment que je me suis dit qu'en sixième, cinquième t'arrives pratiquement à ce qu'ils puissent tous faire quelque chose. Mais tu as des gamins... tu sais qu'en quatrième, troisième, ils ne pourront rien faire ces gamins, au mieux, ils vont rester passifs, au pire... Je me dis que c'est du gâchis. Je me dis que pour les gamins qui sont là c'est peine perdue. Il y en a tu te dis : même s'ils bossent, qu'ils y passent des heures dessus, ils n'y arriveront pas, c'est trop dur, c'est comme si moi je devais faire du chinois.

Comme on le remarque, le sentiment que ce qu'il faudrait atteindre est impossible ne porte pas sur l'ensemble du service d'enseignement. Il concerne plutôt tel ou tel niveau, plus souvent une classe où se trouvent tels ou tels profils d'élèves.

Même si on rencontre quelques enseignants qui sont, au moins au niveau du discours, dans la dénonciation généralisée, la réaction est le plus souvent différenciée.

Mais dès lors se pose le problème de ce qu'il faut faire. Puisqu'il est impossible dans certaines circonstances d'atteindre les objectifs prescrits, peut-on quand même arriver à faire acquérir à quelques élèves des notions pouvant leur être utile et les mobiliser ? Ou du moins, ne pourrait-on pas le tenter s'il n'y avait pas un programme unique et des effectifs trop lourds pour réussir à adapter vraiment l'enseignement à chacun ? Ce qui est aussi interrogé c'est le problème des classes hétérogènes et celui du même enseignement pour tous dans le cadre du collège unique, principe auquel on adhérait et que l'on peut avoir tendance à plus ou moins abandonner désormais. Ceci, finalement, avec une approbation au moins implicite de la hiérarchie, qui suggère des aménagements, et en fin de compte cautionne l'idée que, pour certains élèves, seul un enseignement réduit est nécessaire.

5. Frédéric : Ça m'a frappé l'autre jour en revoyant la vidéo. Je me suis dit... ça m'est réapparu... C'est bizarre le métier que tu fais à ce moment-là.

6. Malika : Moi je me suis posé la question de savoir « qu'est-ce que je fais là ? » alors que je ne me la suis jamais posée... Moi j'ai bien vu : quand t'as une classe avec des élèves en grosses difficultés et d'autres qui s'en foutent, t'as l'impression que c'est mission impossible. Ce qu'on te demande de faire ça n'a plus de sens. J'ai des gamins qui avaient complètement décroché ; j'en avais un, je l'avais déjà eu en quatrième. J'avais vu en géométrie. Il était vachement logique et tout, mais la rédaction, les x, les y ? Je me dis avec ce gamin-là il faudrait faire autre chose. Il pourrait être en réussite, mais pas avec ce programme-là. Avec ce programme-là et bien sa seule façon d'exister, c'est de faire n'importe quoi, j'en avais plein comme ça dans la classe. Je me disais dans les programmes, tu as Pythagore, Thalès. Avec des gamins qui vont faire des études de mécanique et tout ça, et bien tu pourrais faire ça, tu pourrais t'éclater à faire des trucs vraiment...

7. Frédéric : Oui, mais ce que tu dis, ce n'est plus le collège unique.

8. Malika : Ah ben... moi, c'est sûr que j'en suis revenue.

9. Frédéric: Mais du coup cela remet en cause le même enseignement pour tous.

10. Malika: L'inspectrice, elle me l'a dit ça qu'il fallait tenir compte du fait qu'il y en avait qui iraient en BEP et qu'il fallait faire du différencié. Moi je veux bien essayer, mais je pars un peu perdante, en me disant que je n'arriverai pas à tout faire. Je ne vais pas faire face. Avec vingt-sept élèves tu ne peux pas faire de la pédagogie à deux vitesses. Tu ne peux pas. Tu peux faire ça sur des trucs ponctuels, sur des devoirs « maison ». Quand même dans le fond, on te les donne les vingt-sept avec le même programme.

Dans le cas présenté ici, la fragilisation de l'engagement professionnel et le retour sur les valeurs ne conduisent toutefois pas à prôner l'exclusion définitive de certains élèves du système scolaire, ni même l'abandon des choix de démocratisation. Ce dont il est question finalement, c'est de trouver les modalités d'une scolarité différente, particulièrement pour des élèves qui ont « décroché » d'une façon ou d'une autre dans un cycle « normal » d'enseignement. Mais il est évident que pour nombre d'enseignants, il est désormais impossible de le faire dans le cadre d'un enseignement unique.

Comment agir ?

Comme nous avons pu le constater dans ce qui précède, la crise de réalisation du travail professoral est prégnante et destructrice par les empêchements à agir qui se multiplient et obèrent l'action professionnelle quotidienne. Elle pèse lourdement sur le sens de ce que l'on fait, sur l'engagement professionnel et sur les valeurs dont on se réclame.

On peut toutefois constater également qu'elle n'empêche pas les professionnels, du moins ceux avec qui nous avons travaillé, d'affronter les dilemmes du travail, de faire « malgré tout » en tentant de surmonter du mieux possible les empêchements à agir qu'ils subissent, de maintenir comme ils le peuvent des raisons de faire ce métier et le sens de leur action.

Ce n'est pas chose aisée, surtout quand on se trouve isolé. C'est pourtant une modalité fréquente de l'exercice du métier de professeur du secondaire, que ne permet pas de combattre le travail « en équipe » prôné par l'institution. Celui-ci

renvoie le plus souvent à une collection d'individus rassemblés par une tâche spécifique à accomplir, par des problèmes ciblés à résoudre, par des dispositifs prédéfinis qui s'épuisent aussi vite qu'ils se multiplient.

Mais, ce qui est vraiment vital aujourd'hui, c'est de permettre aux professionnels de capitaliser leur expérience, de la confronter, de leur point de vue à eux, aux analyses expertes ou savantes, afin que les savoirs pratiques et symboliques issus de l'action se transforment en de nouveaux moyens d'action permettant d'affronter les situations problématiques rencontrées.

Cela exige la mise en place de véritables collectifs de pairs, qui prennent en compte le réel du travail et de ses enjeux par ceux qui le font. Divers dispositifs sont sans doute possibles. Nous en avons pour notre part expérimenté un, centré sur un « travail sur le travail ».

Il consiste à mettre en place un cadre visant à permettre aux professionnels d'élargir leur pouvoir d'agir à partir d'un retour sur leur action. La démarche se fonde sur l'observation et l'analyse, par l'intéressé lui-même, de ce qui a été fait réellement dans l'exercice du métier. Dans un dialogue avec lui-même d'abord, puis avec des collègues, avec le soutien d'un intervenant, le professionnel va alors pouvoir procéder à un véritable « travail sur son travail »².

La confrontation à un enregistrement vidéo, l'analyse détaillée des gestes effectués conduisent à des dialogues intérieurs et interpersonnels sur ce que l'on a fait, parfois à son corps défendant, ce qu'on n'a pas pu faire, ce qu'il aurait fallu faire, ce qu'il faudrait refaire, etc. Le dialogue avec des pairs dont la connaissance du métier ne permet pas l'approximation alimente puissamment la réflexion de tous en provoquant des divergences d'interprétation sur lesquelles

2. Il faut souligner ici que dans le dispositif que nous avons expérimenté, l'intervenant – chercheur ou autre – n'est pas là pour apporter des connaissances et encore moins porter des jugements sur le métier d'enseignant et la façon dont il est effectué. Son rôle est de créer et maintenir un cadre permettant l'activité dialogique des participants, au plus près du réel du travail et de ses enjeux. Voir Roger, J.-L. (2007) *Refaire son métier*, Toulouse, Érès.

il faut s'expliquer. Dans de petits groupes de professionnels exerçant le même métier, chacun se met à adresser aux autres, et par-là à lui-même, ce qui l'interroge dans ce qu'il fait professionnellement.

On ne peut donner ici qu'un exemple rapide de ce qui se produit dans ce retour réflexif personnel et collectif des professionnels.

Nous avons mentionné plus haut les dialogues que provoque, dans un groupe de collègues, l'observation d'images vidéos portant sur ce que tente de faire une enseignante face à un élève qui refuse l'activité scolaire proposée. Ces dialogues permettent de réfléchir en commun aux composantes de cette situation problématique.

Mais rapidement la réflexion collective se tourne vers les moyens de faire face. La diversité des gestes de métier alors envisagés montre à la fois la vigueur du dilemme, la nécessité de faire preuve d'imagination et la grande difficulté à faire face. Il s'agit de la non prise en compte, au moins apparente, de l'élève, de son isolement en fond de classe, voire de son expulsion du cours. D'autres gestes sont possibles, comme le rappel à l'ordre constant. Ils peuvent permettre d'alléger la situation en soulageant la pression que subit le professeur. Mais ils se révèlent risqués car ils peuvent conduire à d'autres dérapages, et ils ne sont pas satisfaisants du point de vue du métier. D'une part parce qu'ils posent le problème de la justesse de l'appréciation de la situation par le professeur et de sa capacité personnelle à relativiser les choses. D'autre part parce qu'ils renvoient à la difficulté qu'il y a à accepter d'abandonner à son sort même le plus difficile des élèves.

19. Muriel : [S'adressant à Thomas] Un problème comme ça : comment tu vas gérer ?

20. Thomas : Eh bien par exemple, je vais la prendre, je vais la mettre... Il m'arrive parfois de mettre un élève seul au fond de la classe, de l'oublier. Je l'oublie, je l'ignore. Pour moi, mon arme, ce sera...

21. Muriel : L'indifférence ?

22. Thomas : Je ne le vois plus, il n'existe plus.

23. Laurence : Oui, mais... Mais après ? Qu'il ne t'envahisse pas toi, oui à la limite. Mais après il faut voir ce qu'il fait avec

les autres, parce que si tu en mets un au fond de la classe et puis qu'après il manipule les autres ?

24. Thomas : À la limite, s'il dépasse certaines limites, je le mettrai en dehors du cours. Mais il n'envahit pas mon cours

25. Muriel : Oui, mais elle fait déjà un gros pas si elle arrive à ce que ça ne l'envahisse pas. C'est déjà pas mal parce que je crois quand même que les gamins, ils sont assez solides. Parfois je me dis « mais comment les autres arrivent à ce que ça se passe bien alors que mon attention est captive. » Et en fait, tu te rends compte que même, alors que tu pensais que ça n'allait pas bien se passer, les autres ont quand même dit des choses, ou ont quand même réussi à s'en sortir, à travailler. Donc, des fois, je me demande s'il ne faut pas te guérir toi avant de...

26. Nicole : Moi Je suis préoccupée. On a déjà discuté de ça. On avait parlé des règles à ce propos-là, parce que moi je disais aussi que ce type de comportement m'amenaient avec des élèves plus jeunes en sixième, à toujours couper le cours et redire « C'est les règles, c'est comme ça ». J'avais dit que je trouvais finalement que ça n'allait pas non plus, que je coupais trop le cours. Je suis amenée à accorder trop d'attention, à prendre trop de temps pour essayer de cadrer deux élèves qui ne sont pas tout seuls dans la classe. Il y a plein de gens positifs dans la classe, de qui je dois m'occuper aussi. Cependant quand on a dit ça, bon ! Toi [à Muriel] apparemment, tu arrives à relativiser et à ignorer, moi encore maintenant j'ai du mal. Je crois d'ailleurs, vu la vidéo maintenant et les échanges entre nous, que je ne réagirai plus ainsi. Je m'aperçois que je réagis différemment et parfois ça m'inquiète d'ailleurs. Oui ça m'inquiète parce que finalement s'il suffit d'ignorer tous les élèves qui ont des problèmes, ça veut dire qu'on va cadrer ces élèves « en problèmes » depuis la classe de sixième, et puis voilà, ça y est, tel élève sera problématique, et donc...

27. Thomas : Oui, c'est ça. C'est pour ça aussi par exemple, que l'élève qui me bouffait beaucoup d'énergie dans le cours, je l'ai mis tout seul au fond. Depuis, mine de rien, il bosse beaucoup plus. Je pense aussi qu'il faut que ça reste ouvert. Mais dire d'une manière générale « ça ne marche pas », c'est quelque chose que j'ai cultivé aussi c'est-à-dire : « Tu veux me bouffer mon énergie, mais je ne me laisse pas faire, tu n'y arriveras pas. »- Par contre là comme je le disais tout à l'heure, cette année avec M., je me dis : « Bon maintenant il est peut-être temps que j'y retourne. » Le danger, comme tu dis, le danger, c'est carrément de les ignorer. C'est de

les laisser. Alors là ça devient de l'indifférence, c'est différent. C'est pour ça que je me disais « oh tiens celle-là il va peut-être falloir que j'aille la booster » et lui faire une petite réflexion.

En fin de compte le dilemme ici discuté se révèle d'une grande complexité. Retourner voir un élève qu'on a isolé, parce qu'on ne peut quand même pas le laisser tomber complètement, peut relancer le conflit. Ce qui se passe là est pour certains une énigme, même après plusieurs années d'enseignement. En tout cas, même si c'est difficile, il n'est pas possible d'abandonner.

28. Nicole : D'un autre côté ce genre de réaction, enfin... Enfin c'est un peu dangereux parce que ça risque justement de réanimer le conflit.

29. Muriel : Si t'avais la paix des fois !

30. Nicole : Pour moi tout ceci ça reste un peu une énigme. Même maintenant ça reste un problème.

31. Thomas : Mais moi j'ai l'impression que c'est un problème qui est interne à eux et que justement, nous on est assez impuissant face à ça. C'est face à l'impuissance qu'on a que tu te dis « mais ? » Le jour où il veut faire un peu de maths, tu peux faire un peu de maths avec lui, mais sinon, s'il a des problèmes de reconnaissance ou de je ne sais pas trop quoi, nous on n'y peut vraiment pas grand-chose, lui dire bonjour en arrivant, lui dire au revoir en repartant, ne pas l'ignorer complètement. Mais si les problèmes de l'élève qu'on regarde sur la vidéo là, tel que tu le décris, on a vraiment l'impression qu'il y a quelque chose qu'il s'est construit et que ce qu'il faudrait faire pour lui, c'est pas tellement du ressort du prof de maths.

32. Nicole : Moi je pense que si dans la mesure où le prof est un éducateur. Donc forcément, enfin je ne sais pas, je trouve que c'est quand même de ma responsabilité quelque part, de faire quelque chose, de faire en sorte que cet élève ait, qu'il se comporte un petit peu autrement. Je n'arrive pas à abandonner complètement l'idée. Le difficile, c'est justement de s'écartier de là et de penser comme l'a dit Thomas qu'il y a toute la classe et donc...

Un autre groupe de travail aborde aussi, dans des termes assez semblables, ce dilemme du travail qu'est la prise en compte d'élèves qui refusent l'activité scolaire. Il passe un temps certain à débattre de l'impossibilité de laisser un élève

durablement à l'écart et de perdre ainsi toute légitimité à lui demander ensuite quoi que ce soit, avec toutes les conséquences délétères qui en découlent à terme pour cet élève et pour le contrôle de la classe.

Il débat d'une solution tentée par une des participantes, et qui semble pouvoir être « gagnante-gagnante ». C'est de fixer une limite de temps à la non prise en compte de l'élève par le professeur: quelques jours, une semaine. Position inconfortable pour l'élève puisqu'il est dans « *l'attente de ce qui va se passer après* ». Mais cela reste risqué car d'autres élèves peuvent essayer de s'inscrire dans la même situation puis qu'on y est pour un temps garanti, « *à l'abri* » de l'intervention du professeur. Et puis la réintégration de l'élève dans la classe n'est pas si simple et tout peut recommencer.

Conclusion

L'exemple de travail collectif sur un dilemme du travail que nous venons de donner montre combien il est à la fois complexe et fructueux pour des professionnels de s'engager, entre eux, dans un dialogue sur le réel du travail réalisé.

Complexé puisque l'on voit combien les problèmes sont difficiles et n'ont pas de solutions évidentes, et encore moins pré-formatées en « bonnes pratiques ».

Fructueux parce qu'en confrontant leurs expériences, en réfléchissant ensemble, les professionnels se donnent les moyens d'agir sur une réalité qu'ils sont obligés d'affronter, d'en explorer les possibles et les limites. Leur palette de gestes professionnels tend à s'accroître et à se diversifier par l'examen et éventuellement « la mise à leur main » de ce qu'ils ont vu faire par d'autres, comme par la recherche de solutions nouvelles grâce aux dialogues menés avec leurs collègues.

Ainsi les professionnels se dotent-ils d'instruments pour développer leur pouvoir d'agir personnel, autant que faire se peut. Cela permet également de faire reculer la mise en cause personnelle que ressentent nombre d'entre eux devant les difficultés persistantes. Une telle culpabilisation est fortement encouragée aujourd'hui par la façon de diriger de l'institution et des hiérarchies, la tendance managériale en vigueur étant

de tenter de faire prendre en charge aux professionnels tout le poids et toute la responsabilité de ce qui se produit, parfois au détriment même de leur santé physique ou psychique.

Mais les professionnels élargissent aussi la prise en main collective de leur métier. Nous avons ainsi constaté que, quasi systématiquement, le « travail sur le travail » que mènent entre eux des pairs leur permettait de reconstituer des liens interpersonnels, souvent fragilisés aujourd’hui par les conditions de travail et le poids d’une institution qui tend à fractionner le milieu et à individualiser l’exercice professionnel. Au cours d’un « travail sur le travail » se construit une sorte de « tissu de soutien » collectif. Il nourrit la diversité et la convergence des façons de faire et de concevoir le métier et permet ainsi au milieu professionnel d’en prendre soin face à toutes les menaces qui pèsent sur lui aujourd’hui.

Le partenariat Cnam-Snes : le travail sur le travail

Un partenariat est mené depuis 2005 entre le Snés (Syndicat national des enseignements du second degré) et l'équipe de « clinique de l'activité », Centre de recherche sur le travail et le développement du Cnam (Conservatoire national des arts et métiers). L'objectif est le développement du pouvoir d'agir et la prise en main personnelle et collective de leur métier par les professionnels de l'enseignement secondaire public dans le contexte actuel.

Les professionnels sont, en effet, confrontés, d'une part, à de nombreuses épreuves dans le cours quotidien du travail, et d'autre part à des orientations et décisions institutionnelles surplombantes dont le sens et l'efficacité apparaissent souvent très contestables à un grand nombre de professionnels, c'est-à-dire à ceux-là même qui sont recrutés pour les mettre en application.

Il est donc essentiel, voire vital, de déterminer comment il est possible, dans un tel contexte, de trouver aujourd'hui de nouvelles ressources pour que chacun puisse faire son métier et mieux le maîtriser, dans sa spécificité. De telles ressources, à la fois techniques et symboliques, peuvent s'élaborer à partir des manières de faire et de penser issues de l'histoire et de l'expérience de chacun et de leur travail collectif par les intéressés eux-mêmes. Elles permettent alors d'affronter véritablement les situations problématiques rencontrées dans chaque métier, de continuer à faire « malgré tout » le meilleur travail possible.

La première phase (à partir de 2001) du partenariat Cnam/Snes a donc montré que le développement de nouvelles ressources était une possibilité concrète pour les professionnels. Elle en a montré aussi l'urgence, dans la mesure où les professionnels qui y ont participé ont souligné non seulement sa nouveauté mais aussi tout ce qu'ils en ont retiré quant au renouveau du sens de leur métier, à la limite de la rupture pour certains jusqu'alors.

Cependant ce qui a été acquis l'a été dans le cadre d'un « travail sur le travail » de quelques dizaines de

professionnels, travail animé et encadré par quelques chercheurs intervenants de l'équipe de « clinique de l'activité » du Cnam, les effets pratiques de l'intervention restent donc limités.

S'est alors ouverte une deuxième phase de l'intervention, pour l'essentiel impulsée par les professionnels eux-mêmes et singulièrement, mais pas uniquement, par des militants du Snes. Dès lors s'est posée une question cruciale : comment aller au-delà d'un cadre piloté, d'un point de vue de recherche et d'expérimentation, par des chercheurs-intervenants, pour élargir l'intervention en direction du milieu ? Serait-il réaliste d'envisager que le travail sur le travail, dont la première phase du partenariat a montré la validité, s'effectue à partir des moyens dont dispose le milieu lui-même ?

Autrement dit l'animation et l'encadrement d'une démarche de travail sur le travail, dans laquelle seraient engagés des professionnels, pourraient-ils être assurés non plus par des chercheurs mais par des professionnels continuant à exercer leur métier ? À condition toutefois que de ces professionnels disposent, outre de quelques moyens, d'une certaine familiarité avec les principes et les méthodes de la clinique de l'activité et d'une certaine pratique ?

Cette interrogation nous a conduit à mettre en place de nouveaux groupes de travail sur le travail, dans le cadre d'une deuxième étape du partenariat avec le Snes, à partir de 2005. Nous avons donc pu observer si, comment, et à quelles conditions des professionnels en exercice pouvaient devenir des « professionnels-intervenants ».

Des groupes ont été constitués dans différentes académies : un groupe de professeurs d'histoire-géographie de lycée à Orléans, un groupe de professeurs de mathématiques de collège à Créteil, d'espagnol à Versailles, de productique en lycée professionnel à Amiens... En 2007, deux groupes de CPE et de CO-Psy se sont formés. En 2008-2009, un groupe interdisciplinaire de professeurs de collège difficiles s'est organisé dans l'académie de Créteil.

Chapitre 6

Le syndicalisme face au défi du travail

La transformation du travail par les intéressés eux-mêmes débouche tout naturellement sur le rôle du syndicalisme dans cette action. Comment le syndicalisme peut-il prendre appui et épauler en même temps les résistances que les salariés construisent individuellement et collectivement pour faire, malgré tout, un travail de qualité ? L’Institut de recherches a organisé des rencontres entre chercheurs et syndicalistes à partir d’expériences de transformation des pratiques syndicales.

Cécile Briec à partir de ces comptes rendus d’expériences, de ces cheminement militants, développe une problématique de l’activité syndicale face aux exigences de la transformation du travail. À l’opposé du modèle des « bonnes pratiques », il s’agit de montrer que le syndicalisme est bien engagé, selon des modalités diversifiées, originales et très liées au terrain, dans un questionnement approfondi de sa propre activité afin de répondre encore mieux aux attentes des professionnels impliqués dans la transformation de leur situation de travail. Ces expériences en appellent d’autres. Que ce soit à France Télécom ou à Renault, le vécu est le même que dans les métiers de l’Education nationale. Quels que soient leurs syndicats, les militants analysent la façon dont leur activité syndicale se construit face aux contraintes du travail.

Expériences syndicales

Quel outil syndical contre la souffrance au travail ?

P. Ackerman, Sud-PTT.

La « vague » de suicide à France-Télécom a provoqué une crise profonde dans France-Télécom avec un changement de direction. En quelques semaines, la médiatisation a bouleversé l’équilibre des relations sociales. Y a-t-il pour autant

une issue vraiment positive à la crise ? Cette question reste posée, mais il n'est pas anodin qu'une entreprise du CAC 40 soit sous les feux d'un débat public. L'Observatoire du stress et des mobilités forcées, une initiative syndicale des fédérations Sud-PTT et CFE-CGC-Unsa, a été un élément décisif dans cette période.

L'origine de l'Observatoire

En 1996, l'entreprise publique France-Télécom (160 000 salariés) est privatisée. Les restructurations s'intensifient avec en contrepartie un plan de départ en « *préretraite* » à 55 ans jusqu'en 2006, avec plus de 40 000 départs. En 2003, c'est une nouvelle loi de privatisation qui fait sauter le verrou des 50 % de capitaux de l'État et met en place les Institutions représentatives de droit privé (IRP) pour 2005. En 2004, une sénatrice communiste, Marie-Claude Beaudeau, membre d'une commission sénatoriale sur France-Télécom, centralise des milliers de témoignages de salariés en souffrance, qui seront publiés sous la forme d'un livre *La machine à broyer*. Sud soutient le projet et participera activement à une conférence de presse au sénat.

De 2006 à 2008, se déroulera le « *Plan NexT* » qui vise à supprimer 22 000 emplois. Rapidement, nous sommes spectateurs impuissants et victimes d'un système brutal d'exclusions : il ne s'agit plus de préretraite mais de mobilités vers la Fonction publique, de démissions, de pressions individuelles. La difficulté d'organiser des ripostes collectives et de prendre en compte les « *cas individuels* » nous interroge de plus en plus. En mai-juin 2007, germe l'idée avec la CFE-CGC d'un *Observatoire*, un outil opérationnel sur les questions de « *souffrance au travail* », proposé de manière unitaire à toutes les fédérations... mais sans succès.

Rapidement, la question du statut de l'Observatoire est posée. Il ne peut pas remplacer les fédérations syndicales, mais il ne peut pas non plus s'en isoler. Il ne peut pas faire l'unanimité du monde syndical ou du monde des experts, mais il ne doit pas être non plus l'instrument d'une polémique. Il est forcément un compromis « *ouvert* » avec un rôle

d'expérimentation, d'information, d'analyse, de recherche, de formation, d'initiatives, de coordination... D'une certaine manière, il ne peut que suppléer aux carences des organisations syndicales sur un sujet encore nouveau qui suppose d'ouvrir le débat et non de le fermer. La véritable richesse de l'Observatoire a été d'associer à ses travaux un « *comité scientifique* » ayant vocation de conseil et d'expertises.

Rappelons que France-Télécom ne découvre les IRP qu'en 2005. Auparavant, les représentants dans les CHSCT, version Fonction publique, buttaient sur un constat d'échec : les contraintes pour l'employeur sont très faibles. Avec les Comités d'établissement (CE), les CHSCT de droit privé et les délégués du personnel (DP), les élus ont plus de moyens de contrainte, mais la formation manquait.

Un des premiers rôles de l'Observatoire, a donc été de mener le débat parmi les élus CE et CHSCT. L'Observatoire a élaboré des fiches pratiques CHSCT, mais surtout a organisé des assises nationales d'élus en 2007, 2008 et 2010, avec une sensibilisation et une formation aux risques psychosociaux. Pendant deux ans, les 260 CHSCT de l'entreprise se sont finalement approprié le débat et nous avons assisté à une multiplication d'alertes, d'enquêtes, d'expertises sur les restructurations et les risques psychosociaux.

Par ailleurs, pour convaincre les salariés, les militants, il fallait aussi convaincre plus largement l'opinion. L'Observatoire a permis que deux fédérations syndicales associées ne pouvaient faire : assurer la médiatisation de la souffrance au travail à France-Télécom. La création d'un site internet spécifique a permis de maintenir les informations et un débat public. La multiplication des contacts avec d'autres syndicats, associations, chercheurs, journalistes, politiques, etc. lui a permis d'acquérir progressivement une véritable crédibilité.

Enfin, l'Observatoire avait aussi, dans ses buts premiers, de réaliser un travail d'enquête. Quelle catégorie de salariés est concernée par le stress et la souffrance ? S'agit-il d'un système mis en place par une direction ? Dès l'été 2007, une première enquête recueille 3 500 réponses en quelques jours et révèle que 66 % des salariés se sentent stressés et 15 %

sont en situation de détresse. Début 2008, une enquête qualitative auprès de quarante salariés est menée avec le comité scientifique de l'Observatoire et confirme l'existence d'un système de gestion du personnel par le stress : insécurisation professionnelle, mobilités forcées, non-reconnaissance des compétences, dévalorisation des salariés, objectifs individualisés... jusqu'au suicide.

Ces enquêtes sont rendues publiques, elles font débat, elles permettent de construire un point de vue sur la crise qui s'annonce. En pleine négociation fin novembre, l'enquête de « *Technologia* » réalisée à la demande de la direction et des syndicats, confirmera encore nos analyses.

La crise de l'été 2009

Le tournant dans la médiatisation est sans conteste le début du recensement des suicides. Le débat n'était pas simple : n'allait-on pas nous accuser de faire œuvre de charognards ? La mise en scène des suicides n'est-elle pas contradictoire avec la souffrance massive des salariés ? Y-a-t-il un lien avec le travail ? Nous avons tranché ce débat de façon très pragmatique en ne communiquant sur les suicides qu'après enquête auprès des collègues et des élus, et en les résitant dans le contexte global. Plusieurs communiqués sont rédigés de 2008 jusqu'à l'été 2009, avec un écho médiatique limité mais progressif. C'est en juillet 2009 que le torchon brûle : Michel se suicide à Marseille, laissant une lettre accablante contre la direction.

La suite, on la connaît : d'autres salariés se suicident en portant des accusations précises contre les méthodes de la direction, soit par des messages explicites, soit par des témoignages exaspérés de collègues. En dehors de l'Observatoire (Sud-CGC), le mouvement syndical reste réservé... jusqu'au mois d'août où une grève spontanée éclate à Besançon : un jeune technicien d'intervention de 28 ans, adhérent CGT, se suicide. À ce moment-là, l'ensemble des fédérations syndicales basculent et appellent à l'action. S'ensuivent une série de grèves nationales, de débrayages avec des assemblées générales du personnel. Enfin, le ministre du travail Xavier

Darcos intervient en personne dans la crise et exige fin septembre 2009 l'ouverture de négociations avec « *obligation de résultat* ».

Nous avons proposé dix mesures d'urgence, essentiellement sur l'arrêt des mobilités forcées et des restructurations, sur l'emploi et les conditions de travail. Mais aucune négociation n'était possible avec une direction en difficulté qui cherchait à gagner du temps et à reprendre la main. Le résultat, c'est l'ouverture d'une négociation filandreuse, contradictoire, dans laquelle les fédérations se sont progressivement engluées.

L'échec prévisible de la négociation laisse l'entreprise comme un bateau ivre : depuis le début 2010, il y a eu encore sept nouveaux suicides. Le nouveau « *contrat social* » prôné par l'élégant PDG Stéphane Richard, proche de Nicolas Sarkozy, sonne encore faux pour la grande majorité des salariés. Dès lors, le monde syndical de France-Télécom doit reprendre le débat revendicatif et donner une impulsion forte pour que le personnel devienne l'acteur d'un « *changement possible* » mais surtout d'une « *rupture nécessaire* ».

Oser transformer le travail, c'est démultiplier l'efficacité du syndicalisme

Yves Bongiorno est responsable CGT de la fédération de la métallurgie.

Le salarié est un être humain pensant, il n'est ni un robot, ni un ordinateur, il n'existe que s'il est acteur/créateur dans son travail, individuellement et collectivement. La notion du travail bien fait est en permanence présente. Dans toutes les circonstances, il va toujours tout faire pour bien exécuter son travail et pouvoir être créateur dans son activité. Il doit pouvoir en débattre avec ses collègues mais aussi avec sa hiérarchie, pouvoir polémiquer sur ce qui lui est demandé.

Beaucoup de salariés, malgré des organisations très dures, réussissent, même dans des travaux très parcellaires, à s'aménager des espaces de création dans leur travail. Toutefois, aujourd'hui, les organisations du travail rendent cela de plus en plus difficile. On remarque que souvent les

objectifs sont inaccessibles et contradictoires. C'est le règne du tableau Excel où l'humain n'entre pas dans les cases. Du coup, ils sont remplis avec du faux. Cette triche est généralisée. La réalité est déformée. Des décisions sont prises sur des éléments irréels.

Les décideurs, les yeux rivés uniquement sur des critères financiers, le retour sur investissement à deux chiffres, ignorent la réalité du travail. Ils prennent les mêmes décisions que ce soit pour la fabrication de couches-culottes, des voitures ou des avions et malheureusement de plus en plus dans le domaine de la santé et l'enseignement. Ces décisions descendent en cascade avec un management qui ne peut fonctionner que dans un sens.

Les conséquences sont catastrophiques pour les salariés. C'est l'explosion du stress, des troubles musculosquelettiques (TMS), des dépressions menant parfois au suicide. Tout le monde souffre, le salarié en bout de chaîne mais aussi tout le management à chaque niveau.

Quelle action, quel syndicalisme pour changer tout cela ?

Faut-il dénoncer la souffrance, l'observer, et mieux la réparer ? Avec le recul nous voyons que ça ne suffit pas, le rouleau compresseur continue son avancée. Faut-il faire des contre-propositions globales d'en haut avec parfois le risque de reproduire les mêmes mécanismes mais inversés ? Au bout du bout, on voit que l'on est en rade. Souvent, cette démarche de projet contre projet, nous éloigne nous-mêmes de la situation réelle des salariés et par là de leur mobilisation potentielle. Nous voyons que le mal-travail a son origine dans une déconnection des décideurs de la réalité, une ignorance du travail humain. N'avons-nous pas à être les facilitateurs de la mise en lumière du travail ? N'avons-nous pas à prendre le parti pris des miracles quotidiens réalisés par les travailleurs pour que les usines tournent, les hôpitaux soignent, les trains roulent, l'école remplisse sa mission ? N'avons-nous pas à nous appuyer sur cette dynamique du réel pour changer les choses en profondeur, partir du micro en vue de la transformation macro ?

Partir du réel, pour transformer efficacement le travail

Fabien Gache délégué central CGT du groupe Renault:

« Que connaît-on du travail réel des salariés ?

Ne pourrait-on pas recréer du lien avec eux en s'intéressant précisément à leur travail ?

Ne pourrait-on pas reformuler avec eux ce que nous en comprenons et leur proposer d'agir collectivement sur des revendications gagnables ?

Cette approche syndicale est apparue comme une démarche permettant de tisser des liens, de redonner confiance aux salariés dans "leur pouvoir d'agir" et dans l'intérêt de l'action syndicale. »

Au départ, trente-huit militants de l'ensemble du groupe ont ouvert dix-sept chantiers les plus divers, de mai 2008 à janvier 2010. Vingt-sept militants sur dix chantiers sont allés au bout. Le groupe d'animation était composé pour moitié de syndicalistes et pour moitié de chercheurs. Ont participé à ce défi: François Daniellou, professeur d'ergonomie à l'Institut polytechnique de Bordeaux, Philippe Davezies, enseignant-chercheur en médecine et santé au travail à l'université Lyon 1, et Jacques Duraffourg, ancien professeur d'ergonomie à l'université Aix-Marseille 1, puis Karine Chassaing, enseignante-chercheuse en ergonomie à l'Institut polytechnique de Bordeaux. Fabien Gache précise :

« Le recours aux chercheurs n'avait pas pour objectif d'aller prélever seulement de nouvelles connaissances, mais de développer en commun et à partir de situations concrètes l'approche syndicale avec les salariés. »

Sur plusieurs chantiers il y a eu une efficacité immédiate de l'action comme par exemple à Renault Sandouville. Dans un secteur où la direction projetait de supprimer sept emplois, l'action ne les a pas seulement empêchés mais a permis de créer des emplois supplémentaires. Mais aussi nous saute aux yeux une nouvelle perception du travail et des salariés ouvrant de multiples potentiels. Jean-Michel de l'usine Renault du Mans l'exprime ainsi :

« Nous parlions bien souvent du travail de manière générale et notre discours pouvait apparaître faussé par rapport au vécu des salariés.

Plus le dialogue s'installe avec les salariés pour parler de leur travail et plus cela s'oppose à la standardisation.

Les salariés sont plus intéressés par leur travail que les militants pourraient le croire. Ils sont très sensibles à l'intérêt que nous portons à ce qu'ils font, aux compétences qu'ils développent et à leurs capacités à faire en sorte que l'organisation fonctionne. Tous les salariés veulent faire un travail de qualité, et c'est quand on les en empêche qu'ils souffrent. »

Un syndicalisme transformé

L'expérience nous montre que vouloir transformer le travail en partant de sa réalité transforme aussi notre syndicalisme. Mais cela nous demande un grand effort. Comme c'est la dominante dans la société, nous avons tendance à expliquer plutôt qu'aller voir pour comprendre. Cela bouscule aussi notre fonctionnement, toujours plus vers des syndiqués acteurs et décideurs comme l'ont décidé plusieurs congrès. Nous devons continuer à passer d'une démocratie avalisatrice à une démocratie de construction collective des décisions.

Dans la période, nous devons accélérer les transformations, mettre la main à la pâte dans l'organisation du travail. Après la vague de suicides, la montée du stress, nous assistons à une prise de conscience collective qu'il faut changer les choses. D'autre part, tant que les conséquences des folles organisations n'avaient que des conséquences sur la santé des salariés, les décideurs pouvaient, tout en versant une larme, maintenir leurs choix. Mais aujourd'hui les conséquences touchent de plein fouet l'efficacité économique. C'est ce qui vient de se passer chez Toyota, avec un niveau de dysfonctionnement jamais atteint, alors qu'il était donné comme le modèle, en est un exemple.

Nous avons les outils, comme l'accord stress, qui pointent l'organisation du travail, les indicateurs de facteurs de risques psychosociaux du collège d'expertise, le rapport Lachemann, Larose, Penigaud, la réactivation des lois Auroux. Augmenter le « pouvoir d'agir » des salariés, aménager des espaces de liberté, reconstruire des collectifs de travail, c'est possible.

L'action du SNUipp de l'Yonne

Collectif

Depuis mars 2009, le SNUipp 89 a décidé de mener une réflexion et faire vivre un collectif de travail sur le métier d'enseignant.

Pourquoi cette démarche ?

Plusieurs constats, une rencontre et quelques lectures nous ont amenés à engager cette démarche.

Les constats d'abord. Une perte de syndiqués depuis quelques années, des réunions syndicales moins fréquentées, un enfermement des responsables de la section SNUipp ou des très proches militants dans des tâches de gestion des personnels répétitives (promotions, passage hors classe, calcul des pensions, questions administratives...), la mise en sommeil d'un des fondements du projet syndical du SNUipp : la transformation de l'école et enfin un éloignement des militants « historiques » du SNUipp 89.

Par ailleurs, nous avons voulu réagir à un manque : depuis sa création, le SNUipp de l'Yonne propose, plusieurs fois par an, à tous les collègues, syndiqués ou non, des stages syndicaux sur une question de métier ou une thématique. Au cours de ces journées interviennent des chercheurs en Éducation (disciplinaires ou non), des sociologues, des journalistes, des médecins, des psychiatres, des pédopsychiatres, des philosophes... Et jamais nous n'avons pu mesurer l'impact de ces rencontres sur le parcours professionnel et syndical de nos collègues, jamais nous n'avons eu de retour oral ou écrit.

La rencontre qui a permis de commencer à mettre en mots notre démarche a eu lieu fin mars 2009, dans le cadre d'un stage syndical organisé par la FSU-Bourgogne, en lien avec l'Institut de recherches de la FSU, sur « Le stress au travail et le fonctionnement des CHS ». Outre l'aspect technique et informatif qui nous a permis d'approfondir nos connaissances, nous avons alors découvert l'Institut de recherches de la FSU et ses possibilités, offertes, de mener des recherches-actions.

Nous avons alors l'idée de lancer un questionnaire sur leurs conditions de travail auprès de tous nos collègues, en ciblant une entrée « Stress ou souffrance au travail, pourquoi ? ». Mais à la rentrée de septembre, le SE-Unsa décide de mener une enquête auprès des enseignants sur leurs besoins en matière de santé au travail et on se dit qu'on a raté le coche...

Dans le même temps, deux lectures nous sont alors proposées par un militant-chercheur sur les conditions de développement professionnel et la place des collectifs, une entrée qui s'éloigne de celle sur les risques psychosociaux, même si elle peut s'y référer. D'une part, l'entretien entre Maryse Dumas, dirigeante de la CGT et le chercheur Yves Clot, psychologue du travail, qui, à partir d'un diagnostic partagé sur ce qui est aujourd'hui en souffrance dans les entreprises, débattent des moyens d'agir pour transformer le travail. D'autre part, le texte d'une conférence d'Yves Clot sur « Le travail fait l'homme », dans le cadre d'un séminaire sur le travail enseignant.

Nous sommes alors persuadés que c'est cette entrée-là « travail, métier » qui nous convient pour aller à la rencontre de nos collègues.

Mise en action et perspectives.

Une première réunion en octobre réunit une douzaine de militants du SNUipp, où chacun s'exprime sur la forme que doit prendre notre travail syndical. Elle aboutit aux idées suivantes :

- Il faut prendre en compte les aspects positifs et parler du rapport au travail : comment vivez-vous votre travail ? Notre démarche ne doit pas apparaître comme psychologisante.
- Il faut construire une instance du métier où les gens viennent parler de leur métier pour le (re)définir/construire, le ré-interroger. De là émergeront sans doute les revendications que le SNUipp doit porter. Nous serons obligés de discuter des tensions du métier. Ce qui manque, c'est la culture enseignante commune, où l'on met le même sens derrière les mots. A-t-on encore des valeurs communes ?

- Il faut donner à chacun des marges de manœuvre. Il faut que le syndicat permette de se dire : je peux être moi-même tout en faisant avec les autres. Il faut qu'il donne une vision.

De cette première réunion sont ressorties des perspectives d'action, par étapes : d'abord création d'un groupe de militants qui va s'outiller collectivement afin d'être au clair sur l'objet du travail à mener et, ensuite écrire à tous les syndiqués du département pour leur demander s'ils veulent participer à ce chantier et inviter les volontaires à un Conseil Syndical sur le temps de travail pour valider la démarche.

Le groupe de militants est construit. Le conseil syndical s'est tenu le 1^{er} décembre (2009) avec une seule question à l'ordre du jour : « C'est quoi le métier maintenant ? » Quarante-deux collègues sont venus pour parler de leur métier ! Pour nous, c'est une vraie réussite.

Quatre entrées ont été distinguées : rapports aux élèves, aux parents, aux collègues, à la hiérarchie. Des discussions ont eu lieu aussi sur le rôle du syndicat et sur les formes de résistance.

Le département de l'Yonne étant très rural, à l'issue du conseil syndical, trois groupes géographiques de 4-5 personnes chacun se sont formés (Sens, Auxerre et Avallon) avec un travail à faire : analyser finement les propos du conseil syndical (chacun en a le *verbatim*) pour en dégager des pistes de rencontres avec nos collègues et commencer à fabriquer un questionnaire sur « Ton métier, c'est quoi maintenant ? »

En effet, les étapes suivantes de la démarche entreprise sont d'abord de faire venir un intervenant extérieur pour un apport théorique ou nous aider à faire un point d'étape et construire d'autres pistes ou perspectives. Ensuite, sur la base du questionnaire évoqué ci-dessus, aller à la rencontre de nos collègues et les interroger sur leur métier en organisant des réunions de secteurs sur le département. Enfin, il faudra rendre compte à la profession du « matériel récolté » par le biais du journal syndical que nous envoyons toute l'année à tous les collègues.

Nous espérons construire ainsi collectivement nos revendications locales et nationales, redonner à tous un projet syndical et du pouvoir d'agir.

Questions sur le travail syndical

Marie-Hélène Motard milite au sein du Snes académique de Poitiers.

Je suis devenue responsable du S1 de mon établissement en 2001. À la rentrée 2002, désireuse de faire un pas de plus, je rentrai comme permanencière au Snes. De 2003 à 2006, j'ai été commissaire paritaire. Ce sont là deux échecs : j'ai horreur de répondre au téléphone – c'est parfois trop de responsabilités pour lesquelles je n'estimais pas avoir la compétence suffisante – et le travail de commissaire paritaire ne me convient pas.

Je suis entrée en 2003 au bureau académique du Snes. Je ne saurais dire tout ce que je dois à Jean-Pierre Gay qui était alors secrétaire général de la section académique. Ensemble nous avons, dès ces premières années, pensé la formation syndicale. Nos stages sur le libéralisme et l'Europe ont eu un succès incontestable. Christian Laval venait de publier *L'école n'est pas une entreprise*, et c'est comme cela que, pour ma part, j'ai eu connaissance de l'existence de l'Institut de recherche de la FSU.

Le sens de mon action

C'est la formation syndicale qui, plus que tout m'intéresse. Là je me sens à peu près compétente, utile à mon syndicat et au plus proche de mes propres centres d'intérêts. Mon objectif, depuis le début, à travers les stages que j'organisais et, certains que j'animaïais, était d'œuvrer pour que les enseignants se réapproprient leur métier, qu'ils redeviennent sujets de leur propre activité. Mon intérêt pour les recherches du chantier « Travail » de l'Institut vient de là, d'autant que ce chantier fut l'occasion pour moi de renouer avec certains moments de mon parcours philosophique. En effet, quand je préparais l'agrégation, le thème du travail était au programme et j'ai été sensible, dès cette époque à la portée

révolutionnaire de ce thème : j'ai lu Marx et suivi les cours de Jacques Bidet à Nanterre, j'ai lu Canguilhem, Yves Schwartz, *L'Établi* de Linhart, etc., que je retrouvais vingt ans après.

Comment redonner aux professionnels leur puissance d'agir et le sentiment de la dignité de la tâche qu'ils effectuent ? Là est bien la question. De plus en plus, je pense qu'il faut aller plus loin et intervenir au niveau de l'établissement : il faut aller vers les collègues et ne pas attendre seulement qu'ils viennent à nous.

Militer, est-ce un travail ? Je pense que oui. Le militant a lui aussi affaire à des prescriptions. Par exemple, un mot d'ordre de grève, au niveau national, s'accompagne, pour le militant d'un ensemble de prescriptions : il va falloir mobiliser, informer, donc faire une réunion syndicale et s'efforcer de convaincre les collègues. Comme partout ailleurs, militer ce n'est pas simplement se contenter d'exécuter une prescription. Pour porter un mot d'ordre de grève, il faut y croire, et pour y croire, il faut que le mot d'ordre ait sens pour être efficace. Dans les multiples combats à livrer, je hiérarchise. Je tiens compte de l'établissement dans lequel je me trouve. Je sais qu'il y a des combats pour lesquels les collègues se mobiliseront plus que d'autres. Œuvrer pour redonner aux professionnels la conscience de leur puissance d'agir suppose de faire attention à la question de l'efficacité de l'action.

Dilemmes de militants

C'est beaucoup d'énergie. Alors, comme on n'a qu'une vie, on s'interroge sur le sens de tout cela, surtout quand la fatigue est là et que le découragement guette. Le temps constraint existe pour le syndicaliste (CA, CTPA, CAPA, grèves, bulletins d'information syndicale à rédiger, etc.) et à côté, les cours à préparer, les copies, avec le devoir d'être irréprochable comme prof pour être crédible comme syndicaliste. Il y a la question de l'équilibre entre la vie professionnelle et la vie privée qui a son temps, constraint aussi : les courses, le ménage – être suffisamment bonne mère et bonne épouse. Alors parfois j'ai peur pour ma santé, consciente d'avoir rompu des équilibres de vie.

Le déséquilibre ne me semble pas venir du syndicalisme à lui seul mais de l'emprise du travail et de sa dimension institutionnelle, qui requiert aujourd'hui, pour qui veut rester vivant dans son travail, un engagement subjectif d'une exceptionnelle hauteur. Ce qui peut être positif mais aussi dommageable.

Comment sur le terrain la question du travail s'est-elle imposée à moi ? Il y a trois ans de cela, j'ai eu l'idée d'intituler un stage : « Enseigner aujourd'hui ? Regards sur les difficultés du métier. ». La première année nous avons fait venir Denis Paget sur la question des contenus d'enseignement ; puis Patrick Rayou et Stéphane Bonnery nous ont parlé des malentendus sociocognitifs.

L'année suivante, nous avons rencontré Hélène Latger et Danièle Ruelland-Roger. Mais le cadre qui donne sens à leur travail n'avait pas été assez bien posé, en particulier l'analyse du travail et la problématique visant à redonner aux professionnels leur pouvoir d'agir. Un collègue a exprimé à la fin du stage sa déception parce qu'il était venu en espérant trouver une réponse à sa souffrance : un de ses collègues s'était suicidé - un homme souffrant d'une affection cardiaque, en conflit avec le chef d'établissement qui avait refusé de lui donner une salle au rez-de-chaussée, alors que c'était une demande médicale.

Trop de collègues ont des démêlés avec des chefs d'établissement. C'est pourquoi cette année, j'ai fait venir Christophe Hélou, sur la souffrance des enseignants, et Thomas Lamarche sur l'école managée. Nombre de collègues se sont exprimés sur leur souffrance professionnelle ; des femmes, devant l'empire du management, allant jusqu'à s'interroger sur leur désir de mettre un enfant au monde (du moins dans ce monde-là). Non seulement le sens du travail est posé mais également le sens de la vie tout entière.

Ma question maintenant est : comment aller plus loin ? Comment faire pour ne pas en rester aux généralités et enclencher avec les collègues un vrai travail sur le travail. Avec qui ? Sous quelles formes ? Mon projet, pour l'année prochaine, est d'aller dans les établissements, parler du travail

et écouter. Il y a une parole qui ne demande manifestement qu'à être libérée mais sous quelle forme peut-elle être opérante et constituer un levier de transformation des situations de travail ? Depuis que je suis ces études sur le travail, je ne perçois plus du tout les collègues en difficulté de la même façon, ceux que certains appellent, dans le jargon syndical, les « *bracas* ». Il y a maintenant une petite voix qui me dit : « quelle est la part de l'institution dans leur difficulté ? ». On ne peut qu'être sensible, par ailleurs, à l'impossibilité de sortir de l'Éducation nationale une fois qu'on y est entré. Rien n'est prévu pour nous aider à changer de métier.

Travail et syndicalisme : quels enjeux pour les militants ?

Marc Lesvignes est militant dans l'équipe départementale du SNUipp Val-de-Marne.

Depuis près de deux ans une petite dizaine de militants de la section départementale du SNUipp s'est engagée dans une démarche de « recherche action » portant principalement sur la nature même de l'activité syndicale.

Comment cela s'est-il construit ? Pourquoi nous sommes-nous lancés dans cette « aventure » ? Notre démarche a commencé grâce une rencontre, lors d'un stage organisé par l'Institut de recherches de la FSU sur l'activité travail, avec Cécile Briec, ergonome et doctorante en psychologie du travail. Elle était intervenue sur la question du rapport entre syndicalisme et recherche, dans le domaine du travail comme activité. Elle faisait le constat d'un certain déficit de travail commun entre syndicalistes et chercheurs. Par exemple les syndicalistes se contentent le plus souvent d'utiliser les chercheurs comme experts, sans s'intéresser sur le fond à la manière dont leur activité réelle de travail peut être transformatrice pour le syndicat lui-même.

Militant syndical

Membre du bureau du SNUipp et du secrétariat départemental de la FSU, représentant des personnels au CHSA et au CHSD, la question du bien être au travail et donc de l'exercice de nos métiers me préoccupait depuis plusieurs

années. Pourtant c'était une question rarement abordée en réunion syndicale ou du moins pas forcément traitée en tant que telle, insuffisamment prise en compte dans notre réflexion, nos revendications et nos actions, jamais présente dans un ordre du jour.

Au syndicat, on parle beaucoup pédagogie, presse syndicale, paritarisme, carte scolaire, organisation de l'action, construction de l'unité avec les autres organisations... mais finalement assez peu de notre boulot, de la manière dont il peut nous rendre heureux ou nous faire souffrir, de la manière de le concevoir comme une réelle activité transformatrice porteuse de projet pour la société.

La question des collectifs de travail, quand chacun est dans sa classe, n'induit-elle pas une conception spécifique des collectifs d'action ? En la matière, la culture du second degré est certainement différente de celle du premier. Or si cette question vaut pour le métier d'enseignant, elle vaut aussi pour l'activité syndicale. C'était devenu une interrogation assez centrale quand j'ai été amené à prendre des responsabilités dans le syndicat et à la FSU, avec des heures de décharge syndicale. Qu'est ce qu'on attend de moi ? Que fait-on au juste dans le syndicat ? Militant, ce n'est pas un métier mais cela nécessite quand même des savoir-faire qui sont plutôt appris sur le tas, par l'expérience et sont du coup assez parcellaires : par exemple je connais assez bien les questions de santé au travail, mais insuffisamment les questions paritaires. Et comme il est difficile d'être partout, il est aussi compliqué de se former dans tous les domaines.

Par ailleurs, en tant que militants syndicaux, nous avons des responsabilités particulières dans la transmission de l'outil syndical, de ses valeurs et pour la construction de l'action : cela passe par l'activité syndicale de terrain et la recherche de nouveaux adhérents, mais aussi par la formation de nouveaux « cadres » du syndicat et des nouveaux représentants du personnel avec les compétences qui vont avec. De mon point de vue, nous buttons depuis plusieurs années sur ces questions de transmission et de formation : les compétences indispensables à une juste et bonne représentation des personnels

ne s'acquièrent pas en un jour et ne tombent pas du ciel. Pourtant, la dernière séance de formation syndicale remonte à plusieurs années, et il est très rare que nous parlions boulot syndical, même en conseil syndical ou en bureau départemental. C'est toujours la course pour organiser l'agenda, écrire les articles, assurer la présence dans les réunions ou rassemblements, définir une stratégie ou une position sur tel ou tel problème. Nous prenons le temps pour faire ce qu'il faut faire, mais pas pour penser collectivement.

C'est un enjeu vital pour l'avenir et cela explique peut-être notre difficulté à « trouver la relève ». Moi-même je trouve que le travail que je suis amené à faire pour le syndicat est souvent trop dur, trop exigeant, peu enviable, et difficilement transmissible en l'état. Notre génération de militants syndicaux, sur la brèche en permanence, experts dans leur domaine et capables de haranguer les foules lors de rassemblements devant l'IA ou lors des assemblées générales commence à envisager la retraite ou au moins une activité un peu moins prenante. La question de la transmission du « métier » est dans le paysage.

Métier et recherche

Mais de quel « métier » ? Le « métier de syndicaliste » ? Faire le tour des écoles, écrire des articles pour la presse, répondre aux collègues sur leur carrière, leurs difficultés d'exercice, leurs besoins de mobilisation, organiser les manifs, faire tourner le syndicat localement, rédiger un courrier au recteur ou à l'IA, accompagner une école ou un collègue chez l'IEN, construire les revendications, l'action, se « friter » (toujours dans l'unité évidemment!) avec les autres organisations... des tonnes de choses passionnantes qui ne s'apprennent pas si facilement et dont on ne parle guère, tant nous sommes pris par la gestion du quotidien. Ces questions peuvent devenir des difficultés : ceux qui les maîtrisent ont un certain pouvoir dont ils peuvent se rendre propriétaires ou bien au contraire le partager. Ces difficultés ne sont pas prises en compte collectivement, surtout avec les nouveaux à qui cela semble bien complexe. Ce n'est pas une fatalité et il nous a semblé

important de prendre du temps pour réfléchir à ce qu'on fait réellement, afin de construire un syndicalisme de femmes et d'hommes totalement acteurs ensemble, en remettant si nécessaire du conflit là où c'est nécessaire.

Comment je suis à la fois enseignant et syndicaliste ? Un métier ? Deux métiers sans liens entre eux ? Quand mon ami Piz laisse tomber ses responsabilités pour se consacrer plus à sa classe c'est pourtant de ce conflit interne entre ses deux métiers qu'il s'agit. Transformer l'école et la société, faire tourner sa classe en basant son enseignement à la fois sur ses connaissances et ses convictions, améliorer des conditions de travail qui font de plus en plus de dégâts et qui nuisent à la solidarité et à l'action (en particulier la suppression du samedi matin, qui était le meilleur moment pour faire nos stages syndicaux...), faire fonctionner le syndicat : faire du lien entre ces questions ne va pas de soi mais me semble vital pour l'avenir.

Pour élaborer ce questionnement, nous avons appris à travailler avec une chercheuse, mais aussi entre nous, avec l'objectif que cette recherche serve à transformer le syndicat au quotidien, pour le rendre plus efficace et peut-être plus vivable et viable. Il est d'ailleurs très possible que l'image même du syndicaliste s'en trouve changée dans la profession et qu'elle donne à de nouveaux collègues l'envie de s'y investir, ce qui ne va pas de soi. Partir du réel de notre activité (syndicale et professionnelle) est indispensable si nous voulons continuer à construire un syndicalisme de masse avec ce que les nouveaux collègues sont vraiment. Notre recherche en est encore au début, mais les militantes et militants engagés dans cette aventure trouvent que c'est « très intéressant » et porteur pour l'avenir. Avec les terribles attaques contre les services publics et les droits sociaux, notre activité sera déterminante pour faire échec aux politiques régressives et pour reconstruire des collectifs de travail, dans les écoles comme dans le syndicat.

L'analyse d'un ergonome

Arrêt sur images : l'activité syndicale

Cécile Briec prépare une thèse, « *Le syndicalisme est-ce un travail ?* », et participe à l'animation du chantier Travail de l'Institut de recherches de la FSU.

Des syndicalistes d'horizons différents, tant du point de vue de leur appartenance syndicale (FSU mais aussi CGT et Sud-PTT) que du métier qu'ils exercent ou des institutions dans lesquelles ils travaillent (privé/public), ont écrit pour ce livre des contributions que l'on pourrait organiser selon deux catégories.

Certaines sont des témoignages d'actions syndicales menées pour faire face à des problèmes de « mal-être au travail ». La plupart de ces contributions ont pour point commun de décrire une action syndicale qui se structure suite à un événement.

Ces actions syndicales ont pris différentes formes : des réunions d'information syndicale (qui ont débouché sur des actions variées : organisation de stages, rédaction d'une pétition, rencontre avec la hiérarchie de l'établissement) ou la mise en place d'un observatoire sur la souffrance au travail.

D'autres présentent des réflexions sur l'action syndicale. Certains textes interrogeront la pratique syndicale en tant que telle avec ses limites, ses difficultés, ses intérêts. D'autres portent sur des tentatives pour renouveler la pratique (formation de militants à l'analyse du travail, analyse de l'activité de militants eux-mêmes, création d'un collectif sur le métier d'enseignant). Malgré la diversité de ces contributions, un objet commun se dessine et semble occuper massivement les auteurs : l'action syndicale. Objet au cœur de mes propres préoccupations puisque j'ai engagé un travail de thèse en psychologie du travail sous le titre « *L'activité syndicale, est-ce un travail ?* ». À l'origine de cette recherche, une interrogation issue de ma pratique d'intervenante en ergonomie (notamment en tant qu'expert auprès des CHSCT) : les membres des CHSCT sont intéressés par les analyses du travail que nous réalisons, s'y retrouvent en tant que professionnels mais

ont des difficultés à les transformer en action dans l'instance CHSCT. Malgré des tentatives d'infexion dans mes manières de faire, ce problème demeure. Or, à l'occasion d'une formation-action que j'animaïs, un secrétaire de CHSCT a commencé à expliciter les difficultés qu'il rencontrait dans l'exercice de cette fonction. Plus récemment, la participation à des initiatives du chantier Travail de l'Institut de recherches de la FSU a permis de réentendre cette préoccupation de l'efficacité des actions menées par les militants syndicaux. Ainsi a germé l'idée de placer la focale de l'analyse du travail sur l'activité des militants. Un groupe de syndicalistes du SNUipp/FSU a accepté de s'engager dans cette aventure. Elle est en cours et habite fortement ma lecture des textes. Cet article se propose d'être un moment de mise en échos de réflexions menées dans différents syndicats, dans différents lieux, dans différentes recherches.

L'activité, de quoi parle-t-on ?

Avant de présenter les éléments qui ont retenu mon attention dans ces différents textes, un détour sur la notion d'activité semble nécessaire, puisqu'elle constitue l'ancrage théorique de ma recherche. Depuis plusieurs années, des disciplines comme l'ergonomie et la psychologie du travail se sont construites sur la base d'une découverte fondamentale : travailler ce n'est jamais simplement appliquer des consignes, même quand la tâche est parcellaire et répétitive.

Parmi les travaux à l'origine de cette découverte en ergonomie, on peut citer celui¹ sur les « conséquences du travail répétitif sous cadence » sur la santé des travailleurs dans l'industrie électronique, sollicité d'ailleurs par des syndicalistes. Les chercheurs se sont immergés pendant plusieurs mois dans des situations de travail aux organisations extrêmement tayloriennes et ont mis en évidence que l'activité des ouvrières affectées sur des chaînes de production n'était pas identique aux modes opératoires prévus par l'organisation du

1. Rapport du Cnam, « Conséquences du travail répétitif sous cadence sur la santé des travailleurs et les accidents » (Laville *et al.*, 1972).

travail. Elle différait d'une femme à une autre et pour une même femme.

Au fil des analyses, ont été identifiées plusieurs causes qui permettent d'expliquer que le travail ne peut être simple exécution :

- d'une part l'« infidélité » du milieu² : une situation de travail est traversée en permanence par des variabilités, des imprévus, des aléas... qui requièrent de mettre de soi pour arriver à faire ce qui est à faire ;
- d'autre part la diversité des sujets qui vont se mobiliser de manière très singulière.

Parallèlement, la psychologie du travail, et plus particulièrement la clinique de l'activité (développée par Y. Clot), a proposé de complexifier cette notion d'activité de travail. Elle distingue « l'activité réalisée » du « réel de l'activité ». Elle postule que l'activité réalisée n'est qu'une part de l'activité. Le réel de l'activité contient tout autant le réalisé que le non réalisé. Autrement formulé, agir c'est renoncer à des possibles, faire des choix, mais ce n'est pas parce d'autres possibles ne sont pas réalisés qu'ils ne sont pas contenus, sous certaines formes, dans l'activité.

Cette discipline a également contribué à enrichir la notion de collectif. Elle a montré qu'en situation professionnelle, l'activité de travail n'est pas seulement individuelle, elle est aussi collective. Les individus héritent d'un patrimoine, d'une « mémoire de métier » (manières de faire, manières de dire) et participent à sa construction. S'ils bénéficient du développement d'une activité collective, les individus sont d'autant plus à même de développer leur propre activité.

Ces deux disciplines se sont construites sur la base d'interventions menées essentiellement dans des milieux professionnels (secteur industriel, activité du tertiaire...). Il ne va donc pas de soi que ce cadre théorique soit approprié à des activités comme celles des syndicalistes. Mais que révèlent ces contributions ?

À la source, une insatisfaction sur l'efficacité de l'action ?

2. Pour reprendre une expression du philosophe Georges Canguilhem.

Dans plusieurs de ces contributions, les militants mettent en mots ce qu'ils ressentent comme un paradoxe. D'un côté, une dégradation des conditions de travail qui se traduit par des suicides, des situations de souffrance, ou de mal-être au travail. D'un autre côté, un affaiblissement du mouvement syndical. Ils notent une baisse de la syndicalisation, un désengagement des collègues lors des mouvements de grève ou lors des réunions syndicales, une difficulté pour trouver des militants acceptant de prendre en charge des responsabilités au sein du syndicat, voire un retrait des militants ayant eu des responsabilités.

Pourquoi, face à des conditions de travail qui se dégradent, les collègues ne repèrent-ils pas le syndicat comme une ressource ? On perçoit que cet écart les interpelle et les amène à s'interroger sur ce qui, du côté de l'action syndicale, pourrait expliquer cette désaffection. Ils repèrent des facteurs communs (même si les mots employés diffèrent) malgré l'appartenance à des organisations syndicales différentes.

Ils perçoivent un décalage entre les revendications syndicales portées au plan national et les préoccupations quotidiennes des collègues. Cette idée se retrouve dans plusieurs textes : « Faut-il faire des contre-propositions globales d'en haut avec parfois le risque de reproduire les mêmes mécanismes mais inversés [que les décideurs] ? » ; « L'éloignement d'un des fondements du projet syndical du SNUipp, la transformation de l'école » ; « Comment refonder de la revendication à partir du réel de l'activité, les repères idéologiques des jeunes collègues nous semblent assez différents des nôtres ? ».

Face à l'émergence des questions de souffrance au travail, ont été engagées des actions de dénonciation et de réparation qui ne semblent pas avoir interrompu la progression du phénomène : « le rouleau compresseur continue ».

Tous constatent une forme d'« étouffement » par le travail quotidien pour faire fonctionner le syndicat, « un enfermement des déchargés dans des tâches de gestion des personnels répétitives » « la course pour organiser l'agenda, écrire les articles, assurer la présence dans les réunions ou

rassemblement, définir une stratégie ou une position sur tel ou tel problème ».

Prendre le temps de dresser ce constat, de mettre des mots sur ce qu'ils perçoivent est une première forme d'action. On peut même faire l'hypothèse qu'elle les a transformés : elle les a poussés dans de nouvelles actions pour essayer d'infléchir la tendance. Plusieurs voies ont été prises et sont relatées dans ces textes : d'une analyse réflexive sur leur activité de militants à de nouvelles tentatives d'action.

L'action syndicale, une activité ?

Des tâches à effectuer...

Ces textes font découvrir aux lecteurs les multiples charges qui incombent aux militants syndicaux : « mobiliser les collègues, les syndiquer, écrire des articles pour la presse, rédiger des courriers, répondre aux collègues, les accompagner à des entretiens, organiser les manifestations, construire des revendications, discuter avec d'autres organisations syndicales, tenir un panneau d'affichage, organiser une réunion syndicale »... La liste est déjà longue et forcément incomplète. Ce premier inventaire donne à voir ce qui est souvent méconnu par les collègues mais qui pour autant occupe pleinement les syndicalistes.

Des imprévus à gérer...

Les textes portant sur les actions syndicales menées en réponse à des événements « graves » en témoignent. Aux tâches courantes s'ajoutent des actions à mener pour parer aux urgences : « déclencher une réunion syndicale, rédiger une pétition et la faire signer, rencontrer la hiérarchie, organiser une grève »... de celles-ci peuvent aussi découler de nouvelles tâches : mettre en place un observatoire, des stages, et les faire vivre...

Des connaissances et des savoir-faire à acquérir...

Dans plusieurs contributions, les auteurs mettent l'accent sur la difficulté de mettre en pratique ces différentes tâches. Elles requièrent des connaissances sur les droits des instances tels que les CE et les CHSCT, sur les règles relatives

au paritarisme dans l'Éducation nationale, sur les thématiques de santé au travail, qui font parfois défaut. Quand ces connaissances sont identifiées, elles peuvent faire l'objet de formations mais certains mentionnent que « les dernières formations syndicales datent de plusieurs années ».

Au-delà de la formation, c'est la question des savoir-faire et des compétences nécessaires à la réalisation de ces tâches qui est exprimée par les militants : « faire le tour des écoles, écrire des articles pour la presse, répondre aux collègues sur leur carrière, leurs difficultés d'exercice, leurs besoins de mobilisation, organiser les manifs, faire tourner le syndicat localement, rédiger un courrier à l'Inspection Académique, accompagner une école ou un collègue chez l'IEN, construire les revendications, l'action, se « friter » (toujours dans l'unité évidemment!) avec les autres organisations... des tonnes de choses passionnantes qui ne s'apprennent pas si facilement et qui ne se parlent guère tant nous sommes pris par la gestion du quotidien » : *« J'ai horreur de répondre au téléphone c'est parfois trop de responsabilités pour lesquelles je ne m'estimais pas avoir la compétence suffisante. »*

Ces témoignages rendent compte d'un apprentissage qui se fait « sur le tas », dans l'exercice même de ces tâches.

Des dilemmes à résoudre

Ce regard réflexif sur leurs manières de déployer l'action syndicale fait émerger une densité insoupçonnée. Autant de sujets à débattre qui mériteraient que la discussion se poursuive avec eux-mêmes et entre eux. Trois exemples de dilemmes :

1) « Représenter les collègues syndiqués » versus « représenter tous les collègues »

Une militante enseignante explique qu'elle n'a jamais « représenté (ou défendu) seulement les syndiqués du Snes. J'ai plutôt dès le début, eu un statut de représentante de tous les personnels ». Cette formulation est intéressante car elle rend compte d'un choix opéré dans l'action et pour l'action : « créer du collectif », ce qui signifie représenter tous les collègues. Mais alors à quoi bon être syndiqué si le militant

représente tous les personnels ? Cette question a aussi été rencontrée dans la recherche que je mène. Elle est peut-être spécifique aux militants enseignants qui ont une activité de suivi des carrières des collègues (promotion, mouvement...). Elle constitue néanmoins un véritable objet de travail tant elle est complexe.

2) « Répondre aux mots d'ordre nationaux » versus « privilégier sa crédibilité vis-à-vis des collègues »

Cette même militante poursuit son propos autour de l'idée qu'elle n'a pas toujours suivi les mots d'ordre de grève nationaux : « Il va falloir mobiliser, informer, donc faire une réunion syndicale et s'efforcer de convaincre les collègues. [...] Dans les multiples combats à livrer, je hiérarchise. Je tiens compte de l'établissement dans lequel je me trouve. Je sais qu'il y a des combats pour lesquels les collègues se mobiliseront plus que d'autres ». Elle met à jour le travail que nécessite la transformation d'une décision de grève en une mobilisation réussie. Travail de conviction qui nécessite, comme elle le souligne, « d'y croire » et que le mot d'ordre ait « un sens » pour les collègues de cet établissement. Aussi elle ne s'engage pas dans toutes les actions décidées au niveau national, elle fait ses choix, en privilégiant ce qu'elle appelle « l'efficacité de l'action ». La similitude avec une situation de travail ordinaire est évidente.

3) « Dénoncer la souffrance individuelle » versus « mener des actions collectives »

Plusieurs contributions portent sur des actions syndicales menées suite à des cas de suicide ou de souffrance au travail. Cette thématique, qui submerge actuellement le monde du travail, est potentiellement un piège pour les syndicalistes. La formule employée dans un texte en donne les termes : « La difficulté d'organiser des ripostes collectives et de prendre en compte les "cas individuels" nous interroge de plus en plus. » Les syndicalistes sont attachés à défendre des droits et des causes dans l'intérêt collectif et non dans l'intérêt individuel. La souffrance au travail pose de manière emblématique le problème. Elle interroge les syndicalistes sur leur manière de transformer des effets sur la santé en problème de travail

et de mobiliser des collectifs sur la base de cas individuels. Sans cette prise de recul (d'autant plus difficile à prendre que ces situations sont « affectantes »), les syndicalistes peuvent contribuer à la mise en place de systèmes de gestion de la souffrance perdant alors de vue la question de l'action transformatrice.

L'ensemble de ces contributions apporte un éclairage rare sur l'épaisseur de l'activité des syndicalistes. Ce qui demeure surprenant à la lecture de ces témoignages, c'est cette impression de solitude. Effet d'écriture, exercice nécessairement individuel ou véritable solitude dans l'activité de militant ? Impossible de répondre à cette question même si quelques auteurs pointent la difficulté d'une réflexion collective sur l'activité elle-même « nous ne prenons le temps que de faire ce qu'il faut faire mais pas forcément de le penser collectivement ». Belle sollicitation à poursuivre les analyses qu'ils ont commencées.

Vers un syndicalisme renouvelé ?

Des tentatives différentes... Pour transformer la pratique syndicale, des militants se sont engagés dans différentes actions.

Un dispositif de formation à l'analyse du travail, co-animé par des chercheurs et des militants. Il s'agissait pour le groupe de militants de mieux appréhender le travail réalisé par les salariés. Indirectement, les dialogues engagés avec les salariés ont modifié, semble-t-il, leurs manières de faire en tant que syndicalistes.

Une recherche qui met au cœur de l'analyse leur propre activité de militants. Elle vise à « transformer le syndicat au quotidien, pour le rendre plus efficace et peut être plus vivable » pour reprendre les mots d'un auteur.

Des réunions organisées au niveau d'une section départementale pour réfléchir à ce que pourrait être leur travail syndical. Ils ont décidé notamment d'aller à la rencontre de leurs collègues pour parler de leur métier. Ils espèrent que « de là émergeront sans doute les revendications que le SNUipp doit porter ».

Si les chemins pris pour renouveler la pratique syndicale sont différents, ils ont pour point commun de remettre en résonance « réalité des métiers » et « revendications syndicales ». Les syndicalistes se seraient-ils tant éloignés de leurs collègues et de leur travail quotidien ?

Reprendre la main...

L'engagement dans ce type de réflexion n'est pas simple et demande de la persévérance. Les militants doivent opérer un déplacement qui les amène à regarder autrement ce qu'ils faisaient précédemment. Mais ce déplacement peut être difficile notamment parce qu'il requiert de se détacher d'un certain héritage : « L'expérience nous montre que vouloir transformer le travail en partant de sa réalité transforme aussi notre syndicalisme. Mais cela nous demande un grand effort. Comme c'est la dominante dans la société, nous avons tendance à expliquer plutôt qu'aller voir pour comprendre ». En l'occurrence, ce militant souligne le changement de posture qui lui paraît nécessaire pour se rapprocher de la réalité du travail des collègues, se départir d'une posture d'expert pour adopter une posture d'apprenant. Dans un autre texte, le déplacement passe par un re-travail des représentations d'un « idéal militant » : « *Combien de fois me suis-je reprochée mon manque d'offensive et d'agressivité. Je ne suis pas grande gueule, je ne tape pas du poing sur la table, je ne suis pas un homme et j'ai horreur du conflit.* »

En perspective

Si ces témoignages rendent compte de la difficulté d'opérer un déplacement, de transformer ses pratiques habituelles, ils en montrent également l'intérêt. Citons une dernière phrase extraite d'une des contributions, en guise d'invitation à poursuivre la réflexion : « Certes, il y a les urgences, qui font que le syndicat tourne en permanence à flux tendu, et que tout le monde est toujours débordé, mais n'est-ce pas de notre responsabilité de reprendre du pouvoir sur le temps, c'est-à-dire sur l'activité et sur l'action ? »

Le SNUipp, interface entre la profession et la recherche

Deux axes majeurs déterminent la politique du SNUipp depuis sa création (1993): les questions du métier et les revendications.

Pour faire émerger le premier axe, très tôt, des partenariats sont noués avec la recherche. C'est ainsi que vont naître des initiatives variées: des recherches (sur les pratiques du métier et la polyvalence, le stress enseignant...), des publications, des films et de nombreux colloques, nationaux ou en région.

Mais la plus originale, c'est l'Université d'automne, qui réunit chaque année depuis 2001 près de 500 personnes. Pendant trois jours, le SNUipp permet à des enseignants de rencontrer des chercheurs venus présenter leurs derniers travaux. Ce dispositif, unique en son genre, est un moyen de susciter le débat mais aussi de nourrir la réflexion syndicale. Pour celles et ceux qui ne peuvent assister à ce moment fort, l'Université d'automne donne lieu à un numéro spécial diffusé auprès de l'ensemble des enseignants des écoles.

L'exercice d'un métier que chacun reconnaît de plus en plus complexe, mais aussi riche d'une implication et d'une inventivité professionnelles fortes, permet sans doute d'expliquer le succès de cette initiative: accéder aux savoirs, au partage de pratiques innovantes et/ou efficaces, à l'évolution des connaissances, à la confrontation de son expérience à des résultats d'études universitaires, est perçu comme une nécessité.

Les défis auxquels est confrontée l'école impliquent de multiplier les échanges, de mettre en relation les savoirs et les questionnements des enseignants: l'université d'automne du SNUipp permet tout cela et l'affluence, l'intérêt des participants (pas uniquement des syndiqués) attestent clairement de leur passion pour le métier mais aussi de leurs interrogations croissantes.

Alors, pendant l'université d'automne, c'est aussi le renouveau d'une fierté professionnelle qui se joue.

Lieu de débats, voire de confrontations entre enseignants des écoles, universitaires et experts qui offrent

parfois des visions différentes et contradictoires, cette rencontre redonne énergie et confiance aux participants ; elle leur donne aussi des outils pour mieux affirmer leur professionnalité, individuellement et collectivement. Ce n'est d'ailleurs pas un hasard si, lors de cette dixième édition, Françoise Lantheaume propose une conférence intitulée « Des difficultés à enseigner à la souffrance : le travail en question ».

La revue *Degrés*

De septembre 1984 à mai 1986, le Snes a publié une revue mensuelle dont le but était de « permettre aux enseignants de parler des problèmes liés à leur métier ». Ce sera une revue de praticiens, de tous les praticiens, par-delà la diversité pédagogique et les conditions d'exercice, mais aussi de conviction : agir pour la revalorisation du métier. *Degrés* veut devenir « un outil syndical d'une nature nouvelle, où puissent écrire avec une grande liberté praticiens et chercheurs aux approches différentes, où l'on puisse trouver à côté d'articles de réflexion des témoignages et des renseignements pratiques in trouvables ailleurs ».

La revue n'a pas réussi à trouver suffisamment d'abonnés pour assurer son équilibre financier, mais elle répondait néanmoins à un réel besoin. C'est dans l'*US* que désormais peut se déployer cet espace, à la fois exigeant et proche de la vie quotidienne.

Chapitre 7

Agir sur le travail enseignant : une urgence syndicale

Yves Baunay

La question du travail s'est enfin imposée dans l'agenda social et dans le débat public. La vague de suicides dans différents secteurs d'activité professionnelle a créé un choc chez les salariés. Elle conduit tous les acteurs sociaux à repenser leurs positions et leurs stratégies face à l'émergence d'un nouveau conflit social. Dans le monde de l'éducation et de la formation, l'accélération des réformes transforme en profondeur le travail des personnels.

Le « plus beau métier du monde » serait-il en train de devenir une source de souffrance et de mal-être ?

Syndicats : ne pas se tromper de cible

Le Monde du 19 décembre 2009 a publié trois appels de chercheur-e-s aux partenaires sociaux. Ils s'adressent tout particulièrement aux syndicats qu'ils jugent peu à l'aise avec le problème du travail. Ils mettent en garde contre les fausses pistes que risquent d'emprunter les négociations en cours et font des propositions. Ils pointent ce qu'ils considèrent être le cœur du problème du travail réel et concret : l'organisation du travail et son intensification, qui empêchent les salariés de réaliser un travail de qualité, un travail où ils puissent se reconnaître, éprouver plaisir et bonheur plutôt que d'en être malade jusqu'à en perdre la vie. Ils s'accordent enfin à considérer que « bien-être », « bien faire » et « vivre en santé » au travail sont intimement liés. Pour cela, c'est d'abord le travail qu'il faut soigner et non pas les individus qui tentent de faire face comme ils peuvent à des situations de plus en plus invivables.

Pour leur part, les syndicalistes sont confrontés à des situations où les salariés souffrent d'une intensification du travail, une diminution des ressources disponibles, qui finalement les empêchent de faire le travail qu'ils souhaitent. Il devient de plus en plus difficile de se réaliser dans son travail, de trouver les moyens de produire du travail de qualité dont on serait fier. C'est le travail empêché qui ruine la santé.

Si tous les acteurs sociaux sont interpellés, le mouvement syndical est aux premières loges. Son histoire, ses valeurs, sa raison d'être, tout devrait concourir à placer le travail au centre de son activité. Et pourtant...

Le syndicalisme s'est clairement positionné contre la précarité croissante de l'emploi, contre la montée d'un capitalisme de la flexibilité qui érode les protections conquises de longue date. Il a mis au centre des luttes les protections juridiques de l'emploi et l'emploi lui-même.

En revanche, il a mal perçu les inquiétudes des salariés face aux transformations du travail, de son contenu, de son organisation. Il n'a pas su mettre les mots sur ce que ressentaient les salariés.

Pourquoi dans l'activité syndicale courante fait-on encore si peu de place au travail, dans son contenu et son organisation, au travail comme activité humaine singulière de sujets humains face aux situations qu'on leur impose ?

Pourquoi aura-t-il fallu attendre la médiatisation des suicides au travail à Renault Guyancourt ou à France-Télécom pour que le mouvement syndical commence enfin à s'intéresser à l'activité de travail des salariés, à la façon dont ils la vivent (de plus en plus mal), à la façon dont ils en parlent. On sait maintenant que des suicides, et surtout du stress, des dépressions à cause du travail, il y en a aussi chez les enseignants.

La lecture des journaux syndicaux, la fréquentation des stages sur le métier ou le travail enseignant nous montrent que la transformation des situations de travail, la prise en charge de la santé au travail se sont invitées dans l'activité syndicale. Les personnels sont en attente d'initiatives des organisations syndicales. Des actions collectives au niveau

local se multiplient pour apporter des solutions aux problèmes vécus d'abord comme individuels, de souffrance au travail, en les replaçant dans leur contexte, et en recréant du collectif.

Les initiatives de l'Institut de recherches

Pour sa part, l'Institut de recherches de la FSU a ouvert dès l'automne 2006 un chantier de recherche sur le travail. *Nouveaux Regards*, la revue de l'Institut a publié dans son n° 37-38 d'avril à septembre 2007 un dossier sur le thème : « Changer le travail, changer la vie ». Nous écrivions alors : « Aujourd'hui les chercheur-e-s, les intervenants, les analystes du travail lancent un cri d'alarme aux syndicalistes et au-delà aux citoyens, aux politiques qui veulent sortir la société de cet « emballement marchand » qui nous submerge, de cette intensification insupportable qui conduit quelques-unes à l'extrême, à leur propre suppression ».

Depuis lors, le chantier Travail a développé ses travaux en collaboration avec diverses équipes de recherche, dont les travaux sont exposés dans les divers chapitres du livre. Il a multiplié les initiatives : forums, séminaires, stages... Les rencontres sur le travail se sont ainsi multipliées et ont produit des savoirs utiles à la compréhension du travail et de ses enjeux, utiles à sa transformation. Elles ont contribué à modifier les regards sur le travail et ses représentations. Elles ont mis en évidence la nécessité et l'urgence d'actions de transformation des situations de travail, à mettre en œuvre avec l'ensemble des acteurs engagés dans le système, redonnant la parole aux salariés.

Professionnels et analystes du travail

Les professionnels du travail, médecins, inspecteurs, analystes du travail, psychologues et psychiatres spécialisés... se font entendre pour alerter sur les situations de travail qu'ils ont à connaître ou à analyser. Ils revendiquent, pour l'intérêt de tous, de pouvoir bien faire leur propre travail en toute indépendance. Ils veulent aussi apporter leur pierre, à leur façon, aux transformations des situations de travail.

Chez les enseignants, les analystes du travail nous alertent sur la fatigue physique et psychique de plus en plus forte au

fur et à mesure qu'on avance dans la carrière. Ce qui peut gâcher le plaisir d'enseigner, qui reste fort malgré tout. Pour comprendre ces phénomènes de plaisir et de souffrance dans l'exercice du métier et surtout pour sortir de l'engrenage qui conduit à l'usure professionnelle, il est nécessaire de repenser collectivement le travail. Ce sont les situations de travail qui sont imposées qui sont de plus en plus épuisantes. Il ne faut pas confondre travailler et trimer, travail et pathologie. Travailler, c'est d'abord penser, s'épanouir, se réaliser et produire de la société. La question à l'ordre du jour, c'est bien comment transformer collectivement le travail, agir sur les situations de travail, reconstruire des collectifs, pour que le travail reste une source essentielle de développement individuel et collectif.

Des convergences qui restent à construire

Entre les chercheur-e-s, les analystes du travail, les syndicalistes, les convergences restent à construire. Chacun a sans doute à faire mouvement pour que des coopérations utiles se développent. Ce qui pèse aujourd'hui, c'est l'absence de débat de fond sur ce que doit être le travail, entre les différents acteurs du système, l'absence de confrontations des représentations de ce qu'est un bon travail. Dans ces conditions, les décisions prises unilatéralement par les décideurs politiques, les administrations, les hiérarchies, entraînent des conflits, des incompréhensions, des rejets, un sentiment de non-reconnaissance de la réalité du travail. Sortir de ce commandement à l'aveugle du travail, sortir des postures de déni est nécessaire pour élaborer l'avenir ensemble, construire ensemble les changements. Ce qui n'exclut pas les controverses et même les conflits, bien au contraire. À condition que la construction des solutions prenne en compte les intérêts des différentes parties prenantes, conflits d'intérêt qui s'enracinent aussi dans le travail.

En son temps, Claude Allègre s'était attaqué à l'activité des enseignants. Mais ceux-ci ne lui ont pas laissé le loisir de déployer ses projets. Ses successeurs ont pris le relais : les réformes projetées ou mises en œuvre, comme les suppres-

sions de postes, ont de plus en plus clairement pris comme cible le métier et l'activité des enseignants, le sens même de leur travail et son organisation. Des processus de réorganisation en profondeur du travail enseignant sont à l'œuvre.

L'ampleur des mouvements sociaux de 2009 dans le secteur de l'éducation, de l'université et de la recherche témoigne à sa façon du déplacement de la conflictualité sur le terrain de l'organisation et du contenu du travail enseignant.

L'accumulation des réformes à tous les niveaux du système éducatif déstabilise en profondeur le travail enseignant et rend plus difficile la réalisation d'un travail de qualité. Même si les enseignants rejettent massivement ces réformes qui nient leur expérience et leur conception du métier, ils doivent faire avec. L'administration de l'Éducation nationale s'est engagée dans la gestion des risques psychosociaux dans la détection des personnels les plus fragiles.

Les enseignants s'entendent dire de plus en plus par leur hiérarchie qu'ils ont trop le souci de la perfection, du bon travail. Ils doivent se préoccuper uniquement des critères de performance.

C'est à cette situation que l'activité syndicale est confrontée au quotidien. Pour la conduire, pour développer « un travail syndical de qualité », le mouvement syndical a besoin de rendre visible tout ce qui se joue dans les collectifs de travail, dans les controverses entre professionnels sur la qualité du travail. Ce sont ces débats de sens, ces débats de critères et de normes, de valeur, qu'il faut provoquer.

Comment construire alors dans l'activité syndicale elle-même les outils et les pratiques nécessaires pour armer les salariés dans la reconquête de leur pouvoir d'agir sur leur travail ?

C'est par les confrontations d'expériences, par les controverses sur ces expériences que les pratiques syndicales évolueront et trouveront les réponses adéquates.

Le mouvement syndical tente de rattraper le retard pris. Il lui faut déjouer les fausses pistes qui lui sont proposées, trouver ses marques, en engageant un travail de fond sur les problèmes liés au travail. Il peut et il doit s'appuyer sur

les professionnels, ceux qui travaillent en connaisseurs, qui construisent des résistances en tentant de retourner les situations dégradées dans lesquelles ils agissent malgré tout.

Le syndicalisme ne joue-t-il pas une partie de son avenir sur cette question du travail ?

L'expérience vaut d'être tentée.

Bibliographie

Cau-Bareille, D. (2009), « Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique », *Rapport de recherche, CEE*, Paris, La Documentation française.

Clot, Y. (2008), *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, PUF.

Clot, Y. (2010), *Le travail à cœur*, Paris, La Découverte.

Clot, Y. & Lhuillier, D. (2010), *Travail et santé*, Toulouse, Érès.

Daniellou, F. Duraffourg, J., Guerin, F. et Collectif (2006), *Comprendre le travail pour le transformer : la pratique de l'ergonomie*, Paris, ANACT.

Dejours, C. (1995), *Le facteur humain*, Paris, PUF.

Dejours, C. (1998), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Le Seuil.

Dujarier, M.-A. (2006), *L'idéal au travail*, Paris, PUF.

Gaulejac, V. de, Hanique, F., Roche, P. (2007), *La sociologie clinique*, Paris, Érès.

Gollac, M. & Volkoff, S. (2007), *Les conditions de travail*, Paris, La Découverte.

Janot-Bergugnat, L. & Rasclé, N. (2008), *Le stress des enseignants*, Paris, Armand Colin.

Lantheaume, F. & Hélou, C. (2008), *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.

Lhuillier, D. (2006), *Cliniques du travail*, Toulouse, Érès.

Lhuillier, D. et al (2009), *Le travail incarcéré : vues de prison*, Paris, Syllepse.

Linhart, D. (2008), *Pourquoi travaillons-nous ?*, Toulouse, Érès.

Roger, J.-L. (2007), *Refaire son métier*, Toulouse, Érès.

Schwartz, Y. & Durrive, L. (2009), *L'activité en dialogues suivi du Manifeste pour un ergo-engagement*, Toulouse, Octares.

Théry, L. (2006), *Le travail intenable*, Paris, PUF.

Postface

Bernadette Groison, secrétaire générale de la FSU

Lorsqu'un(e) enseignant(e) révèle son métier à un interlocuteur extérieur à la profession, il n'est pas rare que cela suscite une double réaction : d'une part une forme d'envie, marquée par l'idée que c'est un métier où l'on travaille peu de temps avec d'interminables vacances, d'autre part une forme de compassion pour la difficulté prêtée à notre métier.

Cette expérience que chacun peut faire est en relation avec l'une des idées force qui transparaît à la lecture des témoignages et des textes de chercheurs qui figurent dans ce livre : le travail enseignant est peu visible ; il n'en est pas moins réel et pénible. Mais aussi contradictoire, fait de tensions entre plaisir et douleur, entre métier rêvé et métier réel, métier vécu et métier prescrit, pétri de projets et d'incertitudes, d'un perpétuel sentiment d'inachèvement et de moments d'intense satisfaction. Il est source de fatigue, de conséquences physiques indiscutables et d'épuisement intellectuel et moral. Et Les réformes incessantes, les modes nouveaux de « management » qui font perdre le sens et les valeurs du métier ne font qu'accroître ces phénomènes. En même temps, il y a de l'envie, du plaisir dans ce travail, des valeurs qui le structrent, des fiertés qui le font tenir debout.

Le premier intérêt de ce livre est de donner à voir cet invisible, de pointer les tensions et les évolutions et de le faire en croisant la parole et les témoignages d'enseignants « de base » et de militants syndicaux avec le regard et l'analyse de chercheurs. Sa richesse est de n'être pas, comme le dit l'introduction, un livre de « chercheurs » ; son intérêt est de n'être pas non plus un simple livre de

témoignages comme les rayons des librairies en regorgent. Je pense que les enseignants qui le liront s'y reconnaîtront et y trouveront matière à réfléchir sur ce qui se passe au cœur de leur travail réel. Les autres lecteurs y auront un regard ou plutôt des regards sur une réalité souvent soupçonnée, rarement mise en lumière.

Mais ce dévoilement n'a pas pour finalité la déploration ou la recherche de la compassion des autres ; il ne vise pas non plus à placer les enseignants dans un quelconque « classement de Shangaï » des métiers les plus pénibles ou les moins reconnus. Il est indissociable de la volonté de transformer ce travail que l'on rend visible. Le transformer, le faire évoluer et non le « réformer », parce que derrière ce travail il y a des hommes et des femmes, de la souffrance souvent qui dévore le reste de l'existence ou des satisfactions qui l'illuminent mais surtout parce que derrière ce travail, il y a une mission, une société, il y a des élèves, des étudiants, des enfants, des jeunes, des adultes, qui en attendent beaucoup, qui eux aussi peuvent souffrir de ses faiblesses, et dont une partie de l'avenir en dépend.

C'est bien le second intérêt – et peut-être le principal – de ce petit livre et du chantier conduit par l'Institut de recherches de la FSU que de se préoccuper de cette transformation.

La question du travail, de son contenu et de sa réalité, et non plus seulement de son volume, explose dans les médias et prend une place majeure dans le débat social ; et au-delà de ses manifestations les plus dramatiques et les plus spectaculaires (comme les suicides), elle éclate par exemple dans le conflit sur les retraites.

Il est décisif pour le mouvement syndical et bien sûr pour (le syndicalisme que représente) la FSU de la prendre à bras-le-corps.

Non pas que les organisations syndicales l'aient jusqu'à présent ignorée : lorsque l'on se bat sur l'emploi, sur la formation, sur les « conditions de travail », sur la santé et la sécurité au travail, on agit bien sur le contenu et la forme de ce travail. Mais il s'agit d'autre chose, il s'agit de s'intéresser au cœur de

la question, de faire du travail réel au quotidien un objet non seulement d'analyse mais de revendications et de luttes.

Cela ne peut se faire sans les acteurs (mêmes : sinon deux fois même) de ce travail, ceux qui le mettent en œuvre et le vivent, et qui sont le mieux à même d'en parler mais aussi de le faire bouger. Et c'est la responsabilité éminente d'un syndicalisme démocratique, en prise avec le terrain, que de leur donner la parole et surtout de contribuer à leur redonner du pouvoir sur ce travail. C'est ce qu'a fait l'Institut avec la FSU et ses syndicats à travers de nombreuses initiatives, stages, rencontres, forum, dont le point commun était de permettre l'expression et l'échange d'expériences et qui ont fourni en partie la matière de ce livre.

Mais cela implique également de tisser des relations nouvelles avec les chercheurs, ergonomes, sociologues, économistes..., qui ont choisi de faire de ce travail un objet d'analyse. Il ne s'agit pas d'entendre la leçon de la part d'intellectuels qui se placerait en surplomb de ceux qui travaillent mais bien de croiser les regards et d'enrichir ainsi et les uns et les autres.

Cette démarche n'est pas nouvelle ni propre au métier d'enseignant ou au syndicalisme de la FSU : le livre donne justement à voir des expériences d'autres secteurs avec leur intérêt et aussi leurs limites. Mais le mérite de l'Institut de recherches de la FSU, avec les moyens matériels limités qui sont les siens, est sans doute d'avoir essayé de lui donner une dimension nouvelle. Il ne s'agit pas de se poser en donneur de leçons ni en prescripteur mais de pointer une question, d'en faire voir les dimensions et l'importance, et de donner ainsi des éléments de réflexion aux militants et aux organisations syndicales. Car redonner à chacun le pouvoir sur son travail implique sans aucun doute aussi que les organisations syndicales interrogent leurs propres pratiques, qu'elles réfléchissent à la manière dont elles abordent ou non la question du travail ; cela nécessite de penser peut-être un peu autrement le rapport aux salariés qu'elles défendent et organisent, d'examiner et transformer le « travail » militant lui-même. C'est un enjeu essentiel pour l'avenir du syndicalisme.

Et il ne se traite pas avec des certitudes toutes faites. C'est selon moi l'objectif essentiel de ce livre et son intérêt.

En le lisant à l'aune de ces enjeux, on peut avoir un sentiment d'inachevé, un goût de trop peu. De fait, il ne reflète que partiellement la richesse du chantier. Mais il faut le prendre comme tel : un premier résultat à développer et compléter, notamment en intégrant d'autres métiers du champ de syndicalisation de la FSU, mais aussi une étape suffisamment avancée pour pouvoir donner des idées, des envies et susciter des actions.

Sigles

ATSEM : Agent territorial scolaire école maternelle
B2I : Brevet informatique et internet
CA : Conseil d'administration
CAPA : Commission administrative paritaire académique
CAPES : Certificat d'aptitude professionnelle de l'enseignement secondaire
CE : Comité d'entreprise
CHSCT : Comité d'hygiène sécurité et des conditions de travail
CHSA : Comité d'hygiène sécurité académique
CHSD : Comité d'hygiène sécurité départemental
CNAME : Centre national des arts et métiers
CNRS : Centre national de la recherche scientifique
CPE : Conseiller principal d'éducation
Co-psy : Conseiller d'orientation-psychologue
CREAPT : Centre de recherches et d'études sur l'âge et les populations au travail
CTPA : Conseil technique paritaire académique
DARES : Direction de l'animation, de la recherche et des études statistiques
DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
DHG : Dotation horaire globale
DRH : Direction des ressources humaines
INRP : Institut national de la recherche pédagogique
IRP : Institutions représentatives du personnel
IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres
LEP : Lycée d'enseignement professionnel
LISE : Laboratoire interdisciplinaire d'analyse économique
LV : Langue vivante
MGEN : Mutuelle générale de l'éducation nationale
OCDE : Organisation de coopération et de développement économique
RASED : Réseau d'aide spécialisé aux élèves en difficulté
TMS : Troubles musculo-squelettiques
ZEP : Zone d'éducation prioritaire
ZIL : Zone d'intervention limitée

