

LA SOUFFRANCE DES ENSEIGNANTS : ÉPIPHÉNOMÈNE OU ANALYSEUR DU MÉTIER ET DU SYSTÈME

Françoise Lantheaume

Professeure, Institut des sciences et pratiques de formation (ISPEF)
Unité mixte de recherche Éducation et Politiques (Lyon 2-INRP)
Université de Lyon, France

Résumé

La souffrance des enseignants ne se dit pas facilement et demeure prise en charge de façon limitée en France : invisibilité et illégitimité sociale la caractérisent. Cependant, l'expression des difficultés au travail dans le monde enseignant est aujourd'hui plus vive et ses manifestations plus tangibles. Centrer l'étude sur les nouvelles épreuves du métier et sur la façon qu'ont les enseignants d'agir et de réagir face à elles, de justifier leurs arbitrages, permet de décrire leurs difficultés et le sens qu'ils leur attribuent. Les façons de donner sens à l'activité et les obstacles rencontrés dans cette entreprise sont des analyseurs de ce qu'est devenu le travail enseignant, de l'état du métier et de celui du système éducatif. Quand la confrontation entre ce qui est prescrit, les conditions d'exercice, les attentes de la société, les règles et l'éthique du métier ne coïncident plus, la santé au travail est en danger.

Introduction

La souffrance à l'école inclut celle des enseignants qui, elle-même, n'est pas sans relation avec celle des élèves. J'évoquerai ici les enseignants français à partir des résultats de trois enquêtes réalisées ces dix dernières années¹. La première a étudié le travail des enseignants du niveau secondaire² et les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent (Lantheaume et Hérou, 2008a), la seconde a examiné les effets de l'introduction d'une innovation dans le travail d'enseignants de lycées professionnels (Lantheaume, Bessette-Holland et Coste, 2008) ; la dernière (en cours) observe la mise en place en collège d'une réforme du curriculum fondée sur la Loi de 2005 instaurant un « socle commun de connaissances et de compétences ». Les évolutions du métier et la façon dont l'expérience professionnelle des enseignants en est affectée sont au cœur des interrogations des trois enquêtes. Ces recherches successives, depuis 2001, ont révélé puis confirmé l'existence d'une souffrance au travail qui s'est avérée être un aspect important de l'expérience professionnelle des enseignants français.

Nos travaux se situent dans le cadre d'une sociologie pragmatique (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Nachi, 2006) centrée sur les épreuves auxquels les acteurs sont soumis et qui postule que les logiques sont les mêmes dans les « petites choses » que dans les « grandes » : l'activité des enseignants nous renseigne aussi bien sur les gestes de métier que sur les politiques publiques éducatives et les

conceptions d'une école juste. Ces logiques sont à saisir au plan collectif et individuel dans la mesure où l'expérience sociale peut être envisagée comme une succession d'épreuves forgeant l'identité de l'individu (Martuccelli, 2006). Notre attention a porté sur les situations sources d'épreuves, sur les argumentaires et justifications des choix effectués et sur les principes auxquels ils sont référés. Dans ce but, nos observations, descriptions, entretiens individuels et collectifs se sont déroulés dans le cadre d'enquêtes ethnographiques attentives aux détails (Piette, 1996), en utilisant des dispositifs de recueil de données centrés sur les situations et les traces de l'action (Barbier, Clot, Dubet et *al.*, 2000 ; Bronckart, 2004 ; Clot, Faïta, Fernandez et Scheller, 2001). Les sciences du travail (ergonomie, psychodynamique du travail, clinique de l'activité, didactique professionnelle) nous ont fourni des points de repères théoriques et méthodologiques pour saisir l'activité au-delà du prescrit ou de l'observable (Clot, 2001, 2002 ; Clot et Faïta, 2000 ; Dejours, 1998 ; Leplat, 1997 ; Lhuillier, 2006 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Les travaux de sociologie du travail sur d'autres champs professionnels (Buscatto, Lorient et Weller, 2008 ; Davoine et Méda, 2008 ; Linhart, 2009 ; Linhart et Mauchamp, 2009 ; Weller, 2002, par exemple) ainsi que des enquêtes conduites dans le milieu professionnel de l'enseignement dans d'autres pays (Lessard et Tardif, 2005 ; Maroy, 2006 ; Tardif et Lessard, 2000) nous ont permis d'avoir un point de vue comparatiste entre métiers et entre pays.

Pour traiter de la souffrance au travail en tant que sociologues, il nous a fallu affronter plus particulièrement deux questions :

- À partir de quand et à quoi voit-on qu'il y a souffrance dans le cadre professionnel ? Peut-on en objectiver les manifestations, en identifier des signes tangibles constituant des régularités qui font sens ? Notons que la question de la preuve se pose également aux enseignants. En effet, quand ils manifestent leur mal-être au travail, ils sont volontiers renvoyés à l'origine personnelle de leurs problèmes (compétences insuffisantes, problème familial ou de santé, caractéristiques psychologiques) et au manque de preuve du lien entre travail et divers symptômes ;
- Quel sens donner à la plainte massivement exprimée par les enseignants, qui, cependant, ne se confond pas avec la souffrance ? En effet, on peut se plaindre et surmonter ses difficultés, voire être plutôt satisfait de son travail, et on peut ne pas se plaindre et être en grande souffrance.

Ces dimensions impliquent d'intégrer la dimension subjective du travail, l'acteur social n'occultant pas le sujet (Laplantine, 2007), sans pour autant « psychologiser » à mauvais escient les difficultés rencontrées par les enseignants. Pour la première question, les objectivations et régularités existent, cela sera évoqué plus loin. La réponse à la deuxième question a exigé un travail d'analyse du matériau ethnographique dont les résultats sont présentés ci-dessous. Mais les éléments essentiels des résultats de ces recherches, présentés ici, visent à répondre aux questions suivantes : la souffrance au travail des enseignants est-elle un épiphénomène ou a-t-elle une signification au-delà des expériences individuelles ? De quoi serait-elle le symptôme ? Entre une plainte massive et le faible nombre de démissions, comment comprendre la souffrance au travail des enseignants français en ce début du XXI^e siècle ?

Un métier aimé et source de souffrances

Un paradoxe apparent saute aux yeux de l'observateur : les enseignants interrogés (plus de 700 au total) disent apprécier leur métier, en énumèrent les intérêts (transmission de savoirs, relations avec les élèves, autonomie, créativité, temps disponible, etc.), tout en affirmant que sa pratique devient de plus en plus difficile, voire impossible, et qu'ils se sentent mis en défaut. La plainte exprimée coexiste avec un engagement important dans un métier non exempt de satisfactions. La plainte

envahissante tend cependant à recouvrir les récits de moments de joie, de sentiment d'accomplissement de soi et elle est collective. Alors que la souffrance qui apparaît quand les difficultés du travail ne sont pas surmontées se dit et se décrit comme une expérience personnelle même si elle est mise en relation avec un environnement plus large. Une expérience honteuse qui plus est, la manifestation d'une défaillance professionnelle et intime, la gêne à en parler est contournée par la richesse des métaphores dont le caractère violent frappe : « être au front », « entrer dans la cage aux fauves », finir la journée et se sentir « essoré », avoir l'impression de « servir de paillasson » aux parents, d'« être jeté en pâture » par la hiérarchie, etc., sont quelques-unes des nombreuses expressions émaillant les propos des enseignants dans les entretiens formels et dans des propos informels.

À l'issue de la première recherche mentionnée plus haut, nous avons abouti à l'hypothèse selon laquelle la plainte joue plusieurs rôles qui ne sont pas indexés sur la souffrance au travail, mais signalent un métier en souffrance. De fait, la plainte est un mode d'expression partagée qui a un usage externe et un usage interne. À l'externe, c'est un moyen, sans doute maladroit, de dire la dureté du métier, de relativiser l'image de « privilégiés » que certains attribuent aux enseignants. De façon interne au groupe professionnel, la plainte joue un triple rôle : elle est un langage commun permettant de vérifier l'accord sur un ressenti collectif et le maintien de la cohésion du groupe professionnel, elle est aussi le vecteur d'une socialisation professionnelle comme en témoigne son adoption rapide par les enseignants novices ; enfin, elle fait écran à une autre parole sur le travail. Se plaindre des élèves, des parents, de « l'administration »³, des conditions de travail, etc., allège le poids des difficultés ressenties en externalisant les causes, mais évite de parler du travail, de débattre de comment faire. Les professionnels se posent ainsi en victimes de changements qui leur sont imposés. La plainte répond de façon défensive à la montée de la critique à l'égard des institutions en général, de l'école en particulier. C'est un signe de faiblesse masquant le doute sur le projet à promouvoir (démocratisation, sélection des élites ?), sur le métier lui-même. La plainte et la posture de victime sont perçues comme plus légitimes et moins risquées à titre personnel dans une société où le culte de la performance fait bon ménage avec la victimisation.

Invisibilité et illégitimité sociale de la souffrance des enseignants

Depuis les années 1970, la critique des institutions s'est banalisée. Dans le cadre de cette « société critique » (Boltanski et Thévenot, 1991), la critique porte sur le système éducatif en général, mais aussi sur les enseignants accusés de bénéficier de privilèges (statut, vacances), d'être inefficaces, éloignés de la « vraie vie » (celle des entreprises notamment), de manquer d'attention à l'égard des élèves, de ne pas les mener à la réussite, etc. Les auteurs en sont aussi bien les parents, les médias, les responsables institutionnels et politiques que les élèves. Il suffit, pour se convaincre de l'existence d'un ressentiment vis-à-vis de l'école et des enseignants dans une partie de la population, de lire, par exemple, les forums sur Internet dès que l'école est en cause. Les 20% d'élèves sans diplôme à l'issue de leur scolarité, pour ne parler que d'eux, conservent rarement de bons souvenirs de leurs années à l'école et, désormais, ils le font savoir. Les attentes très fortes par rapport à l'école engendrent aussi des déceptions, des frustrations : ne devrait-elle pas mieux contribuer à une plus grande mobilité sociale, l'égalité des chances proclamée n'est-elle qu'un slogan ? Le procès à charge vient surtout des médias et de certains responsables politiques et institutionnels qui, plus récemment, se saisissent des évaluations internationales comme armes de la critique à l'égard de l'école et de ses professionnels. À cette aune, la plainte enseignante n'est pas recevable : requalifiée en revendication de « toujours plus de moyens », elle n'est pas entendue par ceux qui exigent surtout plus d'efficacité. Le débat sur les

différentes conceptions de l'efficacité (du point de vue de l'enseignant, du point de vue du prescripteur) a du mal à émerger et les termes en sont biaisés du fait d'une conception ambivalente de la fonction publique dans laquelle, d'un côté, les « agents » ne seraient que des « exécutants », tout en valorisant, d'un autre côté, une conception plus managériale donnant un rôle important à la logique de projet dans laquelle le professionnel doit être un acteur autonome et inventif.

Du côté syndical, jusqu'à une période très récente, la défense corporatiste laissait peu de place à la réflexion sur le métier et, comme notre première enquête le montre, les syndicalistes sont plutôt embarrassés par la défense d'enseignants estimés « en difficulté » qui ne donnent pas une image positive du métier et auprès desquels ils sont amenés à se transformer en travailleurs sociaux pour combler les carences de l'institution.

Les enseignants, incarnant l'école, ont l'impression d'être des victimes expiatoires d'une société désorientée ne sachant plus comment faire avec sa jeunesse qui, pour partie, a la précarité pour horizon. Cependant, l'opinion publique est plus favorable aux enseignants qu'ils ne le pensent, comme l'attestent les sondages réguliers sur les services publics français : l'école est, avec la santé, parmi les mieux jugées, loin devant la justice, par exemple⁴.

Du côté de la recherche en éducation, l'approche du travail enseignant et du groupe professionnel a longtemps été plutôt négative, se situant, selon les périodes, entre dénonciation pour sa participation à la « reproduction » sociale, compassion et normativité oubliée du réel du travail (Lantheaume, 2008b). Le projet de professionnalisation et ses ratés ont fait évoluer ces points de vue alors que le contexte de décentralisation créait un intérêt nouveau pour le local, l'établissement, les pratiques professionnelles réelles. Ce mouvement a bénéficié de la diffusion des approches interactionnistes dans la sociologie de l'éducation française à partir des années 1980 et des travaux de sociologie du travail ne traitant plus des seuls ouvriers, mais des employés y compris ceux des services publics, et s'emparant des résultats des travaux des sciences du travail. Ils ont contribué à faire changer le regard porté sur le travail des enseignants et à sortir de l'illégitimité l'expérience douloureuse que des salariés peuvent avoir de leur métier.

Le travail n'est pas ce qu'on croit qu'il est, celui des enseignants non plus

Les sciences du travail nous ont appris que travailler n'est pas seulement respecter des consignes, un programme, mais faire face à l'imprévu, ajuster son action, la coordonner avec d'autres dans le cadre d'une organisation du travail prescrite, en fonction des ressources du métier et de celle que chacun mobilise et crée dans l'interaction avec l'environnement. Enseigner n'est donc pas plus « appliquer » des directives qu'une simple question de technique didactique ou pédagogique. Activité sociale visant l'utilité comme l'a souligné Émile Durkheim, elle connaît des rapports de domination, des controverses professionnelles sur le comment faire, sur l'éthique, etc. Mais l'utilité sociale n'est pas le tout du travail, il y a une part de réalisation de soi qui, rendue impossible, peut provoquer de la souffrance psychique avec les somatisations qui en résultent (Dejours, 1998 ; Molinier, 2008). La subjectivité est d'autant plus mobilisée par et dans le travail que les organisations du travail à l'ère du « nouveau capitalisme » (Boltanski et Chiapello, 1999) considèrent l'implication du salarié comme partie prenante du processus de qualité. Aussi, quand le travail va mal, la santé va mal aussi. La question des risques psychosociaux est désormais au premier plan de l'actualité et des politiques publiques, mais cette qualification du problème interroge peu le travail lui-même (Clot, 2010).

Le travail des enseignants, quant à lui, ne se laisse pas saisir aisément, car il se situe entre hypervisibilité et invisibilité. En effet, tout le monde pense connaître en quoi consiste le travail des

enseignants, qui n'a pas été élève... ? Cependant, la diversité accrue des lieux, des tâches, des interlocuteurs, des objectifs caractérise l'activité enseignante actuelle et le temps de travail se répartit entre ces différentes dimensions avec des variations contextuelles et individuelles non négligeables dans un contexte d'intensification du travail (Maroy, 2006). Une part importante est invisible aux yeux des élèves, de leurs parents, de leur hiérarchie, de leurs collègues et... du chercheur. Cela ne rend pas l'étude aisée pour appréhender les diverses facettes de l'activité enseignante. Tenter de comprendre le travail des enseignants impose, selon nous, de se préoccuper de leur activité dans son ensemble et de l'observer sur le lieu principal où elle s'effectue pour construire des catégories d'analyse à partir de l'expérience sociale des enseignants et de leurs propres interprétations.

Une question de catégories et d'interprétation

Les manifestations tangibles de souffrance au travail sont le plus souvent interprétées selon des catégories orientant la compréhension du phénomène. Ainsi, il est actuellement souvent fait mention de l'existence d'un « malaise enseignant » tant dans la presse que dans des enquêtes (Gambert et Bonneau, 2009). Du côté de l'institution, une catégorie qui, à l'étude, s'est avérée très floue, est celle des « enseignants en difficulté » ; elle donne lieu à nombre de dispositifs censés traiter le problème (lieux d'écoute, bilan de compétences, etc.). Les études épidémiologiques montrent, de leur côté, que les enseignants n'ont pas plus de problèmes de santé mentale que les autres personnels et que leurs maux sont plutôt du côté des cordes vocales, du dos, des jambes et des allergies (Kovess-Masféty et *al.*, 2006 ; Kovess-Masféty, 2008). La question du burn-out largement documentée dans la recherche anglo-saxonne qui souligne sa prévalence chez les enseignants, a été étudiée à l'échelle de l'Europe, mais a fait l'objet de peu d'études en France même (Billehøj, 2007 ; Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008) et l'absence de burn-out ne signifie pas l'absence de souffrance au travail (Lantheaume et Hérou, 2008a). Les enseignants eux-mêmes parlent surtout de fatigue, de « ras-le-bol » quand ce n'est pas de dégoût à l'égard d'un travail dans lequel ils sont pourtant fortement investis. Ils utilisent aussi volontiers des termes médicaux ou évoquent les noms de médicaments qu'ils consomment pour prouver leur état de souffrance : la catégorie médicale permet de dire de façon légitime que cela ne va pas.

Pour notre part, nous avons constaté que la plupart des manifestations de souffrance décrites et observées (depuis les crises de larmes, les congés à répétition, l'isolement, la médicalisation, le désengagement comme solution pour « tenir », etc.) relèvent de ce que nous avons appelé la « souffrance ordinaire », pour la sortir des pathologies les plus graves (« extra-ordinaires ») et du seul domaine médical aussi bien que de la banalisation d'un simple « malaise ». Cette souffrance ordinaire mine pourtant les enseignants sur les plans individuel et collectif.

Le type d'interprétation a des enjeux importants en termes politiques et pratiques. Selon les catégories utilisées, les solutions proposées ne sont pas les mêmes. En effet, selon les cas, les sanctions, la sélection, le management, les dispositifs d'alerte, la dévolution au local, la cellule d'écoute psychologique, le traitement plus ou moins médicalisé, la formation sont envisagés par les experts du traitement des difficultés des enseignants. Mais ces experts identifient surtout les situations les plus graves et mises sur la place publique par des parents d'élèves le plus souvent ; reste une sorte de zone grise qui est la dimension cachée de l'iceberg et qui concerne le plus grand nombre d'enseignants éprouvant des difficultés et, éventuellement, des souffrances. Dans tous les cas, l'entrée dans la catégorie « enseignant en difficulté » entraîne un étiquetage durable de la personne, d'où la réticence des enseignants à s'ouvrir auprès de représentants de l'institution des problèmes qu'ils rencontrent dans l'exercice de leur métier. Notons aussi que les experts ne

s'intéressent pas à l'organisation du travail, tendant à « essentialiser » les difficultés des enseignants en les rapportant à des problèmes strictement personnels. D'où l'idée partagée par eux que la souffrance au travail est un problème d'individu et finalement marginale.

Des difficultés marginales et individuelles ?

Nos enquêtes montrent que, si le ressenti provoqué par les difficultés est bien individuel, les dimensions collective, institutionnelle, politique sont aussi en cause. Pour saisir leur articulation, il faut évoquer les points les plus saillants du vécu professionnel des enseignants.

Sentiment d'inutilité et d'impuissance face au travail d'intéressement des élèves

À la recherche de l'auto-efficacité, les enseignants expérimentent quotidiennement le décalage entre leur engagement et les résultats des élèves, entre le contrat initial sur lequel ils ont été recrutés (l'excellence dans une discipline d'enseignement à transmettre) et la réalité du métier (l'apprentissage à des élèves souvent rétifs et peu intéressés, de plus en plus de tâches autres que l'enseignement). Dans un contexte de diminution de la connivence culturelle entre enseignants et élèves (y compris dans les « classes préparatoires » réservées à l'élite), les premiers ont un travail important à faire pour « intéresser » les seconds aux savoirs scolaires. Ce travail d'intéressement, toujours incertain et à recommencer, exige beaucoup d'énergie, d'inventivité, d'y mettre de soi plus qu'avant. Or, les résultats sont rarement à la hauteur d'un engagement qui échoue souvent à briser l'échec scolaire et peine à assurer la stabilité des situations. La relative « périphérisation » de l'école (décrocheurs d'un côté, écoles privées de l'autre ; savoirs d'origines diverses en concurrence avec ceux de l'école ; relations contractuelles et négociées dans la vie familiale et sociale s'opposant aux relations dissymétriques et d'imposition de l'école, etc.) rend la position des enseignants plus fragile, dans une institution dont le projet peut apparaître contradictoire : former une élite et/ou faire réussir tous les élèves. L'ambivalence du projet politique et institutionnel se traduit aussi par des injonctions se succédant rapidement et oscillant entre « faire du chiffre » en améliorant les résultats aux tests internationaux et faire de l'accompagnement social par une individualisation des apprentissages et un suivi pluridisciplinaire personnalisé inscrit dans une politique éducative locale à des fins de cohésion sociale. Ces tensions sont durement ressenties par les enseignants, car elles les font douter du sens de leur travail et l'accumulation de réformes impulsant des changements rapides est contraire aux modalités habituelles d'évolution de leurs pratiques. En effet, le modèle de changement observé dans les pratiques enseignantes est le changement dans la continuité par essai-erreur, par ajustements successifs, par confrontation et coopération entre professionnels sur un temps assez long alors que les politiques publiques éducatives reposent depuis les années 1990 sur un modèle de changement imposé de l'extérieur, par bascule (Goodson, 2003 ; Lantheaume et al., 2008). Ce modèle repose sur une certaine défiance à l'égard d'un groupe professionnel perçu comme puissant, et par la volonté d'avoir des résultats à brève échéance : l'agenda politique ne coïncide pas avec le réel du travail et produit ce que les enseignants décrivent comme des incohérences, ballottés qu'ils sont d'une réforme à l'autre. Cette situation complexe crée un sentiment d'inutilité et d'impuissance : « Attendons la prochaine réforme » disent-ils parfois en riant jaune, désolés de voir s'agrandir l'écart entre ce qu'on leur demande de faire, ce qu'ils peuvent faire et leurs résultats. Cela se traduit aussi par une interrogation à propos de ce qui est réellement attendu d'eux (entre « faire du chiffre » et s'occuper de chacun, les gestes de métier ne vont pas être les mêmes) et ce qu'est un travail de qualité.

Un doute sur ce qu'est le « bon travail »

Les conséquences de l'intensification du travail, de la diversification des tâches et des missions, des exigences de résultats, des difficultés d'intéressement des élèves sont nombreuses : une porosité accrue entre vie professionnelle et vie personnelle (temps de travail à la maison accru pour anticiper les difficultés, faciliter l'intéressement des élèves, charge mentale, etc.) entraîne une emprise excessive du travail sur la vie personnelle, une usure morale. Le doute sur ce qu'est bien travailler devient envahissant face à des attentes contradictoires (y compris des parents), des prescriptions pas toujours convergentes, une autonomie prescrite et empêchée, la nécessité de justifier son action dans plusieurs logiques selon les interlocuteurs. Le doute sur ce qu'est bien travailler pour un enseignant se manifeste aussi par l'affirmation, contraire à l'image habituelle de vacances abondantes, d'être « débordé ». De fait, l'empilement de tâches non priorisées, un manque de coordination, et une coopération rendue difficile par des organisations du travail peu adaptées et un habitus professionnel hérité fait d'individualisme encadré par un statut protecteur mettent en crise la conception du métier. Le cadre institutionnel qui l'a stabilisé depuis les années 1950 étant soumis depuis vingt ans à de forts coups de boutoir, les « bords » sont effectivement dépassés. Faute d'inventer et de pouvoir défendre un autre cadre et des règles de métier qui ne soient pas la réitération de l'existant, un sentiment de déliquescence l'emporte du fait des contours de plus en plus flous du cœur du métier. D'autant plus que l'hypervigilance dans la classe pour faire tenir les situations (avec l'art subtil de savoir entendre ou pas, voir ou pas ce que font les élèves et doser les interventions ou les éviter afin de mener à bien le travail prévu), le surcroît de travail pour tenir, durer, et souvent endurer, aggravent la fatigue sans donner la solution. Ces caractéristiques du travail des enseignants sont à la source de l'épuisement, du désarroi et du sentiment d'échec ressentis. Quand la situation se complique, en cas de conflit avec un élève par exemple, ils redoutent les réactions des parents, leurs demandes de justification, et ressassent sans fin l'incident. D'autant plus qu'ils font l'expérience fréquente d'un soutien mesuré de la part de leur hiérarchie et d'une solidarité comptée de la part de leurs collègues en l'absence de collectif de travail.

Des relations complexes avec les parents et un manque de soutien de l'administration

Les enseignants souhaitent construire les parents en auxiliaires éducatifs. Mais ils doivent plus souvent les supporter en juges et prescripteurs pour ceux issus des couches supérieures de la société, ou, pour les parents les plus éloignés de l'école, en absents à moins qu'ils n'expriment une attente de prise en charge perçue comme démesurée. Ces relations difficiles, avec des conflits et des malentendus, sont vécues comme des occasions de stress, d'absence de reconnaissance et, au pire, de mépris social. Le jugement d'incompétence est vite prononcé par les parents, les témoignages abondent à ce propos. Il révulse d'autant plus les enseignants qu'eux-mêmes doutent toujours d'eux et que l'échec des élèves est souvent vécu comme le signe de leur propre échec professionnel malgré un argumentaire défensif sur le « manque de travail » des élèves. La montée de la critique à l'égard de l'école et la diminution de la tolérance à la défaillance de ses personnels les mettent sous pression.

Une autre raison du sentiment d'abandon des enseignants est l'expérience de ne pas être « soutenus par l'administration ». Là aussi, les exemples abondent (y compris ceux recueillis auprès de chefs d'établissement), montrant que le souci de la réputation de l'établissement et de son responsable auprès des parents et de sa hiérarchie l'emporte volontiers sur la compréhension des difficultés rencontrées par les enseignants et leur soutien dans l'adversité. Volontiers dénoncés par les DRH, les chefs d'établissement, les inspecteurs comme peu souples, « résistants au changement » et insuffisamment à l'écoute des élèves, il n'est pas étonnant de constater dans l'enquête par

questionnaire auprès des 466 professeurs des 7 collèges et lycées où s'était déroulée la première enquête, que, en cas de difficulté, les enseignants ne se tournent pas vers leur responsable hiérarchique ou vers l'institution d'une façon plus générale. Ils ont donc l'impression d'être seuls « au front » tandis que l'institution est accusée de ne pas assumer le projet de démocratisation affichée et de formuler des injonctions sans se préoccuper du bout de la chaîne.

Tension entre logique de mandat et logique de service

Des prescriptions récentes incitent les personnels à « offrir aux élèves et à leurs parents de nouveaux services éducatifs »⁵ en privilégiant une individualisation des apprentissages et une personnalisation de l'aide aux élèves⁶. Parallèlement à cette logique de service à la personne, les enseignants sont aussi censés assumer leur mandat institutionnel de transmission d'un patrimoine culturel et d'inculcation de normes sociales. Entre ces deux logiques, celle – descendante - du mandat et celle - plus horizontale - du service impliquant une contractualisation, les enseignants sont confrontés à des dilemmes au quotidien, des arbitrages solitaires souvent dans l'urgence de l'action. La tension entre les deux logiques accroît le doute sur le fait de savoir si, finalement, ils ont bien travaillé en faisant ce qu'ils ont fait.

Par exemple, la logique de service transforme certaines règles de métier : la « bonne distance » est à réinventer. Le métier d'enseignant, en tant que métier de relations humaines, est confronté à la question de la « bonne distance » permettant au professeur et aux élèves de travailler en respectant le cadre institutionnel. Celle qu'il convient d'adopter à l'égard des élèves ne va pas de soi : trop éloigné, le professeur est accusé d'indifférence, voire de mépris, et d'être trop académique ; trop près, il est suspect de démagogie, voire de libido mal placée, et de se contenter de savoirs appauvris. La conception de la « bonne distance » tend à évoluer du fait, d'une part, d'une certaine dérégulation (les règles centrales ne disent plus ce qu'il faut faire localement) et d'autre part, en raison de la prescription d'individualiser les apprentissages et le conseil aux élèves. Une proximité accrue est aussi demandée par les parents souhaitant mieux connaître les règles du jeu scolaire et les élèves désireux d'une reconnaissance en tant que personnes et pas seulement en tant qu'élèves, tout en refusant toute intrusion dans une sphère privée jalousement gardée (Rayou, 1998). Ce nouveau régime d'action, la proximité, évoque ce que Laurent Thévenot (2006) qualifie de « régime du proche » associé à une « demande de mutualité, d'approbation mutuelle, mais aussi une dynamique d'ajustements singuliers, de proche en proche, toujours un peu incertains, mais appuyés sur des familiarités, sur un rapport intime aux êtres au travers des choses mêmes » (Abel, 2008, p. 112). Une politique du proche se dessine qui exigerait d'en finir avec une relation impersonnelle aux élèves et aux savoirs, au nom du développement des compétences - affaire d'individu -, pour améliorer l'efficacité de l'école et pour donner satisfaction à des parents et à des élèves en attente de reconnaissance et de prise en compte de leurs besoins spécifiques dans une perspective à la fois utilitariste (mieux réussir sa scolarité) et d'épanouissement personnel. Par ailleurs, ce régime d'action, ici érigé en politique, contribue à faire du travail un espace où s'établit un « régime d'interaction démocratique » (Ferreras, 2007) propre à la sphère publique impliquant la reconnaissance d'une égale dignité à chacun.

Le passage d'une logique de « mandat » à une logique de service transforme donc la donne pour les enseignants, car la relation de proximité exigée est peu cadrée dans l'actuelle organisation du travail. Devant être construite *in situ* par les enseignants, cette relation de service exige beaucoup d'ajustements pour trouver la « bonne distance », travailler avec les bénéficiaires du service, modifier les modalités et les objectifs des interactions, l'éthique du métier. Centrée sur l'individu-élève, ses modalités propres d'apprentissage, ses besoins, ses projets éventuels, elle impose à l'individu-enseignant d'entrer dans une transaction d'un nouveau genre avec chaque élève tout en construisant

un rapport au groupe. Des qualités personnelles sont alors convoquées que ne recouvre pas le rôle institutionnel, ce qui est à la fois créateur de nouvelles tâches, source d'invention et à l'origine de difficultés professionnelles et personnelles qu'accentue une reconnaissance défailante de leur travail du fait d'une évaluation problématique.

Évaluation et reconnaissance du travail des enseignants : ambivalences et défailance

Les enseignants dénigrent les évaluations existantes comme trop lointaines (évaluations internationales ou nationales) ou peu légitimes, soit du fait de leur rareté⁷, soit du fait que l'évaluateur ne connaît pas leur discipline d'enseignement. Et surtout, elles leur paraissent trop décontextualisées. En l'absence d'évaluateur reconnu, il ne leur reste comme point de repère que le feed-back des élèves, la rumeur de l'opinion et surtout l'idéal qu'ils ont de leur métier. C'est par rapport à lui que, faute de critères d'évaluation partagés entre le groupe professionnel et les évaluateurs, les enseignants jugent leur travail. Cela a pour conséquence qu'ils ne se sentent jamais à la hauteur, toujours pris en défaut.

Le refus des évaluations existantes aggrave le manque de reconnaissance éprouvé en comparaison à leur engagement dans le travail. En effet, les deux sources de reconnaissance du travail mises au jour par les sciences du travail sont défailtantes : le jugement d'utilité décerné par la hiérarchie est quasi impossible et le jugement de beauté attribué par les pairs, difficile quand il n'existe pas de collectif de travail (Dejours, 1993), ce qui est le cas le plus fréquent. Restent l'audimat et l'idéal personnel du métier qui contribuent à détériorer l'estime de soi professionnelle en accroissant l'idée que seule la personne est en cause dans les échecs. La reconnaissance du travail entre pairs est entravée par une conception libérale du métier et des organisations du travail ne prenant pas en compte la nécessité de collectifs de travail.

Des organisations du travail inadaptées

Les difficultés des enseignants et la souffrance qu'ils peuvent en éprouver ne sont pas sans relation avec le mode de fonctionnement des établissements scolaires et l'organisation du travail comme le montrent les monographies d'établissements différents : collégialité rare, méfiance entre enseignants et « administration » plus ou moins aiguë, organisation du temps et de l'espace peu favorable à l'existence de collectifs de travail au sein desquels les façons de faire, les règles du métier pourraient être débattues, faiblesse d'une formation continue consacrée à la seule adaptation à l'emploi, etc. Il en résulte un manque de repères collectifs actualisés en fonction de l'évolution du métier, des ressources (cognitives, techniques, formatives, matérielles, etc.) en partie inadaptées à ses nouvelles exigences. Comme les ressources du genre professionnel⁸ sont en partie défailtantes, le style professionnel est surmobilisé au risque de faire porter un poids bien trop lourd sur les épaules de chaque enseignant. D'où un marqueur très fréquent de la souffrance au travail des enseignants : l'isolement, le retrait. Quand, de la difficulté maîtrisable, un enseignant bascule dans la souffrance, la solitude parfois revendiquée comme signe de l'autonomie et de la responsabilité est alors vécue comme un abandon, une source d'anxiété. Arbitrer seul les dilemmes du travail alimente la vision du métier comme un métier à risque.

En conclusion : transformation de l'école, conception des réformes et crise du métier sont liées

La souffrance au travail des enseignants, déniée et subie, indique, comme dans d'autres univers de travail, là où le métier va mal et comment il met à mal les individus et les collectifs. Les enseignants ont

le sentiment que leur métier leur échappe alors même que la responsabilité qui leur est attribuée en matière de résultats scolaires est socialement et institutionnellement plus forte. Constaté l'existence de la souffrance au travail que cette évolution provoque ne doit pas conduire à une vision misérabiliste des enseignants qui manifestent des capacités d'ajustement et de créativité importantes (Lantheaume, 2007), mais suppose de prendre au sérieux le symptôme avant que la fièvre ne soit trop forte et provoque des départs, empire la crise du recrutement, renforce les stratégies défensives des enseignants au détriment des élèves, des parents, de l'institution, et augmente les problèmes de santé au travail.

Nos enquêtes montrent que la difficulté est inhérente au travail des enseignants, car l'inattendu surgit toujours. Elle est intégrée dans leur activité (dans la préparation des cours, la conduite de la classe, l'organisation de projets, les relations avec les parents, etc.) et fait partie de la « professionnalité » enseignante. Cependant, désormais, les enseignants ne sont plus en mesure de traiter toutes les difficultés auxquelles ils sont confrontés et cela conduit à des stratégies de survie (Woods, 1997), à du désengagement, à des problèmes de santé liés à un sentiment d'impuissance délétère.

Les nouvelles épreuves du métier, la souffrance qu'elles engendrent sont un analyseur des transformations des missions de l'école et de son organisation, des politiques publiques libérales plus soucieuses de performances que de l'humain et, finalement, un analyseur de la crise du métier. En effet, la souffrance des enseignants peut être comprise comme le symptôme d'une conception du changement par l'extérieur, au mépris de leur expertise, ce qui nourrit l'expérience de perte de maîtrise sur le métier. Cette façon de réformer, contre des acteurs accusés de « résister » à un changement qui serait par nature bon, fait l'impasse sur les conditions du changement à réunir par les professionnels, notamment le temps nécessaire à la traduction des nouvelles injonctions (Hargreaves, 1994 ; Lantheaume et *al.*, 2008). Le constat d'un travail ossifié et d'une « résistance au changement » inébranlable est, à la lumière de nos enquêtes, un diagnostic faussé. De fait, les enseignants ne cessent de modifier leurs manières de faire de façon pragmatique, y compris sous l'effet d'injonctions institutionnelles stimulantes. Les meilleures intentions réformatrices sont cependant souvent entachées par une conception erronée du travail selon laquelle il suffirait d'appliquer les consignes, de diffuser de « bonnes pratiques » décontextualisées. Une réflexion partagée sur ce que sont les critères du « bon travail » s'impose pour lutter contre le sentiment de dépossession de leur travail éprouvé par les enseignants, peu favorable au développement professionnel et source de souffrances réelles.

Du côté du métier, le genre professionnel est mis à mal et nécessiterait que les enseignants s'emparent du débat sur les critères de qualité de leur travail et favorisent l'actualisation des règles de métier, ce qui amplifierait un pouvoir d'agir anti dépressif (Clot, 2008). Passer de la défensive à l'offensive nécessite un processus de mobilisation collective qui soutienne l'accomplissement recherché dans le travail.

La plasticité des enseignants, leur intelligence pratique, leur réflexivité qui est une de leurs caractéristiques, l'histoire du métier sont autant de points d'appui pour reconquérir une fierté du métier mise à mal et la reconnaissance qui l'accompagne. La façon dont les enseignants vivent leur métier évoque les paroles de Fernando Pessoa : « Chacun de nous est plusieurs à soi tout seul, est nombreux, est une prolifération de soi-même » (1988, p. 33). Mais cette plasticité n'est pas illimitée et n'est pas également répartie, d'où la nécessité de faire vivre des collectifs de travail qui la nourrissent et soient un support pour les individus. Les politiques et l'institution, mais aussi les organisations syndicales et professionnelles, devraient s'emparer des questions posées par la souffrance des enseignants, car elle entrave leur capacité à créer collectivement des ressources pertinentes pour faire réussir les élèves et fait obstacle au développement professionnel.

Notes

- ¹ Ces recherches effectuées dans le cadre de l'unité mixte de recherche Éducation et politiques ont bénéficié de la contribution d'enseignants de terrain associés à l'Institut national de recherche pédagogique, qui ont été intégrés aux équipes de recherche. La première recherche citée a été réalisée dans le cadre d'une convention avec la Fondation MGEN pour la santé publique de la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN).
- ² Il comprend les collèges et lycées scolarisant, respectivement, des élèves de 11 à 15 ans et de 15 à 18 ans.
- ³ Ce terme, très employé par les enseignants, vise la hiérarchie, du ministre au chef d'établissement, aussi bien que les services administratifs de l'Éducation nationale, tout ce qui ne relève pas du pédagogique.
- ⁴ Enquêtes d'opinion réalisées depuis 2004 par un institut de sondage pour l'Institut Paul Delouvrier. En 2009, l'Éducation nationale recueillait un taux de satisfaction globale de 87% (54% pour la justice), ce taux est le plus élevé depuis 2004. Enquêtes accessibles par Internet : <http://www.delouvrier.org/?q=/travaux/barometre>
- ⁵ Circulaire de rentrée publiée au Bulletin officiel du ministère de l'Éducation nationale, n°21 du 21 mai 2009.
- ⁶ Les préconisations européennes ou internationales convergent pour enjoindre aux responsables politiques nationaux d'individualiser la formation en vue de meilleures performances, comme gage de réussite scolaire, et pour développer une approche par les compétences support de la formation tout au long de la vie.
- ⁷ En France, jusqu'à présent, les enseignants de l'enseignement secondaire sont évalués par le chef d'établissement une fois par an sur des critères administratifs (conformité au règlement) et d'implication dans la vie de l'établissement, et par un inspecteur spécialiste de leur discipline d'enseignement en moyenne tous les sept ans. Les enseignants accordent plus d'importance à la seconde évaluation qu'à la première, car elle a plus de conséquences sur leur évolution de carrière et qu'ils la jugent plus légitime.
- ⁸ En psychodynamique du travail et en clinique de l'activité, le genre professionnel correspondant au métier tel qu'il s'est construit collectivement et historiquement est distingué du style qui est la façon singulière de chaque professionnel de faire avec le réel en mobilisant les ressources du genre, mais en y mettant un tour de main personnel.

Bibliographie

- Abel, O. (2008). La philosophie du proche. *Cités*, 1 (33) 109-118.
- Barbier, J.-M., Clot, Y., Dubet, F. et al. (2000). *L'analyse de la singularité de l'action*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Billeboj, H. (2007). Rapport sur l'enquête du CSEE sur le stress au travail des enseignants. *Bruxelles* : CSEE.
- Boltanski, L. et Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bronckart, J.P. (2004). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Buscatto, M., Loriol, M. et Weller, J.-M. (2008). *Au-delà du stress au travail. Une sociologie des agents publics au contact des usagers*. Ramonville-Saint-Agne : Éres.
- Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y. (2001). Psychodynamique du travail et clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 35-51.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée. Une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- Clot, Y. (2002). *La fonction psychologique au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Davoine, L. et Méda, D. (2008, février). *Place du travail en Europe. Une singularité française ?* Document de travail pour le centre d'étude de l'emploi, 96-1.

- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation permanente*, 116, 47-70.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Le Seuil.
- Ferreras, I. (2007). *Critique politique du travail. Travailler à l'heure de la société des services*. Paris : Les Presses de Sciences Po.
- Gambert, P. et Bonneau, J. (2009, octobre). Enseigner en collège et lycée en 2008. *Les dossiers évaluations et statistiques*, 194.
- Goodson, I. (2003). Changements de l'éducation et processus historiques : une perspective internationale. *Éducation et sociétés*, 11-1, 105-118.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times : Teacher's Work and Culture in the Postmodern Age*. London : Cassel.
- Janot-Bergugnat, L. et Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Kovess-Masféty, V. et al. (2006). Do teachers have more health problems ? Results from a French cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 6, 101.
- Kovess-Masféty, V. (2008). *N'importe qui peut-il péter un câble ?* Paris : Odile Jacob.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 19, 67-81.
- Lantheaume, F. (dir.), Bessette-Holland, F. et Coste, S. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : INRP.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008a). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lantheaume, F. (2008b). De la professionnalisation à l'activité, nouveaux regards sur le travail enseignant. *Recherche et formation*, 57, 9-22.
- Laplantine, F. (2007). *Le sujet. Essai d'anthropologie politique*. Paris : Téraèdre.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lessard, C. et Tardif, M. (dir.). (2005). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Bruxelles : De Boeck.
- Lhuillier, D. (2006). *Cliniques du travail*. Ramonville-Saint-Agne : Érès.
- Linhart, D. (2009). *Travailler sans les autres*. Paris : Seuil.
- Linhart, D. et Mauchamp, N. (2009). *Le travail*. Paris : Le Cavalier bleu.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : A. Colin.
- Molinier, P. (2008). *Les enjeux psychiques du travail*. Paris : Payot.
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris : A. Colin.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Pessoa, F. (1988). *Le livre de l'intranquillité*. Paris : Bourgois.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : A.-M. Métailié.
- Rayou, P. (1998). *La cité des lycéens*. Paris : L'Harmattan.
- Tardif, M. et Lessard, C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- Weller, J.-M. (2002). Stress relationnel et distance au public : de la relation de service à la relation d'aide. *Sociologie du travail*, 44, 1, 75-97.

Woods, P. (1997). Les stratégies de survie des enseignants. In Forquin J.-C. (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*. Paris : INRP et Bruxelles : De Boeck.

Notice professionnelle

Docteur en sociologie, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) en 2002. Françoise Lantheaume est Maître de conférences à l'Université Lumière Lyon 2 (ISPEF). Elle est également chercheure à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). Directrice scientifique de la recherche « Transformation du métier enseignant et souffrance au travail » (2001-2004), en convention avec la Fondation recherche pour la santé publique de la Mutuelle générale de l'Éducation nationale (MGEN). Responsable de l'Observatoire de la formation des enseignants à l'Institut universitaire de formation des maîtres -IUFM- de l'académie de Grenoble (1998-2002) et de la formation continue des enseignants du second degré à la Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation Nationale (MAFPEN) de l'académie de Grenoble (1991-1997). Madame Lantheaume a présenté de nombreuses conférences et interventions dans des séminaires de formation des cadres de l'Éducation nationale et des enseignants sur la question du travail enseignant.

Francoise.Lantheaume@univ-lyon2.fr