

## L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance

---

FRANÇOISE LANTHEAUME

UMR Éducation & Politiques (Université Lumière Lyon 2-INRP)

Université Louis Lumière Lyon 2

86 rue Pasteur

69366 Lyon cedex 07

Confrontés aux transformations de leur environnement de travail en lien notamment avec la massification de l'enseignement et avec un certain affaiblissement de l'institution (Dubet 2002), les enseignants français ont de nouvelles épreuves à surmonter. Leur expérience professionnelle apparaît comme scandée par l'évolution de ce qui leur est demandé de faire et par les modifications des conditions dans lesquelles ils exercent leur métier. À ce propos, leurs discours ressemblent à une longue plainte, une litanie de déceptions, d'accusations, de ressentiments, d'expressions d'impuissance... Pourtant, le partage du quotidien d'enseignants pendant une durée assez longue montre que leur travail ne saurait être réduit à cette plainte. En effet, ils ne cessent de mobiliser des ressources individuelles et collectives diverses, le plus souvent de façon efficace face à l'imprévu, à des situations particulièrement délicates, à l'écart entre le prescrit et la situation de travail.

Nous nous intéressons ici plus particulièrement à une ressource pour l'action qui relève de la "titherci", au sens kabyle, cette faculté de se sortir d'une situation épineuse (Yacine 2001), ruse ambiguë de celui qui n'a pas le pouvoir du décideur, mais a l'obligation de faire car sa survie est en jeu. À l'heure où les enseignants font l'expérience d'une pression grandissante pour prouver leur efficacité, tout en assurant à chaque élève l'attention que sa singularité exige au moyen de dispositifs pédagogiques et de contenus d'enseignement adéquats, la question du sens de cette ressource est interrogée à partir de l'exploration de quelques cas de figure.

## **Entre lamentations, dénonciations et satisfactions, l'activité**

Les lamentations professorales ont pour objet les responsables politiques, multipliant des réformes à peine mises en œuvre que déjà recouvertes par d'autres, sans que les précédentes aient été évaluées ni accompagnées des ressources – de diverses natures – nécessaires à leur réussite supposée. La hiérarchie est également objet de plainte, accusée de produire des injonctions paradoxales, d'être plus soucieuse d'assurer son autopromotion, une bonne image de son établissement ou le faux-semblant du fonctionnement du "système", que de soutenir les enseignants. Les parents trop interventionnistes ou trop absents ; les élèves peu intéressés voire faisant de l'obstruction, sans oublier les collègues, éventuelles sources de contrariété, sont aussi pointés du doigt. Il s'agit plus de plainte que de critique au sens où tout projet de transformation ou contre-projet semble généralement absent et où le sentiment de subir sans échappatoires possibles une situation non désirée domine. Mais la plainte porte surtout sur ce qui est perçu comme les multiples obstacles à une certaine idée du travail bien fait, révélant le sentiment d'un travail empêché (Clot 2002).

À l'inverse, le discours des responsables politiques et institutionnels, empreint de préoccupations d'efficacité et de résultats, se montre soucieux de la concurrence internationale et se situe dans une perspective managériale. Prenant éventuellement appui sur des travaux scientifiques (Duru-Bellat 2006, Bissonnette & al. 2006), il est caractérisé par une critique du système éducatif et des pratiques des professionnels de l'éducation. De ce discours repris par de nombreuses publications journalistiques qui se font ainsi les relais d'une partie de l'opinion publique, il ressort que les problèmes de l'éducation nationale viendraient pour une part importante de la résistance au changement des enseignants et/ou d'une formation inadaptée. La thèse défendue est alors que de bonnes réformes successives visant à améliorer l'efficacité du système se heurtent au corporatisme, à l'académisme des professeurs. La dénonciation de l'inefficacité relative des enseignants fait cependant bon ménage avec une rhétorique insistant sur leur rôle irremplaçable au service d'une République en manque de cohésion sociale. Le point de vue selon lequel le ver est dans le fruit est également partagé par des enseignants qui, se présentant comme des innovateurs, renvoient dos à dos archaïsme du système et immobilisme de leurs collègues.

Dans cette conjoncture, le travail des enseignants est volontiers présenté tour à tour, y compris par eux-mêmes, sous un aspect misérabiliste ou héroïsé. Nouvelles victimes des temps modernes, particulièrement dans des zones d'éducation caractérisées par une situation sociale très dégradée et une pluralité culturelle associée à une forte présence d'immigrés, ou nouveaux héros chargés de sauver de la délinquance et de la relégation les enfants de pauvres. Dans tous les

cas, eux-mêmes se perçoivent comme “au front” voire, même, chargés du “sale boulot” (Payet 1997) autrefois réservé à d'autres. Leur travail n'apparaît alors que sous l'aspect contrasté de l'échec ou de l'innovation, comme s'il ne pouvait être que panne ou exception. Et les analyses ou pamphlets sur les insuffisances de l'école, les témoignages de professionnels sur les difficultés et souffrances du métier, emplissent les gondoles des libraires à chaque rentrée scolaire. Mais, paradoxalement, toutes les enquêtes montrent un taux de satisfaction élevé des enseignants à l'égard des principales caractéristiques de leur métier (Kovess & al. 1997, “Enseigner en lycée et collègue en 2002” 2002, “Être professeur en lycée et collègue en 2002” 2003, “Portrait des enseignants de collèges et lycées” 2005, Enquête santé-conditions de travail 2005), ce qui tranche avec leurs opinions négatives sur son évolution et avec le sentiment d'usure fréquemment exprimé.

Au total, coexistent une opinion publique qui, enquête après enquête, se révèle plutôt positive à l'égard des enseignants, et un discours négatif sur leur (in)capacité à évoluer alors même qu'ils ont collectivement répondu à la massification du système scolaire au moment où la crise économique et socioculturelle déstabilisait bon nombre de fondamentaux du métier.

Les décalages évoqués ci-dessus incitent à se tourner du côté de l'activité au quotidien.

## Ajustement à la situation et ingéniosité

A border le travail sous l'angle de l'activité (Clot 2002), c'est-à-dire le distinguer d'une simple application des textes prescriptifs, le saisir en tenant compte des contraintes imposées par les organisations de travail (Durand 1996) sans l'y enfermer et outrepasser la seule effectuation de tâches, ouvre la voie à une compréhension de ces décalages au plus près de l'expérience des acteurs.

La question de la capacité d'ajustement des enseignants à leur environnement semble centrale. “Ajustement situationnel” (Woods 1977) ou “contextuel” (van Zanten, Grosperon 2001) mettant à l'épreuve ce que Woods a nommé, à partir d'une approche interactionniste, la faculté d'“accommodation” des professeurs. L'accommodation résulte de la confrontation entre l'engagement de la personne et la dynamique de l'institution, elle est censée assurer aussi bien le développement de l'individu que celui du système. Woods met l'accent sur l'ingéniosité nécessaire sans laquelle les enseignants ne pourraient effectuer ce travail d'accommodation. Cette proposition articule structures sociales, organisations, pratiques professionnelles et subjectivité individuelle, mais peut-on, comme il le fait, réduire l'engagement individuel au seul moteur du calcul coût/bénéfice ? D'autant que, pour l'affirmer, il se réfère aux travaux de psychologie sociale de Kanter, fondés sur l'étude des communautés utopiques américaines du XIX<sup>e</sup> siècle (1968), et fait

la part belle à une conception de l'institution assez proche de "l'institution totale" (Goffman 1968). Ces deux situations ne correspondent guère à celle de l'école française contemporaine à l'égard de laquelle une distance est observée de la part de tous ceux qui ont affaire avec elle. Et les enseignants, comme les élèves (Rayou 1998), inscrivent leur engagement dans une pluralité d'espaces sociaux qui les gratifient de rétributions diversifiées : l'école est bien dans plusieurs mondes (Derouet 1999), les enseignants aussi. Pour autant, l'idée d'accommodation avec ce qu'elle implique de tension productive, entre l'environnement et l'individu, et pour l'importance accordée au facteur humain dans les changements au sein des institutions, demeure une référence utile pour une enquête sociologique.

D'autant que depuis plus de vingt ans des réformes visant à augmenter l'efficacité quantifiable du système éducatif, ont provoqué un élargissement des tâches des enseignants français. Celui-ci est vécu comme un empilement de tâches, non coordonnées et peu hiérarchisées, et une menace de déqualification. La transformation de la conjoncture de travail des enseignants accroît l'intensité et la permanence de leur engagement dans des domaines d'activité plus différenciés (administratif, gestion de projet, vie scolaire...). Cet engagement a pour but de faire tenir des situations souvent instables, ne se limitant plus au "faire cours" qui demeure cependant le cœur de l'activité et conserve une dramatique particulière. Il doit désormais s'articuler à d'autres situations (soutien, projet, séquences pluridisciplinaires, orientation...). Cette profusion d'exigences produit des tensions, rend l'engagement problématique et contribue à l'expérience d'une emprise excessive, à un sentiment d'incompétence, d'usure, qui peut aboutir à un désengagement (Hélou & Lantheaume 2005, Lantheaume 2007). Les conditions d'enseignement ne sont pas identiques à cet égard.

L'engagement plus intense de la personne pour faire tenir les situations souffre de "routines incertaines" (Barrère 2002), affronte des "dilemmes" (Tardif & Lessard 2000) et difficultés de tous ordres non seulement à cause de l'évaluation difficile de la relation coût-bénéfice qui guiderait les choix d'action, mais aussi du fait de tensions entre des logiques d'action référées à des principes différents entre lesquels, faute d'arbitrage qui fasse consensus, il s'agit plus souvent d'établir un compromis temporaire et local (Boltanski 1991, Derouet 1992). Les "stratégies de survie" des enseignants, décrites par Woods comme des modalités de l'accommodation, résultent d'une pression polymorphe et plus intense sur la faculté d'accommodation des professionnels, requérant une ingéniosité d'autant plus grande que les situations sont incertaines.

La question de l'ingéniosité a été abordée par la psychopathologie du travail à partir de la figure de la métis (Dejours 1993, 2000). La ruse dont il est question ici n'est pas celle du voleur, ni "la ruse trompeuse", fourberie qui enchaîne et aliène les hommes (Rousseau 1992, 235), mais l'intelligence pratique permettant de faire face à l'inattendu, l'intelligence rusée qui "procède oblique-

ment... va droit au but par le chemin le plus court, c'est-à-dire le détour" (Vernant & Détienne 1974, 295). La m  tis met en jeu le corps, c'est par lui aussi que se fait l'ajustement au réel. Cette intelligence pratique nourrie d'expérience professionnelle accumulée, aide à identifier les ressources pertinentes pour résoudre un problème imprévu, elle conduit à la sagesse pratique (phron  sis). Or l'inattendu est une des caractéristiques du travail contemporain, comme le montrent les travaux de sociologie du travail (Pillon & Vatin 2000). L'intelligence pratique constitue le vecteur du travail de traduction de la généralité des injonctions, en fonction de l'histoire du métier, de ses règles, des conditions du travail.

La part de réalisation de soi que bien faire son travail comporte et, à l'inverse, l'usure, la souffrance au travail (Dejours 1998), qu'entraîne son empêchement, conduisent à s'interroger sur la façon dont les enseignants parviennent à vivre la tension existant entre un métier qu'ils disent apprécier et sa pratique qu'ils jugent difficile voire impossible, qui les met en défaut. Pour ce faire, la sociologie pragmatique, à partir d'une "lecture rapprochée du monde social" (Piette 1996) permet d'accéder à la pluralité des manières d'agir des acteurs, à partir d'une focalisation sur la situation (et son enchaînement à d'autres) et sur les activités concrètes. Les divers régimes d'action "depuis des gestes accomplis en privé jusqu'à des actions préparées pour la publicité" (Thévenot 1990, 41) peuvent ainsi être saisis. Dans cette perspective, l'ethnographie est une méthode d'investigation appropriée pour tenter de décrire et comprendre les ruses du métier.

Mais la ruse ne se dit pas à n'importe qui, ni à l'étranger ni au supérieur hiérarchique ni même aux collègues, aussi est-elle difficile à approcher, car elle est vécue comme une transgression par rapport à une organisation du travail prescrite et/ou à l'égard des règles du métier. Seule l'immersion sur une durée assez longue dans le quotidien professionnel des enseignants, la création d'un rapport de confiance, et des méthodes appropriées permettent qu'une part du secret soit parfois confiée. Deux enquêtes ethnographiques récentes sur le travail enseignant attirent l'attention sur les usages de la ruse, leur diversité de forme et de sens. La première s'est attachée à comprendre les transformations du métier à travers l'étude des difficultés rencontrées par les enseignants en collège et en lycée, des souffrances qu'elles pouvaient provoquer (2002-2005). La deuxième (2003-2005) a pris pour objet la mise en œuvre de nouvelles prescriptions en lycée professionnel, les Projets Pluridisciplinaires    Caractère Professionnel (PPCP).

Ont été retenues pour le présent article des situations où la ruse présente diverses formes, peut être interprétée de façon différente et informe sur le travail enseignant. Ainsi, l'expérience vécue par Sophie Superbe pour faire face à un conflit mettant en jeu plusieurs personnes dans et hors la classe et celle de Fabienne Kholer qui prend en compte l'irruption de la politique lors d'un cours de français, sont perçues positivement par les enseignantes concernées, alors que pour deux collègues partageant une séquence de PPCP dans une conjoncture peu

favorable, la ruse utilisée est décrite comme une façon d'éviter le pire sans pour autant satisfaire les intéressées. Ces exemples correspondent à des configurations particulièrement significatives parmi celles rencontrées. Leurs présentations permettront de réfléchir au rôle joué par la ruse dans le travail des enseignants et à sa construction : s'agit-il d'une simple réactivité judicieuse à l'imprévu, d'un ajustement hic et nunc par un geste non prémédité et sans suite ?

## Garder la face, reprendre la main : "La bonne parade"

Sophie Superbe (SS) est une très jeune professeure de lettres classiques, bien intégrée dans ce collège urbain au public hétérogène où elle exerce depuis deux ans et travaille en bonne intelligence avec plusieurs collègues de sa discipline. Elle a été confrontée au cours de l'année précédente à un conflit avec une élève qui s'est transformé en conflit avec un parent d'élève. Plusieurs situations s'enchaînent dans ce cas, mises ci-dessous dans l'ordre chronologique afin de faciliter la compréhension, mais dans son récit c'est la rencontre avec la mère de l'élève qui est au commencement. L'enchaînement des séquences aide à rendre visible la façon dont s'élabore la solution retenue.

Séquence 1 : un ricanement déplacé, un haut-le-cœur involontaire

"Un jour [une élève] a un comportement déplacé en classe et je lui mets un avertissement. [...]

Je l'avais sanctionnée parce que j'avais un élève qui était malade, qui s'est mis à vomir en classe... Alors [silence] elle, avec ses copines, elle a rien trouvé de mieux que de ricaner et puis de se moquer, sanction immédiate, bon, avertissement et, bon, avec l'odeur, j'ai eu un haut-le-cœur quoi, comme ça, je me suis retenue, la gamine a raconté à sa mère que je rigolais, que je me moquais du gamin."

Séquence 2 : rencontre avec la mère : "elle m'a hurlé dessus", "c'est un métier"

"Le lendemain même, la mère vient me voir avec son manteau de fourrure et elle est venue me voir pour me faire la leçon, pour essayer de m'expliquer comment je devais faire mon métier : "Mademoiselle, je ne comprends pas, enfin il doit bien y avoir des TRUCS".

Je lui dis "Écoutez madame, non c'est un métier, non il n'y a pas de trucs, ce n'est pas de la magie". Mais très vite le ton a monté, elle m'a hurlé dessus, je me suis fait insulter mais vraiment, dans ces cas-là on ne sait pas quoi faire. Moi j'étais stagiaire en plus, on ne se sent pas... La seule chose que j'arrivais à lui dire "Madame, je ne vous permets pas, Madame, je ne vous permets pas, Madame, je ne vous permets pas" et ça s'est arrêté comme ça. [...]

C'est ça qui était effrayant, c'est de savoir que tout ce que je faisais était rapporté par le menu à la maison avec évidemment l'interprétation de l'élève, ah mais c'est, je trouvais ça extraordinaire. Et puis la mère qui était persuadée, qui était là : "j'exige", "je viens, j'exige, comment osez-vous traiter ma fille comme ça ?" Mais c'est insupportable ! [...]

... et puis le manteau de fourrure c'était pas pour rien, c'était vraiment pour m'écraser."

### Séquence 3 : la visite au Principal : soutien et conseil jugé inadapté

“Je suis tout de suite allée voir mon Principal pour lui en parler et puis pour lui demander éventuellement ce qu’il fallait faire. Et il m’a soutenue.

Il m’a dit de ne pas m’en faire, de toute façon si cette dame venait le voir, il me soutiendrait. [silence] Il voulait que je lui envoie une lettre pour lui expliquer un petit peu le comportement qu’on attendait de sa fille mais moi j’ai pas jugé notable, enfin pas jugé préférable de réagir comme ça. [...] Je devais lui dire qu’on attendait de sa fille plus de docilité, surtout le mot docilité, moi, m’avait pas du tout convaincue et, vu l’entretien que j’avais eu avec la mère, je ne voyais pas du tout l’intérêt de se lancer dans ce genre de débat.”

### Séquence 4 : en parler à des proches pour tenter d’“exorciser”

“Après, j’en ai parlé, bon je suis rentrée à la maison, j’avais mes parents, j’en ai parlé un petit peu avec eux mais bon c’est pas ce qui arrive le plus à exorciser.”

### Séquence 5 : insomnie, “faut pas que je me laisse faire”

“Mais là vraiment, après cet entretien, là, vraiment, j’ai vraiment été secouée. Parce que, dans tout ce que j’avais pu faire, j’avais fait des remplacements, j’avais rencontré des parents, mais rien ne m’avait préparée à ça, je n’imaginai même pas que ce soit possible.

Ah oui, j’ai eu du mal à m’endormir, je crois que j’ai pas dû fermer l’œil de la nuit ou presque [...]

Je me suis quand même, je me suis sentie quand même très atteinte, le fait que je n’arrive pas à m’endormir... Je me suis pas laissée faire : “c’est pas possible, faut pas que je me laisse faire”.

### Séquence 6 : le lendemain, en cours, “avec ma belle assurance”

“J’ai pas eu le temps [de voir des collègues], ça se passe le soir, après les cours on ne voit personne. J’avais juste vu le Principal.

Alors, ce que j’ai fait, j’ai décidé, je me suis mise sur mon trente et un pour faire ma classe, j’y suis allée avec ma belle assurance. J’ai pas mis mon manteau de fourrure mais j’ai mis une de mes plus belles jupes, vraiment, je me suis mise sur mon trente et un, je me suis faite belle pour faire mon cours, je l’ai fait d’une manière assurée, enjouée, pour donner le change, pour leur montrer que ça me touchait pas. Parce que le problème c’est que je savais qu’elle allait raconter ça avec ses copines et que tout le petit groupe de pestes m’attendait. Et là, j’ai vu qu’elles avaient une tête décomposée, elles étaient décomposées et j’ai dit “Ben, j’ai fait le bon choix”.

### Séquence 7 : “la chance”, “la bonne parade”, “c’est intuitif”

“J’ai eu la chance d’avoir trouvé la bonne parade en fait. Et on en revient à la même chose quoi, c’est intuitif [...]. Ce qui m’a aidée c’est que j’ai su réagir et que ça ait marché en fait et puis maintenant j’en parle avec... avec le sourire alors que... [...] Et ça m’a appris beaucoup de choses en fait.”

Ainsi, ce professeur trouve en elle des ressources pour organiser la “parade”, mise en scène du corps et d’un soi professionnel lui permettant de renverser la situation en affirmant son statut et une posture professionnelle qu’elle sait soutenue par sa hiérarchie.

## Une ruse ordinaire, “c’est de la voltige”

F abienne Kholer (FK) a neuf ans d’ancienneté et a été nommée depuis trois ans dans ce petit collège de ZEP d’une ville moyenne où elle est élue au conseil d’administration. La majeure partie des élèves est issue de l’immigration. Ce collège aux résultats médiocres en matière d’orientation et aux examens, connaît de façon sporadique de l’agitation voire des comportements violents chez certains élèves. Mais le problème le plus préoccupant pour les enseignants est l’absentéisme et le désintérêt aux études. Le 22 avril 2002, les élèves de troisième arrivent passablement agités (“il y avait une grande effervescence”). FK a prévu de travailler sur l’argumentation à partir de l’étude d’un extrait de Casanova, mais “... au moment de rentrer dans la classe, il y a une élève qui vient me dire : “alors Madame, vous en pensez quoi ?” Là je ne réponds pas et puis ils étaient tous silencieux. Au bout d’un moment, je dis : “bon, qu’est-ce que vous avez sur la patate ? On va peut-être en parler ?” Et puis, moi, je n’étais pas très bien non plus, donc on s’est mis à parler du problème.”

La veille il y a eu le premier tour des élections présidentielles et le leader d’extrême droite est arrivé en deuxième position, évinçant le candidat socialiste. L’enseignante est frappée par la question d’une élève en début de séance : “Mais il n’est pas élu Le Pen ?”. Une élève était persuadée que Le Pen était élu. FK décide alors, dans l’instant, de consacrer le cours aux élections. Pendant l’entretien, elle justifie son choix. Le premier argument concerne le rôle de l’école en matière d’éducation à la citoyenneté. “Il me semble que, quand même, c’est le rôle de l’école de leur apprendre à avoir des outils pour comprendre ce monde-là, pour avoir des repères, se positionner, pouvoir faire des choix. [...] Je ne suis pas là pour militer mais en tous les cas pour discuter, en tant que prof de français, avec mes élèves, pourquoi pas, et ça a pris une tournure tout à fait intéressante, à mon sens, et je pense que, de toute manière, je n’allais pas discuter pendant une heure si ça n’avait pas été ça.”

Elle constate que les élèves ne comprennent rien au fonctionnement de la vie politique française (“c’est la grosse bouillie”, dit-elle) ni aux informations qui leur parviennent : “On se dit : qu’est-ce qu’ils écoutent des informations, qu’est-ce qu’ils perçoivent, comment ils le gèrent, donc là c’était la phrase la plus la plus affolante qu’on pouvait avoir, bon elle n’avait rien compris et en plus, pour des choses aussi graves, elle se permettait finalement de dire n’importe quoi.”

De plus, elle sent qu’elle pourra difficilement faire ce qu’elle a prévu : “J’ai laissé passer l’heure là-dessus parce que vraiment je les sentais complètement là-dedans.”

Enfin, elle fait de la séance un exercice pratique d’argumentation, sans le dire : “Défendre des idées ça ne se fait pas à partir de rien, il faut avoir des connaissances et pas dire n’importe quoi d’une chose. D’abord pas la dire n’importe comment, mieux on la dit, mieux on la défend, pas tomber dans le sophisme non plus, bon on n’est pas allé aussi loin, mais en même temps c’est ça qui était en jeu, à partir du moment où on discute



avec les élèves, c'est tout ça qu'on met en jeu : la clarté des propos. Parce qu'ils sont clairs, on va les accepter, mais ça n'est pas forcément la bonne chose non plus, ce qui compte c'est que ces idées soient vraiment étayées, soutenues par des... réalités, vérifiées."

Cependant, elle se pose la question de son rôle et de ses compétences : n'usurpe-t-elle pas une qualification qui n'est pas sienne ? Et comment tenir l'objectif d'un apprentissage dans un déroulement aussi informel et improvisé alors qu'elle a pour habitude de suivre les préparations rigoureuses de cours, élaborées chez elle ? Réfléchissant à haute voix, elle explique les solutions qui lui ont permis de conduire la séquence d'une façon qu'elle juge satisfaisante :

– Mobiliser une ressource qui n'est pas dans la situation, respecter les compétences de chacun

En fait on avait besoin du cours d'histoire pour pouvoir parler, donc y a des choses... que je savais, que j'ai pu leur dire, parfois je leur ai dit pour plus d'explications, il faudrait vraiment voir votre prof d'histoire et lui parler du problème. [...] On s'est appuyé sur le cours d'histoire pour faire des distinctions et là où y a des oublis ou alors des méconnaissances de ma part, je les ai renvoyés au cours d'histoire-géo et ils ont effectivement posé des questions après, ça je l'ai su plus tard, j'avais mis au courant mon collègue.

– Faire de la "voltige" : une prouesse difficile

Je souligne quand même que c'était difficile... j'appelle ça de la voltige quand on ne travaille qu'à l'oral avec les élèves, mais ce n'est pas du tout que je leur laisse dire ce qu'ils veulent, on essaie de construire en même temps et de donner un sens à ce qu'on est en train de faire, même si c'est pas tout écrit, tout consigné avec "ça correspond à tel objectif dans mon programme" [...] C'est de la voltige parce qu'on a déjà un certain nombre de personnes devant le nez, qu'il faut répondre à des sollicitations "comme ça"... Et puis des choses qui étaient très, très épidermiques pour eux aussi par leurs origines, sociales, géographiques aussi. Donc [...] le nombre, le caractère passionnel que voulaient prendre les choses, le caractère passionnel pour moi parce que j'ai senti, vu l'allure que prenaient les choses, que je défendais l'enseignement et ce que je suis quelque part, et là c'est très important, c'est à la fois agréable et à la fois très difficile dans le métier, c'est que, moi mon métier je le vis comme quelque chose vraiment de très personnel, il y a une part de moi dans ce que j'enseigne et dans ce que je fais ici, donc ça c'est... peut-être le noyau de tout. [...]

... et puis par rapport au métier même, parce que ce n'est pas du tout évident, sans vexer l'élève, de lui faire comprendre qu'il a dit quelque chose qui n'avait pas de sens ou qui montrait qu'il n'avait aucune connaissance, qu'il n'avait rien compris, il faut aussi ménager des susceptibilités, donc savoir faire rire gentiment de la chose et avancer. Il faut quand même manier, un côté un peu théâtral par rapport aux élèves, c'est ça qui est voltige pour moi [...] En même temps on est en représentation et il faut faire un boulot de gestion de la parole, puisque là c'était à l'oral -on est nous-mêmes enseignants, on n'oublie jamais réellement- parce que, pendant qu'il y en a un qui parle, un qui dit des choses très intéressantes, il peut très bien y en avoir un autre, un autre au bout de la salle qui dit "t'as mis des collants aujourd'hui" [rire].

Après le cours elle se dit : “ finalement tu devais faire Casanova, tu as fait les élections”. Prenant en compte la situation, la ruse a pris appui sur le métier, elle a le sentiment d’avoir réussi à bien travailler malgré les pièges d’un moment très instable.

## Quand la ruse est un pis-aller insatisfaisant

Dans ce Lycée professionnel tertiaire, les PPCP sont organisés selon une logique plus administrative que de projet : les enseignants sont répartis entre les groupes d’élèves comme pour les cours habituels lors de la demi-journée (de 13 à 17 heures) qui, par décision de la direction, est consacrée à tous les dispositifs autres que les cours (modules, PPCP...). Cela rend difficile le suivi de chaque groupe d’élèves travaillant sur le même projet par des doublettes de professeurs. Un entretien d’autoconfrontation croisée (Clot & Faïta 2001) avec deux professeurs permet de débrouiller une situation que les entretiens individuels et les observations de PPCP laissaient passablement obscure. L’organisation prévue par l’emploi du temps est décrite par Liliane Volmi (LV), professeur de vente depuis sept ans dans l’établissement, puis complétée par sa collègue Jeanne Bayle (JB), enseignant le français et d’anglais et d’ancienneté identique. De 13 à 14 heures elles co-interviennent auprès du même groupe d’élèves en PPCP, après avoir demandé, à la cantine ou entre deux portes, ce qu’elles doivent faire au professeur principal (Sabine Legrand, SL) qui, dans cet établissement, joue un rôle de coordinateur du projet : “ En général c’est moi qui vois Sabine Legrand, savoir où elle en est et ce qu’elle veut qu’on fasse, parce que c’est en ces termes que ça se pose, c’est le prof principal qui nous dit j’en suis là, faut faire telle chose.”

Elle résume leur tâche de la première heure : “ on a en quelque sorte lancé le travail de l’après midi”. De 14 à 16 heures, c’est SL qui prend ce groupe, puis, de 16 à 17 heures, c’est LV qui assure cette dernière heure tandis que SL prend en charge la classe où LV est intervenue de 14 à 16 heures. L’emploi du temps impose aux professeurs de changer plusieurs fois de groupes pendant l’après-midi, il ne prévoit pas toujours de doublette et gêne la continuité pédagogique dans la mesure où la coordination de l’action entre professeurs est minimaliste. JB résume comment, pour ce qui la concerne, elle perçoit ce temps de travail : “ Tout ça, c’est saucissonné et complètement explosé dans notre emploi du temps. Alors, trouver déjà un lien dans son enseignement c’est pas simple, mais en plus de ça trouver un lien entre les collègues, ce qu’elles font, elles, et ce que nous on peut faire ; et puis entre les heures parce que, d’une heure à une autre, eh ben moi je passe d’un PPCP avec une classe, à un module d’une autre classe et de nouveau un PPCP d’une autre classe. Mon mardi après-midi, c’était ça. Incohérent, incohérent ! C’est-à-dire que je n’ai rien fait de bien, jusqu’au bout, rien ! C’est-à-dire, moi, j’aurais préféré être avec Liliane, les trois heures de PPCP le mardi après-midi.”

Cette situation correspondant à l'organisation du travail prescrite est en contradiction avec les informations recueillies par ailleurs par les chercheurs. Le contre-entretien avec JB et LV conduit à un éclaircissement au détour d'une phrase de LV : "Vous vous doutez bien que Sabine est restée avec sa classe jusqu'à cinq heures et moi avec ma classe jusqu'à cinq heures. Re-changer ça devenait un peu du délire."

JB intervient en précisant : "... proposer le PPCP à un prof tout seul, c'est incohérent. Dans la mesure où les emplois du temps ne sont pas compatibles, gna gna gna, eh bien du coup, Liliane se retrouve toute seule deux heures ; Sabine pareil, et cætera. Donc il y a des profs d'enseignement professionnel aujourd'hui qui font PPCP seuls avec une classe complète. C'est original ! [ton de dérision], Voilà, c'est complètement à l'encontre de notre objectif."

Elles ont donc réorganisé de façon clandestine leur emploi du temps pour assurer a minima le suivi du même groupe d'élèves. Ce non-respect de l'organisation du travail prescrite, qui n'allège pas la charge de travail de ces trois professeures, est lié selon elles à deux raisons. Tout d'abord, il existe un climat de méfiance entre les enseignants et la direction, plus soucieuse de faire appliquer des règles identiques valables pour tous selon un principe à la fois civique et administratif, que de suivre l'esprit des textes officiels prônant le travail en équipe pluridisciplinaire par doublettes. De plus, la direction est peu réceptive aux propositions des enseignants volontiers suspectés de vouloir échapper à leurs obligations, comme l'explique JB, dont les propos sont confirmés par d'autres enseignants et par l'entretien avec la direction. "Si on demande à bâtir quelque chose, elle nous dit clairement 'quelle est la classe que vous avez en même temps ?' J'ai ça et ça. 'Oh ben, ça va être difficile', gna gna gna gna, 'Bon, ben, vous partez toute seule avec les élèves comme ça, ça empêchera madame machin d'aller se promener et de laisser telle classe.'" (JB).

C'est parce que le suivi pédagogique des projets donne du sens à leur activité, que cette réorganisation cachée du travail est jugée justifiée. Cette organisation clandestine ne les satisfait cependant pas : "On le fait parce qu'on a quand même un peu de conscience professionnelle, il faut bien faire quelque chose. [...] On a mauvaise conscience de faire ça. On sait qu'on ne le fait pas bien, c'est nul. Moi le PPCP, c'est vrai que j'ai fait grève quelques semaines contre ça, mais une fois que c'est adopté, c'est adopté, on est fonctionnaire quoi, donc on applique les règles et moi j'aime bien appliquer les règles mais là, c'est vrai que j'ai pataugé allègrement."

Pour ces enseignantes, assurer le suivi pédagogique d'élèves engagés dans un travail particulier est le signe de leur qualification, à l'encontre d'une division du travail locale les réduisant à n'être que des exécutants du professeur coordonnateur. Les réticences à l'égard d'une division du travail entre pairs reposent sur la tradition de la responsabilité pédagogique. Dans ce cas, elle consiste à assurer la permanence auprès des élèves pour garantir l'avancée du projet. Cela correspond à une règle de métier qui, pour les enseignants, devrait imposer à la logique administrative de privilégier la logique pédagogique.

## Il y a donc ruse et ruse

La description de ruses utilisées par les professeurs est forcément lacunaire car l'observateur aura beau décrire jusqu'au dernier détail un cas de ruse auquel il a participé, il y aura toujours un monde entre la relation rusée vécue et la réalité de la ruse conçue. Ce décalage inéluctable est dû au fait que là où l'agir est un langage intégral, individuel et 'naturel', le langage analytique est une action partielle, impersonnelle et 'artificielle'" (Latouche 2004, 11-12). Cependant, malgré cette béance non réductible, quelques remarques peuvent être tentées à propos de la façon dont l'intelligence rusée se manifeste dans le travail des enseignants.

Il faut tout d'abord, observer qu'aucune des ruses ne correspond aux "stratégies de survie" décrites par Woods. Noter aussi que le moment du parcours professionnel a un effet sur les ruses mises en œuvre et les formes qu'elles prennent. Le cas de Sophie Superbe est significatif. Quand elle dit : "... dans ces cas-là on ne sait pas quoi faire. Moi, j'étais stagiaire en plus, on ne se sent pas...", elle souligne le poids de sa situation de stagiaire n'ayant ni l'expérience ni l'autorité que confère le statut. Autre élément notable, les ruses rendent visible le fait que le travail enseignant ne se situe pas seulement dans le temps du face-à-face professeur-élèves, ni dans la seule tâche effectuée ou préparée. Cet étirement du temps, temps de la préoccupation à propos du travail, fournit une des raisons de la fatigue professionnelle. Toutes les ressources cognitives, sensibles, l'histoire personnelle, sont convoquées dans l'activité, la ruse constitue une sorte de loupe sur ce phénomène. La dimension transgressive de la ruse se manifeste sous des aspects et selon des degrés divers : s'habiller de façon exagérément sophistiquée en regard des pratiques habituelles, adopter des gestes et un ton de voix qui surjouent l'aisance (SS), ne pas faire ce qu'on est censé faire au moment prévu pour cela (FK), ne pas respecter l'organisation du travail (LV et JB). Ces enseignantes ont cependant en commun le projet de bien faire leur travail et se réfèrent au métier qui donne sens au hic et nunc de la ruse.

La ruse, improvisée, est une solution originale, non prévue par l'organisation du travail, à un problème inédit. Elle permet de faire tenir la situation (et pas seulement ne pas perdre la face), rend possible l'activité du professeur et doit être justifiable à l'aune de principes et de règles du métier. C'est le métier, souvent invoqué par les professeurs, qui sert de boussole y compris quand la "voltige", évoquant la dextérité de l'acrobate, semble être le fait d'un professionnel en pilotage automatique. En fait, la ruse n'est pas seulement la routine de l'expert, elle est création. L'incertitude même de la situation représente une des conditions d'émergence de la ruse, moyen pour la réduire et pour reprendre la main. Les deux premiers exemples évoqués correspondent à la création de prises sur le réel (Bessy & Chateauraynaud 1993) permettant en quelque sorte de retourner la situation au profit de son activité alors qu'elle manquait d'échapper. Dans ce cas, le sentiment

d'avoir inventé une nouvelle situation est source de plaisir au travail ; d'autant plus que la ruse révèle un ethos de la virtuosité, une ingéniosité appartenant en propre à l'individu, lui permettant de faire ce qu'il doit faire (Dodier 1995).

Mais on peut aussi remarquer que les professeurs inexpérimentés et ceux qui, pour diverses raisons, sont le plus en difficulté par rapport à une tâche ou à une situation, sont aussi ceux qui ont plutôt des ruses qui prennent la forme de stratégies défensives, pour se protéger. Dans ce cas, un rapprochement peut être fait avec la "stratégie de survie". La ruse peut révéler ou provenir d'un malaise voire de la souffrance : de la mauvaise conscience à l'insomnie, travailler en doutant de la qualité de son travail, de sa capacité à traduire des injonctions en action, à combiner des exigences peu compatibles, à utiliser son corps de façon pertinente... La ruse compense une faculté d'ajustement prise en défaut tout en la manifestant.

Le professionnel et la personne, le genre et le style professionnels (Clot & Faïta 2000) sont en jeu en cas de ruse. L'importance des interactions, des actions cognitives, de la dimension langagière et corporelle, est à chaque fois manifeste. Mais ici, elle reste expérience personnelle (SS et FK), alors que là, elle est remise au pot commun du collectif. Les enseignantes du lycée professionnel, munies de la double expérience de la mise en œuvre de l'organisation du travail prescrite et de la réorganisation de celle-ci afin de mieux pouvoir concilier injonctions nationales et prescrit local, sont reparties à la négociation auprès de leur direction, enrôlant au passage d'autres enseignants confrontés aux mêmes difficultés. À la fin de l'enquête, une nouvelle organisation était proposée à la direction qui semblait être plus réceptive. Une ruse est une forme d'engagement particulier dans le travail. Rendue publique et stabilisée, elle peut devenir un moyen collectif de lutter contre le travail empêché.

La ruse, telle que nous avons pu l'observer dans le travail enseignant a donc plusieurs facettes et une pluralité de significations. Elle contribue, en tant qu'invention pertinente, à l'évolution du métier. Ainsi, l'implication des professeurs dans l'organisation du travail qui n'est plus vue comme relevant seulement du pouvoir administratif, ou de la nécessaire articulation entre action pédagogique et direction, ou la perméabilité maîtrisée entre travail didactique et débat public.

On peut tenter de ne pas conclure en posant la question de savoir "en quoi des comportements rusés constituent des liants ou des dissolvants sociaux" (Latouche 2004, 11) et si la ruse remet en cause les rapports de pouvoir. La "tiherci", intelligence et ruse ambiguë, est incarnée dans les contes kabyles par un personnage animalique devenu nom propre, "Chacal", qui use de mille tours à l'image du Renart français médiéval. Polymorphe, il prend parfois la forme du manteau du prince, à l'égard duquel il joue un rôle ambivalent de rebelle et de protecteur : le manteau couvre, protège ou, ôté, dévoile (Yacine 2001). Chacal met en scène la relation complexe existant entre ruse et domination. La ruse se

situé dans la part que l'organisation du travail ne peut confisquer (Martuccelli 2001), elle peut redonner du pouvoir à celui qui se sent écrasé par des injonctions impossibles à mettre en œuvre ou des organisations du travail inadaptées, mais elle ne renverse pas l'ordre des choses. Cependant, quand un collectif s'empare d'une ruse réussie, il peut en nourrir le métier et en faire un outil pour la négociation. Enfin, elle joue un rôle essentiel dans le jugement que porte le professionnel sur son travail. Une ruse qui échoue à rendre possible le bon travail produit de la souffrance, une ruse qui réussit l'ajustement créatif au réel et sa transformation, qui est partagée, stabilisée sous la forme d'une nouvelle façon de faire reliée au métier, est source de lien et de plaisir.

## Références bibliographiques

- BARRÈRE A. 2002 *Les enseignants au travail : routines incertaines*, Paris, L'Harmattan
- BESSY C. & CHATEAURAYNAUD F. 1993 Les ressorts de l'expertise, in Conein B., Dodier N. & Thévenot L. (éds) "Les objets dans l'action", *Raisons pratiques-4*, 141-164
- BISSONNETTE S., RICHARD M. & GAUTHIER C. 2006 *Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes*, Laval, Presses de l'Université Laval
- CLOT Y. 2002 (édition augmentée) [1999] *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF
- CLOT Y., FAÏTA D., FERNANDEZ. G. & SCHELLER. L. 2001 "Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité", *Revue Éducation Permanente-146*, 17-25
- CLOT Y. & FAÏTA D. 2000 "Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes" *Travailler-4*, 7-42
- DEJOURS C. 2000 [1993] *Travail usure mentale. Essai de psychopathologie du travail*, Paris, Bayard Éditions
- DEJOURS C. 1998 *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris, Le Seuil
- DEJOURS C. 1993 "Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel", *Éducation permanente-116-3*, 47-70
- DEROUET J.-L. (éd.) 1999 *L'école dans plusieurs mondes*, Paris-Bruxelles, De Boeck
- DEROUET J.-L. 1992 *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié
- DODIER N. 1995 *Des hommes et des machines*, Paris, Métailié
- DURU-BELLAT M. 2006 *L'inflation scolaire : les désillusions de la méritocratie*, Paris, Le Seuil
- DUBET F. 2002 *Le déclin des institutions*, Paris, Le Seuil
- Enquête santé-conditions de travail 2005*, www.Snes.edu/snesactu/ Publiée le 5 juillet 2005
- "Être professeur en lycée et collège en 2002", *Note d'information-03.37*, Paris, MEN-DPE, juin 2003
- "Enseigner en lycée et collège en 2002", *Note d'information-03.33*, Paris, MEN-DDP, juillet 2002
- GOFFMAN E. 1968 *Asiles. Études sur la condition sociale des malades*, Paris, Minit

- HÉLOU C. & LANTHEAUME F. 2005 "Violence à l'école et souffrance au travail des enseignants : l'échec du travail d'intéressement et les loupés de l'organisation du travail ?" *La matière et l'esprit*-3, novembre, Université de Mons-Hainaut, 25-47
- KANTER R.M. 1968 "Commitment and Social organisation: A Study of Commitment Mechanisms in Utopian Communities", *American Sociological Review*-33, 499-517
- KOVESS V. & al. 1997 *Les enseignants et leur santé : résultat d'une enquête auprès des adhérents de la MGEN*, Paris, Frison-Roche
- LATOUCHE S. 2004 "Au commencement était la ruse... De la ruse de la raison à la raison de la ruse", in Latouche S. & al. *Les raisons de la ruse, Une perspective anthropologique et psychanalytique*, Paris, La Découverte/MAUSS, décembre, 7-23
- LANTHEAUME F. 2007 "Malaise enseignant ou crise du métier ? Quand il faut 'travailler avec ses tripes' et que le beau travail échappe", *Forum Sociologico*-15/16
- MARTUCCELLI D. 2001 *Dominations ordinaires*, Paris, Balland
- PAYET J.-P. 1997 "Le 'sale boulot'. Division morale du travail dans un collège en banlieue", *Les Annales de la Recherche Urbaine*-75, 19-31
- PIETTE A. 1996 *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*, Paris, Métailié
- PILLON T. & VATIN F. 2003 *Traité de sociologie du travail*, Toulouse, Octarès
- "Portrait des enseignants de collèges et lycées", *Note d'information*-05-07, mars 2005, Paris, MEN-DPE
- ROUSSEAU J.-J. 1992 *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Paris, Flammarion
- RAYOU P. 1998 *La Cité des lycéens*, Paris, L'Harmattan
- TARDIF M. & LESSARD C. 2000 *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck
- THÉVENOT L. 1990 "L'action qui convient", *Les formes de l'action, Raisons Pratiques*-1, 39-69
- VAN ZANTEN A. & GROSPIRON M.-F. 2001 "Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel", *VEI Enjeux*-124, 224-268
- VERNANT J.-P. & DÉTIENNE M. 1974 *Les ruses de l'intelligence. La Métis des Grecs*, Paris, Flammarion
- WOODS P. 1977 Teaching for survival, in Woods P. & Hammersley M., eds, *Schoom Experience - Explorations in the Sociology of Education*, London, Croom Helm, 271-293
- YACINE T. 2001 *Chacal ou la ruse des dominés, aux origines du malaise des intellectuels algériens*, Paris, La Découverte-Syros