

Les difficultés au travail des enseignants

Exception ou part constitutive du métier ?

Teachers' difficulties at work: are they an exception or a constituent part of the job?

Las dificultades en el trabajo de los docentes : ¿excepción o parte constitutiva del oficio ?

Die Schwierigkeiten bei der Lehrerarbeit : Ausnahme oder Bestandteil des Berufs ?

Christophe Hérou et Françoise Lantheaume



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/833>

DOI : [10.4000/rechercheformation.833](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 22 avril 2008

Pagination : 65-78

ISBN : 978-2734-2-1108-2

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Christophe Hérou et Françoise Lantheaume, « Les difficultés au travail des enseignants », *Recherche et formation* [En ligne], 57 | 2008, mis en ligne le 22 avril 2012, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/833> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>

LES DIFFICULTÉS AU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS EXCEPTION OU PART CONSTITUTIVE DU MÉTIER ?

CHRISTOPHE HÉLOU*, FRANÇOISE LANTHEAUME**

Résumé *Les difficultés au travail des enseignants sont généralement traitées comme des exceptions ou en termes de défaillances. L'article propose de les concevoir comme une part constitutive du métier, liée aux difficultés de l'enrôlement des élèves, aux tensions entre sphère personnelle et professionnelle et à une définition problématique du bon travail. Les différentes manières de trouver une issue à ces difficultés montrent que la façon de faire et de vivre le travail, les adaptations et accommodements sont autant de manières de gérer les difficultés du métier. Du coup, les difficultés ne sont pas des résidus mais le centre du rapport au travail.*

Mots clés : *travail enseignant, métier, difficultés professionnelles, stress.*

Il a beaucoup été question ces dernières années dans le débat public et dans les recherches de la difficulté du métier enseignant. Ces difficultés sont généralement décrites en lien avec la réticence des élèves à l'enseignement, réticences elles-mêmes corrélées à l'environnement socioculturel des élèves, lui-même mis en relation avec la question des territoires. C'est ainsi que les élèves de « banlieue », les collègues de « banlieue » et les professeurs de « banlieue » polarisent progressivement le questionnement sur l'école et sur le métier enseignant (van Zanten, 2001 ; van Zanten, Grospron, 2001).

Cette réduction de la difficulté du métier enseignant au contexte des « quartiers » et des publics socialement et culturellement défavorisés, ou à des temps spécifiques (début ou fin de carrière), tend à occulter les difficultés ordinaires du métier enseignant.

* - Christophe Hérou, INRP (UMR Éducation et Politiques).

** - Françoise Lantheaume, université de Lyon, UMR Éducation et Politiques (Lyon II-INRP).

Or, la difficulté et la souffrance éventuelle qui en résulte pour les enseignants ne sont pas toujours là où on les attendrait comme l'a montré notre enquête (1). Ses résultats indiquent même que la souffrance au travail attestée par des signes tangibles peut être moins importante en banlieue populaire que dans l'exercice ordinaire du métier.

L'enquête révèle que si le métier apparaît pour nombre d'enseignants comme un « métier impossible » dont certaines caractéristiques actuelles accroissent les difficultés, il est aussi celui qu'il faut bien faire en trouvant des issues aux difficultés. L'ajustement, l'accommodation par rapport aux difficultés apparaissent comme la part centrale, bien qu'invisible, du travail des enseignants. L'ampleur des adaptations nécessaires est sans doute accrue du fait notamment d'un affaiblissement de l'institution (Dubet, 2002), mais notre étude permet de saisir d'autres éléments explicatifs d'un phénomène déjà identifié par Woods (1997) qui le rapportait à des stratégies d'acteurs calculant les coûts et intérêts de leurs actes alors que nous en proposons une lecture moins utilitariste.

La difficulté ordinaire du métier enseignant

Un métier impossible qu'il faut bien faire

Les difficultés ordinaires analysées ici en référence à une sociologie pragmatique (Nachi, 2006) qui n'ignore pas la clinique de l'activité (Clot *et al.*, 2007), concernent trois aspects du travail : la difficulté de l'intéressement et de l'enrôlement des élèves, la porosité entre la sphère professionnelle et la sphère personnelle et la difficulté à définir ce qu'est un bon travail. La difficulté de l'intéressement des élèves, analysée le plus souvent sous l'angle d'un manque de motivation, est un thème récurrent depuis une quinzaine d'années. Que les élèves soient à l'aise ou en difficulté, le constat, est partout le même.

En parallèle, il y a des tensions croissantes dans la définition même du métier enseignant du fait de son hétérogénéité comme en témoignent le succès médiatique des sujets traitant du « malaise enseignant » et les controverses et conflits à propos d'une extension des tâches des enseignants également observée au plan européen (Maroy, 2006).

1 - Enquête réalisée dans le cadre d'une convention avec la Fondation MGEN pour la santé publique (Hélou, Lantheaume, 2007). La partie de l'enquête dont il est question ici, menée dans sept établissements représentatifs pendant un an de 2003 à 2004, a permis de traiter 150 entretiens (individuels semi-directifs et collectifs) avec des enseignants, des dizaines d'observations de réunion et une enquête statistique auprès des enseignants de ces établissements.

La première difficulté énoncée par les enseignants est celle liée à la mobilisation des élèves

Dans le cadre des activités pédagogiques et de la classe, l'enseignant produit un travail d'intéressement des élèves afin de les enrôler dans un projet d'apprentissage, dans les activités qu'ils proposent et dans le sens de l'utilité de l'école. Cet aspect du travail enseignant est central (Hérou, Lantheaume, 2005). Si l'enseignant ne parvient pas à produire cet intéressement, la classe sera difficile à tenir et les élèves progresseront peu. L'échec du travail d'intéressement signe un échec pour l'enseignant. Échec ne portant pas seulement sur la visée d'apprentissage mais sur le fait que la séquence pédagogique va être plus dure à vivre : la discipline à faire risque d'être plus importante, l'autorité est amoindrie, l'activité perd son sens... Autant d'éléments rendant la situation d'enseignement épuisante. C'est le moment où le professeur regarde les heures tourner.

Les élèves devenant plus difficiles à intéresser, les enseignants déploient de plus en plus d'énergie pour... ne pas y arriver. Il leur faut donc trouver des méthodes, des thèmes, des activités facilitant l'intéressement des élèves. Ce souci était évidemment moins grand dans une école qui ne recevait que les élèves les plus « spontanément » intéressés et « intéressables ».

Quelle que soit leur proximité sociale et culturelle avec l'école, les élèves ont un rapport plus critique aux savoirs et aux activités pédagogiques. D'aucuns diraient qu'ils les rejettent. Ils sont surtout moins prêts à s'engager totalement dans la forme scolaire avec la perspective de la réussite scolaire comme seul horizon (Rayou, 1998). Cela entraîne des conduites de résistance soulignées par les enseignants (Barrère, 1997). Les élèves résistent à l'emprise de l'école, des savoirs et du maître, ce qui n'est pas nouveau mais prend d'autres formes. Les élèves ne sont d'ailleurs pas les seuls car la société et les parents ont eux aussi un rapport plus critique à l'enseignement et aux enseignants. Des critiques, souvent d'ordre pédagogique, portant sur des savoirs et une organisation scolaire qui ne favoriseraient pas l'intéressement nécessaire des élèves et montreraient ainsi un manque d'efficacité et une entrave aux possibilités d'épanouissement des élèves. Le système éducatif lui-même n'a eu de cesse de mettre le thème de la mobilisation des élèves en avant, considérant qu'un élève mobilisé est presque nécessairement un élève qui réussit.

Les enseignants ont donc développé de plus en plus d'efforts d'intéressement. Trouver le bon texte, le bon thème, le bon auteur, le bon article de presse, la bonne activité, la bonne attitude, est devenu leur obsession professionnelle. La pédagogie semble n'être que cet effort incessant pour intéresser les élèves et les enrôler dans l'activité d'apprentissage.

Un travail « interminable » aux résultats improbables : difficulté de l'intéressement, usure de la routine... autant d'épreuves nourrissant la plainte et la fatigue

Le travail d'intéressement des élèves à l'École et aux savoirs prend d'autant plus d'importance que les élèves ont un rapport plus distancé à la culture scolaire. Quand faire cours ne va plus de soi, enseigner n'est plus seulement maîtriser un savoir et produire les meilleurs outils pour y faire accéder les élèves, mais exige de passer autant de temps à les intéresser, au sens de les enrôler dans l'action, faire qu'elle devienne leur au moyen d'un travail de traduction des savoirs et d'invention de dispositifs adaptés. Ce travail d'intéressement apparaît épuisant par la mobilisation de soi qu'il réclame et sans succès garanti, ce qui en élève le coût. Les enseignants notent souvent que ce travail est de plus en plus coûteux, voire qu'il ne devrait pas leur incomber ou, face à son échec, que ce sont les élèves qui « *n'ont pas leur place ici* ». L'indignité supposée des élèves à être au collège et plus encore au lycée, renvoie à une indignité pour le professeur à leur faire cours. C'est pourquoi les enseignants apprécient de travailler avec des élèves motivés, « naturellement » intéressés par les savoirs et disponibles pour travailler, en clair, plutôt de bons élèves.

L'immensité de la tâche d'intéressement, semblant sans fin, conduit à un découragement exprimé par la majorité des enseignants, y compris par les plus engagés dans leur métier.

L'engagement requis face à l'instabilité de la situation d'enseignement implique en retour une forte emprise du travail à l'origine d'une porosité entre la sphère personnelle et la sphère professionnelle. Traditionnellement source de tensions chez les enseignants, elle est devenue plus manifeste.

68

La porosité entre l'univers professionnel et personnel, deuxième source de difficultés

Les enseignants se décrivent comme sous la pression permanente du travail ; pression qui s'accroît en cas de sentiment d'échec dans l'intéressement des élèves.

Le temps de travail posté (temps de service d'enseignement) s'avère au final quantitativement moins important que les autres temps, et ce en dehors de toute visibilité sociale, voire de visibilité par les enseignants eux-mêmes. Nombre d'enseignants ne parvenant pas à délimiter l'espace et le temps du travail, celui-ci devient envahissant, souvent de manière contre-productive. C'est le cas de l'accroissement du temps de correction des copies du fait d'évaluations plus fréquentes en réponse à la pression institutionnelle et sociale et comme moyen de maintenir l'ordre ; et de celui du temps de préparation des cours du fait de la difficulté d'intéressement des élèves.

Cependant, il existe une ambivalence car cet envahissement est aussi cité comme un des plaisirs du métier, la vigilance continue pour saisir les opportunités d'intéressement des élèves étant la manifestation d'une pensée active.

Mais le travail est aussi un « puits sans fond » puisqu'aucune limite institutionnelle n'est donnée, et que le métier, en tant que collectif professionnel, n'en a pas construit. Chacun cherche seul la régulation d'une activité semblant impossible à clore. Le travail collectif peut être une source de régulation de l'activité individuelle mais l'extension et la juxtaposition des missions ont renforcé la « décoordination » des tâches et provoqué la confrontation à une multiplicité de logiques d'action, souvent contradictoires, entre lesquelles il convient d'arbitrer au quotidien.

La relation entre espace du métier et espace privé ou domestique apparaît comme un point central chez les enseignants. Le modèle de la vocation, en nette décroissance, est une explication insuffisante de cette emprise qui apparaît comme le résultat des conditions pratiques du métier.

Pour l'essentiel, le travail des enseignants est réparti en trois parts. Une partie en présence des élèves en classe dans un temps contraint posté (le temps de service) ; une autre partie, dans l'établissement, soit sur temps contraint « périphérique » (réunions, conseils de classe, aide individualisée...), soit sur son temps personnel au sens de librement organisé (concertation avec les collègues, travail administratif, préparation de dossiers...); et une dernière partie à domicile sur le temps personnel (formation, documentation, correction de copies, préparations de cours). La part limitée du temps de travail contraint accroît paradoxalement les tensions sur le temps dit libre. Mais ce temps dit libre n'est en fait pas non plus un vrai temps libre car seule sa répartition est l'objet d'une certaine liberté, pas son volume.

69

Le travail contraint posté et le travail contraint « périphérique » se déroulent dans l'établissement alors que le travail libre s'effectue surtout hors de l'établissement. Le travail contraint libre peut aussi se dérouler dans l'établissement de façon à se discipliner ou à instaurer un cadre normatif pour ce temps toujours confus. Des professeurs peuvent ainsi corriger des copies au lycée, voire, mais c'est exceptionnel, passer l'essentiel de leur temps de travail au lycée ou au collège.

Répartition des différents temps de travail

	Travail dans l'établissement	Travail hors établissement
Travail contrôlé et obligatoire	Travail contraint posté (heures de cours - le service - réunions obligatoires...)	Travail contraint libre (correction de copies, préparation de cours...)
Travail non contrôlé et non obligatoire	Travail contraint périphérique (travail de concertation, travail logistique, travail administratif)	Travail libre (formation personnelle, lectures, approfondissement du travail contraint libre...)

La difficulté de concilier vie professionnelle et vie familiale ou sociale extérieure au métier dans le cadre de cette répartition est souvent exprimée par les enseignants. L'importance de l'engagement demandé dans le travail et la part du travail libre, contraint ou pas, obligent à produire par soi-même une césure entre les deux mondes, celui du travail et celui de la vie extraprofessionnelle. La nécessité de concilier les deux provoque un sentiment de manque de temps, d'envahissement et de pression. Alors que l'image sociale du métier est associée à l'idée d'un important temps libre, l'impression de courir après le temps revient pourtant de façon lancinante dans les entretiens et les discussions entre professeurs. L'avantage du temps « libre » se mue en inconvénient. Les enquêtes du Ministère ou celles d'origine syndicale convergent vers une estimation du temps de travail hebdomadaire de 40 à 44 heures. Comme les deux sphères, domestique et professionnelle, communiquent, la moindre tension ou moment de suractivité dans une sphère a des effets immédiats dans l'autre. Le sentiment est alors celui d'une accumulation augmentant la pression globale.

70

Les difficultés d'intéressement des élèves et de délimitation de l'emprise du travail entraînent des interrogations fortes sur la définition du bon travail quand celui-ci apparaît de plus en plus multiple et contradictoire, et quand la responsabilité du professeur est plus que jamais mise en avant dans la réussite des élèves.

Une définition du « bon » travail plus difficile à cerner

C'est à la fois le signe et la cause d'un affaiblissement d'une identité professionnelle référée à un métier qui semble échapper désormais à ceux qui le font. L'extension et la diversification des missions des enseignants ont été réelles depuis une vingtaine d'années. Les politiques d'éducation successives prônant une approche globale de l'élève, ont entraîné une prolifération des tâches dans un contexte d'injonctions à améliorer les résultats. De plus, le souci de l'orientation des élèves, de l'accueil des familles, d'une éducation globale (sécurité routière, prévention des risques, citoyenneté, santé...), a relativisé la place de la transmission des connaissances dans le métier tout en imposant aux enseignants des tâches nouvelles ou exercées dans des

conditions différentes. Dès lors, s'accorder sur « comment faire » exigerait de débattre entre professionnels ce qui nécessite du temps et un engagement dans des controverses, deux conditions rarement réunies.

La question des ressources disponibles pour construire des points de repère, des compétences pour les réaliser, se pose au plan local et au plan du métier. Les enseignants manifestent un désarroi face à ces multiples tâches les éloignant, estiment-ils, du cœur de leur métier (la transmission des connaissances) ; et ils dépensent une énergie souvent considérable pour créer des ressources adaptées qui n'ont que l'établissement comme horizon. La capacité collective à articuler regard critique et projet pour le métier semble mise à mal, facilitant un repli individuel source de difficultés.

L'énergie et l'inventivité au quotidien des enseignants pour travailler quand même et essayer de bien faire leur travail se manifestent aussi à travers leur faculté à trouver des issues à une souffrance aux manifestations diverses (de l'absentéisme à la somatisation plus ou moins grave) bien que difficilement exprimée.

Les issues aux difficultés

Trouver du plaisir et éviter la souffrance

On peut établir une liste des issues les plus fréquentes aux difficultés du métier : action pédagogique, formation, renouvellement des routines, travail collectif, projets, temps partiel, CPA, choix des classes, fonction de professeur principal, relativisation ou déni des difficultés, investissement dans une tâche (théâtre, informatique...) particulière, etc.

71

Le fait de trouver des solutions aux difficultés du métier dans le métier lui-même est décrit comme rare par les enseignants. Cependant l'enquête atteste du fait que les solutions pour atténuer, contourner, gérer, supprimer, relativiser les difficultés sont consubstantielles au métier. Une grande partie des tâches et des façons d'y procéder intègre cet objectif dans leur conception anticipée, leur planification et leur déroulement. Tout passe au prisme de la gestion des difficultés ordinaires du métier, vise leur anticipation, leur résolution.

Mais donner cet argument pour justifier son action engage à faire état de ses difficultés ce qui n'est pas facile. La négociation, complexe, avec les tâches et les difficultés du métier est non seulement constitutive du métier mais vraisemblablement première dans le processus de son acquisition. Les solutions trouvées permettent de s'accommoder, s'adapter, d'intégrer ces difficultés, empêchant ainsi éventuelle une souffrance. Ainsi, face à l'emprise du travail, une des issues consiste à organiser une déprise du travail.

Prendre ses distances, relativiser, se désengager

Le désengagement peut être une réponse aux difficultés du métier. L'impuissance à agir sur les difficultés entraîne une forme de désengagement libérant du temps et des contraintes. Éviter de prendre des classes à examen ou éviter toute tâche autre que l'enseignement en sont des exemples. De fait, on observe une ambivalence du processus engagement/désengagement. Les « désengagés » sont souvent les anciens « engagés » et peuvent le redevenir. Il y a une dynamique de l'engagement qui doit s'apprécier en termes de processus.

Un désengagement progressif lié au découragement, à l'usure, à l'insatisfaction d'un engagement précédent, est parfois stoppé par un changement de niveau d'enseignement ou d'établissement. Il existe aussi des engagements progressifs liés à une dynamique locale, à une assurance due à l'expérience, à une sortie de routines fossilisées suite à une période de relatif désengagement. Parfois, c'est une rupture qui le provoque, une rencontre, un changement d'établissement, une formation.

Les enseignants ont un jugement souvent sévère sur le désinvestissement. Le recentrage sur la seule transmission de connaissances sans grande préoccupation de l'apprentissage réel qu'en font les élèves, est perçu comme une stratégie individuelle de contournement des difficultés. C'est volontiers interprété comme l'absence de don – de gratuité donc – que réclamerait une mobilisation déconnectée du salaire, dans l'intérêt des élèves. Travailler pour de l'argent paraît indigne ou du moins ne travailler que pour l'argent, c'est-à-dire sans un engagement au service des élèves, lui-même souvent mis en relation, dans les entretiens, avec des activités hors programme et hors classe, voire extrascolaires, comme le disent ces enseignants :

72

« Il n'y a que les collègues qui aident, ceux qui ne sont pas dégoûtés par le métier. Les autres finissent par faire ça pour le salaire. Souvent, ils bossent mal, ils lâchent en cours de route. Il y a eu aussi des périodes où j'ai été très découragée. »
(SEJN06)

« Les premières années d'enseignement, je pensais davantage à me soucier de mes élèves qu'au reste de ma vie ; et actuellement, je pousse à ce que ce soit l'inverse, et j'essaye de me détacher de tout ça. Oui, oui ! »

« C'est vrai que j'ai toujours fait beaucoup de choses extrascolaires avec les élèves, enfin bon, et... là, depuis que je suis ici je fais plus rien. »

« J'ai toujours eu beaucoup d'actions et..., peut-être aussi c'est parce que je vieillis, que j'ai moins envie d'en faire, et aussi parce que dès qu'on sort les élèves du collège, c'est dur. »

Le désengagement est généralement opposé à des formes anciennes de l'engagement : en réaction et comme une forme de régulation suite à un surengagement

précédent, le désengagement est devenu une nécessité ou s'est imposé ; il est le moyen de pouvoir continuer à travailler sans s'épuiser.

Une autre forme du désengagement consiste à insister sur les variables temporelles dans l'activité enseignante. Ainsi, une enseignante connaissant des difficultés en classe a trouvé une issue dans la précarité même de ses conditions d'exercice :

« J'ai commencé dans les années 1970, en changeant presque chaque année, je sais que, bon, au bout de l'année je verrai d'autres têtes, alors j'ai pris l'habitude de m'adapter à n'importe quelle situation. Alors bon, il y a certaines années qui sont plus fatigantes que d'autres, mais je sais que l'année d'après ça va changer et je m'en tire comme ça. J'ai pris l'habitude, une année comme ça et l'autre sera meilleure et puis, bon, ça varie d'une année à l'autre. »

Se réengager dans l'activité pour trouver du plaisir au travail

L'investissement pédagogique, l'engagement dans la vie de l'établissement, dans celle de la discipline, dans le syndicalisme, sont autant de manières de suspendre des épreuves en élargissant les tâches afférentes au métier, par un engagement dans le métier en général. Pour certains, comme dans cet extrait d'entretien, cela multiplie les possibilités de réussir.

« Je ne peux pas dire que j'aime mon métier. Je le trouve supportable, je fais celui-là parce que d'abord je ne sais pas en faire un autre. Je le trouve supportable, il me laisse beaucoup de temps libre mais... J'ai une très grande fatigabilité ce qui fait que si je faisais un autre travail il n'y aurait pas de temps libre. Je ne viens jamais par plaisir au collège. Justement la seule chose que j'ai trouvée pour faire passer la pilule c'est quand je suis en situation de rendre ça le plus agréable possible. Et plus je m'investis, plus ça rend le travail dans un premier temps supportable et dans un deuxième temps c'est vrai que ça arrive à devenir agréable. »

73

Ce trop-plein d'engagement est aussi une réponse à la difficulté d'évaluer son travail. Puisque le métier n'est tenu par aucune limite en dehors de celles que chaque enseignant pose, travailler énormément en s'engageant totalement dans le travail légitime son activité, augmente sa valeur. L'engagement dénote alors plutôt une inquiétude profonde et un stress créé par le questionnement sans fin sur le « bon » travail. C'est une recherche de clôture du questionnement, une tentative de mettre à l'abri la personne de l'enseignant. Ses efforts la protègent de ses défaillances éventuelles, comme l'exprime cet enseignant :

« [...] pour faire face, je travaille beaucoup, je me cache un peu derrière le travail en me disant: moi j'ai fait ce que j'ai pu ! Et à partir de là je ne me reproche pas

grand-chose, enfin moins que si je ne faisais pas un maximum de travail où je me dirais : je n'en fous pas lourd, c'est normal que ça m'arrive et je me dirais peut-être que je suis mauvais, que je ne devrais pas faire ça... Non, je me réfugie derrière mon travail et je me dis : de toutes façons, je fais mon boulot, après... » (SEHL12)

L'engagement dans le travail sert ici à tenter de gérer les incertitudes du travail et à empêcher le sentiment de culpabilité de l'enseignant. L'obligation de moyen prend le pas sur une obligation de résultats plus aléatoire. Les enseignants sont certainement proches du modèle de travail des professions libérales sous cet angle-là. Dans l'obligation de moyens il faut montrer que tous les moyens disponibles ont bien été utilisés pour parvenir au meilleur résultat tandis que l'obligation de résultat s'apprécie en fonction des résultats obtenus. Si cette dernière évaluation correspond plutôt au travail industriel, la première est plus utilisée dans les services et spécialement les relations de service à autrui, comme le sont les professions de l'enseignement, de la santé, du travail social, du droit, du conseil. Ce n'est donc qu'en justifiant des moyens qu'on a mis pour atteindre des résultats qu'on peut juger « bon » le travail fait. Cependant, l'appréciation en question étant relativement subjective, il n'y a plus de limites objectives. Ainsi, nombre d'enseignants passent un temps considérable à la préparation des cours ou à la correction des copies. Ce temps protège d'une mauvaise évaluation de son propre travail et sert à le justifier. En ce sens, il est protecteur et représente une issue à une souffrance propre du métier liée à la difficulté d'évaluation et aux injonctions institutionnelles parfois paradoxales ou floues : l'équivalence créée entre temps et qualité du travail calme l'anxiété à l'égard de ce que serait le « bon » travail. Comme si épuiser le travail avant qu'il ne vous épuise constituait une solution au doute sur l'efficacité et le sens de son travail.

74

La recherche d'aides et de ressources à l'extérieur de l'établissement est citée par les enseignants comme principale solution aux difficultés au travail. Par exemple, en changeant de public ou d'établissement où un nouvel engagement sera possible. La responsabilité de la difficulté est alors attribuée à des élèves trop difficiles, pas assez intéressés ou à un établissement à l'ambiance de travail délétère. Une position aussi rare que radicale consiste à changer de métier.

Plus courant est l'investissement dans des activités extérieures qui sont une aide pour l'activité principale d'enseignement. Cela peut être en continuité directe avec l'enseignement, faire cours ailleurs (à l'université, dans une école), faire de la recherche ou de la formation dans le cadre d'un IUFM. L'activité extérieure peut aussi être étrangère à l'enseignement en cas d'investissement politique, artistique, etc., voire prendre le dessus sur l'activité principale. Mais elle peut aussi renouveler l'engagement dans le métier, être l'occasion de construire de nouvelles ressources, de trouver

un équilibre entre des activités différentes. Une autre grandeur, ailleurs, est créée, reconnue, qui peut en retour nourrir ou rendre supportable le travail en tant qu'enseignant.

Un modèle de la fuite peut être identifié dans ces changements, mais cela ne signifie pas forcément pour l'enseignant un désengagement du travail comme l'enquête l'a montré. Fuite externe quand il s'agit de changer d'établissement pour aller vers un établissement plus favorisé ou d'un niveau plus élevé. Fuite interne quand il s'agit de négocier les meilleures classes et enseignements d'un établissement.

Les solutions à l'action problématique proposées par Hirschman (1972), l'*exit*, la *voice* et la *loyalty*, trouvent ici leur usage et leurs limites. L'*exit*, c'est emprunter une solution de sortie de l'action, qui peut consister pour des enseignants en un *exit* interne, changer d'établissement, ou un *exit* externe, changer de métier. La *loyalty*, c'est l'engagement dans l'action et le loyalisme (la personne cherche à atteindre les objectifs quel que soit le contexte). Dans ce cas, les enseignants ont un engagement important. Un modèle extrême est le militant pédagogique qui centre son propre investissement personnel autour de la question éducative. La *voice*, c'est quand les acteurs expriment leurs désaccords sur la situation avec l'espoir de la changer. Le milieu enseignant est connu pour avoir une forte capacité de *voice* grâce à ses organisations syndicales et ses fréquentes mobilisations.

Mais ce modèle exclut une posture, souvent moins visible, moins légitime mais d'autant plus prégnante dans la pratique du métier, la quatrième option entrevue par Hirschman, l'apathie, mais tournée positivement, l'adaptation. En effet, une des principales issues pour les enseignants consiste à adapter la règle, à la contourner, à la relativiser, à ruser (Lantheaume, 2007), à produire une règle alternative, c'est-à-dire négocier les situations et les normes dans une visée pragmatique permettant de durer dans le métier en ménageant le plaisir et l'intérêt.

Cette dernière option peut se manifester dans toutes les dimensions du métier. Sur les savoirs : jouer et négocier le programme, en y sélectionnant les points les plus intéressants intellectuellement ou pédagogiquement. Au plan pédagogique : négocier les situations, l'ordre scolaire et construire une discipline pragmatique qui ne soit pas trop coûteuse, etc. L'essentiel de l'issue dans le métier est là, sans être parlé et décidé collectivement mais géré par chacun individuellement. La transgression est alors érigée en norme tout en étant invalidée dans le discours collectif. Une transgression permanente qui ne se vit pas comme telle et que chacun s'emploie à taire.

Les issues rencontrées correspondent à cette posture qui a finalement peu à voir avec l'apathie au sens d'un « affaiblissement de l'initiative et de l'activité » (2), car elle demande au contraire un travail actif de construction, mais encore moins avec la *loyalty* ou l'*exit*. C'est une « posture de résistance » (Hérou, 2000), quand les acteurs ni ne s'engagent dans la situation, sans pour autant en sortir, ni ne se dotent de la critique pour changer la situation, mais la transforment de manière pratique en la renégociant sans cesse dans la réalité. Ils parviennent alors à produire une réalité alternative ou quasi alternative à celle qui est construite dans les discours de justification, y compris les leurs.

On aboutit ainsi à un paradoxe : ne plus être soumis à des épreuves provoque un désengagement et diminue la satisfaction au travail mais la soumission continuelle à des épreuves implique un excès d'engagement diminuant lui aussi la satisfaction au travail. Entre la routine et le stress, l'occasion de l'insatisfaction au travail est toujours présente. Ainsi, la plainte exprimée massivement par les enseignants à propos de leur travail, prend sens puisque les motifs d'insatisfaction demeurent dès lors que les solutions à la routine sont le stress et *vice versa*.

Conclusion : une crise de transition

La définition du « bon travail » ne va plus de soi. Cela représente un des aspects essentiels des difficultés des enseignants entraînant une sorte de crise de transition dans le métier enseignant.

76

Le travail d'intéressement des élèves devenu central dans un contexte de démocratisation et de réduction pragmatique des exigences, requiert une activité d'enrôlement des élèves imposant un engagement de la personne de l'enseignant de plus en plus important. La sphère professionnelle et la sphère personnelle sont concernées.

La place de l'incertitude, plus grande notamment du fait de la dévolution de la régulation au local, fait que les enseignants sont, plus qu'avant, obligés d'exposer leur propre personne pour pouvoir gérer les situations, d'autant plus quand les routines sont insuffisantes pour résoudre les dilemmes quotidiens (Barrère, 2002 ; Tardif et Lessard, 2000). Dans ce mécanisme d'engagement de soi dans la situation, pour la faire tenir, le « soi-même » comme ressource (Schwartz, 1997) est mobilisé. Les enseignants l'expriment en affirmant qu'il faut désormais travailler « avec ses tripes », qu'il « ne faut pas être malade », etc. pour réussir son activité. Cette mobilisation de la personne dans le travail est, certes, une évolution générale du monde

2 - Cf. *Petit Robert*, 2001.

du travail. De même, dans l'éducation, au fur et à mesure que la régulation est plus locale, les personnes sont davantage convoquées dans les situations et dans leur règlement (Derouet, 1992).

Dans cette perspective, l'individualisme a longtemps été le mode de régulation de la profession enseignante, depuis les décrets de 1950 régissant le statut des enseignants. Des statuts forts géraient la protection du métier, sans obligation à travailler dans un autre registre que celui prévu dans la classe. Désormais cet individualisme, défensif, produit de la difficulté. Ainsi, peut-on mieux comprendre nos conclusions, corroborées par des enquêtes statistiques (MGEN, syndicats), selon lesquelles la nature des difficultés, sinon toujours leur intensité, est la même, quel que soit le type d'établissement. Cela tient, notamment, au fait que, dans le contexte actuel de redéfinition du métier, l'individualisme défensif entrave la régulation du travail à faire pour construire l'intéressement des élèves. En effet, la situation actuelle nécessite le développement des entraides collectives, des coopérations, des coordinations et une définition partagée des situations, de ce qu'il faut faire, du « bon travail », ce qui implique un jugement et un regard sur le travail de l'autre. À ce niveau, la formation continue des enseignants devrait valoriser les constructions de définition partagée des situations notamment lors de formations sur site. La formation initiale pourrait, pour les mêmes raisons, se centrer davantage sur les difficultés ordinaires du métier.

Nous sommes finalement passés d'une situation dans laquelle il y avait une forme de régulation qui faisait l'accord, à une situation où la régulation héritée n'est pas épuisée, persiste en partie, mais ne convient plus et n'est pas encore remplacée. De là vient la tendance, compréhensible, des enseignants à se référer au mode de régulation existant dans un contexte où le débat, peu développé à l'intérieur du métier, ne permet pas encore d'en définir un nouveau qui fasse l'accord.

BIBLIOGRAPHIE

BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris : L'Harmattan.

BARRÈRE A. (1997). *Les lycéens au travail*, Paris : PUF.

CLOT Y., ROGER J.-L., RUELLAND D. (2007). « De l'action à la transformation du métier : l'activité enseignante au quotidien », *Éducation et sociétés*, n° 19/1, p. 133-146.

DEROUET J.-L. (1992). *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux*, Paris : A.-M. Métailié.

DUBET F. (2002). *Le déclin des institutions*, Paris : Seuil.

HÉLOU C. (2000). *Ordre et résistance, une sociologie de la discipline au collège*, thèse, Paris, EHESS.

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*, n° 3, novembre, université de Mons-Hainaut, p. 25-47.

HÉLOU C., LANTHEAUME F. (2007). *Souffrance au travail et transformation du métier d'enseignant*, rapport de recherche, tapuscrit, UMR Éducation et Politiques (INRP), Lyon.

HIRSCHMAN A.O. (1972). *Exit Voice and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press.

LANTHEAUME F. (2007). « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance », *Éducation et sociétés*, n° 19/1, p. 67-81.

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*, n° 155, p. 111-142.

78

NACHI M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*, Paris : A. Colin.

RAYOU P. (1998). *La Cité des lycéens*, Paris : L'Harmattan.

SCHWARTZ, Y. (dir.) (1997). *Reconnaissance du travail : pour une approche ergologique*, Paris : PUF.

TARDIF M., LESSARD C. (2000). *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F. (2001). « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI*, n° 124, p. 224-268.

VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie, scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris : PUF.

WOODS P. (1977). « Teaching for survival », in P. Woods, M. Hammersley (eds), *School Experience - Explorations in the Sociology of Education*, London : Croom Helm, p. 271-293.