

Compte-rendu d'une réunion – débat autour des auteurs du livre  
« **La souffrance des enseignants** »  
Françoise LANTHEAUME et Christophe HELOU  
Avec Dominique CAU-BAREILLE, comme discutante  
Mercredi 4 février 2009

Dans le cadre du chantier travail, l'Institut de recherche de la FSU a organisé pour les syndiqués de la FSU Ile de France un débat sur le thème du travail enseignant, à partir d'une enquête menée par deux chercheurs auprès d'enseignants et de responsables administratifs.

### **Introduction d'Yves Baunay**

Animateur du chantier travail de l'Institut de recherche de la FSU

L'Institut de recherche de la FSU a pour mission de produire et de diffuser savoirs, connaissances, résultats de recherches et aussi d'initier des recherches sur des objets intéressant l'activité syndicale de la FSU.

Sa revue Nouveaux Regards est un instrument de diffusion de ces savoirs. Sur le travail par exemple, le n°37/38 contient un important dossier où de nombreux chercheurs et analystes du travail se sont exprimés, le n°43 est revenu sur la question du travail avec Vincent de Gaulejac et Yves Clot.

Le chantier travail traite du travail en général, non pas sur le mode de l'évidence mais comme un objet énigmatique, largement invisible et imprévisible.

Ce qui implique d'adopter une posture « d'inconfort intellectuel » pour reprendre l'expression d'Yves Schwartz.

Cet inconfort amène chacun à s'interroger sur sa propre posture, ses propres pratiques :

- Les professionnels, ceux qui travaillent. Peuvent-ils dire par exemple « je suis enseignant, ou je suis CPE, ou je suis conseiller à l'ANPE...donc je connais le travail. » Voilà un exemple d'évidence qu'il faut interroger.
- Les chercheurs : ils travaillent sur les concepts, se spécialisent dans une approche disciplinaire. Mais les chercheurs doivent sortir de leur laboratoire et aller chercher le réel du travail, avec ceux qui font le travail, sur les lieux de travail.
- Les syndicalistes : ils croient que le travail est au cœur de leur activité militante. Une autre évidence qui mérite d'être passée au crible de la réflexion et de la recherche, avec les intéressés eux-mêmes.

Les syndicalistes ont aussi tout à gagner à prendre la posture de l'inconfort et à s'interroger sur leur propre activité syndicale, à l'analyser collectivement comme un travail.

L'Institut a d'ailleurs initié une recherche avec Cécile Briec sur l'activité militante.

Aujourd'hui nous vous convions à mener ensemble une réflexion sur le travail enseignant avec trois chercheurs.

Nous proposons d'aller au delà du travail qu'on prescrit aux enseignants à travers les programmes, les recommandations pédagogiques etc.

Aller au delà du travail idéal qu'on trouve dans les meilleurs livres de pédagogie, ou de didactique, ou dans la prescription des bonnes pratiques.

Notre objectif est d'arriver à saisir « l'aventure singulière que connaît chaque enseignant en se confrontant avec une classe singulière, à chaque instant. »

Et voir comment dans cette expérience renouvelée à chaque instant, l'enseignement produit quelque chose d'impalpable : la transformation des élèves par l'appropriation qu'ils réalisent d'une culture scolaire.

En même temps, l'enseignant dans ce travail réel se construit, se transforme lui-même et contribue à faire vivre le métier d'enseignant.

Il s'agit donc de rentrer ensemble dans le réel du travail enseignant.

Dans l'activité de travail on peut trouver beaucoup de plaisir, on peut ressentir beaucoup de désagrément, on peut angoisser avant le cours, on peut ruminer après, ce qu'on a fait, ce qu'on n'a pas pu faire, ce qu'on aurait bien voulu faire...

Tout ce travail psychologique et physique qu'on déploie est crucial pour l'équilibre de chacun, son bien-être physique, mental, social.

Cet équilibre, c'est ce qu'on appelle la santé. Ça sera aujourd'hui notre entrée dans le travail. Car le travail présente des risques. Justement parce qu'il est imprévisible, inanticipable. Au lieu de provoquer un épanouissement physique, mental, psychologique et social, il peut provoquer de la souffrance, altérer la santé, provoquer du stress...

C'est de tout cela que nous allons discuter avec nos trois chercheurs.

D'abord les deux auteurs du livre :

« La souffrance des enseignants »

« Une sociologie pragmatique du travail enseignant »

Françoise LANTHEAUME, maître de conférences à l'université Lumière – Lyon II, chargée de recherche à l'INRP (Institut national de recherche pédagogique).

Christophe HELOU, professeur de sciences économiques et sociales au lycée Joachim du Bellay d'Angers et enseignant associé à l'INRP.

Et puis une discutante : Dominique CAU-BAREILLE, chercheuse associée au Créapt/CEE, maître de conférences à l'Institut d'études du travail de Lyon II, auteure du rapport « Les fins de carrière dans le secteur de l'enseignement » pour le Conseil d'Orientation des Retraites.

Dans ce livre :

Une première enquête montre la trajectoire qui va de la difficulté à enseigner à l'enseignant dit en « difficulté ». Une seconde enquête d'un an, dans sept établissements du second degré, révèle que la difficulté apparaît quand elle va de pair avec l'impuissance à agir.

Le débat où ont été invités les personnels de l'éducation portera sur le mal-être au travail lié à l'évolution du métier et aux injonctions de l'institution.

L'actualité montre que cette question, déjà très présente depuis plusieurs années dans les autres secteurs d'activité est devenue très aiguë dans l'enseignement.

Le débat pourra porter sur les causes de ce phénomène, ses manifestations, les réactions des enseignants, individuelles et collectives, et sur sa prise en compte par l'activité syndicale. Telle est bien en effet l'objectif de notre séminaire : comment faire du travail un véritable objet de débat syndical, le mettre ou le remettre au centre de l'activité syndicale.

## **1<sup>ère</sup> partie : Christophe HELOU**

### **Présentation des travaux de recherche Causes des difficultés des enseignants**

J'ai d'abord fait ma thèse sur la résistance des élèves. Ce qui renvoie au travail des enseignants. Il y a beaucoup d'études sur la sociologie des élèves (François DUBET par exemple), très dénonciatrices des enseignants, comme le sont les travaux de sociologie des établissements. Ils sont réalisés du point de vue de l'administration et inspirent les politiques éducatives. Il y a par contre peu d'études sur le travail enseignant, à part les travaux de BOURDON, d'Anne BARRERE, la recherche menée en coopération entre le SNES et le laboratoire d'Yves CLOT. Au Canada, il y a beaucoup de travaux sur le métier d'enseignant dans le cadre d'une sociologie du travail qui évite la dénonciation et la connivence.

Pour entrer dans l'activité de travail, accéder au réel du travail, on peut partir de ce qui ne va pas, les problèmes, les difficultés, les conflits, la souffrance... sans oublier que lorsqu'il ne s'est rien passé, ça s'est en réalité bien passé.

L'idée centrale de notre étude est la montée de la critique depuis 30 ans. C'est tout le travail de relation avec les personnes qui est interpellé.

La critique vient de l'institution scolaire, de l'administration, de la famille, des élèves. Elle traduit une montée des exigences adressées aux enseignants. Elle met le travail enseignant en concurrence avec les principes de justice.

Politiquement, c'est un tournant extraordinaire qui met en jeu la démocratie.

Pragmatiquement, les enseignants doivent justifier de leurs bonnes pratiques, du savoir qu'ils enseignent, de leur pédagogie. Il n'y a plus l'évidence des actions des enseignants. On assiste à une juridictionnalisation des rapports sociaux. Dans le même temps, où se manifeste un durcissement des conditions d'enseignement, une aggravation des conditions de travail, avec des problèmes liés à la massification...

Les réponses enseignantes aux critiques montantes visent l'administration qui n'accepte plus les défaillances, et qui est accusée de caporalisation, de contrôle tatillon. On reproche aux familles la démission parentale, aux élèves de ne connaître que leurs droits et pas leurs obligations...

La tentation d'un repli réactionnaire, d'un retour en arrière illusoire, de la part des enseignants est forte.

Les enseignants connaissent le syndrome des personnes qui s'occupent d'autres personnes et qui arrivent au bout de ce qu'ils peuvent donner.

Ce que la médecine qualifie de « burn out » dont les symptômes et les indicateurs sont :

- L'épuisement professionnel et émotionnel
- La dépersonnalisation et déshumanisation de la relation à l'autre
- Le désengagement, le cynisme voire la violence
- L'insatisfaction dans l'accomplissement personnel au travail, le fait d'être « empêché de faire du bon travail », quel que soit l'investissement personnel.

La réponse à l'épuisement professionnel est souvent la mise en place d'une relation dépersonnalisée, ce qui se voit d'ailleurs dans d'autres métiers du social.

La capacité à agir sur son travail, engendre des difficultés. L'impuissance à agir engendre la souffrance. Les enseignants sont en attente d'une reconnaissance de leur travail par l'institution, par les élèves, par les familles.

Tout cela interpelle les syndicats. Quel est le poids du collectif, du travail collectif dans la transformation des situations de travail, pour répondre aux difficultés quotidiennes du métier ?

Le problème du travail c'est en effet celui du collectif, pas la vieille lune ou l'arlésienne du travail en équipe. Mais un collectif au niveau de l'établissement dont la force permet de reprendre la main sur le travail, sur le métier, et donne la capacité à agir sur le travail. On peut rester dans la difficulté mais éviter la souffrance.

Notre étude porte sur huit établissements dont deux en ZEP ; elle a duré un an. Nous avons repéré qu'en ZEP, paradoxalement, il y avait moins de signes de souffrance. Par la force des choses, la difficulté objective est grande mais la force du collectif est plus grande. La difficulté est contournée, et ne tourne pas aussi souvent en souffrance. La solidarité de l'institution est plus grande.

La question de la souffrance au travail en soi, 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, de la pénibilité du travail. Christophe Dejours, dans son étude sur le BTP en 1971 parle de « souffrance au travail ». Il met à jour le phénomène de « virilisation » du métier face à la difficulté. L'honneur du groupe est plutôt de se « manger » la difficulté » plutôt que de gémir, ce qui ennuie tout le monde. Par exemple en contournant les règles de sécurité.

Cette virilisation, pas forcément liée à un travail masculin est un premier écueil à contourner. L'expression « aller au front », « au charbon » révèle un phénomène de disqualification de ceux qui ne vont pas au front : les conseillers principaux d'éducation, les infirmiers, les formateurs, les chefs d'établissement. Ceux qui ne vont pas dans la boue n'ont pas la légitimité. Tout cela freine le travail d'équipe dont on pourrait rêver.

En même temps, on a assisté à la montée de l'individualisation des rapports sociaux qui mène à la subjectivisation et à la défiance envers les luttes collectives du monde du travail.

Le rôle du syndicat est précisément de convertir cette subjectivisation en langage collectif de revendication.

La difficulté dans le travail n'est pas pathologique en soi, elle fait partie de la gestion ordinaire du travail, elle est dans le travail. Elle est même un nœud constitutif du métier. La carrière pour les enseignants est en fait une façon de dépasser la difficulté. De toute façon, les gens gèrent cette difficulté individuellement ou collectivement. Classer les gens entre ceux qui sont en difficulté et les autres n'a pas de sens.

Que fait le syndicalisme face à la montée de la critique ? Refuser cette critique est illusoire. Il y a des évolutions structurelles irréversibles.

Il faudrait plutôt accompagner les personnels face à la montée de la critique et trouver les protections à mettre en place. Tout système a besoin de protections.

Les statuts de 1950 ont 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. Suffit-il de dire qu'il ne faut pas lâcher quand les données ont changé ? Le problème d'aujourd'hui vient de ce qui se passe en dehors de la classe, avec la montée de la critique. Le maître seul se trouve sérieusement isolé. Ne faut-il pas penser d'autres protections par rapport à ces changements ? Le collectif peut être une forme de protection. La liberté pédagogique risque alors d'en prendre un coup : mais protège-t-elle vraiment dans un univers critique ou laisse-t-elle les gens démunis ?

### Les enseignants en difficulté :

On a interrogé les experts qui traitent de la difficulté des enseignants : médecins, directeurs de ressources humaines, inspecteurs d'académie, chefs d'établissements et aussi les syndicalistes. Dans un univers de catégorisation, on essaye d'objectiver. Dans l'univers de la santé, c'est la reconnaissance médicale de la souffrance qui domine.

Dans les années 90, tous les rectorats mettent en place des DRH. Des dispositifs de prise en charge de la difficulté des personnels se développent. Est-ce à cause de la montée des difficultés, ou est-ce que ça révèle le phénomène ? On note une tension entre l'humanisme à l'égard de l'enseignant en difficulté

de la part de l'employeur et la volonté d'efficacité, le contrôle disciplinaire, la gestion de la défaillance. Car la souffrance est instrumentalisée comme une défaillance par l'institution. Tout s'imbrique. Il y a à peu près une dizaine de cas de licenciements par an et par académie pour défaillance professionnelle. On a rencontré dans les rectorats des responsables pris en tenaille entre la volonté de gérer humainement les problèmes et la volonté de contrôle disciplinaire. Avec peu de moyens pour gérer les cas, ils jouent la montre.

Comment est donnée l'alerte ? Les signes retenus pour repérer la difficulté sont l'alcoolisme, l'absentéisme, l'irritabilité (c'est peu objectif), la réaction de la personne elle-même : colère, déni (car le déni de sa propre difficulté est parfois un signe de difficulté !), la requête publique de l'usager (familles, élèves qui écrivent au rectorat).

Au stade ultime, le chef d'établissement convoque l'intéressé pour élucider les problèmes. Cela débouche très souvent sur la caractérisation de la difficulté comme problème personnel ; il n'y a jamais remise en cause de l'organisation du travail, du fonctionnement des établissements...

Les sociologues notent partout la même tendance : médicalisation des problèmes du travail, individualisation des causes étiquetées problèmes personnels. On ne regarde jamais ce qui se passe dans l'établissement. Les traitements sont à l'avenant : médicalisation, psychologisation, conseils en carrière. On butte alors sur le manque de ressources. D'autant plus que les gens qui sont le plus en souffrance sont ceux qui ont le moins de ressources pour rebondir sur autre chose, pour amorcer un changement de carrière. On débouche en général sur l'arrêt de travail ou la mise en retraite. Dans certains rectorats, on retire les gens pendant cinq mois, on les met en formation puis en poste à nouveau avec un tuteur. Dans mon académie, on a décidé de prendre un tiers du congés formation pour monter des dispositifs d'aides aux difficultés. Au total, un énorme bricolage institutionnel car l'institution a peu de choses à offrir. C'est intrigant car on a affaire à des gens qui n'en peuvent plus et qu'on laisse sans solution, sans légitimité pour faire valoir des droits. Avec la professionnalisation progressive de tous les corps, on ne peut pas mettre les gens sur des postes de CDI par exemple.

La tentation est grande alors de monter un dossier « insuffisance professionnelle » et de se séparer des personnes.

Syndicalement, quelle défense des personnels peut-on mettre en place face à cette situation ? La solidarité des collègues au niveau local est parfois bien maigre. Et quand les pairs se désolidarisent de la personne, c'est encore plus difficile à vivre.

## Débat

### **Patrick Prenant (SNETAP)**

Dans votre enquête, vous prenez en compte les enseignants déjà en poste. Mais en amont, il y a la question de la formation, du recrutement, de la motivation pour le métier...

### **Edouard VERNIER (SNEP)**, responsable des questions de santé

Nous avons du mal à trouver des militants pour traiter syndicalement de ces problèmes. Il faudrait être dans le préventif en travaillant sur les causes. Il y a souvent une rupture entre les valeurs qui ont motivé l'entrée dans le métier et ce qu'on est amené à faire. Il faudrait aussi aborder la notion de plaisir qu'on peut trouver dans le travail, notamment dans le travail avec d'autres. Et aussi la pression au travail qui ne donne plus le temps de « bien faire ». L'individualisation est un facteur aggravant.

### **Michèle OLIVIER (SNUIPP)**

Quelle différence y-a-t-il entre la force du collectif et le travail en équipe ? Pourrait-on revenir aussi sur la liberté pédagogique et le collectif de travail ?

### **Marie-Noëlle GILBERT (SNES)**

Il y a des moments dans la carrière où les professeurs ont envie de faire autre chose. On met peu à profit la formation continue. Peut-on accepter que le travail change pour que les difficultés soient mises en commun ? Les gens qui craquent sont ceux qui ne bénéficient d'aucune solidarité.

### **Dominique CAU-BAREILLE (MCF en ergonomie)**

Tout d'abord, je suis très heureuse de pouvoir discuter de cette ouvrage extrêmement intéressant, abordant un sujet brûlant dans le contexte de crise actuel, mettant au cœur de la réflexion la souffrance des enseignants.

Il est important de préciser que mon intervention s'inscrit dans le champ de l'ergonomie et non de la sociologie. Donc nécessairement, la discussion que je propose mettra en discussion nos différences d'approche d'un certain nombre de concepts, dans le respect de nos disciplines respectives. J'insisterai surtout sur ce qui me paraît être sous-jacent à cette réflexion sur la souffrance au travail : la santé au travail.

Ma réflexion repose sur le travail de recherche que je mène actuellement sur les fins de carrière chez les enseignants au CREAPT (Centre de Recherches sur les Ages et Populations au Travail).

Il me paraît important de préciser dans un premier temps ce que recouvre le terme d'ergonomie pour que vous puissiez cerner mes préoccupations, mes questionnements.

L'ergonomie, selon la définition proposée par la SELF (Société d'Ergonomie de Langue Française), « *a pour objectif d'adapter le travail à l'Homme, en utilisant les connaissances scientifiques pour transformer les machines, les outils, les dispositifs pour améliorer le confort, la sécurité, l'efficacité* ». L'objectif d'une intervention ergonomique est la conception et la transformation des situations de travail. Il s'agit d'apporter des connaissances sur l'activité des salariés, sur les situations de travail, sur l'organisation du travail, afin d'élaborer collectivement des propositions de transformation des situations de travail. Comprendre pour transformer.

Dans notre approche, la variabilité des hommes comme des situations de travail est primordiale. C'est un premier point sur lequel je voulais revenir vis-à-vis de l'ouvrage de F. Lantheaume et de C. Hérou. Pour nous, ergonomes, un enseignant n'est pas égal à un autre, les parcours professionnels sont différents, les situations sont toujours singulières, le rapport au travail est particulier. C'est la raison pour laquelle les ergonomes mettent au cœur de la réflexion les compétences des salariés et les représentations qu'ils se font de leur travail. C'est important pour comprendre les difficultés vécues dans le travail. L'activité de travail au quotidien, ça n'est pas ce qu'on donne à voir mais comment on se débrouille des situations dans la quotidienneté. Il s'agit donc de faire toute leur place aux salariés, à ceux qui travaillent, aux rapports subjectifs au travail, y compris à la santé au travail. Jacques Duraffourg disait « *réintroduire le travail, c'est faire toute leur place à ceux qui travaillent* ».

C'est la raison pour laquelle j'ai été gênée lorsque vous avez parlé d'experts en charge des enseignants en difficultés. Pour les ergonomes, il n'y a pas d'experts des difficultés des autres, pas plus les DRH que les autres. Les experts, ce sont d'abord les salariés qu'il faut remettre au centre de la réflexion sur le travail. Si on veut cerner les difficultés des enseignants, il faut accéder à leur vécu, à leurs représentations du travail. C'est la raison pour laquelle il faut forcément associer les salariés au débat sur les changements dans le travail. Par contre, il peut être intéressant d'appréhender les représentations qu'ont d'autres acteurs des difficultés des enseignants car de ces représentations, dépendront les réponses organisationnelles et institutionnelles. Croiser les regards peut permettre justement de discuter des représentations, de les faire évoluer, et de mieux intégrer la question du travail.

Ce qu'apporte l'ergonomie, c'est la compréhension de la diversité des facteurs qui vont impacter l'activité de travail et participer à sa pénibilité, de la spécificité des métiers. Le regard de l'ergonome consiste à identifier les contraintes qui pèsent sur les salariés, les facteurs externes comme personnels, pour comprendre les astreintes des salariés. Un exemple : avoir 18 classes quand on est prof de musique, c'est une contrainte spécifique à cette discipline que ne rencontrent pas les professeurs de math ou de français par exemple. Un ergonome ne va pas chercher à globaliser le discours, il va s'attacher à la spécificité des métiers.

C'est la raison pour laquelle pour moi, il n'y a pas de globalité du métier d'enseignant. Il y a des professeurs des écoles, des professeurs de disciplines diverses, qui s'inscrivent dans des quartiers différents ayant des problématiques sociales différentes. Si on veut réfléchir à l'amélioration des conditions de travail, il faut passer par ce détour de la spécificité du métier. Il y a des métiers différents à l'intérieur de cette grande enveloppe.

Une spécificité de l'approche ergonomique c'est l'approche systémique du travail. Dans le livre « La souffrance des enseignants », il y a tout un chapitre qui explique qu'il faut re-situer ce qui se joue au travail par rapport aux autres dimensions de la vie des salariés. C'est un élément que j'ai eu également l'occasion de travailler dans mon étude sur les fins de carrière. Pour faire face aux exigences du travail, les enseignants sont parfois obligés de procéder à des aménagements dans la sphère privée. Par exemple, pour tenir les exigences du travail, en fin de carrière, beaucoup d'enseignants sont amenés à modifier leur mode de vie (modifier la répartition des rôles dans la famille, réduire leur participation à des activités associatives ou sportives...). Ce sont des éléments qui souvent peu visible, qui restent dans l'ombre, alors qu'ils traduisent de tentative de gestion du coût de l'activité de travail.

Les ergonomes développent également une approche diachronique de la santé au travail, imposant une lecture historique de la santé. Les événements de notre vie vont influencer, soit positivement, soit négativement, cette construction de la santé. Les chocs causés par les inspections peuvent par exemple jouer beaucoup dans le rapport au travail, provoquer une fragilisation des enseignants concerner et ressortir dans les motifs pour sortir précocement du métier.

En lien avec cette approche historique de la santé, il y a une représentation largement partagée dans le champ de la recherche qui est de dire que plus on avance en expérience, plus on développe de savoir-faire, de compétences, facilitant le travail. Mais pour certains enseignants, l'expérience n'est pas nécessairement synonyme d'être mieux en fin de carrière qu'au début. Les évolutions du métier, de la société, des élèves, leur propre évolution font qu'une problématique de fin de carrière peut apparaître. Parfois, des difficultés apparaissent en fin de carrière qui n'existaient pas en début, notamment sur la question des compétences, qui est centrale pour nous. Une fatigue importante apparaît en fin de carrière sur laquelle les enseignants ont peu prise, et qui rendent le travail plus pénible et générant des difficultés de récupération. Des évolutions psychologiques interviennent avec l'âge, rendant l'activité plus coûteuse : une moindre tolérance au bruit est souvent évoquée, une plus grande nervosité est notée. Ces problèmes sont souvent gérés individuellement car l'isolement est très fréquent dans ce métier.

Je voudrais également insister sur une idée bien exprimée dans l'ouvrage : le fait que l'activité de travail est à la fois source de plaisir et de souffrance. Comment chacun arrive à construire cet équilibre ? A quel prix du point de vue des arbitrages, des renoncements, soit du côté du travail, soit du point de vue personnel ? Selon Jourdan, « *la souffrance au travail existe, il faut la sortir du huis clos du lieu de travail* ». Et de ce point de vue, les évolutions du métier participent à l'intensification du travail des enseignants. Mais il y a aussi du plaisir parce qu'il y a de l'intelligence au travail et des occasions de construction des compétences au jour le jour. La satisfaction existe aussi quand on a réussi à surmonter des difficultés ; par exemple avoir permis à un élève en difficulté en début d'année de reprendre confiance en lui et de progresser de manière satisfaisante dans son travail. Mais ces compétences peuvent se trouver en butte à des facteurs qui limitent leur expression : ne pas trouver de solution pour un jeune en difficulté par exemple, qui renvoie en miroir à l'échec de l'enseignant. Le problème, dit Jourdan, c'est qu'aujourd'hui « *la souffrance prend le pas sur le plaisir* ». Cela touche tous les métiers, pas seulement les enseignants, parce qu'il y a de plus en plus de cumul de formes de pénibilités.

C'est la raison pour laquelle les ergonomes sont plus familiers de la notion de pénibilité que de celle de difficulté développée dans l'ouvrage. Pour un ergonomiste, il s'agit surtout d'identifier les formes de pénibilité au travail, pas nécessairement sources de difficultés. Les difficultés sont à mettre en relation avec les compétences des salariés qui sont variables selon les individus en fonction de leur expérience, de leur parcours professionnel, de leurs caractéristiques propres. La pénibilité est partagée, elle est inhérente au métier, elle intègre les contraintes qui pèsent sur les salariés. Elle se traduira ou non par des difficultés, en fonction des ressources disponibles dont disposent individuellement les salariés en terme de compétences, de savoir-faire, de dispositions psychologiques.

En remettant au cœur de la réflexion le problème des compétences, on ne peut être qu'inquiet des réformes qui touchent la formation des jeunes enseignants. Dans le contexte actuel de suppression de l'IUFM, de la mastérisation des diplômes, de la disparition de l'année de stage où les enseignants

pouvaient bénéficier d'un tutorat, comment les jeunes enseignants vont-ils construire leurs compétences pour faire à la réalité du travail ?

Réfléchir à la souffrance au travail, renvoie à la notion de santé au travail. Qu'est-ce qu'on entend par santé au travail du point de vue de l'ergonomie ? Pour nous, la santé se résumerait en deux points :

- c'est surtout un processus qui se construit tout au long de la vie. Il peut y avoir à un moment donné des ruptures etc.

- c'est une potentialité au service d'activités diverses, dont le travail.

Donc, considérer uniquement la santé en tant qu'état est réducteur ; elle est davantage un processus de développement à resituer dans l'histoire de l'individu, dans son cheminement personnel et professionnel. Les conditions de travail sont un élément de construction de la santé. Cette notion de développement se retrouve d'ailleurs dans la définition de la santé proposée par l'OMS (Organisation Mondiale de la Santé) : « *La santé, c'est le développement des individus, démarche qui permet un épanouissement physique, mental, permettant un état de bien-être durant la vie...* ». De ce point de vue, nous pouvons nous interroger : dans quelle mesure l'Education Nationale participe au développement de ses salariés ? On ne peut que déplorer aujourd'hui le peu d'occasion des enseignants de voir évoluer leurs connaissances, de progresser professionnellement : ce sont les salariés de la fonction publique les moins présents dans les programmes de formation continue. Au fil des années, la formation continue y est devenue plus rare, les occasions de progresser au contact de collègues, de chercheurs, de pédagogues de plus en plus lointaines.

Véronique de Keiser, ergonome belge et députée européenne, introduit une distinction intéressante entre la notion de *bien-être* et *d'atteinte à la santé*. Les indicateurs de bien-être selon elle, sont de l'ordre du confort subjectif au travail, de la satisfaction au travail ou dans la vie. Elle y met la motivation, le niveau de responsabilité, l'intégration sociale dans un univers collectif, la compétence professionnelle, être en mesure de gérer les risques du métier, des périodes de récupération après un moment de travail intensif. Elle y oppose les atteintes à la santé physique et mentale qui sont davantage de l'ordre de la rupture sur le plan professionnel. Parfois il faut revenir à ces moments là, plusieurs années en arrière si nécessaire, pour comprendre de ce qui se joue. Il peut y avoir modification de la personnalité, atteinte à la capacité à gérer les situations.

En ergonomie, la santé ne se limite pas à un problème médical. On s'intéresse à ce qui se passe avant la maladie identifiée, on s'attache à identifier tout ce qui est du registre des troubles infrapathologiques traduisant de tensions dans l'activités : des variations de la tension artérielle par exemple, des migraines récurrentes, le développement de troubles musculo-squelettiques ... Tous ces désordres psychosomatiques, les morbidités professionnelles, mêmes les cancers sont liés à des souffrances qui ont parfois à voir avec l'activité de travail.

Je voudrais revenir sur la définition de la santé proposée par l'INSERM : « *La santé est un processus dynamique par lequel les individus cheminent, qui porte les empreintes du travail ; c'est le résultat d'une histoire individuelle et collective...* ». Nous avons affaire à des stratégies originales déployées par les individus. Il s'agit de comprendre pourquoi ça marche ou pas. Qu'est-ce qui est déterminé par la personnalité, par les compétences, par les stratégies à l'œuvre ? Il est nécessaire de mettre en débat les difficultés, les problèmes rencontrés, mais aussi ce qui marche bien, les initiatives des uns et des autres. On voit bien ici que la santé relève d'un équilibre instable. Christophe Dejourné parle « *d'altérations de la santé, relativement compensées par les compétences mises en œuvre par les individus* ». Cet équilibre est fragile et relatif à la personne, à ses ressources, d'où l'importance du vécu de chacun. Une enseignante me disait avoir « *l'impression d'être sur un fil du rasoir* », prête à basculer à 3 ans de la date prévue de son départ à la retraite. Le rapport à la santé relève donc d'une délibération personnelle, d'un rapport intime que l'individu est seul à même d'apprécier.

Je voudrais également insister sur le fait que la santé se construit pour l'homme et la femme, en liaison avec la reconnaissance du travail. Or la reconnaissance professionnelle est un vrai problème chez les enseignants, ceux-ci se sentant souvent désavoués tant par la hiérarchie que par l'institution elle-même et critiqués par l'opinion publique.

Je pense également qu'une approche du travail intégrant la question du « genre » peut être intéressante pour comprendre cette construction de la santé au travail.



### Christophe HELOU : sur le recrutement des enseignants et la motivation

Il y a un livre de RAYOU qui dit que les jeunes profs ont un rapport beaucoup plus pragmatique au métier d'enseignant. Finalement, on arrive à une phase où ça devient vraiment un métier, où la professionnalisation est plus évidente. C'est lié à l'IUFM. Ça semble être un désengagement au début mais si on en attend plus, on ne peut pas être déçu. Ça décharge des problèmes de conscience morale dans laquelle peut se trouver l'enseignant ; un rapport plus dégagé sur l'échec scolaire de tel ou tel enfant.

La MGEN serait preneuse d'études qui permettraient de savoir avant que les gens deviennent enseignants s'ils sont solides, pour déceler les problèmes avant !

### Sur le travail d'équipe et le travail collectif

Tous les bouquins sur l'éducation parlent de la nécessité de ce travail d'équipe. Mais on sait très bien que dans la réalité, c'est problématique et marginal.

### Pourquoi ça ne fonctionne pas ?

Les gens veulent à la fois la liberté et la protection. Aujourd'hui l'équilibre est rompu. Le principe de la liberté pédagogique, fait que n'importe quel collectivisation du travail est vue comme une contrainte, plus ou moins admissible. Sans gain du point de vue de la protection. Par contre le travail collectif : c'est à dire se mettre d'accord ensemble ; se mettre d'accord sur les objectifs en fonction de la situation. Soit en matière d'évaluation, soit de disciplines, soit autre chose. Cela varie beaucoup d'un établissement à l'autre.

Le syndicalisme participe dans un établissement à ce qu'il y ait un travail collectif. C'est dans les établissements où il y a le moins de syndicalistes présents que le collectif est le plus faible.

### Dominique CAU-BAREILLE

Je voudrais répondre à la question de Michèle Olivier sur la dimension collective du travail : quelle différence y a-t'il entre collectif de travail et le travail en équipe ? On observe surtout des situations de co-action dans les établissements. Il peut y avoir des gens présents dans un même lieu mais qui ne coopèrent pas dans l'action. Il peut y avoir co-action au sein d'une même équipe ; mais la co-présence ne préfigure pas la façon dont les enseignants vont coopérer. Par contre, des enseignants engagés dans une même action, dans un même projet, constituent une forme de coopération. Par exemple, pour les IDD (itinéraires de découvertes) imposant l'articulation entre deux disciplines, il y a un collectif de travail qui se crée avec une connivence dans le travail, dans un but commun. Par contre, il peut y avoir un travail collectif « par la force des choses », mais pas nécessairement élaboration d'un collectif de travail. Pour préciser la différence entre ces termes, je vais prendre un exemple tiré du monde de l'entreprise. Il se peut que dans une équipe, à un moment donné, arrive un intérimaire apportant sa force de travail, oeuvrant dans la perspective d'un travail collectif. Pour autant, il ne fera pas nécessairement partie du collectif de travail qui suppose plus fondamentalement de partager un référentiel de valeurs commun, un langage opératif ; il faut des mois pour cela.

Ce qui souvent pose problème dans les établissements, ce sont les occasions de créer vraiment un collectif de travail. Cela suppose que l'on débattre du travail, que l'on ait des occasions de travailler, d'œuvrer ensemble dans une activité commune ... alors que le travail enseignant est très solitaire. Pourtant, de nombreuses études ont montré qu'une fois qu'il s'est créé, le collectif de travail peut être flottant, il n'en sera pas moins opératif lorsque les événements créeront les opportunités de s'exprimer. Un travail collectif sans collectif de travail est beaucoup plus aléatoire et fragile.

### Yves BAUNAY, en conclusion de la première partie du débat

Un certain nombre de questions controversées sont apparues dans le débat, qui demanderaient des réflexions plus approfondies :

- Collectif de travail, travail en équipe, travail collectif. Qu'est-ce que cela recouvre ? Comment les instituer, les faire vivre dans la réalité ?

- La question de l'expertise sur le travail : les salariés, la hiérarchie, les experts professionnels, les chercheurs des différentes disciplines : quelle légitimité, quelle coopération éventuelle, quelles responsabilités pour une approche globale du travail et de ses difficultés ?
- L'action de transformation des situations de travail est-ce une question en débat dans les syndicats ? : en quoi cela interroge les pratiques syndicales ?
- La question du plaisir, du développement de l'intelligence au travail, des compétences et résistances...

## 2ème partie :

### **Plaisir et souffrance au travail**

#### Christophe HELOU : les sources des difficultés du travail enseignant

Quels sont les différents pôles qu'on a pu trouver dans notre enquête à l'origine de la difficulté au travail ? Trois grands types :

- Emprise, prise et déprise du travail
- L'enchevêtrement des tâches, le problème de la coordination
- L'impuissance à bien faire son travail.

#### **1) Emprise, prise et déprise**

Très souvent, les gens parlent de routine, de répétitions. Les gens sont même surpris qu'on s'y intéresse. Cela constitue un peu une part morte du travail, une sorte d'évidence jamais interrogée. Elle fait partie d'une construction de début d'année, qui semble un rapport « naturel » à la situation dans laquelle on est. Il y a une tension entre l'ennui procuré par la routine et l'engagement dans le travail qui exclurait la routine. Sans elle, en cas d'échec de sa mise en place, cela viendrait à s'interroger constamment sur la façon de faire ce qu'on fait. Cela finirait par une incertitude totale, une mise en débat permanent qui conduirait à Sainte-Anne (en face). A l'opposé, il y a l'engagement extrême : être en permanence habité par le travail, être tout le temps « dedans ». Cette description va souvent engager la discussion sur l'idée du stress permanent. Souvent en début d'année, quand justement les routines ne sont pas installées (qui permettent de ne plus faire débat à chaque fois sur telle ou telle décision à prendre), il y a toujours une tension permanente entre l'ennui et l'engagement (le puits sans fond). Comme il n'y a pas d'évaluation simple sur ce que c'est que le bon travail, je donne le maximum, j'y vais à fond. D'où un temps de travail qui peut s'allonger au delà des 40 heures par semaine. Cela met bien souvent en difficulté dans la vie privée.

Les routines sont donc nécessaires, normales. L'échec lui par contre va être terrible. Sorte de jeu où on ne peut jamais gagner : si on « gagne », c'est anodin, normal et c'est si on perd que ça se voit. D'où l'agitation maximale dans le cas de l'engagement : le collègue enthousiaste, qui passe un temps énorme sur les copies, la préparation de cours. 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.

#### Le modèle inverse, c'est la déprise

Je limite le plus possible toutes les occasions d'engagement, de stress supplémentaire. Le modèle du retrait : on cherche à se protéger de l'emprise du travail. C'est cet enseignant qui arrive juste pour les cours, qui reste sur son quant à soi.

Evidemment, il y a une sorte d'entre deux qui serait la prise. Qui serait une sorte de maîtrise... Un engagement mais qui est borné par des limites. Ça demande une sorte de confiance en soi, il faut une sédimentation de l'expérience. D'où l'idée d'allonger le temps de formation en début de carrière de façon progressive, sur plusieurs années.

On est dans le domaine du parcours et de la trajectoire... Les enseignants se décrivent comme ayant été tantôt en emprise, tantôt en déprise, tantôt en prise...

## 2) Enchevêtrement des tâches

Il y a une multiplicité des tâches et du travail enseignant qui est croissante.

Il y a une nécessité fonctionnelle dans le rapport aux élèves de faire autre chose que le cours pur. Ça a toujours existé. Mais ça s'est beaucoup institutionnalisé : suivi des élèves, orientation, tâches administratives ? Ces tâches sont reconnues et prescrites (voir les dix missions assignées aux enseignants). D'où une gestion du multiple.

Cette multiplicité met en rapport un enchevêtrement peu organisé des tâches dans le même temps. Beaucoup dépendent d'autres acteurs. Sur l'orientation, sur la gestion disciplinaire, il va falloir mener un travail de coopération avec d'autres. Les tâches les moins directement liées au cœur du métier, c'est à dire la transmission du savoir, sont les tâches où l'enseignant se sent souvent disqualifié. Le CPE, le CO-psy, l'assistant social peuvent sembler bien souvent plus compétents.

Cela pose aussi la question de l'évaluation. L'enseignant ne se sent pas très compétent dans tous ces aspects « autres » du métier, qui deviennent envahissants. La question du registre de l'évaluation est très importante : évaluation plus ou moins informelle, par les pairs ou par les chefs d'établissements ?

On en vient à se demander où se produit le travail de l'enseignant : dans ou en dehors de l'établissement ?

Quel est le degré de contrainte ? Est-il obligé de le faire absolument ou moyennement ?

Dans l'établissement, il y a le travail contraint posté, le « service » : les heures de cours, les réunions obligatoires. Il paraît, pour l'extérieur, relativement faible.

Hors l'établissement, il y a le travail contraint libre : les heures de correction et les préparations de cours. Il est contraint car on peut difficilement y échapper, mais il est libre dans ses modalités. Dans le travail moyennement contraint, dans l'établissement, il y a tous les moments où l'on brasse, avec cette impression qu'on n'a rien fait pendant le temps passé dans l'établissement après ses cours. Et pourtant « on a traîné » deux heures au lycée : photocopies, discussions avec les collègues etc.

Dans le travail hors établissement et peu contraint, il y a le travail libre : la formation personnelle, les lectures, ce qu'on ajoute au travail contraint en faisant du zèle : recherche d'articles... La lecture d'Alter-Eco ou du Monde, est-ce que c'est du travail ? Et le prof de lettres qui va voir une exposition, le prof de langue qui lit un roman dans la langue qu'il enseigne... Cet enchevêtrement des tâches n'est pas facile à gérer.

## 3) L'impuissance à faire bien son travail

Cela concerne la question du « bon travail » : l'absence d'intérêt ou de progrès des élèves, devient centrale. Les conditions dans lesquelles on demande de les faire progresser et qui ne permettent pas de le faire. La reconnaissance du métier : intéresser les élèves et les faire progresser est alors remise en cause. Même des profs de prépa peuvent dire « les élèves de prépa, c'est plus pareil ». Le rapport aux familles devient plus tendu : impression de puits sans fond quand les parents n'adhèrent pas au discours des profs. L'absence de soutien de l'institution se manifeste par des groupes trop chargés, l'absence de temps pour aider les élèves, le positionnement du chef d'établissement, de l'inspecteur etc...

Du coup, l'activité devient empêchée si le travail réel ne donne pas la capacité à pouvoir s'inscrire dans quelque chose d'assez proche du travail prescrit. Cela laisse des traces sur l'ensemble du travail, fait naître des doutes sur l'utilité du travail. Quand on ne peut pas faire du bon travail, le problème de la reconnaissance sociale de son activité est posé ; la fierté pour son travail est remise en cause. On ne peut pas dire qu'il y ait une relation de confiance, de connivence avec l'institution.

### Françoise LANTHEAUME : le plaisir d'enseigner

Qu'est-ce qui fait le plaisir d'enseigner, comment se font les évaluations du travail, quelles issues construisent les enseignants ?

## **1) Le plaisir au travail**

Les enseignants en parlent difficilement. Autant il y a une plainte envahissante concernant le travail, autant parler du plaisir semble compliqué.

Ce qu'on recueille en premier, c'est la retenue. Il y a une difficulté à dire « j'ai du plaisir à faire ce métier ». On pourrait parler d'un ethos de la modération. Ceux qui le font sont identifiés comme des originaux, des gens qui en font trop, qui cachent les vrais problèmes. Quand on sort des discours généraux, lorsqu'on demande aux enseignants de décrire des situations, on voit qu'il y a de grands moments de plaisir au travail. Mais les enseignants en parlent comme de « petites choses » : un élève qui se réveille, qui comprend soudain quelque chose, une classe qui se met à mieux fonctionner. Mais en fait, ces petites choses sont toujours référées à de grandes choses, elles font signe par rapport aux référents du métier : par exemple le principe d'éducabilité. Donc de l'euphémisme et de la modestie. On ne se met pas en avant en clamant sa satisfaction dans le métier. Tout de suite, on tempère par les difficultés.

Deux dimensions : le sentiment d'utilité et d'efficacité du travail, l'épanouissement personnel et professionnel. Le plaisir qu'on trouve au travail provient de la stimulation intellectuelle avec la possibilité d'inventions, de créativité. L'inventivité dans le travail est une source de plaisir, de même que la pensée active, la pensée non bornée, la possibilité de trouver des marges de manœuvre, la capacité à agir. Plus le travail est « empêché » (Yves Clot), plus la capacité à agir est entravée. Cette impression de faire du bon travail comporte plusieurs facettes (pas propres au métier d'enseignant) : Le plaisir de faire ce qu'on nous demande de faire. Etre capable de répondre aux prescriptions et aux exigences institutionnelles.

Mais le plaisir n'est pas complet s'il n'y a pas possibilité de respecter les règles du métier. Il y a un problème quand les règles sont décalées par rapport aux évolutions de la situation.

Le plaisir provient de l'originalité dans la façon de faire : « le style », la capacité de le faire de façon singulière. La psychologie du travail montre que le plaisir est de réaliser le travail mais à nul autre pareil, avec son style propre. Une grande source de plaisir pour les professeurs apparaît lorsqu'ils surmontent une épreuve en mobilisant une ruse qui consiste à transgresser le prescrit, pour atteindre le prescrit mais par un détour qui peut paraître une transgression.

Exemple d'une enseignante en lettres en collège, qui entre dans sa classe de 3<sup>ème</sup>. Elle avait prévu de faire Casanova. Elle se retrouve entre les deux tours des élections... Elle sent tout de suite une ambiance électrique dans la classe (classe de ZEP en banlieue). Une élève dit : « ça y est, Le Pen est élu ». Elle comprend qu'elle ne pourra pas faire Casanova. Elle engage une discussion tout en faisant un travail d'argumentation. En réfléchissant ensuite à ce qui s'est passé elle dit : « finalement j'ai fait l'argumentation », donc elle n'a pas oublié le prescrit, elle a retourné la situation en utilisant la ressource de la situation. Elle dit elle-même : « j'ai fait de la voltige ». Sentiment d'avoir échappé à un péril : le péril du désordre et le plaisir d'avoir réussi à faire ce qu'on devait faire finalement. Ce que disent les enseignants dans ces situations : « alors là, dans ces cas là, ça va tout seul. Il y a le sentiment d'avoir construit des prises sur la situation, une construction d'outils efficaces, avec aussi une connivence avec les élèves ».

Ce qui est étonnant, c'est que les enseignants présentent cela comme de la chance, sans voir tout le travail qu'ils ont réalisé pour que « ça aille tout seul ». Dans ce cas là, l'évaluation renvoie souvent à une auto-évaluation.

## **2) L'évaluation**

Globalement, les enseignants en ont une expérience négative, même si ponctuellement ça peut être différent.

Premier problème : tout le monde se sent autorisé à pouvoir juger le travail enseignant. Le moment « Allègre » reste comme un traumatisme, comme celui qui a ouvert la boîte de Pandore de pouvoir juger le travail enseignant sans en être. Les enseignants vivent mal le fait que tout le monde juge ce métier, sous les formes les plus diverses. Les critères de jugement sont contradictoires. Ces critères sont différents. Qu'est-ce qu'une bonne école : une école juste ? Faut-il favoriser l'épanouissement des

élèves, faire le forcing pour boucler le programme ? Les enseignants sont contraints de se justifier en permanence, dans des logiques différentes. Il faut qu'ils traduisent en permanence leurs exigences, pour des publics qui ont des logiques différentes. Le problème en ce moment ce sont les prescriptions qui se bousculent à un rythme accéléré, avec des logiques contradictoires.

Les enseignants dénie la légitimité de l'évaluation de la hiérarchie : le chef d'établissement n'a pas de compétences pédagogiques, et l'IPR ne sait pas ce qu'est une classe. Donc le jugement d'utilité est désavoué par les enseignants.

Le jugement des pairs, il a du mal à exister car les collectifs de travail sont rares et parler du travail est compliqué pour les enseignants. Confusion entre parler du travail et de son évaluation, et un jugement sur la personne. D'où la crainte de montrer son travail, même d'en parler.

Ces deux sources d'évaluation s'étant montrées insuffisantes, il ne reste qu'une troisième voie : les élèves. Les profs parlent en premier des élèves ! Pourquoi les élèves ? D'abord parce qu'il y a le feedback immédiat. Les élèves sont la trace du travail du prof. Certes, les profs disent bien que les élèves ne peuvent pas juger tous les aspects de leur travail mais par rapport à un consensus introuvable...

Bref, il ne reste en fait que l'auto-évaluation qui est quelque chose de terrible. Parce que le critère, ce n'est pas le prescrit, c'est l'idéal du métier. Et cela, on n'y arrive jamais.

Finalement, la principale mise en cause est personnelle, et provient de la réflexivité des enseignants sur leur propre travail. Le doute permanent ronge les enseignants. Il y a en fait une grande instabilité des normes et des critères d'évaluation de l'institution, une grande variation des normes locales, etc. ...

Les enseignants se retrouvent souvent dans une situation d'auto-dénigrement, d'où une souffrance au travail. L'évaluation défailante ne peut produire la reconnaissance nécessaire pour avancer.

### **3) Les issues face aux difficultés**

Une première issue : inventer des ruses. Issue quotidienne, d'ailleurs pour les profs ça paraît souvent banal.

Une deuxième issue : la relativisation.

Pour se préserver contre un sentiment d'inutilité, les enseignants relativisent leur responsabilité dans la situation. Je sais que je ne suis pas efficace, mais il y a tout un tas de raisons qui l'expliquent.

Donc on relativise les contenus, quitte à faire des coupes dans les programmes, on relativise l'évaluation des élèves ...

Bref, on a fait ce qu'on a pu, mais l'échec des élèves ne nous appartient pas.

Troisième issue : les variations dans l'engagement.

Ces variations existent à l'échelle de l'année, mais aussi de la semaine, et même de la séquence de cours. Par exemple, par moment, on lâche prise sur le cours.

Les variations concernant la polarité de l'activité : des enseignants vont se polariser plus sur le péri-scolaire par exemple.

Autre issue : La diversification des ressources.

La recherche de ressources nouvelles, par exemple dans des collectifs de travail. A ce sujet, la parole ne suffit pas, car souvent elle se limite à la plainte.

Les activités à l'extérieur de l'établissement participent de cette diversification en dehors de l'enseignement : syndicalisme, formation, reprise d'études, engagement associatif. Cela est rapatrié souvent dans le métier.

Cela permet aussi de faire varier la « grandeur de la personne » en trouvant à l'extérieur la reconnaissance qu'ils ne trouvent pas dans l'école.

Ce sont les enseignants qui ont connu cet ailleurs qui prennent une certaine distance sur leur propre travail, qui peuvent le dominer.

Dernière issue : quitter l'enseignement, avec l'arrière pensée qui ça relève de la trahison.

La démission est très rare : de l'ordre de 5%, mais on en parle en évoquant le projet de quitter l'enseignement. Les jeunes disent qu'ils ne seront pas profs toute leur vie.

Finalement peu passent à l'acte.

En fait, dire qu'on va quitter l'enseignement, c'est se laisser une ouverture possible.

Par contre, ce qui est grave, c'est le constat d'incompétence que font les professeurs sur ce qu'ils seraient capables de faire en dehors de l'enseignement.

Cette enquête nous a amené à conclure à une crise plutôt qu'à un malaise, au sens d'une crise d'adaptation, à des repères nouveaux.

Gérard Vincent, notait un sentiment de déconsidération des enseignants, dans les années 60.

Aujourd'hui, les profs ont le sentiment que leur métier leur échappe. La prescription est plus forte ; mais il y a aussi une déresponsabilisation, avec des réformes qui voudraient que les profs appliquent ...

On note une sorte d'épuisement à produire des ressources adaptées aux situations locales. Un épuisement individuel mais aussi collectif.

Cela contribue à rediscuter des fondements du métier, de ses dimensions sociales et politiques.

Les syndicats ont un rôle essentiel à jouer, pour que le collectif professionnel, le métier, puisse passer à l'offensive, faire reconnaître son expertise par rapport à ses règles. Sinon les personnes sont seules « au front », et au front les capacités individuelles ne suffisent pas pour tenir.

### **Intervention de la salle**

#### **Cédric Remolins (SNES)**

Il reste une autre source de souffrance : discrimination sexuelle.

Il y a encore souvent des situations difficiles qui s'ajoutent aux souffrances causées par l'augmentation des charges de travail ...

Il remet une contribution écrite à ce sujet : « reconnaissance des souffrances vécues au travail et liées à l'homophobie »

#### **Marie-Noëlle Gilbert**

Evoque l'évaluation qui pourrait rassurer.

#### **Françoise Lantheaume**

De façon générale, ce sont de « bons » enseignants qui craquent. On voit que ce sont souvent ceux qui ont le plus haut sentiment du métier, qui craquent. Ils sont en quelque sorte le symptôme du métier mis à mal. Il faudrait plutôt des lieux de paroles et d'échanges d'expériences pour permettre l'inventivité, la créativité.

#### **Edouard Vernier**

Deux réactions qu'il faut dépasser : l'adaptation individuelle ou la dénonciation de cet état de chose et s'en tenir à ça.

Expérience sur une proposition de projet pour y arriver...

Il faudrait organiser un débat sur l'école que nous voulons : au lieu d'en rester sur une dénonciation de ce qui ne va pas ; dire ce que nous voulons ...

Il faut au niveau de la FSU, travailler sur la mise en évidence de ce qui ne va pas. Il faut être en mesure collectivement de porter un autre projet. Sinon, dénonciation sans lendemain, ou on va chercher des solutions pour limiter les dégâts parce qu'il y a un besoin de se préserver.

### **Françoise Lantheaume**

Il faut que le collectif professionnel puisse entrer en débat avec le reste de la société, sans être fermé sur son expertise.

La question n'est pas seulement technique. Souvent la question politique est rabattue sur la question technique, alors qu'elle est politique. Il y a bien l'idée d'un projet politique sur l'école.

### **Intervention du SNETAP**

Le problème est qu'on veut détruire l'enseignant. Il y a cette dimension politique actuelle qui fait que le métier est dévalorisé. On ne peut pas avoir des enseignants radieux si on nous dit que ça ne va pas.

### **Françoise Lantheaume**

Pourtant les sondages montrent que l'opinion a plutôt une bonne image des enseignants ...

### **Alice Cardoso (SNES)**

Un autre indicateur : l'enseignement professionnel.

Il y a quand même un domaine où on est présent (le syndicat), le CHS (Comité Hygiène et Sécurité), mais on devrait aussi faire un bilan à la sortie du travail !

On a créé un groupe veille sur les possibilités d'alerte des enseignants, des personnels de la communauté éducative.

La question de l'impuissance, percute aussi la question de l'éducabilité.

Il y a des offensives idéologiques évidentes sur le thème par exemple, tous ont-ils leur place au collège ?

### **Françoise Lantheaume**

On peut être dans la dénonciation de la démocratisation. Oui, on a entendu « y'a des élèves qui n'ont pas leur place ici », mais c'est souvent « dans les conditions d'accueil actuelles ».

Les enseignants n'ont pas forcément le désir de revenir au bon vieux temps ; ce qui s'est dégradé pour eux, ce sont les conditions de travail.

### **Christophe Heloux**

La relation profs/élèves est celle qui résiste le plus ... par rapport au type de relations qui s'établissent partout ailleurs, même dans les systèmes éducatifs étrangers. Nos élèves voient bien que c'est plus souple qu'ailleurs.

### **Françoise Lantheaume**

Ce sont les profs dans les ZEP, qui lâchent le moins sur le plan disciplinaire qui arrivent le mieux.

### **Evelyne Rognon (Institut de la FSU)**

Prof de philo en lycée ZEP.

Il y a un truc qui marche bien, le fait que les jeunes profs qui arrivent ... peuvent aller dans les cours des collègues. Les cours sont ouverts aux collègues. Du coup, il y a une sorte d'échange permanent.

On est moins seuls.

Le développement du sentiment de communauté marche aussi avec les parents.

Les parents font des réunions, ils nous invitent.

J'ai l'impression qu'il y a quelque chose d'exceptionnel dans ces pratiques. Parfois il y a des parents qui viennent en classe.

Certains élèves aussi, passent de classes en classes. Ils peuvent aussi venir dans certains cours. Par contre, la proviseure n'est pas contente. Ça se fait à l'insu de son autorité.

Comme on est en ZEP, on dit plus facilement quand ça va pas.

Ce matin, on parlait de nos cours d'une toilette à l'autre !

Un autre truc dans les issues : on peut encore inventer dans sa classe. Mais on n'a plus de ressources collectives. Il y a dix ans, on a monté un projet pour les STT, avec 20 élèves par classe, on a obtenu des heures, et ça a bien marché. On est passé de 40 à 80% de réussite au bac. Pourtant on a perdu tous les moyens.

Aujourd'hui on n'a plus aucune heure pour faire autrement.

Donc penser qu'on a la solution, qu'on a envie de la mettre en œuvre, et puis butter sur l'obstacle des moyens, c'est très dur.

### **Françoise Lantheaume**

Ça relève vraiment du collectif de travail.

### **Marie-Noëlle Gilbert**

Dans l'association AGSAS (groupe de paroles), on a une centaine de groupes qui fonctionnent.

Les profs viennent parler de leurs problèmes, d'un problème avec un élève. Le but étant une sorte d'accompagnement interne. Se réunit une fois par mois.

Ça peut être parfois dans l'établissement si il y a une demande institutionnelle.

La première partie de la réunion c'est le dépôt de la plainte. Ça va être par exemple des trois ou quatre élèves qui posent problème.

On va travailler sur la relation de l'enfant à l'enseignant, ou avec le groupe classe.

Très souvent, ça paye ...

Il y a même maintenant des inspecteurs qui nous demandent d'intervenir, puisque nous sommes nous même enseignants.

Au départ, monté par un psychanalyste, aujourd'hui ce sont des enseignants qui s'en occupent.

### **Dominique Cau-Bareille**

La souffrance naît des tiraillements entre les facteurs de plaisir à exercer le métier et le sentiment d'impuissance.

La notion d'intelligence rusée auxquelles vous avez fait référence dans le texte, c'est ce que Vigotsky appelle les zones de développement potentiel. Ce sont des espaces créateurs de compétences.

Il y a un mot qui m'a gêné dans l'ouvrage, c'est la notion de désengagement. Surtout si on le met en regard des notions de prise, emprise, déprise.

Personnellement, je ne pense pas que le métier d'enseignant permette une réelle prise de distance. L'attachement aux élèves, leur propre rapport aux valeurs de métier, à la qualité de l'enseignement, ne permettent pas le dégageant ou très difficilement. « *C'est un métier que l'on ne peut pas faire à moitié, en s'économisant ; ça ne marcherait pas !* », m'a expliqué une enseignante.

Cela fait écho à des éléments que j'ai repérés dans le cadre du travail que j'ai fait sur les fins de carrière des enseignants. Si je me fie aux termes que vous avez employés, c'est vrai qu'en fin de carrière, beaucoup choisissent de ne plus être professeur principal, de ne plus faire d'heures sup ... C'est une manière de réduire la charge de travail, même si cela représente des renoncements quant à des responsabilités valorisantes au sein de l'établissement, vis à des vis des parents, des collègues. Parfois, on note des renoncements à la participation d'activités d'enseignement à l'extérieur de l'établissement, extrêmement valorisantes socialement car souvent au contact d'adultes, pour gérer la charge de travail.

Pour moi, ces choix relèvent non pas d'un désengagement, mais d'une compétence, de la compétence à gérer leur efficacité dans le travail, c'est-à-dire, gérer au mieux la charge de travail en même temps que leur santé. Pour moi, ce n'est pas un désengagement. En fait, ces professeurs ont fait l'expérience d'eux-mêmes dans le travail, avec la perception qu'ils ont plus de mal à tenir les exigences du travail du fait d'une plus grande fatigabilité, d'un coût du travail qui s'est accentué au fil de l'âge. Donc pour préserver la qualité de leur travail, tout en se préservant du point de vue de leur santé, ils sont amenés à faire des compromis. Au travers d'une analyse globale de leur activité professionnelle, ils vont être amenés à évaluer les éléments constitutifs de leur charge de travail au regard de leur marge de manœuvre, et à faire des choix leur permettant de tenir en santé leur activité de travail. Je ne pense pas



que ces recentrages peuvent être réduits à une partie morte du travail. Au contraire, c'est une façon de retrouver une forme d'équilibre pour tenir au travail, un moyen de renouer avec le bien-être au travail.

J'achoppe également sur le terme « d'épreuves » que vous avez utilisé à plusieurs reprises dans l'ouvrage. Selon le dictionnaire Larousse, ce terme renvoie à l'idée « *d'éprouver la résistance, la qualité de quelque chose, de quelqu'un, son courage, et qui peut provoquer chez lui de la souffrance* ». Pour moi le rapport au travail ne se résume pas à la résolution d'épreuves, à des obstacles qu'il faudrait franchir, dépasser, sur lesquels seraient éprouvés les enseignants. Pour moi, le quotidien du travail se définit plutôt comme un ensemble de contraintes, d'exigences que les enseignants gèrent, vont apprendre à gérer au fil de l'expérience et autour desquelles ils vont développer des compétences, mais qui est le lot quotidien du travail. Faisant partie du quotidien du travail, ils perdent leur caractère d'épreuves. Le travail d'enseignement ne se résume pas à la gestion d'épreuves, mais à la construction d'une dynamique impliquant les élèves, les parents, l'institution qui se crée autour de la transmission de connaissances et du développement des élèves.