



Gilles FERRÉOL

Avec la collaboration de

Benjamin CASTETS-FONTAINE

et

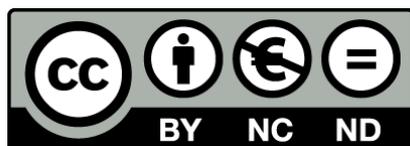
Audrey TUAILLON DEMÉSY

**ITINÉRAIRES PROFESSIONNELS ET DISCONTINUITÉS :
LE CAS DES « ENSEIGNANTS DÉCROCHEURS »**

Recherche réalisée pour l'UNSA Éducation avec le concours financier de l'IRES

Rapport final

Mai 2015



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported License.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	9
I. D'un décrochage à l'autre	11
II. Questionnements et méthodologie	13
PREMIÈRE PARTIE : ÉLÉMENTS DE CADRAGE ET DE PROBLÉMATISATION	15
I. Le système scolaire et ses tiraillements	17
A. Des arbitrages toujours délicats	17
1. Pilotage et participation	17
2. Unité et autonomie	19
3. Ouverture et recentrage	21
4. Tradition et modernité	23
B. Une dynamique à réactiver	23
1. Subjectivation, ordre négocié et configurations scolaires	25
2. Spirale inflationniste, perte de repères et désinstitutionnalisation	27
II. La condition enseignante et ses vicissitudes	29
A. Transformations du métier et recompositions identitaires	30
B. Épreuves, souffrance et mal-être	35
DEUXIÈME PARTIE : UN PREMIER ÉCLAIRAGE	45
I. Le protocole d'enquête	47
A. Trois grands supports	47
1. Les archives	47
2. L'observation de journées de formation	48
3. Les entretiens	49
B. Prise de contact et rencontres avec les enseignants en difficulté	51

C. Les acteurs institutionnels et périphériques	52
II. Le dispositif DEFI	53
A. Naissance et évolution	54
B. Principes et objectifs affichés	55
C. Les volets de l'action	56
D. Le public rencontré	58
E. Un réseau de formateurs	59
F. Évaluation et devenir	60
III. Descriptif général des Archives	61
A. Une photographie représentative ?	61
B. Présentation des dossiers	62
1. Autant d'hommes que de femmes	63
2. Une population âgée	63
3. Lettres-Langues-SHS : des disciplines prédominantes	64
4. Une majorité de certifiés	64
5. La présence de TZR	65
6. Des professeurs de collège plus exposés ?	65
7. Une répartition inégale selon les départements	66
8. Une entrée récente	66
9. En guise de synthèse	67
TROISIÈME PARTIE : ANALYSES ET DISCUSSIONS	69
I. Au cœur de l'expérience professionnelle, une affaire d'individus ?	71
A. Une psychologisation des problèmes	72
1. Un empilement de difficultés	73
2. Détresse et dénégation	79
3. Le rapport au corps	81
B. Seul face à l'institution ?	83
1. Méfiance et défiance	84
2. Isolement et manque de soutien	87
3. Des risques de dérive	90
4. Une imbrication parfois préjudiciable	96

II. Le poids de l'environnement et des contraintes organisationnelles	98
A. Un climat pesant	98
1. <i>Quid</i> de la réputation ?	100
2. Entre humiliation, stigmates et violences ordinaires	102
3. Suspicion et sentiment d'injustice	105
B. Jeux de rôles et zones d'incertitude	108
1. De l'autorité au pouvoir	108
2. Conflits et identité	112
C. Malaise et injonctions contradictoires	117
1. De multiples tensions	118
2. Malentendus et <i>double bind</i>	119
III. Entre engagement et déception	123
A. Implication et distanciation	123
1. Vocation et aléas	123
2. Don de soi et absence de reconnaissance	125
B. Motivation et retrait	126
1. Attentes et désillusions	127
2. La tentation de l' <i>exit</i>	128
3. Désinvestissement et décrochage	131
C. Portraits d'enseignants	134
1. Jean-Pierre, ou l'expression d'un désarroi dans les filières techniques	134
2. Françoise, un idéal entravé	136
3. Gaétane, une bifurcation assumée	140
4. Cassiopée, une expérience malheureuse qui tourne court	143
CONCLUSION	149
I. MISE EN PERSPECTIVE	151
II. ENSEIGNEMENTS ET PISTES DE RECHERCHE	153
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	157

SIGLES ET ACRONYMES 175

ANNEXES 179

INTRODUCTION

Cette recherche, réalisée dans le cadre d'une convention C3S/IRES-UNSA, se situe au croisement de différents champs d'investigation ayant trait à l'éducation et à la formation, aux carrières et aux trajectoires professionnelles, au travail et aux organisations. La prise en compte des représentations et des identités, des affects et des émotions sera ici privilégiée, de même que les approches "compréhensives" ou "interactionnistes" traitant de la problématique de l'engagement et de la désimplication, de la vulnérabilité et des risques psychosociaux, du don ou de l'estime de soi et des blessures ou des violences ordinaires.

*
* *

I. D'UN DÉCROCHAGE À L'AUTRE

Le décrochage, soulignait déjà Bernard Bier dans un éditorial du numéro 122 de la revue *VEI Enjeux* daté de septembre 2000, semble avoir pris le relais de l'échec scolaire dans les préoccupations ministérielles.

Si cette interrogation tend à devenir centrale dans un contexte de crise de l'école et de son environnement, c'est parce qu'elle traduit un « *malaise endémique* », qu'elle fait appel à plusieurs registres¹ et qu'elle « *met en scène une figure de l'altérité qui échappe a priori aux classifications existantes : repérage difficile, effectifs [...] en augmentation et hétérogénéité croissante des profils* » (Bier, 2000, p. 6).

La terminologie utilisée fluctue² et n'est pas dénuée d'ambiguïtés. Les contours sont flous et les réalités multiples. Les typologies mises en avant font toutes ressortir, selon des pondérations spécifiques, quatre grandes catégories³ : les « *discrets* »⁴, les « *désengagés* »⁵, les « *sous-performants* »⁶ et les « *inadaptés* »⁷. Au-delà de ces étiquettes, il importe de reconnaître l'existence d'un *continuum* parmi ceux⁸ qui s'inscrivent, plus ou moins fortement, dans un processus de « *démobilisation* » ou de « *non-appartenance* », de « *défection* » ou de « *désaffiliation* » (Castel, 1995 ; Hirschman, 1995 ; Thibert, 2013). Plusieurs éléments peuvent être mentionnés :

¹ Principalement socio-éducatif et politique, le rapport à soi et à autrui étant par ailleurs essentiel.

² « *Décrocheurs* », « *déscolarisés* », « *absentéistes* », « *perdus de vue* », voire « *zappeurs* » aux parcours chaotiques et fragmentés... Décrocher, comme le fait observer Bier, « *c'est à la fois, dans le langage de la montagne, dévisser d'une paroi, chuter et, dans celui des toxicomanes, sortir d'une dépendance, d'une souffrance* » (Bier, 2000, p. 7). Le champ sémantique est complexe, les connotations pouvant s'inverser ou s'entrecroiser.

³ Cf., par exemple, la classification établie par Michel Janosz (Janosz, 2000).

⁴ Encore dénommés outre-Atlantique *quiet dropouts*. Qualifiés de « *faibles et sérieux* », ce seraient les plus nombreux, pouvant passer inaperçus car ne manifestant aucun trouble de comportement, leur seul "défaut" étant de ne pas bien réussir à l'école. Ils ne dérangent pas et ne font pas l'objet de sanctions.

⁵ Même s'ils ont toutes les capacités voulues pour réussir, leurs aspirations en salle de classe sont restreintes et ils ne s'épanouissent guère à l'école.

⁶ Leur rendement moyen est très médiocre, sensiblement au-dessous de la note de passage.

⁷ Ces *pushouts low-achievers* sont encore moins performants et rencontrent de gros problèmes tant sur le plan des apprentissages que sous l'angle des conduites.

⁸ Près de 8 % d'une génération (Afsa, 2013). Cette sortie est presque toujours l'aboutissement de difficultés précoces (redoublements dès le primaire, faiblesse des acquis en français et en mathématiques). Si les garçons sont davantage touchés que les filles, les 17-18 ans plus que leurs cadets, ceux qui sont en LP plus que les autres, les liens avec la délinquance ou la nationalité ne sont pas clairement démontrés. Les risques sont, en outre, accrus pour les enfants issus de milieux modestes (ouvriers, personnels de service, inactifs) ou vivant dans des familles monoparentales ou recomposées, et pour ceux dont les résultats à l'entrée en Sixième sont parmi les 10 % les plus faibles (Thibert, 2013).

- perte d'espoir dans l'utilité de la formation initiale et peur d'être victime d'un "contrat de dupes" ;

- méconnaissance des exigences du "métier d'élève" (Sirota, 1993 et Merle, 2005) et refus de se conformer aux codes de sociabilité, aux attentes ou aux prescriptions émanant de l'institution ;

- rapport au savoir jugé peu attrayant car perçu comme trop formel, infantilisant ou en porte-à-faux, les structures d'accompagnement ou de soutien faisant souvent défaut pour ceux que Pierre Bourdieu et Patrick Champagne avaient coutume d'appeler les « *exclus de l'intérieur* » (Bourdieu et Champagne, 1993) ;

- échec à surmonter la "dissonance culturelle" entre les contenus d'apprentissage proposés et le système de normes ou de valeurs propres au milieu d'origine ;

- volonté de repositionnement face au projet parental, restauration de l'estime de soi, rapprochement et accueil auprès du groupe de pairs (l'*exit*, hors du lycée, ne signifiant pas l'exil), attrait de la vie active, perspective d'autres "carrières" : délinquante, matrimoniale...

Nous nous situons, dès lors, « *au rebours d'explications monocausales* » et « *au carrefour d'interractions* » d'ordre familial et socio-économique, organisationnel et cognitif⁹, pédagogique et biographique (Bier, 2003, p. 5).

Des interrogations de même nature se posent également de nos jours autour de la thématique de la *condition enseignante*. Sont ainsi mis en exergue chez les professeurs un sentiment de mal-être ou de désarroi, une perte de repères et un déplacement du cœur de métier, une légitimité ébranlée et un brouillage des codes ou des référentiels. Dans un contexte de plus en plus contraignant et anxiogène, les « *discours de la plainte* » (Blanchard-Laville, 2001 ; Renault, 2008) témoignent des difficultés vécues au quotidien : surcharge de travail, isolement et manque de reconnaissance, lassitude et épuisement. Les attitudes vis-à-vis de l'institution oscillent alors entre attentisme et déception, apathie et amertume.

Pour la plupart des observateurs, il ne s'agit pas d'un mouvement isolé ou temporaire, mais d'une réalité de plus en plus présente, allant bien au-delà de l'Hexagone. Ainsi, aux États-Unis, « *11 % quittent la profession à l'issue de leur première année d'exercice, et 39 % dans les cinq ans* ». De la même façon, en Belgique francophone, « *quatre sur dix [officiant dans le Secondaire] ont abandonné au cours de leurs cinq premières années* » (Lothaire *et al.*, 2012). On retrouve, peu ou prou, un constat similaire dans différentes contrées : Grande-Bretagne (Dolton et Van der Klaauw, 1995), Canada (Karsenti *et al.*, 2008), Europe du Nord ou Océanie (Stoel et Thant, 2002), Afrique sub-saharienne (*Education internationale*, 2007)... Les données portant sur la France restent encore très parcellaires (Léger, 1981 ; Gropsiron et Van Zanten, 2001 ; Hansez *et al.*, 2005) et ne traduisent qu'imparfaitement les phénomènes de fuite ou de déperdition, de *turnover* ou de réorientation, de mobilité ou d'attrition (MacDonald, 1999 ; Karsenti et Collin, 2009 ; Johnson *et al.*, 2005). Comme si, du point de vue des autorités ou des structures décisionnelles, le sujet était sinon tabou, du moins très délicat à évoquer dans l'espace public car mettant en lumière une « *baisse d'attractivité* » de

⁹ Songeons aux effets "maître", "classe" ou "établissement", aux procédures d'orientation, aux stratégies éducatives, aux ressources et aux dotations disponibles.

la filière professorale et un « *désenchantement* » vis-à-vis du système éducatif (Hélou et Lantheaume, 2005 ; Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008 ; Guedj et Beaumont, 2014).

II. QUESTIONNEMENTS ET MÉTHODOLOGIE

Pour tenter de mieux cerner ces thématiques, et dans le prolongement de travaux précédents (Ferréol, sous la dir. de, 2012, 2014 et 2015), il conviendra – à partir de nouveaux matériaux – de s’interroger, en mobilisant les apports de la sociologie de la connaissance appliquée à l’univers ou aux "mondes" scolaires (Vincent, 1994 ; Derouet, sous la dir. de, 2000 ; Troger, 2011), sur la définition, la caractérisation et les modes d’appréhension du désarroi ou du mal-être exprimé par une part non négligeable du corps enseignant, confronté à une dévalorisation de son statut et de son image, à de multiples tiraillements et à des exigences ou des arbitrages de plus en plus complexes.

Une première partie mettra l’accent sur un certain nombre de prérequis susceptibles de déboucher sur une meilleure perception des mutations en cours et des régulations ou des ajustements qui se mettent en place ou se négocient. On s’intéressera, en particulier, aux "bricolages" ou aux recompositions identitaires découlant de la prolifération des missions imparties et de l’obligation de résultats. On examinera aussi avec attention les stratégies mises en œuvre pour s’adapter ou prendre ses distances, résister ou – dans les cas les plus dramatiques – survivre, que l’on joue la carte du contournement ou des routines, des arrangements ou de l’accommodation.

Dans un second temps, nous illustrerons nos propos en prenant appui sur une enquête de terrain menée, entre novembre 2013 et janvier 2015, au sein d’une académie de taille moyenne ayant expérimenté depuis quelques années un dispositif original de soutien et d’accompagnement individualisé, tourné vers la résolution de problèmes pédagogiques ou de gestion des classes et, plus généralement, vers la prévention et l’anticipation des risques de fragilisation ou d’anomie. Notre approche sera monographique et reposera sur une démarche qualitative triangulant divers supports et outils d’analyse : dossiers des bénéficiaires, observations de journées de formation, entretiens semi-directifs avec les professeurs, les personnels rectoraux, les tuteurs, les chefs d’établissement, les IPR ou des délégués syndicaux... Même si l’échelle retenue invite à la modestie, l’état des lieux auquel on aboutit n’en fournit pas moins des indications pertinentes quant au repérage et à la spécification des publics pris en charge en fonction des classes d’âge, du genre, des disciplines, de l’ancienneté dans le poste, de la domiciliation, du type de collège ou de lycée... La manière dont sont diagnostiqués, dénombrés ou classés ceux qui peuvent être considérés comme en déshérence ou en détresse mérite ici d’être examinée de près car elle nous renseigne sur les attentes, les priorités et les marges de manœuvre de ceux qui ont la capacité d’expertise et les moyens d’impulser telle ou telle action.

À travers ce processus de désignation ou de catégorisation, il nous faudra distinguer ce qui est du ressort d’une vision psychologisante, raisonnant en termes de "déficiences" ou d'"insuffisances" et mettant en évidence la "dénégation" des problèmes, et ce qui correspond à des jeux de pouvoir ou des rapports de force, des mises en scène ou des éléments de contexte comme, par exemple, des réformes de programmes, le développement des technologies de l’information et de la communication ou bien encore des visites d’inspection. Le poids des jugements émis ou des réputations, les relations avec la hiérarchie, les collègues ou les parents d’élèves devront être également pris en compte, les solutions envisagées pouvant parfois

entraîner des effets pervers, lesquels – à leur tour – sont à même de susciter la suspicion ou de renforcer la défiance. C’est précisément ce que nous souhaitons aborder dans notre troisième et dernière partie. En échangeant avec d’autres populations sur d’autres sites et en retraçant des histoires de vie à partir de portraits certes singuliers mais aussi – à bien des égards – représentatifs des cheminements suivis ou de tourments partagés, nous pourrions ainsi prendre la mesure d’éventuelles désillusions ou, par le biais de bifurcations ou de reconversions, de nouvelles espérances et de nouveaux défis.

*
* *

Tous ces questionnements, nous allons le voir, nous invitent à une lecture plurielle de la condition enseignante, envisagée dans ses modes de socialisation, ses épreuves et ses régulations, les différents acteurs de la communauté éducative produisant leur environnement tout en étant amenés à composer et à s’adapter en fonction des situations¹⁰.

¹⁰ Cette recherche n’aurait pu aboutir sans le soutien actif des membres du laboratoire C3S (Culture, Sport, Santé, Société), en premier lieu Benjamin Castets-Fontaine et Audrey Tuillon Demésy pour leur présence sur le terrain, leur précieuse collaboration et leur disponibilité de tous les instants. Un grand merci aussi à Christophe Maillard, Nicolas Mensch et Audrey Valin pour la passation et la transcription d’entretiens, à Antoine Baczkowski, Saïd Ghedir, Alexandre Mairot, Sarah Maurice et Annick Rousseaux pour leur aide technique, ainsi qu’à Raoul Cantarel, Danièle Legay, Éric Monnin, Dominique Szczesny et Thierry Foucart pour les contacts pris avec les corps d’inspection, les chefs d’établissement ou les réseaux de formateurs. Nos remerciements s’adressent également à tous les responsables et les personnels des différents Rectorats qui nous ont ouvert en toute confiance leurs portes ou leurs archives : leur accueil, leur logistique et leur convivialité ont été très appréciés. Une mention spéciale enfin à tous les enseignants qui ont bien voulu témoigner, à François Rabbe et Philippe Vanackere, sans oublier Véronique Testelin pour la frappe finale.

PREMIÈRE PARTIE

ÉLÉMENTS DE CADRAGE ET DE PROBLÉMATISATION

Dans cette première partie, sont proposés des données de cadrage et des éléments de problématisation permettant de mieux saisir, à travers une approche "relationnelle" ou "interactionniste", l'évolution du monde éducatif, de la condition enseignante et des modes d'ajustement.

*
* *

I. LE SYSTÈME SCOLAIRE ET SES TIRAILLEMENTS

Les régulations qui s'opèrent, nous allons le voir, sont marquées du sceau de la complexité : elles renvoient tout à la fois aux dynamiques organisationnelles et aux cultures d'établissement, aux identités professionnelles et aux représentations des inégalités ou des apprentissages, aux procédures de négociation et aux politiques menées.

A. Des arbitrages toujours délicats

Comme l'ont bien perçu François Dubet et Marie Duru-Bellat, « *les aspirations à la restauration, fût-elle républicaine, et les appels à l'ouverture délibérée aux demandes économiques et sociales se partagent l'espace des querelles scolaires, gelant ainsi les débats qu'ils prétendent ouvrir* » (Dubet et Duru-Bellat, 2000, p. 271).

Certaines tensions peuvent être néanmoins très éclairantes (Obin, 1993, pp. 221-223) :

Dimension	Articulation
Pouvoir	Pilotage <i>et</i> participation
Cohésion	Unité <i>et</i> autonomie
Espace	Ouverture <i>et</i> recentrage
Temps	Tradition <i>et</i> modernité

1. Pilotage *et* participation

Examinons, tout d'abord, ce qui a trait au *pouvoir* : « *Plus le processus est participatif, entend-on très souvent, plus sa légitimité doit être affirmée.* » Or, il n'en est pas toujours de la sorte : « *Les prises de position, contrairement à ce que l'on pourrait espérer, sont parfois peu rationnelles, liées à la pression de l'actualité, à des efforts d'image ou à l'influence (provisoire) de tel ou tel, sans parler des contraintes de travail interministériel [...]* » (Joutard et Thélot, 1999, pp. 116-117.)

Cette situation, est-il constaté, s'est aggravée ces dernières années pour plusieurs raisons, « *fréquemment énoncées et dénoncées, mais dont on n'a pas assez pris la mesure ou qu'on ne combat pas avec assez de force et de volonté* » (*ibid.*). Parmi celles-ci, on notera une certaine "déconnexion" entre le ministre et son cabinet, la confusion des rôles ou bien encore la tendance à passer à l'administration des commandes multiples (à honorer dans les délais les plus brefs) sur les sujets les plus variés. Le pouvoir, en définitive, « *sécrète autour de lui des comportements de courtisan quand on pense en attendre quelque chose, et de résistant quand on n'en attend rien de bon* ». De telles attitudes peuvent, dès lors, « *gauchir gravement le diagnostic* » et « *limiter l'efficacité de l'action* » (*ibid.*, p. 121).

Tous ces dysfonctionnements peuvent renforcer l'immobilisme : « *Directeurs de l'administration centrale et recteurs se trouvent en présence de chefs de division et de bureau,*

arrivés là avant eux, certains depuis une ou deux décennies, et qui pour beaucoup seront là après eux. Il n'est pas question de mettre en cause leur loyauté vis-à-vis de leurs supérieurs. Mais [...] la tentation est forte de considérer toute nouveauté comme impossible techniquement. » On comprend, dans ces circonstances, que « ces fonctionnaires dévoués et consciencieux ont vu tellement de velléités de réformes et tant de projets improvisés qu'ils sont dotés d'un profond scepticisme : leur réaction naturelle est donc d'attendre le prochain ministre ou le prochain directeur. Compte tenu de [cette] histoire chaotique, qui pourrait leur jeter la pierre ? » (ibid., p. 103)¹¹.

Quelles sont alors les forces susceptibles de promouvoir le changement ? On pourrait songer, en premier lieu, aux pouvoirs publics. Mais, estime Jean-Pierre Terrail, « les responsables [successifs] se sont préoccupés d'ajuster au moindre coût les flux [d'élèves] aux besoins immédiats des entreprises bien plus que de démocratiser l'école » (Terrail, in Terrail, sous la dir. de, 2005, p. 233). On pourrait également se tourner vers ce que d'aucuns nomment les « experts de la noosphère pédagogique ». Mais, là encore, « tout semble se passer comme si [ceux-ci] ne s'interrogeaient pas vraiment sur les effets de leurs recommandations » car « leur extériorité à la pratique enseignante (ils sont chercheurs, universitaires, anciens enseignants [...] promus formateurs ou inspecteurs), comme leur position de domination institutionnelle [...], ne sont guère de nature à les inciter à contester des conceptions qu'ils ont eux-mêmes promues et dont ils sont, précisément, les garants » (ibid.). Les plus concernés sont, à l'évidence, les milieux populaires, « de loin les plus exposés à l'échec des apprentissages et aux scolarités écourtées » : « Ils ont l'avantage du nombre : près de deux Français sur trois appartiennent à des familles où l'on est ouvriers, employés, petits agriculteurs. » Cependant, « leur handicap essentiel, c'est la faible portée de leurs moyens d'expression et d'intervention ». En effet, « professionnellement cantonnés à des emplois d'exécutants, ils sont l'objet et l'adresse d'une abondante activité discursive, qui ignore le plus souvent ce qu'ils ont à dire : leur propre parole n'a aucune légitimité », particulièrement dans le domaine scolaire, « lieu d'une dominance culturelle accentuée », leur absence aux réunions de parents ou aux rencontres avec les professeurs pouvant être interprétée comme un « signe d'un intérêt réduit ». Quant au monde enseignant, sa situation demeure paradoxale : d'un côté, « il constitue un univers social très consistant », caractérisé par une « cohérence identitaire (au moins en chacun de ses pôles primaire/secondaire) » et un « degré élevé de satisfaction » ; de l'autre, si l'on questionne le rapport de ses membres au métier, « il apparaît beaucoup plus atomisé », en proie à l'« incertitude », à l'« inquiétude », quand ce n'est pas l'« angoisse » et la « culpabilité » (ibid., p. 235). Ce paradoxe tient, pour une large part, à l'« accomplissement isolé des gestes du métier », et « le pilotage à distance de [ce type d'] activité dans la classe n'empêche pas, comme toute forme de prescription externe [des tâches à accomplir], le développement d'une organisation informelle », celle-ci tendant à « se réduire à un bricolage où chacun [est] dans son coin, à l'abri des regards » (ibid.). Cet

¹¹ Faut-il en conclure que tout espoir de réforme du système éducatif dans un avenir proche serait illusoire ? Pour Stéphane Ehrlich et Paulette Maillard, « ni les syndicats d'enseignants, ni les fédérations des parents d'élèves ne semblent de taille de nos jours à affronter victorieusement la toute puissante forteresse de l'Éducation nationale. Leurs états-majors, eux-mêmes très marqués par ce système, en ont-ils seulement la volonté ? ». Il est également à parier que « les gouvernements qui n'ont pas eu le courage jusqu'ici de s'attaquer sérieusement au problème, ne le feront pas davantage demain s'ils n'y sont pas contraints ». Cela signifie-t-il que nous soyons condamnés à « rester en l'état » ou à « rétrograder vers des formes plus archaïques » ? La réponse de nos deux auteurs est claire : « Certainement pas » : « Ce n'est pas parce que les lobbies disciplinaires sont puissants, qu'ils ont raison. Ce n'est pas parce que le conservatisme est fortement implanté dans les espaces politiques, éducatifs ou culturels, qu'il est en mesure de résoudre les difficultés qui s'accumulent. » Parmi les « préalables incontournables de toute réforme », il importe d'« entraîner les convictions et les volontés », d'« obtenir l'adhésion et la participation active du plus grand nombre » (Ehrlich et Maillard, 2004, pp. 301-303).

isolement est renforcé par « *une sorte de crispation protectrice* », elle-même « *assez naturelle* » dès l'instant où si « *enseigner, c'est exposer son savoir, la qualité de sa parole, son esprit de répartie et l'ensemble de ses compétences au jugement de l'autre* », ce dernier « *n'est pas soumis à l'exigence d'une performance équivalente, le nombre des vis-à-vis – les élèves – ne facilitant pas le contrôle de l'interaction* ». « *Exhiber ses façons de faire, ses difficultés et ses échecs devant ses pairs* » n'est donc pas sans risques (*ibid.*, p. 237).

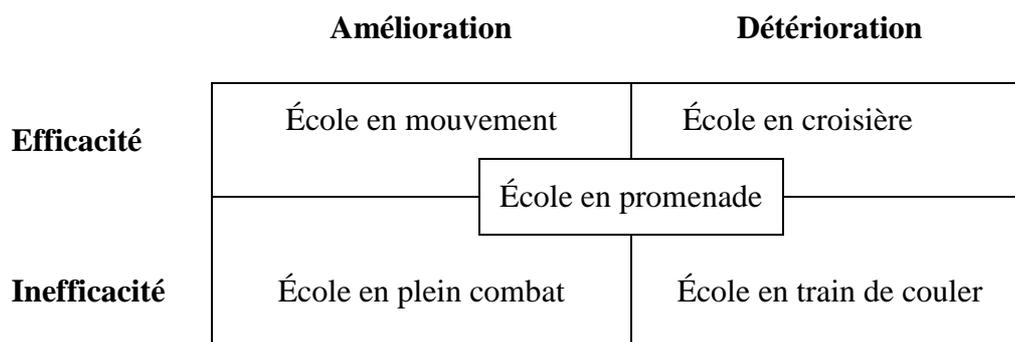
2. Unité et autonomie

La question de la *cohésion*, à présent, est structurée par les "couples" intégration/fragmentation, intérêt général/intérêts particuliers, centre/périphérie, les projets d'établissement rendant possibles des compromis entre contraintes d'efficacité et normes d'équité. Les ajustements auxquels on aboutit dépendent du type de relations professionnelles, du style de direction, de la nature du consensus et des modes de fonctionnement (Gather Thurler, 2000, p. 68) :

Relations professionnelles entre enseignants	Style de direction	Forme de consensus par rapport aux objectifs	Mode de fonctionnement	Incidences sur le changement
Individualisme	Autoritaire libéral	Consensus faible	En circuit fermé, sphère "privée"	Changements ponctuels dans des domaines d'action spécifiques
Balkanisation	Décentralisation et séparation des dossiers	Accords partiels, projets juxtaposés	Coexistence publique	Richesse et dispersion, cohérence problématique
Grande famille	Pastoral, grand-père ; souci du bien-être	Valorisation du local et de la continuité	Conservatisme, évitement des conflits	Réactivité plutôt qu'initiative
Collégialité contrainte	Chef d'orchestre	Consensus "guidé", imposé	Centration sur la tâche ; alternance entre pics d'activités et routines	Impact plus ou moins important, souvent limité dans le temps
Coopération	Mise en commun et délégation	Concertation et régulation permanentes	Confrontation d'expériences, partage d'un cadre de référence	Forte valeur ajoutée

La culture de coopération, par exemple, « *opère dans le monde des idées, soumet les pratiques existantes à un examen critique, suscite une recherche constante et conjointe d'alternatives efficaces* » ; on peut y voir une « *procédure sophistiquée et méthodique d'analyse de l'équation entre les finalités du projet d'ensemble, les efforts et moyens (pédagogiques, personnels, matériels) qui ont été investis en termes de progression des élèves, d'évolution des compétences primaires* » (Dubet, 1999, p. 128).

L'influence de la culture locale est, à bien des égards, déterminante. Plusieurs cas de figure peuvent être distingués, le modèle "coopératif" allant de pair avec une école "en mouvement" (*ibid.*, p. 108) :



Par rapport à cette quête d'autonomie, la France est restée « à mi-chemin » : « Longtemps, nous avons cru à une gestion par les normes. Le centre émettait des règles et des directives que les professeurs étaient censés appliquer dans le moindre détail. De manière mécanique, chaque atome étant supposé discipliné et identique à tous les autres, il suffisait d'édicter [...] pour [être] efficace. En théorie du moins, car en réalité la Troisième République a donné une certaine [marge de manœuvre] aux établissements, notamment aux écoles primaires supérieures ». Plus tard, « c'est durant la période gaulliste que le modèle du contrôle jacobin s'est exacerbé et que les programmes sont devenus impératifs ». Sous cet angle, « la décentralisation mise en place est surtout une déconcentration, bien plus timide qu'il n'y paraît ».

L'essentiel se fait toujours par les normes, lesquelles « se perdent dans les méandres du système » d'autant que l'Éducation nationale, même si elle demeure une « bureaucratie gigantesque », n'en est pas moins une « organisation sous-administrée »¹².

Les encouragements à des initiatives de terrain, aussi louables soient-ils, restent encore très en deçà des aspirations et « l'autonomie, concédée d'une main, est parfois reprise de l'autre »¹³, les projets des établissements s'apparentant à un « exercice rituel jugé à l'aune de sa conformité à l'air pédagogique du moment » (Dubet, 2008, pp. 252-255).

Différentes logiques, concurrentes ou complémentaires, peuvent être ainsi mises en évidence (Gather Thurler, 2000, p. 145) :

¹² « 0,3 % de son personnel travaille dans les services centraux, et les inspecteurs sont trop peu nombreux pour que [cette] gestion produise des résultats. » Par ailleurs, « les professeurs sont peu inspectés, trois ou quatre fois au cours d'une carrière », les fourchettes de notes étant fixées par des « critères de grade et d'ancienneté » (Dubet, 2008, pp. 253-254).

¹³ Cette autonomie, lit-on dans le Rapport Pochard, demeure « incertaine, tant dans son acception que dans son contenu » : « Le pilotage des quelque 8 000 établissements publics du second degré et des 55 000 écoles primaires reste largement fondé sur des normes nationales : horaires d'enseignement consignés dans des grilles hebdomadaires assez rigides, seuils de dédoublement s'appliquant quels que soient le public accueilli et ses besoins concrets, organisation des modes de soutien aux élèves, pratiques pédagogiques "recommandées" [...] » Cette structuration, qui fait de notre pays une « exception en Europe », a pourtant été dénoncée depuis fort longtemps : « L'Enquête [...] de la commission Ribot proclamait en 1899 : "Moins d'uniformité, moins de bureaucratie, un peu de liberté [...]. Les lycées étouffent [...]. Quand un établissement n'a pas de vie propre, la solidarité entre ses membres ne peut que s'affaiblir. Chacun est plus tenté de s'enfermer dans son compartiment spécial, dans sa besogne restreinte." » Plus près de nous, en 1972, « le rapport de la commission d'étude sur la fonction enseignante recommandait [...] "une plus grande liberté d'initiative" [...] » (Pochard, 2008, p. 112).

	Caractéristiques	Comportement des acteurs	Conséquences, dérives possibles	Identité collective
Logique activiste	Projet "catalogue", mécaniste	Hyperactivité, fuite en avant Le projet pour le projet	"Saupoudrage" et <i>zapping</i>	Équipe "touche-à-tout"
Logique stratégique	Analyse de la redéfinition des rôles et mandats (champs de compétence) des différents groupes d'acteurs, forte division du travail	Maximisation sans contraintes	L'organisation bureaucratique, même "relookée", l'emporte sur la cohérence pédagogique	Équipe de "gestionnaires"
Logique défectologique	Focalisation sur les déficiences et les carences, les manquements réels ou supposés des élèves ou des parents	Primauté accordée à la "réparation" : soutien, appui, remédiation, groupes de niveau	L'espace éducatif devient moins un lieu de construction qu'un lieu de rattrapage	Équipe d'"assistance aux handicaps"
Logique socio-éducative	La socialisation et l'école comme "lieu de vie"	Valorisation de divers types d'animation : spectacles, journal, etc.	L'établissement est perçu comme une variante d'un centre de loisirs	Équipe d'"animateurs culturels"
Logique sécuritaire	Centration sur la violence dans le quartier	Visée première : "calmer" ou "canaliser" les élèves pour prévenir ou contenir les comportements difficiles	L'école tend à se transformer en une structure de maintien de l'ordre ou une sorte de club de prévention des déviances scolaires	Équipe d'"éducateurs spécialisés"
Logique transformationnelle	Priorité donnée à la résolution de problèmes et à l'élargissement des compétences professionnelles	Le projet est axé sur un élargissement constant de stratégies efficaces	Exploration coopérative et apprentissages collectifs	Équipe de "praticiens-chercheurs réflexifs"

3. Ouverture et recentrage

Ce questionnement renvoie aux rapports entre institution et société, organisation et environnement, service public et usagers. Désormais, et « *pour dire les choses simplement* », « *les adolescents disposent d'autres moyens de s'informer et de grandir que ceux proposés par l'école* », l'introduction des NTIC dans les enceintes scolaires¹⁴ contribuant à « *affaiblir la légitimité des savoirs traditionnels* » (Dubet et Duru-Bellat, 2000, p. 49). Si un partenariat actif doit être recherché, encore faut-il éviter dispersion ou éclatement, se concentrer sur les "fondamentaux"¹⁵ et revenir aux sources :

¹⁴ Cf., sur ce point, Compiègne, 2011, pp. 219-221.

¹⁵ « *Sans mettre en question l'investissement positif des personnels de l'école, c'est la contradiction insidieuse et profonde entre les valeurs républicaines invoquées et les valeurs réellement transmises, qui reste à repenser. Car à l'école, tout autant que dans la société, l'excellence se juge sur la capacité à surpasser les autres et non sur l'émulation constructive face à des compétences à acquérir, notamment celles de la coopération, du travail*

- l'exigence d'une "citoyenneté éclairée", irriguant la cité tout en assurant son unité, rencontre sur son chemin deux obstacles majeurs : celui du "dogmatisme" moral ou didactique, proche de l'« *embrigadement sectaire* », et celui du "relativisme sceptique", assujéti au *diktat* du "politiquement correct" et affichant ouvertement, ou plus insidieusement, le dénigrement des apprentissages ;

- mettre sur un même plan les finalités essentielles et les décisions pratiques qui leur sont subordonnées peut se révéler très pernicieux, le constant besoin d'innover tenant – dans bien des cas – de la fuite en avant ;

- politesse et culture générale peuvent fort heureusement constituer de solides remparts car toutes deux, présupposant l'accès à l'universel, obligent à sortir du "nombrilisme narcissique" (Jolibert, 2001) donnant ainsi à la personne sa cohérence et les appuis normatifs sans lesquels elle ne pourrait résister aux séductions de la facilité.

Plus fondamentalement, l'éducation, « *en son noyau dur, et en son tout* », a-t-elle toujours – pour parler comme Émile Durkheim, Ferdinand Buisson ou Louis Liard – les moyens de concourir activement à la « *socialisation méthodique des jeunes générations* »¹⁶ ? Quels types de valeurs ou de connaissances privilégier afin de « *former le jugement* » et d'« *éveiller à la raison citoyenne* » ? Dans quelle mesure, enfin, les références au "républicanisme"¹⁷ ou à la "civilité"¹⁸ peuvent-elles s'avérer judicieuses ?

en équipe, des échanges de savoirs et de savoir-faire. Aussi, l'invocation de l'"égalité des chances" constitue-t-elle un recours éthique et pratique de faible portée dans notre système de compétition effrénée [...]. [Cette] égalité "sauve" quelques-uns, mais la bonne conscience qu'elle suscite conduit à éluder la vraie question : pourquoi cette école ne parvient-elle pas à donner à chaque enfant une même opportunité de stimuler son désir d'apprendre et de déployer son humanité ? » (Tarpinian, 2011, p. 280.)

¹⁶ Cinq principes, suggère Edgar Morin, pourraient être valorisés :

- « - le premier nous vient de Montaigne : "Mieux vaut une tête bien faite qu'une tête bien pleine" [...];
- le deuxième est de Rousseau qui disait dans L'Émile : "Je vais lui enseigner la condition humaine" [...];
- le troisième est également de Rousseau : "Il faut lui apprendre à vivre" [...];
- le quatrième, c'est apprendre à être citoyen [...];
- le dernier est sans doute celui qui manque le plus à notre enseignement [...] : affronter l'incertitude [...]. C'est à cela qu'il faut préparer les esprits » (Morin, 2011, p. 187.)

¹⁷ On pourra, sur ce point, consulter les positions de Danièle Sallenave, Régis Debray, Charles Coutel... Pour ce dernier (*in Dernières nouvelles d'Alsace*, lundi 15 mai 2000, p. 2), « *depuis des années, des réformes précipitées produisent des effets pervers que d'autres réformes, tout aussi précipitées, prétendent rectifier en ne faisant qu'aggraver la situation [...]. Tous ces effets sont actuellement masqués par une "pensée unique" qui décrète, sans justification, que ces réformes sont nécessaires parce qu'il faut réformer... pour réformer* ». Face à un tel constat, « *il nous appartient de sortir de ce cercle vicieux, en prônant une politique de réinstitution de l'École publique* ». Voir aussi le point de vue de Pierre-André Taguieff : « *Quand on a dit "République", on n'a pas dit grand-chose. Il se trouve que le modèle républicain à la française est une tradition. Une tradition peut vivre très longtemps, se figer, mais aussi se métamorphoser [...]. Ma perspective peut se définir par ce qu'elle récuse : ni communautarisme, ni nationalisme [...]. La voie est étroite. C'est le prix de la nuance et de l'exigence. Si, dans la conclusion des Fins de l'antiracisme, je redécouvre et je repense à ma manière la vertu de prudence après celle de tolérance, ce n'est pas par hasard* » (Taguieff, 1996, pp. 64-65 et 67.)

¹⁸ Celle-ci, telle qu'on peut l'appréhender à travers le fonctionnement de comités d'éthique, de collèges de sages, de réseaux ou de formes de rencontres, revêt des caractéristiques spécifiques :

- elle « *s'ancre dans le ponctuel, l'individuel et le quotidien* », mais c'est aussi un « *style* », une façon de « *prendre ensemble des dimensions cruciales de l'expérience humaine* » (Duclos, 1993, p. 25) ;
- elle « *met de l'huile dans les rouages* » en développant une gestion « *périphérique* » et en étant tournée vers la complexité, l'informel (*ibid.*, p. 38) ;
- elle peut faire des "miracles", des maux dénoncés mille fois s'estompant brusquement, des angoisses emmagasinées pendant des dizaines d'années se volatilissant « *non pas parce que les faits dénoncés ont disparu mais parce que les intéressés ont décidé de les prendre autrement* » (*ibid.*, pp. 55-56) ;

4. Tradition et modernité

Comme le rappelait André de Peretti, « ces deux aspirations contrastées, raidies en conservatisme ou en progressisme, n'ont pas disparu, alimentant – dans nos désaccords et dans nos débats parfois virulents – une radicalisation en "tout ou rien" qui préserve amoureusement leur pérennisation ». Ces choix seraient "exclusifs", "sans concession" : d'un côté, ceux qui « parent le passé de toutes les grâces et se réfèrent à la "statue du Commandeur revêtu d'un masque de Jules Ferry" » ; de l'autre, ceux qui n'y voient que désuétude et « parient ou s'échauffent sans fin pour des mesures radicalement nouvelles » (de Peretti, 2000, pp. 42-43). Ces oppositions, « oscillantes » et « croisées », peuvent être représentées par un « octogone des modérations et des extrêmes » (cf. l'encadré p. suivante).

Ne serait-il pas plus judicieux, comme le préconisent divers auteurs (Obin, 1993 ; Pair, 1998 ; Périer, 2010), de dépasser ces *dualismes* (lesquels admettent la coexistence de deux principes irréductibles) tout en les préservant comme *dualités* (c'est-à-dire doubles en soi) ?

B. Une dynamique à réactiver

Dans le prolongement d'une analyse de type "stratégique" (Crozier et Friedberg, 1977), quelques observations peuvent être faites :

- chaque acteur gère quotidiennement incertitudes, conflits et aspirations tout en étant une source et un récepteur potentiels d'influence ;

- les divers impératifs auxquels les uns et les autres doivent se plier sont d'une intensité et d'une efficacité très variables car ils s'exercent sur des unités actives, dont les motivations sont très fluctuantes. Il faut compter avec l'intervention de la contingence : le déroulement des actions ne se déploie ni de manière régulière, ni de façon nécessaire. Quant au résultat, il ne peut être entièrement déduit des conditions initiales ;

- pour un réseau d'interactions donné, le préférable s'exprime sous forme relative et comparative, par des ajustements limités et graduels ;

- puisqu'il est non seulement impossible d'atteindre la perfection mais également irrationnel de vouloir la rechercher à tout prix, on doit alors apprendre à raisonner non plus "catégoriquement" mais par "incrémentation" (logique du "plus ou moins").

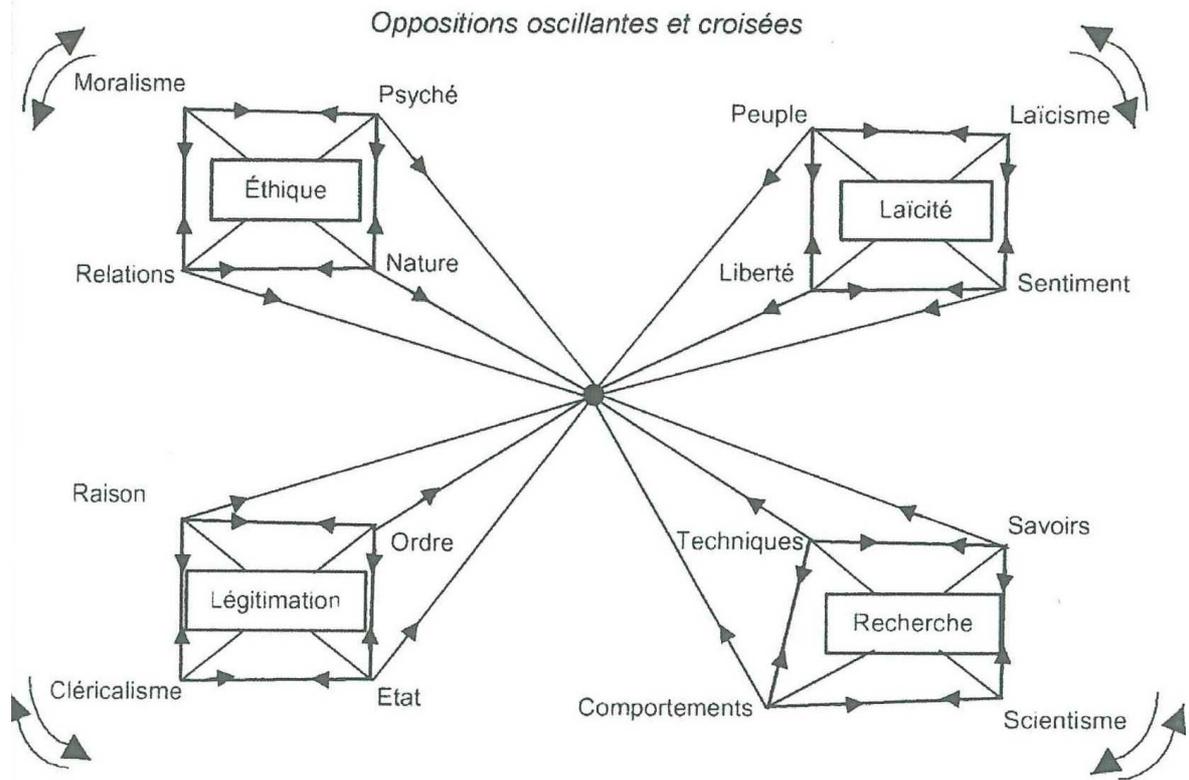
- elle engendre des « paradoxes fructueux » et doit ruser en permanence : « Si elle accepte l'image, c'est pour la traverser et découvrir d'autres figures de rapports humains ; si elle se sert de règles, c'est en se souvenant de leur caractère arbitraire ; et lorsqu'elle se base sur la rationalité, elle la confronte à diverses contraintes » (ibid., p. 251.)

La tradition grecque, avec Platon et Périclès, insistait sur deux formes particulières de douceur : la "pudeur" et la "justice". Quant à la "grâce", elle est la compagne de la "persuasion", laquelle – soulignait Isocrate – a pour véhicule la parole (de Romilly, 1991). Cet "humanisme rhétorique" sera, par la suite, remplacé par Cicéron dans le cadre de la *civitas* républicaine, le modèle de l'*orator plenus et perfectus* incarnant un idéal de sagesse et d'instruction, de bienséance et d'élégance (Nicolet, 1976).

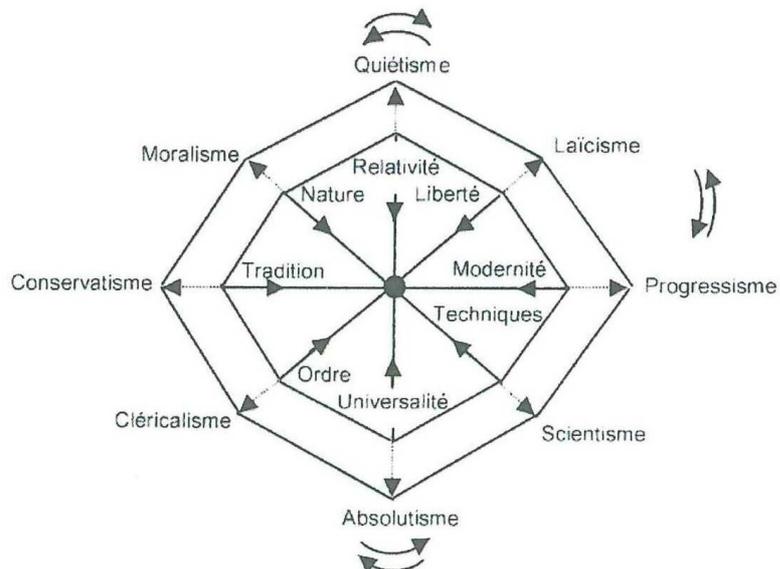
La Renaissance italienne, plus tard, a élaboré un code prescriptif rigoureux qui laisse toutefois le dernier mot à la *discrezione*, ce "discernement" qui donne à chacun la possibilité de tenir compte du lieu, du moment et des circonstances entourant ce qui est, ou non, "convenable". C'est ainsi que les grandes œuvres du XVI^e siècle (*Le Livre du Courtisan* de Castiglione, le *Galatée* de Della Casa, la *Conversation civile* de Guazzo) ne sont pas que de simples manuels de *politezza* mais s'efforcent de mettre en avant les vertus ou les activités à même de donner tout son sens à l'existence.

QUERELLES ET ANTAGONISMES

(Source : de Peretti, 2000, pp. 52-53)



Octogones des modérations et des extrêmes



Appliquons cette grille à la communauté éducative.

1. Subjectivation, ordre négocié et configurations scolaires

Un tel cadre confère au paradigme de la négociation toute son importance. Il s'agit plus précisément, en adoptant une démarche "contextuelle", de mettre en lumière un certain nombre de "configurations scolaires" : « *Parents, professeurs et élèves composent, par le biais des enjeux qui les relient, une triangulation fonctionnelle où chacun perçoit, agit et se définit relationnellement, [...] dans et par la relation des uns aux autres* » (Périer, 2010, p. 173.) Leurs rapports « *produisent [...] des séries de situations, plus ou moins acceptées par les différentes parties* » et « *donnent lieu à des ajustements ou à des arrangements, parfois à des incidents ou des différends* » (ibid.). Nous sommes ici au cœur de la problématique de l'« *expérience subjective* », les identités contemporaines étant de plus en plus « *fragiles, labiles, composites et contingentes* » (ibid., p. 177).

Par suite, « *les politiques les plus justes, les conceptions pédagogiques les mieux adaptées, les programmes les plus intelligents ne sont rien sans les hommes et les femmes qui les mettent en pratique. Rien ne sert d'élaborer de savants plans de réforme si l'on ne commence pas par convaincre de leur valeur ceux qui doivent les appliquer* »¹⁹. Ces remarques de bon sens, ajoutent Philippe Joutard et Claude Thélot, sont « *tellement évidentes qu'on a un peu honte de les rappeler* » ; pourtant, « *tout se passe comme si elles étaient oubliées au moment même de la mise en application desdites réformes* » (Joutard et Thélot, 1999, p. 241). Ces mêmes auteurs poursuivent : « *Nous assumons cette "banalité". Nous avons eu le souci constant de présenter des propositions qui ont été, pour la grande majorité, expérimentées ou qui ne supposent pas un bouleversement radical : derrière les quelques exemples que nous avons mentionnés pour appuyer notre propos, nous en avons beaucoup encore à l'esprit, et les lecteurs avertis pourraient tout autant en fournir bien d'autres* » (ibid., p. 274.)

Faire évoluer l'Éducation nationale est, en définitive, une entreprise « *extrêmement simple* » et « *extraordinairement difficile* »²⁰ : « *Simple quand on découvre le chemin déjà*

¹⁹ Tout ministre nommé rue de Grenelle se doit d'être réformiste. Dès sa prise de fonction, « *il annonce ses projets pour l'école, le collège, les lycées, l'Université... à grand tapage médiatique. Mais les moyens financiers sont limités et les idées plutôt courtes. D'ailleurs, les échéances électorales sont proches et il n'est pas question de soulever des questions qui fâchent* ». De sorte que toutes ces velléités de changement « *se perdent vite dans les sables* ». Le bilan semble maigre : « *Quelques réformettes mineures, marginales.* » Les enseignants quant à eux, « *sceptiques et désabusés* », « *regardent passer ces "mesures nouvelles"* » qui ne modifient rien en profondeur et qui « *les dérangent plutôt dans leurs habitudes de travail* ». Tout ministre en exercice fait aussi des discours : « *C'est dans la nature des choses. Et il est convenu qu'il ne doit jamais oublier d'évoquer "ces enseignants admirables que tout le monde nous envie". Voilà pour le côté pile de la pièce [laquelle], dans l'ombre, se joue sur un tout autre registre :*

- "Enseignez mieux, augmentez vos efforts et suivez nos directives", dit-on au ministère ;

- "Améliorez nos conditions de travail, faites les nécessaires pour qu'elles soient décentes", répondent les enseignants.

Entre les professeurs et leur ministre de tutelle, c'est le dialogue de sourds, dans un climat d'incompréhension, de défiance et de suspicion réciproques. C'est la première source de malaise » (Ehrlich et Maillard, 2004, pp. 142-143.)

²⁰ « *Aujourd'hui, il ne suffit plus de savoir lire, écrire et calculer. Il faut aussi comprendre la société et le Monde. Il faut savoir penser et agir dans quantité de domaines, anciens et nouveaux. Et surtout, l'objectif n'est plus de promouvoir 10 à 20 % de citoyens privilégiés. Il s'agit désormais d'assurer à tous les jeunes les meilleures chances d'intégration [...]. Mais l'École n'a guère changé. Elle est [...] à l'extrême limite de ses moyens. Elle est usée et dépassée par une société exigeante qui la somme de faire plus et mieux. En bien des endroits, comme bon nombre d'élèves dont elle a la charge, elle est en situation d'échec. En 1989, on décida de réformer. Il était déjà bien tard mais la loi d'orientation marquait clairement les contours de l'École nouvelle et*

parcouru, insuffisamment connu, pour répondre à plusieurs défis de notre époque : pensons à la facilité avec laquelle l'école et l'entreprise, contrairement aux idées reçues, ont su dialoguer et mener des actions communes », mais aussi « particulièrement difficile quand on prend conscience de tous les obstacles psychologiques à surmonter et des révolutions mentales à effectuer ». Un fait semble en tout cas avéré : « Tout se décide sur le terrain et tout est dans l'exécution » (ibid., p. 191.)

Dans ces conditions, « on aurait tort de réduire la demande de moyens à un réflexe corporatiste » (Lagarrigue, 2001, p. 32) : « Les revendications de salaire et de carrière occupent une place relativement réduite, et surtout cette demande excède très largement l'influence syndicale et militante », renvoyant à un « sentiment d'être écrasé par une charge de plus en plus lourde, qui exige plus de temps et qui appelle davantage d'engagement personnel » (Dubet et Duru-Bellat, 2000, p. 75.)

Au total, « le système scolaire [...] a changé bien plus que ne le laisserait croire la caricature de rigidité jacobine souvent brossée. Il a su se diversifier sans éclater, innover sans perdre son unité »²¹. Cependant, « le bilan des dernières années est loin d'être univoque et l'on ne peut se satisfaire de ce qu'il serait "globalement positif" car il s'est créé des poches de ségrégation, proches parfois de l'apartheid »²². De même, « si certains des mécanismes structurels créateurs d'inégalités se sont résorbés, d'autres apparaissent ou continuent à jouer un rôle central »²³. S'il y a donc incontestablement des évolutions réussies, « certains changements [...] ne reflètent pas toujours une politique parfaitement lisible, ni un consensus évident, et paraissent découler tantôt des intérêts de telle ou telle catégorie, tantôt d'une

un principe central : promouvoir tous les jeunes [...] au maximum des possibilités de chacun. Cette loi, pour l'essentiel, est restée lettre morte. La réforme attendue n'a pas eu lieu alors même que, dans un effort remarquable, les enseignants parvenaient à tirer vers le haut le groupe d'élèves "moyens" » (ibid., p. 312.)

²¹ « À l'encontre des récriminations de tous ceux pour lesquels le passé vaut toujours mieux que le présent, le niveau moyen des élèves n'a pas baissé. Au contraire. Mais parmi les sortants du système éducatif, ils sont encore plus de 50 000 chaque année qui n'ont aucun diplôme et près de trois fois plus sans qualification sérieuse. On sait que dès l'école élémentaire puis tout au long du collège, ces jeunes accumulent les retards et les déficits d'acquisition [...]. » D'où la nécessité de "réajustements" : « Les consultations, commissions et rapports d'experts se sont multipliés ainsi que des plans de rénovation. En vain, car depuis 40 ans l'École a subi maints assauts réformistes [...], le plus souvent ignorés ou déformés. Comment se fait-il qu'un capital aussi impressionnant de réflexions et de propositions, généralement pertinentes, demeure inopérant ? On incrimine le conservatisme des enseignants peu enclins, dans leur majorité, à changer leurs habitudes. On souligne également leur fringale insatiable : des moyens [...], plus de professeurs, plus de salles de classe... Sempiternelles récriminations d'une corporation frileuse et vorace ? L'explication est trop courte. Ce qui est en cause, d'abord, ce sont les incohérences des politiques menées, les déficiences du pilotage ministériel, l'absence de modes d'emploi pour appliquer les instructions » (ibid., pp. 9-10.)

²² La montée de la violence est tout aussi préoccupante : « D'où qu'elle vienne, quelle que soit sa forme, [celle-ci] est tout aussi ordinaire que dévastatrice. » Dès lors, « comment la dévastation de l'autre est-elle possible en continu sans que cela suscite l'indignation collective ? » (Herrerros, 2012, p. 11). On retrouve ce questionnement aussi bien dans des travaux classiques sur la « banalité du mal » (Hannah Arendt) que dans ceux, plus récents, de la « psychodynamique du travail » (Christophe Dejours) ou de la « sociologie clinique » (Vincent de Gaulejac). Plusieurs modèles explicatifs peuvent être mobilisés : « Ici, les coûts de l'excellence sont [...] visibles, là les conflits de pouvoir sont patents et recèlent aussi bien du pathologique que du stratégique, ailleurs une rupture du pacte narcissique peut être repérée, plus loin le système managérial et l'emprise de l'organisation apparaissent nettement [...]. Les pistes [...] les plus diverses pourraient être empruntées avec un certain rendement analytique : la domination symbolique, la lutte des places, la vie affective des groupes, l'identité contrariée, les genres professionnels entravés » (ibid., p. 159.)

²³ La forme scolaire, bien analysée par Guy Vincent (Vincent, 1994), donnerait ainsi toujours priorité aux savoirs abstraits, au maintien des hiérarchies, au lobbying des disciplines et à la prégnance du cours magistral. Cf. pour une discussion critique, Troger, 2011, pp. 182-183.

adaptation aux modifications du public ». Par ailleurs, « *d'autres chemins auraient pu être choisis : il suffit d'un coup d'œil chez nos voisins pour se convaincre qu'il n'y a pas de relation automatique entre tel ou tel monde d'organisation et tel ou tel résultat chez les élèves* ».

On l'aura deviné : « *On ne peut réformer si l'on ne met pas en débat les finalités du collège, le pilotage du système et le service des enseignants* », mais ce sont là des « *questions généralement considérées comme taboues* » : « *Il faut donc disposer simultanément d'une forte légitimité et du consentement des professeurs et de leurs représentants, ce qui n'est pas ce qu'il y a de plus aisé* » (*ibid.*, pp. 137, 165 et 210.)

D'autres éléments sont à prendre en considération : la « *répartition des responsabilités* », le « *décloisonnement entre enseignements primaire et secondaire* », une « *respiration dans un cadre normé* », une « *régulation continue* » (Pair, 1998, pp. 26-38)... D'autres spécialistes comme Michel Develay évoquent la question des coûts, celles des méthodes, des programmes, de l'orientation, de la formation et de l'adéquation entre les finalités et les pratiques (Develay, 1996).

2. Spirale inflationniste, perte de repères et désinstitutionnalisation

Entre ce qui est économiquement rentable, la vertu égalitaire citoyenne et l'idéal de bonheur individuel, il existe de sérieux tiraillements : si certains lorgnent vers un modèle de type "consumentiste" fondé sur une analyse coûts/bénéfices visant à la rationalisation des dépenses et au redéploiement des moyens, d'autres mettent tous leurs espoirs dans une "thérapie sociopolitique" ou sombrent dans le "puérocentrisme" en accordant le primat à la "participation spontanée" et à l'"expressivité immédiate". D'aucuns encore appellent à l'innovation : « *L'école n'est pas en crise : elle est bloquée dans des archaïsmes dont l'un, majeur, est son organisation pédagogique et, par voie de conséquence, celle du travail des enseignants (et des élèves). Le ripolinage à coup de culture numérique n'y fera rien, car le problème est d'un autre ordre [...]: les pédagogies alternatives sont marginalisées, en dépit de leurs effets positifs (l'amélioration du climat [...] et des performances [...])* »²⁴ (Clerc, 2014, p. 54.)

La prolifération des missions imparties et le déplacement du cœur de métier ont brouillé les pistes²⁵ : « *Les objectifs assignés ne sont plus très clairs, notamment au collège, censé être unique malgré la réapparition de filières parallèles telles que le préapprentissage et notamment remis en cause.* » De la même manière, « *les référentiels communs à la scolarité de tous les enfants sont [certes] réaffirmés, [...] à travers [notamment] la promotion d'un socle*

²⁴ Ces pédagogies s'inspirent du courant de l'"éducation nouvelle" et forment une réalité « *complexe et nuancée* ». Voir Fournier, 2001 a, p. 68.

²⁵ Les compétences requises sont devenues, au fil du temps, de plus en plus diverses, composites et hétérogènes (Talbot et Bru, sous la dir. de, 2007). Le maître doit être ainsi "formateur", "animateur", "tuteur", "coach"... Autrefois, les enseignants « *s'identifiaient à des valeurs et des principes forts [et] étaient investis d'une mission noble et haute* » ; l'institution était elle-même « *un lieu protégé, un sanctuaire [...]* ». De nos jours, il est entendu que « *les ingrédients de l'autorité sont faits de discussion, de respect mutuel entre les partenaires, d'abolition des hiérarchies, d'argumentation, de justification, de contrat, de consensus... Mais ces beaux principes, destinés à former des sujets autonomes, ne semblent pas opérer dans la plupart des établissements* » (Fournier, 2011 b, p. 257). Comme le fait remarquer Éric Debarbieux, « *les vastes plans nationaux qui lancent de beaux mots d'ordre ("Nous allons restaurer l'autorité") sont généralement inefficaces* » : « *Pour reprendre l'expression d'Égide Royer, directeur de l'Observatoire canadien pour la prévention de la violence à l'école, "on n'a pas besoin de prêt-à-porter mais de cousu main" [...]. Ces programmes [ne] peuvent avoir des résultats [que] lorsque les acteurs locaux s'approprient ces initiatives pour les adapter à leur terrain* » (Debarbieux, 2011, p. 273.)

commun, mais ils sont en parallèle fragilisés par le leitmotiv de personnalisation et d'individualisation de l'enseignement, maxime qui infléchit les représentations des tâches sans déboucher concrètement sur une nouvelle pratique cohérente » (Gonthier-Maurin, 2012, p. 33).

L'appareil administratif, en réalité, produit une « *multitude de textes normatifs, de décrets, de circulaires, d'instructions et de discours qui ne hiérarchisent ni ne clarifient les priorités mais formulent et empilent des contraintes irréconciliables* ». Cette "spirale inflationniste" est lourde de conséquences : « *Plus les rôles se multiplient et se diversifient antinomiquement, moins l'"orchestration" devient effective et plus le stress gagne* » (Berthier, 1996, p. 92.)

La "dépression climatique", pour faire image, menace : « *Sur les chantiers éducatifs, ce n'est pas la crise, [du moins] pas tous les jours. C'est plutôt la morosité continue, une forme de déprime sans espoir d'éclaircie* » (Ehrlich et Maillard, 2004, p. 13.) Dans les classes en particulier, les difficultés sont nombreuses et quotidiennes : « *Le professeur fait face ou laisse filer – c'est selon – mais persévère dans son enseignement habituel qui, à défaut d'être gratifiant, a l'avantage de lui être familier. [Et lorsque] certains problèmes plus massifs [se manifestent], alors c'est le désarroi, un sentiment d'impuissance pouvant aller jusqu'au découragement.* » Peut-on, pour autant, « *reprocher aux enseignants de ne pas faire ce qu'ils ne savent pas faire parce qu'ils ne l'ont pas appris* » ? Peut-on pointer du doigt « *leur inertie face à des projets irréalisables faute d'indications méthodologiques précises* » ? Et, « *quand les déboires professionnels s'accumulent, quand tout devient pénible et parfois humiliant* », peut-on s'offusquer s'ils « *expriment bruyamment leur mécontentement* » et s'ils « *revendiquent de meilleures conditions de travail* » ? On leur dit : « *Enseignez autrement, enseignez mieux.* » Ils répondent : « *Notre métier s'est dégradé, restaurez-le et faites en sorte qu'il puisse être exercé dans des conditions décentes.* » L'incompréhension est profonde : « *Les malentendus se sont accumulés en un lourd contentieux de rancœurs et suspicions réciproques.* » Conclusion : « *Au lieu de l'indispensable coopération pour tirer l'école vers la modernité, [on assiste au] blocage de la réforme sur fond de conflits* » (ibid., pp. 13-14.)

Pour résumer, notre système scolaire est soumis à « *ces deux critiques opposées [...] mais étroitement mêlées* » (Dubet, 2008, p. 241). Il apparaît, aux yeux de certains, « *comme un animal préhistorique, un "mammoth" paralysé par son poids et ses routines, [...] un bloc impavide, indifférent ou hostile aux changements de la société et de la culture qui l'entourent* ». Tous ceux qui ont voulu s'attaquer à cette forteresse « *ont fini par s'y casser les dents* ». Pour d'autres, au contraire, « *l'école semble engagée dans une frénésie de réformes* » : « *Toutes les rentrées scolaires déversent un flot de notes et de directives nouvelles, les rapports des experts et de l'inspection s'accumulent et souvent se répètent, [...] les expérimentations se bousculent et se heurtent.* » Ces deux visions, paradoxalement, sont tout à fait fondées car, « *en même temps qu'elle est soumise à une métamorphose ininterrompue* », l'école « *possède la capacité d'absorber les réformes, de les dissoudre ou de les détourner, en fonction de ce que les acteurs veulent bien accepter* ». Tout se passe comme si « *l'animal frémi[ssait] un moment [et] repren[ait] sa forme initiale* » : « *Ceux qui veulent les changements se heurtent à la résistance des routines : plus ça change, plus c'est pareil. Ceux qui aiment l'ordre et la stabilité ne supportent pas l'injonction permanente à l'évolution : tous les deux ans, chaque ministre veut faire sa réforme.* » Résultat : « *On oscille du volontarisme au scepticisme sans paraître en mesure de transformer l'institution* » et, « *s'il est important de savoir ce que l'on veut faire de l'école* », « *il l'est tout autant de savoir comment s'y prendre, à condition d'être vraiment convaincu que le jeu en vaut la chandelle* » (ibid., pp. 241-242).

Une synthèse de tous ces problèmes s'impose : « *Il [aurait fallu] saisir la signification d'ensemble, dégager quelques axes principaux et, sur cette base, élaborer un plan de rénovation [...]. Ce projet global, seul capable de donner du sens aux modifications introduites successivement, fait toujours défaut. À telle enseigne que les différents acteurs – et singulièrement les enseignants – ne comprennent pas où l'on veut en venir. Et puis, la longévité des ministres est brève. Chacun a ses priorités et ses projets propres. Alors, on change ceci et puis cela, et on modifie encore ce qui avait déjà été changé quelques années auparavant. On opère par petits coups. Parce qu'on n'a pas les moyens financiers de faire plus grand. Parce qu'on n'a pas le temps, ni peut-être le courage, d'entreprendre des réformes en profondeur qui, bousculant les habitudes, risquent de provoquer des réactions hostiles [...]* » Bref, « *on réforme modestement, parcimonieusement, aux marges des grands chantiers. Des réformes mineures, désordonnées, qui ne modifient rien d'essentiel. Mais veut-on vraiment réformer ou se contente-t-on de faire semblant ?* » (Ehrlich et Maillard, 2004, p. 11).

L'école, comme l'a montré à plusieurs reprises François Dubet, n'échappe pas au processus de "désinstitutionnalisation" : « *Les élèves ne sont plus directement confrontés à des grandes valeurs et à des "grands récits" organisant des systèmes de signification [...]. Les fonctions [...] se sont diversifiées, la construction du sens n'est plus transcendante mais immanente : elle est produite par les sujets eux-mêmes.* » Le système scolaire formait des acteurs, il forme à présent des individus, et « *cela entraîne un sentiment irrépressible de fragilité et de nostalgie* ». Le risque couru est « *de se laisser dominer par ce sentiment et de ne pas voir qu'il s'agit là d'une mutation profonde, tout en se laissant envahir par une simple volonté d'adaptation à un nouvel ordre économique, social et culturel* » (Dubet, 2011, p. 392).

La massification a, pour sa part, transformé profondément les "règles du jeu". Il n'est donc pas surprenant que « *les finalités traditionnelles [...] – celles de l'intégration républicaine, de la grande culture et de la formation professionnelle d'un petit nombre – soient [...] soumises à des tensions contradictoires* » : « *Alors que l'école tournait le dos à la société, il lui est demandé de s'ouvrir, de s'adapter aux besoins de l'économie, de s'assurer de l'efficacité des diplômes, de former aux technologies nouvelles [...]* » Quant aux « *vieilles règles disciplinaires* », « *elles ne sont plus acceptables ni acceptées par des jeunes qui bénéficient d'une forte autonomie dans leur vie familiale* » et, « *en dépit de nostalgies autoritaires* », les enseignants eux-mêmes « *ne souhaitent pas toujours imposer à leurs élèves des disciplines qu'ils n'appliquent pas à leurs propres enfants* » (Dubet, 2008, p. 100).

II. LA CONDITION ENSEIGNANTE ET SES VICISSITUDES

Comme l'a bien souligné Pierre Périer, l'« *ébranlement des fondements historiques de l'enseignement et des formes traditionnelles du rapport pédagogique* » a ouvert la voie à une « *reconfiguration du métier et de ses modes d'exercice* » (Périer, 2014, p. 1). Les mutations qui en découlent constituent une série d'"épreuves" susceptibles de mettre en cause autorité et légitimité, identités et pratiques professionnelles. Ces "désajustements" peuvent se traduire par de l'épuisement ou de la résignation, de la souffrance ou du mal-être²⁶.

²⁶ Dans sa réalité ordinaire, lit-on dans le Rapport Gonthier-Maurin, cette souffrance s'accompagne d'un sentiment d'impuissance et correspond à une pression évaluative trop forte, à l'absence de soutien, à l'invisibilité du travail accompli et à des tensions de plus en plus vives avec la hiérarchie ou les parents. En toile de fond, des « *malentendus sociocognitifs* », des « *coupes budgétaires* » et des « *vagues de réforme* » qui déstabilisent (Gonthier-Maurin, 2012, 1^{re} et 2^e parties).

A. Transformations du métier et recompositions identitaires

Dans un Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale en 1972, Louis Joxe dressait ce constat : « *Les enseignants d'aujourd'hui vivent dans leurs classes une situation trop difficile et trop décevante ; les élèves actuels diffèrent de ceux pour lesquels le système ancien avait été conçu ; la société remet en question l'école et sa culture de façon trop radicale pour que ce que l'on transmet puisse être encore accepté naturellement et vécu comme un accomplissement. À tout prendre, l'étonnant n'est pas que nous connaissions [...] une crise [...], mais que [celle-ci] ne soit pas encore plus vive.* » Trente ans plus tard, Jean-Pierre Obin concluait sa propre contribution avec des propos similaires : « *Ce que décrivent le plus souvent, avec des accents bien sûr différents, les professeurs du second degré, les chercheurs ou les responsables syndicaux, c'est une détérioration des conditions de travail, liée aux évolutions des élèves : plus nombreux à être scolarisés dans le secondaire, [ceux-ci] seraient moins bien préparés par leur éducation familiale et leur milieu social à une scolarisation longue à laquelle ils n'aspireraient [d'ailleurs] pas forcément* » (Obin, 2002, p. 6.)

Les enseignants, explique François Dubet, « *se sentent plus fragiles, n'étant plus protégés par le caractère "sacré" de leur fonction* »²⁷. Beaucoup ont alors « *le sentiment de vivre une chute statutaire et d'être emportés par la décadence de l'école traditionnelle* »²⁸ ; ils ont tout autant « *l'impression qu'on leur demande de faire un nouveau métier qu'ils partagent avec l'animateur ou le psychologue* ». L'arrivée, dès la Sixième, de nouveaux publics ne correspondant plus aux normes "canoniques" de l'institution et souvent confrontés à des phénomènes de ségrégation urbaine ou à une pauvreté croissante pose problème : « *Certains quartiers des grands ensembles de banlieue ont été abandonnés par les classes moyennes et par la partie la plus qualifiée de la classe ouvrière [...]. [Les établissements qui s'y rattachent] apparaissent comme des enclaves dont on attend qu'elles assurent la*

²⁷ Par-delà les statuts, les témoignages recueillis décrivent une "identité duale", marquée par une composante unitaire (un même métier : enseigner) et deux éléments différenciateurs : l'appartenance disciplinaire et le contexte d'exercice. « *Le type d'établissement (collège ou lycée, enseignement général ou professionnel) de même que l'environnement (ville ou milieu rural, banlieue populaire ou résidentielle) imposent une façon de travailler dans laquelle l'origine sociale, [le degré de socialisation] et la motivation des élèves sont déterminants, avec des demandes relationnelles très différentes de la part des familles* » (Obin, 2002, p. 20.) Autre clivage intéressant, celui se rapportant à un "effet génération" : « *Plus pragmatiques, moins engagés dans des débats idéologiques sur l'école [...], moins complexés devant l'autorité, plus positifs [vis-à-vis de ceux dont ils ont la charge], les jeunes professeurs semblent plus ouverts à certaines évolutions, [...] acceptant d'intégrer dans la définition même du métier sa dimension éducative, le travail en équipe ou le rôle d'animation du principal ou du proviseur [...]. Les plus anciens déplorent la dégradation du climat des classes ("matériel oublié, devoirs non faits, absences, mauvaise tenue, chewing-gum, vulgarité, détérioration de l'expression écrite") [...], l'accumulation des tâches [...], la dévalorisation du statut [...] [et] le manque de reconnaissance* » (*ibid.*, pp. 22-25.) Pour une discussion très éclairante relative à la structuration et à l'évolution des croyances (*beliefs*) et des connaissances (*knowledges*) propres au monde enseignant, voir Crahay *et al.*, 2010.

²⁸ Quatre registres de pratiques peuvent être ainsi identifiés :

- celui de la "force", « *où l'enseignant fait intervenir un pouvoir de menace ou de contrainte jusqu'à suggérer la possibilité d'un règlement du conflit hors l'école, selon un code agonistique et masculin mettant en jeu l'affrontement physique* » ;

- celui de l'"affection", « *sous les formes de la séduction, jusqu'à la réciprocité de la philia, afin d'établir un rapport d'estime réciproque et le sentiment d'appartenir à un "nous" pacifié* » ;

- celui de la "connivence culturelle", permettant de « *faire communiquer le monde des élèves et celui des enseignants [...] par des relations de personne à personne* » ;

- celui, enfin, du "renoncement" ou de l'"impuissance" (Périer, 2010, pp. 161-162).

Chaque professeur « *peut, à des moments différents de son activité ou de sa carrière, et selon des combinaisons variables, jouer de l'une ou de plusieurs de ces techniques de restauration ou de maintien de l'ordre scolaire* ». Néanmoins, « *la codification des actes – et la possibilité de les observer – demeure délicate* » car « *ces pratiques tirent une partie de leur efficacité en restant cachées* » (*ibid.*, p. 162).

socialisation des enfants, leur éducation, leur intégration, la gestion des problèmes quotidiens... Bien des collègues semblent alors comme écrasés par le poids de ces demandes » (Dubet, 2008, pp. 101-103.)

Dans un contexte d'intensification des tâches prescrites, l'accent est mis avec insistance sur l'obligation de résultats, la rationalisation des procédures ainsi que sur la culture de l'évaluation et de la communication. Face à de telles injonctions, les boussoles se dérèglent. La crise de l'École, en réalité, ne se réduit pas à quelques symptômes, parfois complaisamment décrits : la baisse, réelle ou fantasmée, des niveaux et des rendements ; l'inadéquation, dénoncée à tort ou à raison, aux besoins de la société et de l'appareil de production ; la montée de la violence... Elle relève plutôt de l'absence de références qui puissent faire sens au sein d'un environnement de plus en plus dégradé. Cette remise en cause n'affecte pas seulement les connaissances et les modes de transmission, la fonction "herméneutique" du savoir – celle qui, pour reprendre une formulation de Bernard Charlot, propose, à travers la scolarité, une « *première interprétation de notre univers* » (Charlot, 1997) – cédant la place à des préoccupations "utilitaristes" ou "managériales". Illustration, parmi bien d'autres, de ce "brouillage de codes" : on ne demande plus à l'élève s'il est cultivé et instruit mais s'il est conscient de son "projet professionnel", les "objectifs" remplaçant le travail d'intériorisation, les "activités" et la "spontanéité" les cours et les exercices (Lombard, sous la dir. de, 1999, pp. 12 et suiv.). Les vocables de "compétence" et de "transversalité" requièrent, dès lors, un examen attentif, l'"efficacité" tendant à devenir le nouveau nom de l'intelligence. La tâche est d'importance car, comme l'écrit Marc Borotto, « *une humanité qui lit de moins en moins, qui échange de plus en plus sommairement, est une humanité qui oublie le grand texte du monde* » (Borotto, 1999, p. 145).

Le désarroi auquel on aboutit est la résultante de différents facteurs. Ceux-ci, comme nous y invite Agnès Van Zanten (Van Zanten, 1998), peuvent être déclinés comme suit (Janot-Berguignat et Rasclé, 2008, p. 53) :

- les routines et les habiletés d'antan ont vécu ;
- le fossé se creuse entre les satisfactions escomptées et les réalités de terrain ;
- la considération associée au statut d'enseignant ne cesse de décliner ;
- une nouvelle professionnalité, centrée sur l'observance de "bonnes pratiques", est imposée, sans grande concertation et sans grand souci d'explicitation ;
- le rapport au savoir s'est complexifié et diverses sollicitations se manifestent ; l'"apprentissage précoce d'une langue vivante", les "NTIC", le "fait religieux", l'"inclusion des jeunes handicapés", l'"éducation à la santé, au développement durable, à l'interculturalité ou au respect d'autrui" ;
- les établissements entrent de plus en plus ouvertement en concurrence²⁹.

²⁹ Au-delà de ce constat globalement partagé, les analyses divergent assez sensiblement. Pour certains, « *la profession montre une sorte d'incapacité atavique à s'adapter à ces évolutions : la "culture enseignante" étant par essence [...] conservatrice, le corporatisme constitue un frein puissant à tout changement* ». Pour d'autres, les problèmes rencontrés dépassent le strict cadre de la pédagogie et renvoient à la "misère du monde" et aux effets dévastateurs de la mondialisation. D'aucuns, enfin, dénoncent l'impéritie de l'État. Celui-ci « *n'assumerait plus vraiment son rôle républicain traditionnel de direction et de transformation de la société [et] laisserait le*

On peut aussi parler de "légitimité ébranlée" et d'"affaiblissement des prérogatives" : en témoigne le recul, au profit de logiques d'actions et de responsabilisation, du « *pouvoir de contrainte des institutions* » et de la « *position de monopole [que celles-ci exercent] sur la fabrication des destins individuels* » (Périer, 2014, p. 73). Par ailleurs, les élèves n'hésitent plus à questionner la pertinence des contenus disciplinaires quand ce n'est pas le principe même de transmission ou leur "subordination". Les perturbations de l'ordre scolaire qui peuvent en découler « *affectent les temps d'apprentissage et [par conséquent] les chances de réussite de ceux qui, déjà, en avaient le moins* » (*ibid.*, p. 81). Certaines disciplines, de manière récurrente, « *sont statistiquement plus exposées que d'autres, notamment celles qui [font appel à] la participation orale (langues vivantes) ou physiques (EPS) des [apprenants] ou celles souffrant d'un moindre crédit académique comme les arts plastiques* »³⁰ (*ibid.*, p. 82).

Les enseignants débutants en particulier sont davantage enclins à adopter des stratégies de contournement ou d'évitement du conflit : « *Il s'agit, en accordant tacitement [aux élèves] une certaine latitude ou en se montrant indulgents, de se rapprocher [d'eux] et de désamorcer les potentialités d'affrontement et de dérapage* »³¹ (*ibid.*, p. 92.) Tout peut, en effet, basculer très vite, l'imprévisibilité des situations et l'insécurité du contexte entraînant un risque de déstabilisation. Les "carences" ou les "défaillances" parentales sont aussi fréquemment signalées à travers les vocables de "démission" ou d'"impuissance", de "surprotection inconsidérée" ou de "soutien aveugle". Les familles, est-il avancé, « *non seulement ne répondraient pas aux attentes* » de l'institution, mais – pire encore – elles « *se dresse[raie]nt contre elle aussitôt l'enfant mis en cause* » (*ibid.*, p. 107). La "baisse de niveau" et l'"hétérogénéité des classes" sont, de même, dénoncées³². L'étau ne peut ainsi que se resserrer, avec son lot d'"injonctions paradoxales", de *double bind* et de "dilemmes"³³ ; comment, par exemple, « *ne pas freiner les éléments moteurs tout en s'assurant que les plus faibles ne décrochent pas ou [...] continuent de progresser en bénéficiant de normes d'exigence et d'ambition* » (*ibid.*, p. 119) ? L'ennui ou le relâchement guetteraient les premiers, le découragement ou la dissipation les seconds. Doit-on alors "sacrifier" les moins motivés ou bien "faire le deuil" des

navire dériver sur son aire », le métier de professeur tendant à « *se dissoudre progressivement dans une accumulation de demandes hétérogènes et contradictoires* » : « *Hier uni autour d'un partage de valeurs et de finalités consensuelles, le "corps enseignant" laisse [ainsi] place à des individus qui doutent, divisés sur tout et partagés au fond d'eux-mêmes sur les solutions à adopter et les décisions à prendre* » (Obin, 2002, pp. 6-7.)

³⁰ D'où, souvent, l'apparition d'un chahut de type "endémique", « *fait de comportements à bas bruits et d'une agitation constante* », ce "brouhaha" ou ce "remue-ménage" altérant le climat de la classe et participant d'un « *désordre ambiant, difficile à contenir et à sanctionner* » (Périer, 2014, p. 85).

³¹ Dans les cas les plus dramatiques, des stratégies de « *survie* » peuvent voir le jour. Peter Woods, dans la typologie qu'il propose, mentionne le « *contrôle* », la « *fraternisation* », la « *routine* », l'« *ergothérapie* », la « *relativisation* » et le « *détachement* » ou la « *fuite* » (Woods, 1999).

³² Tous ces ressentis, « *aussi fondés soient-ils* », ne peuvent être pour autant généralisés et « *les controverses [habituelles] sur cette prétendue baisse et ses conséquences sur le métier d'enseignant, mais aussi sur le "déclin" de la culture commune et sa valeur de ciment de la nation, ont avant tout un caractère idéologique* ». Toutes les enquêtes (*cf.*, entre autres, Baudelot et Establet, 1989 ou Duru-Bellat, 2002) montrent, en effet, qu'« *hormis l'orthographe, le niveau des jeunes générations ne régresse pas inexorablement mais [...] varie selon les compétences et l'échelle de temps retenue, pour s'atténuer (mathématiques), se renforcer (langue étrangère) ou changer de nature dans certaines disciplines* » (Périer, 2014, p. 112).

³³ Parfois aussi, « *une lutte symbolique s'engage entre professeurs et élèves lorsque, à défaut de compromis acceptable pour les deux parties, chacun tente d'infléchir directement la position de l'autre* ». C'est ainsi que « *les enseignants [les plus] mobilisés exercent une vigilance sans relâche, quadrillent la classe en veillant à l'activité de chacun ou maintiennent une incertitude sur les évaluations* » et que, de leur côté, leurs élèves « *déploient des stratégies et des ruses individuelles ou collectives, afin de freiner le rythme des apprentissages ou de diminuer la charge de travail* » (*ibid.*, p. 124).

savoirs ? Ce "régime d'incomplétude" « *se solde par des états de tension et de fatigue* » et l'enseignant, « *soumis à la normativité de l'initiative et de la responsabilité* », doit « *faire face à une insuffisance, voire à une impuissance à agir efficacement, [ce] qui peut être source d'épuisement* » (*ibid.*, p. 121).

La notation est aussi perçue par les jeunes professeurs comme un problème majeur : le manque d'expérience peut interférer sur les capacités d'évaluation et laisser présager des biais de jugement. La « *solitude du correcteur* » n'en est que plus grande et « *laisse planer un sentiment d'arbitraire* », « *chaque point ou demi-point, ajouté ou retranché, [pouvant] engendrer un différend difficilement surmontable* » (*ibid.*, p. 127). Comment, dès lors, se situer entre « *l'intransigeance [qui préside à] l'équité de traitement* » et la « *[nécessaire] souplesse au regard des marges d'erreur [de toute appréciation]* » ? (*ibid.*)

Si le métier ne se présente plus comme « *un ensemble de modèles [...] qui, une fois maîtrisés, pourraient être mobilisés et appliqués* », si « *les gestes et savoir-faire professionnels relèvent moins d'une compétence explicite, rationalisée et transmissible que d'un "bricolage" plus ou moins bancal et improvisé* », les "arrangements" ou les "arbitrages" sont multiples et singuliers³⁴, « *à la mesure des rôles diversifiés qu'il [convient d'] agencer* » : ils s'élaborent sur un « *mode pragmatique* », doutes et questionnements conduisant à une « *forme d'indétermination* », à de nouvelles inflexions ou reformulations³⁵ (*ibid.*, pp. 131-132 et 153).

La gestion de cas spécifiques ou de trajectoires particulières participe, en outre, du « *sentiment diffus d'un métier qui s'éloigne de sa mission princeps* »³⁶, soit pour « *s'apparenter à un travail social quand domine la fonction accompagnement* », soit pour « *se rapprocher d'un travail répressif de "police" ou de "flic" lorsque [les tâches] d'encadrement, de convocation ou de sanction occupe[nt] un temps et une énergie conséquents* » (*ibid.*, p. 159).

Ce brouillage des codes et ces soubresauts statutaires ne sont pas les seuls éléments incriminés ; d'autres pressions – externes cette fois – existent, les regards des parents et de la société attestant d'une perte de reconnaissance, d'un moindre prestige et d'un véritable déclassement.

³⁴ Deux types de postures s'opposent ici. La première relève de la "crispation identitaire", du « *sentiment de ne plus pouvoir exercer un métier conçu sur la base de savoirs disciplinaires où l'excellence serait gage d'un enseignement de qualité* ». La seconde, « *la plus répandue* », « *consiste en un travail d'adaptation contextuelle et d'ajustement identitaire* ». Les professeurs acceptent de « *faire évoluer leur rôle en révisant les conceptions premières du métier au profit d'une approche plus globale du sujet apprenant, des dispositifs d'apprentissage et des formes relationnelles nécessaires à une (re)mobilisation cognitive* » (Périer, 2010, p. 169). La dimension "vocationnelle" s'estompe alors.

³⁵ "Faire cours" et "tenir la classe" constituent toujours un enjeu d'autorité majeur pour les enseignants. Mais ceux-ci doivent désormais « *procéder à des "ajustements situationnels" avec le sentiment de s'exposer et, pour beaucoup d'entre eux, de devoir [...] improviser* » dans un univers de « *conflictualité latente, faite de mots et d'attitudes, qui oblige le professeur à la justification, l'argumentation, l'explicitation ou [la] recherche de compromis, quitte à remanier les règles énoncées ou à les individualiser* » (*ibid.*, pp. 154-155). On exige d'eux qu'« *ils apportent les preuves d'une maîtrise, éducative et symbolique, que d'aucuns, élèves et quelquefois parents, sont davantage enclins à leur disputer* » (*ibid.*, p. 155).

³⁶ Dans certaines circonstances, « *le niveau affinitaire [peut] se substituer à des moyens officiels jugés peu efficaces ou difficiles à mettre en œuvre* ». C'est ainsi que, « *face aux épreuves du métier* », « *les solidarités nouées entre quelques-uns s'apparentent à des "stratégies de survie collective", destinées à éviter une dégradation des conditions et des identités professionnelles* » : « *Elles se forment autour d'un "nous" sociétaire composé de partenaires volontaires et non de collègues obligés* » (*ibid.*, p. 164).

Les composantes biographiques et relationnelles confèrent à l'identité professionnelle une certaine "plasticité", « *dépendante du contexte* », et une certaine "narrativité", « *propre à l'histoire du sujet engagé dans l'action* » (ibid., p. 166). Si la plupart de ceux qui débutent la carrière considèrent qu'« *adapter ses exigences au profit du plus grand nombre, en accordant une attention particulière à chacun, ne revêt pas de sens négatif et peut être au contraire une source de gratifications* » (ibid., p. 169), d'autres peuvent céder à la lassitude ou au désenchantement, être en quête d'autres affectations ou d'autres perspectives comme la préparation de concours, l'engagement syndical ou associatif, l'acceptation de charges d'enseignement devant des publics plus réceptifs ou plus respectueux, notamment dans le cadre de la formation continue³⁷.

La surcharge de travail, les conflits ou les ambiguïtés de rôle, le sentiment d'inéquité ou de non-accomplissement, une formation initiale jugée inadéquate, un climat scolaire considéré comme délétère ou anxiogène alimentent les « *discours de la plainte* »³⁸ (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008, p. 76), les nouvelles contraintes du management public ajoutant une pression supplémentaire.

Au-delà de cette "usure morale" et de cette "fatigue d'être soi", l'empiètement sur la vie privée ne saurait être occulté³⁹. Même s'il est en nette décroissance, le modèle de la vocation et de l'investissement qu'il mobilise constitue ici un lourd fardeau et peut avoir une influence néfaste sur l'organisation de la sphère domestique. Le prix à payer peut alors être élevé : agressivité, insomnie, manque de disponibilité à l'égard du conjoint ou pour les tâches ménagères. L'impression qui prévaut est celle d'"être débordé ou envahi" et de "courir en permanence après la montre" ; cette "emprise" requiert une implication sans relâche, les petites vacances ne suffisant pas pour un réel décrochage : « *Il faudrait tant faire : l'enseignant est persuadé de dépenser déjà tellement d'énergie pour la réussite de ses élèves que la tâche qu'il envisage semble infaisable* » et c'est précisément pour cela qu'il s'y attelle encore davantage, en étant sur le "qui-vive" ou sur le "fil du rasoir" (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 84).

³⁷ On pourrait voir, dans cette "pluriactivité", « *le signe d'une "prolétarianisation" du métier par le cumul nécessaire des revenus* », mais une autre lecture est possible, mettant en exergue une « *forme d'indépendance* » et la dotation d'un « *capital symbolique de relations et de légitimité* » en dehors de la sphère d'activité habituelle (Périer, 2014, p. 171).

³⁸ Les professeurs néophytes, « *incertains de leurs qualités et de leur identité* », sont très « *attentifs et réactifs aux [marques] de considération reçues ou à leur absence* » : « *S'ils ne parlent pas de mépris, ils [soulignent] régulièrement un manque de respect, qu'ils perçoivent au travers des attitudes des élèves, des parents, voire d'une institution [distante] et bureaucratique, alors même qu'ils sont contraints d'endosser des rôles auxquels ils refusent de s'identifier (assistant social, animateur, "gendarme"...)* » (ibid., p. 181.)

³⁹ Le travail effectué peut être "contraint" ou "librement consenti", avec des modalités "posté" ou "périphérique", dans ou hors établissement. Le tableau ci-dessous synthétise ces différents cas de figure (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 74) :

	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 des séances)
Travail non contrôlé et non obligatoire	Travail contraint périphérique (de concertation, logistique ou administratif)	Travail libre (formation professionnelle, lectures, approfondissement...)

La tension, en définitive, surgit lorsque « *pour réduire la complexité du réel afin d'être en capacité d'agir et de faire des choix* », « *arbitrer est impératif mais se fait souvent seul* ». En ce sens, « *"Être à bout de nerfs", c'est ne pas parvenir à lier des exigences contradictoires : suivre son plan de travail didactique dans les délais impartis, ne pas envenimer les situations, se contenir face aux tentatives d'intimidation mais ne pas se laisser entraver le cours, intervenir fermement face aux perturbations, gérer sa propre émotion, être dans des interactions parfois empreintes de méfiance, y compris avec les collègues, composer avec des injonctions paradoxales* » (*ibid.*, p. 85). Épuisement, lassitude et désenchantement sont alors étroitement imbriqués et créent les conditions d'une insatisfaction chronique. Entre la perception de ce qui est réalisé et le retour qui en est fait par les apprenants ou les collègues, les proviseurs ou les inspecteurs, le décalage peut être grand⁴⁰ et éveiller des soupçons d'incompétence, voire de malveillance ou de parti-pris. Qu'elle s'exprime avec véhémence, tristesse ou ironie, la souffrance observée traduit incompréhension et amertume.

Un tel malaise⁴¹, rappelons-le, peut être appréhendé comme « *une conséquence de la massification de la scolarité et d'une décentralisation source de dérégulation* ». La « *relativisation des savoirs* » et la « *faiblesse des routines* » ont aussi leur part de responsabilité (Lantheaume, 2008, p. 49). Dans le droit fil des travaux de la sociologie pragmatique de la justification, la discussion peut être enrichie en prenant en compte la porosité accrue entre vie professionnelle et vie privée, les phénomènes d'"emprise" et de "déprise", de "surinvestissement" et de "désengagement", les incertitudes sur la validité des protocoles retenus et sur la pertinence des ajustements mis en œuvre n'étant jamais totalement levées.

B. Épreuves, souffrance et mal-être

Depuis la fin des années 1980, nous l'avons noté à plusieurs reprises, « *le thème d'une école qui va mal imprègne le discours public, celui des responsables éducatifs, des médias et de la recherche en éducation* » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 3). La problématique du "malaise enseignant" occupe, dans cette optique, une place privilégiée, même si – paradoxalement, et à la différence de la plupart des pays anglo-saxons – les travaux académiques sur cette question demeurent assez peu nombreux.

Les enquêtes épidémiologiques qui ont été menées font valoir que les professeurs souffrent, davantage que les autres personnels de l'Éducation nationale, de certaines affections « *liées à l'exercice de leur métier (voies respiratoires, varices, cordes vocales, maladies de peau)* », les motifs d'insatisfaction qui s'expriment concernant les "conditions matérielles", les "relations avec la hiérarchie", la "fatigue", l'"impuissance" ou l'"incompréhension", la "responsabilité morale", les "conflits" et les "agressions" (*ibid.*, p. 5). Ceux qui débutent et qui sont en poste en collège ou en ZEP manifestent un « *sentiment d'épuisement, principalement attribué à l'indiscipline des élèves* ». Du côté cette fois de ceux qui sont en fin de carrière, des

⁴⁰ La question de l'évaluation du travail enseignant pose, plus fondamentalement, celle de la conception du métier : "mandat" ou "service", "carrière" ou "mission"... (*ibid.*, p. 113).

⁴¹ La visibilité des enseignants "en difficulté", note Françoise Lantheaume, « *résulte [principalement] de l'action des parents qui manifestent une intolérance croissante aux défaillances professionnelles* ». Mais, du côté de l'institution, « *cela reste un phénomène largement tu* » et les dispositifs envisagés sont "bricolés" car peu d'issues sont proposées, « *à commencer par le faible nombre de postes dits de réadaptation* » (Lantheaume, 2008, p. 51).

facteurs plus personnels⁴² ainsi qu'un manque de reconnaissance⁴³ ou la présence de risques psychosociaux⁴⁴ sont souvent invoqués pour rendre compte des départs prématurés en retraite (Honsez *et al.*, 2005 ; Cau-Bareille, 2009).

La référence au « *syndrome du burn-out* » est, à cet égard, fréquemment mentionnée⁴⁵. En 2009, dans une étude largement reprise par la presse, l'inspecteur général Georges Fotinos et le psychiatre José Mario Horenstein avaient attiré l'attention sur l'« *épuisement émotionnel, mental et physique* » dont seraient victimes 17 % des enseignants, les autres professions étant beaucoup moins touchées (11 %) (Fotinos et Horenstein, 2011). Bien que, comme le fait remarquer à juste titre Asma Benhenda, ces résultats soient à prendre avec précaution en raison de certaines limites méthodologiques, il semblerait cependant qu'ils puissent être corroborés par d'autres travaux plus approfondis, ceux en particulier réalisés par le *Carrefour santé social*⁴⁶. La prudence est en tout cas de mise car nous avons affaire à une « *population à très haute visibilité* » : « *Quand un professeur va mal, des centaines de personnes de son entourage [...] le perçoivent immédiatement* » et cela génère un « *effet d'échos* », « *démultiplicateur* », qu'on ne retrouve pas nécessairement, ou pas autant, dans d'autres secteurs (Benhenda, 2012, p. 260).

Le Rapport remis par la sénatrice Brigitte Gonthier-Maurin en 2012, tout en souscrivant à cette analyse, prend ses distances avec les approches à tonalité "psychologisante". En effet, si on appréhende les problèmes de santé au travail « *uniquement comme relevant de l'individu* », on se prive de « *mettre en place un système effectif de prévention collective des troubles* » et on se condamne à « *ne trouver de remède que dans la médecine pour les cas graves et, sinon, dans la reconversion professionnelle* »⁴⁷ (*ibid.*, p. 261). Le regard doit alors se déplacer vers l'institution dès l'instant où celle-ci « *opère un travail de dénomination, de classification et de sélection des personnels* », lesquels peuvent être "étiquetés" comme étant "en difficulté"⁴⁸. Mais un certain nombre de ceux qui le sont échappent aux mailles du filet :

⁴² Comme l'âge et l'état de santé du conjoint, le nombre de personnes à charge, le montant des ressources disponibles, la perspective de s'occuper de ses petits-enfants ou de s'adonner pleinement à des activités de loisirs ou de détente...

⁴³ Les efforts consentis en termes de mobilisation ou d'investissement personnel ne seraient pas suffisamment perçus par les élèves ou les parents, l'institution ou l'opinion.

⁴⁴ Parmi les "stresseurs" sous-tendant l'environnement de travail, on signalera le poids des contraintes organisationnelles, l'alourdissement des tâches, la dégradation du climat scolaire ou bien encore les changements statutaires. D'où des demandes de cessation progressive d'activité, un refus plus affirmé d'effectuer des heures ou de prendre des responsabilités, une moindre participation à des projets d'établissement, la recherche d'aménagements horaires...

⁴⁵ Le stress, qui renvoie à la notion d'"épuisement", « *affecte des sujets s'investissant profondément vis-à-vis d'autres personnes dans le cadre de leur profession* ». Trois types de symptôme peuvent être repérés (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 10) :

- « *l'épuisement émotionnel (le sujet ne peut plus rien donner de lui-même) ;*
- *la "dépersonnalisation" (déshumanisation de la relation à l'autre) ;*
- *l'insatisfaction [quant à] l'accomplissement [de soi] au travail. »*

⁴⁶ Ce *Carrefour* regroupe la Mutuelle générale de l'Éducation nationale ainsi que divers syndicats enseignants (*cf. Carrefour Santé social*, 2011).

⁴⁷ Les solutions préconisées dans ce Rapport sont avant tout structurelles : augmenter le nombre de postes, remettre à plat la formation, donner à l'enseignant le pouvoir d'agir sur son métier, l'idée étant d'aller « *à rebours de la tendance à fournir clefs en mains des guides de bonnes pratiques formatées et stéréotypées, dont la finalité [n'est autre que] la standardisation [...] pour en faciliter le contrôle plutôt que l'amélioration de [l']efficacité didactique* » (Gonthier-Maurin, 2012, p. 71).

⁴⁸ Il importe ensuite de « *répondre à des critères précis pour pouvoir bénéficier de dispositifs nationaux* ». Sous cet angle, « *une commission médicale statue pour cinq sortes d'affections (tuberculose, poliomyélite, cancers,*

« La disparité, suivant les services et les académies, des façons de décrire, de compter et qualifier ces enseignants de l'"entre-deux" – pas malades au point d'intégrer un dispositif d'éloignement de la classe, mais assez mal pour être désignés comme tels – rend malaisé l'accès à des données quantitatives », « sans parler de la discrétion de rigueur sur le sujet » (Lantheaume et Hérou, 2008, pp. 19-20).

Le silence du professeur serait, aux yeux des experts, très "parlant" et constituerait – en lien avec certains événements biographiques, des composantes intrinsèques⁴⁹ ou une incapacité à s'adapter – un frein à la prise en charge et à la résolution des problèmes rencontrés⁵⁰. Lorsque l'on se focalise à présent sur le collège ou le lycée, ce sont les rapports avec les élèves, et moins avec la direction ou l'inspection, qui sont avancés. En outre, « dans une conjoncture où la logique d'efficacité est devenue dominante », « une pression à faire du résultat chiffré est sensible », contribuant à la montée des exigences et des tensions (*ibid.*, pp. 33-34). Les sources de légitimité étant contestées, le métier n'est plus ce qu'il était et l'estime de soi s'affaiblit.

Illustrons ces propos par quelques résultats d'enquête. Commençons par des données sur la condition enseignante⁵¹. Dans TALIS⁵² 2013, les professeurs du secondaire apparaissent « très impliqués [au sein de] leurs établissements »⁵³, « attentifs à une bonne gestion de la

maladies mentales, déficit immunitaire grave et acquis) qui donnent droit à congé selon des modalités variables » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 19). Sont également proposés, en fonction des situations, « soutien psychologique, conseil pédagogique, information [...], soins » (*ibid.*, p. 20).

⁴⁹ Défaut d'autorité, timidité ou immaturité, attitude de dénégation, incompetence ou inaptitude à faire face, tempérament "psycho-rigide" : la liste est longue et le diagnostic des experts insiste habituellement sur les caractéristiques de la personne, jugée "défaillante".

⁵⁰ « Entre euphémisme, sourires [de façade], sous-entendus, gêne marquée [ou] émotion contenue, [cette] souffrance ne se dit pas facilement et la modération des façons [de l'évoquer] l'emporte, même si elle est souvent contredite par la violence des métaphores. » Par ailleurs, « autant la plainte est une forme collective d'expression partagée pour rendre compte de la difficulté au travail, autant évoquer [ses déboires ou] son mal-être introduit le risque de s'isoler et d'être isolé » (*ibid.*, p. 47).

⁵¹ L'enseignement est un métier devenu essentiellement féminin. Ceux qui exercent ont un niveau de diplôme élevé, un passé de bon élève et « se recrutent majoritairement dans les strates sociales moyennes, même si des professeurs proviennent aussi des deux pôles extrêmes de la hiérarchie, tant des milieux supérieurs pour ce qui est des femmes que des couches ouvrières pour les hommes ». La plupart déclarent un « choix précoce » (surtout pour les professeurs des écoles), « sous influence » (image charismatique de leur propre enseignant, par exemple). Sont mis en avant le « contact avec les élèves » et le « loisir de transmettre », une « remise en question constante de soi » et la « spontanéité dans les rapports avec les jeunes ». Autre source de satisfaction : l'« autonomie dans le travail », définie davantage comme « liberté pédagogique » que comme « absence de relations hiérarchiques fortes ». Ces éléments très positifs ne doivent pas occulter les difficultés au quotidien : indiscipline et démotivation des collégiens ou des lycéens, complexité des missions et obligations de résultats, sureffectifs, hétérogénéité des acquis, sentiment d'être mal aimés, déphasage avec les réalités de terrain, impuissance face à l'idéal de réussite du plus grand nombre... (Esquieu, 2008, pp. 119 et suiv.)

⁵² *Teaching And Learning International Survey*. Cette enquête porte sur 34 pays, dont 24 sont membres de l'OCDE et 19 de l'Union européenne. Sa mise en œuvre a été confiée en France à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). 3 002 enseignants, répartis dans 204 collèges, ont répondu à un questionnaire en ligne sur le "climat de la classe", le "travail en commun", les "méthodes d'enseignement", les "représentations des tâches et des missions", le "degré de satisfaction", le "sentiment d'efficacité professionnelle"...

⁵³ Les réponses sont, sur ce point, très homogènes d'un secteur à l'autre (DEPP, 2014 b, p. 3) :

classe et soucieux des apprentissages de [leurs] élèves, mais exerçant leur métier dans des schémas assez traditionnels comparativement à d'autres pays » (DEPP, 2014 b, p. 1). Plus précisément, « les pratiques collaboratives entre collègues, les relations avec le reste de la communauté éducative, mais aussi les [modes] d'enseignement alternatifs s'avèrent sous-représentés » (*ibid.*) Il en est ainsi des méthodes dites "actives" ou "différenciées" (*ibid.*, p. 2) :

**Méthodes utilisées fréquemment (souvent, et à chaque séance ou presque)
par les enseignants en classe (en %)**

	Présenter un résumé de ce qui vient d'être vu	Corriger les cahiers d'exercice ou les devoirs	Faire référence à un problème de la vie courante ou du monde du travail pour montrer l'utilité des nouveaux acquis	Donner des exercices similaires aux élèves jusqu'au moment où l'enseignant est sûr qu'ils ont bien compris le sujet traité	Travailler en petits groupes pour trouver ensemble une solution à un problème ou à un exercice	Utiliser le numérique en classe ou dans des projets	Donner des travaux différents à ceux qui ont des difficultés d'apprentissage et/ou à ceux qui peuvent progresser plus vite	Faire travailler à des projets qui prennent une semaine au moins
France	74	66	57	55	37	24	22	22
Royaume-Uni (Angleterre)	75	85	62	62	58	37	63	38
Australie	72	65	69	63	44	67	45	52
Canada (Alberta)	79	63	73	66	58	49	47	37
Espagne	72	80	77	70	33	37	40	26
Finlande	62	62	64	51	37	18	37	14
Italie	64	85	81	78	32	31	58	27
Pays-Bas	71	66	63	56	48	35	20	27
Pologne	78	63	75	79	42	36	55	16

**Méthodes utilisées fréquemment (souvent, et à chaque séance ou presque)
par les enseignants pour évaluer l'apprentissage de leurs élèves (en %)**

		Administration d'un test élaboré par l'enseignant	Observer ses élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière et leur apporter des commentaires sur leur travail	Ajout d'un commentaire écrit à la note chiffrée ou à l'appréciation des travaux	Des élèves répondent à l'oral devant la classe	Laisser les collégiens évaluer eux-mêmes leurs progrès	Administration d'un test standardisé
France	Total	86	78	74	57	17	8
	Secteur public hors éducation prioritaire	86	77	75	54	15	7
	Secteur public éducation prioritaire	85	83	71	60	19	7
	Secteur privé	84	78	73	64	19	11
Royaume-Uni (Angleterre)		71	89	82	69	69	39
Australie		72	90	75	48	32	32
Canada (Alberta)		88	88	68	36	39	18
Espagne		76	82	70	61	22	10
Finlande		66	76	25	11	27	28
Italie		69	79	53	80	29	43
Pays-Bas		66	74	40	14	18	41
Pologne		59	89	36	41	38	52
Suède		58	74	54	44	32	13
Moyenne TALIS		68	80	55	49	38	38
<i>Lecture</i> : en France, 86 % des enseignants de collège déclarent utiliser un test qu'ils ont eux-mêmes élaboré pour évaluer l'apprentissage de leurs élèves.							

Suède	72	51	49	55	44	34	53	41
Moyenne TALIS	73	72	68	67	47	37	44	27

Très peu (à peine 5 %) – à l’opposé de la Finlande, de la Corée du Sud ou de Singapour (plus de 50 %) – estiment que leur métier est valorisé dans la société, même si la satisfaction qu’il procure est très majoritairement affirmée (86 %).

Les activités de formation continue sont également moins développées (76 % contre 88 % pour la moyenne TALIS) et durent moins longtemps, quelle que soit la modalité retenue (DEPP, 2014 a, p. 2) :

Participation des enseignants à des activités de formation continue au cours des douze derniers mois (en %)

Pays	%
France	76
Secteur public hors éducation prioritaire	77
Secteur privé éducation prioritaire	81
Secteur privé	68
Royaume-Uni (Angleterre)	92
Australie	97
Canada (Alberta)	98
Espagne	84
Finlande	79
Italie	75
Pays-Bas	93
Pologne	94
Suède	83
Moyenne TALIS	88

Taux de participation et durée des activités de formation continue auxquelles les enseignants ont déclaré avoir participé au cours des douze derniers mois

	France		Moyenne TALIS	
	Taux de participation des enseignants (en %)	Durée (en jours)	Taux de participation des enseignants (en %)	Durée (en jours)
Stages ou ateliers sur les matières enseignées, les méthodes pédagogiques et autres aspects en rapport avec l’éducation	54	4	71	8
Conférences ou séminaires pédagogiques	20	2	44	4
Visites d’étude dans d’autres établissements	9	2	19	3
Visites dans des entreprises, services publics ou ONG	5	2	13	3
Activités de formation continue dans des entreprises, services publics ou ONG	3	4	14	7
Programme de qualification (sanctionné par un diplôme)	6		18	
Réseau d’enseignants axé sur la formation continue	18		37	
Recherches effectuées individuellement ou en groupe sur un sujet en rapport avec la profession d’enseignant	41		31	
Activités d’encadrement, d’observation collégiale ou tutorat officiellement organisé dans l’établissement	13		29	
<i>Lecture</i> : en France, 54 % des enseignants de collège déclarent avoir participé à une activité de formation continue dans le cadre de stages ou d’ateliers sur les matières enseignées, les méthodes pédagogiques et autres aspects en rapport avec l’éducation. La durée moyenne de participation à cette activité (pour les enseignants participants) est d’environ 4 jours (3,8).				

Quant aux contenus abordés, ils restent centrés sur les disciplines, les besoins les plus forts se rapportant à l'utilisation du numérique, à la prise en compte de l'hétérogénéité des publics (approches individualisées, cours dispensés en milieu multiculturel ou plurilinguistique), au conseil et à l'orientation (*ibid.*, p. 3) :

Contenus abordés en formation continue et impact ressenti par les enseignants (en %)

	Contenus absorbés		Impact positif ressenti	
	France	Moyenne TALIS	France	Moyenne TALIS
Compétences pédagogiques dans la (ou les) matière(s) que j'enseigne	63	68	83	87
Connaissance et maîtrise de la (ou des) matière(s) que j'enseigne	51	73	87	91
Pratiques d'évaluation des élèves	51	57	78	83
Connaissance des programmes scolaires	46	56	82	84
Compétences en numérique	40	54	77	80
Gestion de la classe et du comportement des élèves	23	44	70	81
Approches pédagogiques individualisées	29	41	73	80
Nouvelles technologies dans le monde du travail	11	40	74	79
Enseignement de compétences transversales (résolution de problèmes, méthodes d'apprentissage)	23	38	69	80
Prise en charge d'élèves ayant des besoins spécifiques d'éducation	23	32	72	77
Conseil et orientation professionnelle des élèves	14	24	73	80
Approches visant à développer des compétences transversales utiles pour la poursuite d'études ou dans le monde du travail	9	21	70	79
Gestion et administration de l'établissement	4	18	62	76
Enseignement en milieu multilingue ou plurilingue	4	16	80	77
<i>Lecture</i> : en France, parmi les enseignants de collège ayant déclaré avoir participé à au moins une activité de formation continue pendant les 12 derniers mois, 63 % d'entre eux ont abordé des éléments relatifs aux compétences pédagogiques dans la matière qu'ils enseignent et 83 % de ces derniers disent avoir ressenti un impact positif modéré ou important sur leur façon d'enseigner.				

L'absence de mesures incitatives et le manque de temps expliqueraient ce relatif désintérêt (*ibid.*, p. 4) :

Raisons invoquées par les enseignants comme des freins à leur participation à des activités de formation continue (en %)

	France				Moyenne TALIS
	Secteur public hors éducation prioritaire	Secteur public éducation prioritaire	Secteur privé	Total	
Il n'y a pas d'incitation à participer à ces activités	52	50	44	50	48
Je n'en ai pas le temps à cause de mes responsabilités familiales	45	41	42	44	36
Mon emploi du temps professionnel ne me permet pas de participer à des activités de formation continue	43	38	46	43	51
Il n'y a pas d'activités de formation continue qui me conviennent	46	41	33	42	39
Les activités de formation sont trop onéreuses/ je ne peux me permettre d'y participer	19	20	43	24	44

Je manque de soutien de la part de mon administration	14	11	16	14	32
Je ne réussis pas les conditions requises (qualifications, expérience ou ancienneté, par exemple)	9	10	11	10	11
<i>Lecture</i> : en France, 52 % des enseignants de collège hors éducation prioritaire sont d'accord ou tout à fait d'accord avec le fait que le manque d'incitation à participer à des activités de formation continue pourrait les empêcher d'y participer.					

Le temps de travail est aussi une variable clé pour bien comprendre les phénomènes de *burn-out*. La formule : « *Pour une heure de cours, une heure d'activités ou de travail en dehors* »⁵⁴ se vérifie (Perronnet, 2013, p. 1) :

Temps de travail moyen hebdomadaire des enseignants du second degré public à temps complet, par corps, en 2010

France métropolitaine et DOM

	Total	Dont agrégés	Dont certifiés	Dont PEPS	Dont PLP
Heures passées avec les élèves	20 h 07	16 h 55	20 h 04	21 h 35	20 h 59
Heures d'enseignement	18 h 55	16 h 15	18 h 53	20 h 43	19 h 27
<i>Dont HSA</i>	1 h 19	1 h 46	1 h 05	1 h 26	1 h 30
<i>Dont HSE</i>	0 h 32	0 h 33	0 h 29	0 h 48	0 h 35
Suivi individuel des élèves	1 h 12	0 h 39	1 h 11	0 h 52	1 h 31
Autres heures de travail	21 h 10	22 h 13	22 h 48	16 h 15	18 h 31
Activités pédagogiques	15 h 47	17 h 47	17 h 15	9 h 01	13 h 41
Préparation des cours	8 h 06	8 h 14	8 h 36	5 h 39	7 h 44
Corrections des copies	5 h 48	7 h 26	6 h 40	1 h 49	4 h 11
Documentation, formation et recherches personnelles	1 h 52	2 h 07	1 h 58	1 h 33	1 h 46
Activités avec la communauté éducative	2 h 43	1 h 54	2 h 52	3 h 48	2 h 16
Travail avec d'autres enseignants	1 h 48	1 h 34	1 h 48	2 h 10	1 h 56
Rencontres et réunions avec les parents	0 h 55	0 h 20	1 h 04	1 h 37	0 h 20
Autres tâches	2 h 40	2 h 32	2 h 41	3 h 27	2 h 35
Heures de décharges	0 h 28	0 h 36	0 h 21	1 h 19	0 h 16
Autres tâches professionnelles	2 h 12	1 h 56	2 h 20	2 h 08	2 h 19
Total heures travaillées	41 h 17	39 h 15	42 h 53	37 h 38	39 h 30
Dont heures à domicile	12 h 36	13 h 54	14 h 02	6 h 43	10 h 04
<i>Remarque</i> : le total prend en compte les PEGC et les professeurs des écoles exerçant dans le second degré qui ne sont pas affichés dans le tableau, du fait d'effectifs faibles.					

L'enquête CVS (Cadre de vie et sécurité) apporte des compléments intéressants. Si les personnels de l'Éducation nationale des premier et second degrés n'ont pas subi plus de vols et de violences physiques que d'autres professions, ils font néanmoins l'objet de davantage de menaces (6 %) et d'insultes (16 %) (Guedj, 2014, p. 1) :

Taux de victimation selon le type de violence toutes circonstances confondues

(en % en moyenne annuelle)

	Victime au moins une fois dans les 12 mois précédant l'enquête de :				
	vol ou tentative de vol		violences physiques	menaces	insultes
	avec violence	sans violence			
Personnes de 14 ans ou plus	0,3	3,2	1,5	3,5	9,9
Personnes occupant un emploi	0,3	2,8	1,5	4,3	11,7
Personnels de l'Éducation nationale	n.s.	3,1	1,3	5,9	15,7
<i>Professeurs des écoles</i>	n.s.	2,9	1,1	5,0	11,6
<i>Enseignants du second degré</i>	n.s.	3,2	1,4	6,3	16,7
<i>Personnels de direction et d'éducation</i>	n.s.	3,1	1,4	6,4	23,4

⁵⁴ Les déclarations peuvent varier du simple au double selon que l'on entre dans la carrière ou en fonction du nombre d'enfants en bas âge dans le ménage. En revanche, peu de différences entre disciplines.

n.s. : résultat non significatif (inférieur à 0,05 %).

Note : les personnels de l'Éducation nationale sont en situation d'emploi au moment de l'enquête.

Lecture : en moyenne sur un an, 15,7 % de ces personnels se déclarent victimes d'insultes toutes circonstances confondues (au travail, dans la rue, dans les transports, mais hors violences domestiques) ; ils sont 9,9 % dans l'ensemble de la population des personnes âgées de 14 ans ou plus.

Champ : personnes âgées de 14 ans ou plus.

Contrairement au genre, l'âge est une variable très discriminante, les moins de trente ans étant les plus exposés. Les victimes – toutes catégories comprises – se déclarent « *particulièrement affectées* » et, dans l'année qui suit l'incident, « 46 % d'entre elles disent avoir subi un dommage psychologique, des troubles du sommeil », 33 % indiquant que leur vie quotidienne a été perturbée (*ibid.*, p. 3).

Le Baromètre UNSA de juin 2014 approfondit certains de ces enseignements⁵⁵. L'amour du métier et le plaisir d'exercer sont bien présents mais, parmi les priorités, figurent le « *pouvoir d'achat* », les « *perspectives de carrière* » et la « *charge de travail* ». Seuls 33 % des personnels pensent que leur rémunération est à la hauteur de leur qualification et – plus préoccupant – 37 % souhaiteraient changer d'affectation, 17 % envisageant un autre emploi dans le secteur privé. Par rapport à l'édition précédente, le *statu quo* est la règle mais les points d'achoppement autour du pouvoir d'achat ou de la morosité ambiante ont tendance à cristalliser un peu plus de mécontentement. Les femmes et les plus jeunes expriment plus ouvertement leurs doutes ou leurs craintes, le sentiment de reconnaissance variant du simple au double en fonction des postes ou des grades (Baromètre UNSA, 2014, p. 14) :

Se disent reconnus et respectés

36 % des enseignants du secondaire (41 % en 2013)
47 % des administratifs et gestionnaires des collèges et lycées
60 % des chefs de travaux
61 % des assistants de service social
63 % des médecins
68 % des infirmiers de service scolaire
69 % des chefs d'établissement
71 % des techniciens des EPLE

Une autre enquête CSA, commanditée par le SNES et publiée en mai 2011, avait souligné une « *baisse tendancielle* » de l'indice de satisfaction des enseignants (SNES, 2011, p. 5) :

Degré de satisfaction

	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout	Ne se prononcent pas
Mai 2011	13 %	55 %	25 %	6 %	1 %
Octobre 2009	16 %	62 %	18 %	4 %	-
Juin 2005	17 %	60 %	18 %	5 %	-
Décembre 1998	20 %	65 %	14 %	1 %	-

Plus des deux tiers sont critiques à l'égard d'une plus grande intervention des chefs d'établissement dans les processus d'évaluation, d'affectation et de mutation, même jugement s'agissant de l'attribution ou de la modulation de primes ou d'indemnités. Les référentiels en

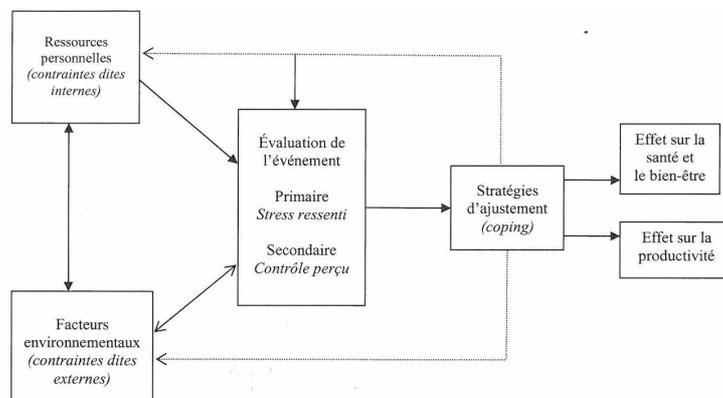
⁵⁵ 12 questions fermées et deux autres, ouvertes mais facultatives, étaient proposées. 18 821 réponses ont été enregistrées.

termes de "compétences" ne sont pas non plus très prisés (60 % d'opinions défavorables), de même que la "bivalence" (72 % d'oppositions).

D'autres études ont traité plus spécifiquement aux conditions de travail en collège (CFDT, 2013), à des comparaisons avec d'autres catégories de fonctionnaires (FGAF, 2014), aux risques psychosociaux⁵⁶ (Lerouge, 2009 ; Nasse *et al.*, 2008 ; Valléry et Leduc, 2014), au bien-être et à l'estime de soi (Lachmann *et al.*, 2000), à la violence et aux incivilités (Debarbieux et Fotinos, 2012 ; Dejours, sous la dir. de, 2012), aux modes d'engagement ou de retrait (Bidet, 2011 ; Pochard, 2008), à l'éthique et aux déontologies professionnelles (Prairat *et al.*, sous la dir. de, 2014), sans oublier la maltraitance ou le harcèlement (Ariès, 2002 ; Blaya, 2006 ; Desrumaux, 2011 ; de Gaulejac, 2005 et 2011 ; Hirigoyen, 1998 ; Pruvost *et al.*, 2008).

Le questionnaire QVT⁵⁷ – prenant notamment en compte sentiment d'appartenance et de sécurité, formation et développement personnel, management de l'établissement et climat émotionnel⁵⁸ – est un bon outil pour synthétiser toutes ces informations, la méthode SOBANE

⁵⁶ Ces risques peuvent être envisagés dans une perspective "transactionnelle" (Valléry et Leduc, 2014, p. 49) :



La matrice dite de "criticité" se présente ainsi (*ibid.*, p. 64) :

Gravité	Cotation du risque professionnel				
4	B	C	D	D	A = Risque tolérable
3	B	C	D	D	B = Risque modéré
2	A	B	C	C	C = Risque substantiel
1	A	A	B	B	D = Risque intolérable
	1	2	3	4	Fréquence

Légende :

Niveaux de gravité : 1 = Dommages mineurs ; 2 = Dommages sans séquelles ; 3 = Dommages avec séquelles ; 4 = Décès.

Fréquence d'exposition : 1 = Occasionnelle ; 2 = Intermittente ; 3 = Fréquence ; 4 = Permanente.

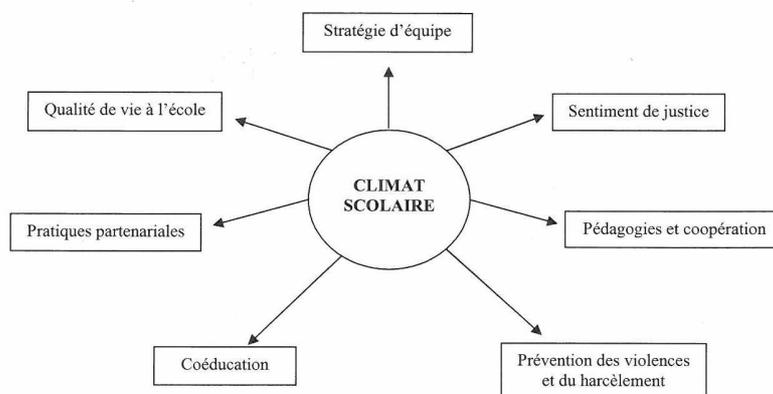
⁵⁷ Qualité de vie au travail.

⁵⁸ La notion de "climat scolaire" peut être représentée par le schéma ci-après (Debarbieux et Fotinos, 2012) :

(*screening*, observation, analyse, expertise) ou les Guides DEPARU (dépistage participatif de risques) pouvant constituer des supports de prévention ou d'information fort utiles, fondés sur le respect et l'assertivité, le désamorçage et la confiance, l'accommodation et la coopération (Fotinos et Horenstein, 2014, p. 88).

*
* *

Dans cet entrelacs de plaisirs et de souffrances, les épreuves et les difficultés rencontrées peuvent être contournées ou dépassées, déplacées ou relativisées, neutralisées ou renforcées. On peut alors changer de public, d'établissement ou de métier, se réorienter ou prendre ses distances, se désengager ou s'investir ailleurs, les contraintes organisationnelles et les événements biographiques pouvant interférer et conduire à de nouveaux ajustements. C'est dans ce contexte qu'il convient d'examiner maintenant les réponses de l'institution à travers divers dispositifs.



Quant au "bien-être", il peut être défini, à la manière de Martin Seligman (Seligman, 2011), comme un état psychique résultant d'un rapport positif :

- aux *autres* (bons contacts avec ses collègues, solidarité et partage effectif) ;
- à *soi* (possibilités d'évolution, prise en considération des attentes et des *capabilities*, reconnaissance des tâches accomplies) ;
- au facteur *temps* (stabilité des horaires, préservation de la vie privée, investissement professionnel "raisonnable") ;
- à l'*environnement immédiat* (personnalisation de son espace de travail, adéquation au poste, *hedonomics*).

De son côté, le concept de *flow* renvoie à une expérience optimale. La personne ressent un sentiment de liberté, de joie et mobilise – par absorption cognitive – tous ses atouts à travers cinq composantes :

- *vitale* (être en bonne santé) ;
- *existentielle* (besoin d'épanouissement) ;
- *relationnelle* (bien vivre ensemble) ;
- *matérielle* (qualité des installations ou des équipements) ;
- *organisationnelle* (opportunités de carrière, *job enrichment*).

DEUXIÈME PARTIE
UN PREMIER ÉCLAIRAGE

Après ces éléments de cadrage sur les mutations du système scolaire et sur leurs répercussions possibles en termes d'épreuves, de souffrance ou de mal-être, nous allons maintenant nous concentrer sur les modalités de prise en charge du décrochage : diagnostic et repérage des publics, politiques mises en œuvre, réseaux mobilisés, bilan et évaluation. Nous prendrons appui sur ce qui a été proposé et initié dans un cadre territorial certes limité à l'échelle d'une région mais riche d'enseignements tant sous l'angle des logiques d'acteurs que sur le plan des représentations institutionnelles.

*
* *

I. LE PROTOCOLE D'ENQUÊTE

L'enquête que nous avons menée, entre novembre 2013 et février 2015, se focalise sur un dispositif d'aide aux enseignants dans une académie française de taille moyenne, ayant déjà à son actif plusieurs types d'expérimentation. Il s'agit d'une cellule d'accompagnement, nommée DEFI (Difficultés-Enseignement-Formation-Itinéraire)⁵⁹, gérée par le Rectorat. Cette structure a constitué la première étape de notre investigation. La démarche méthodologique mise en place – de nature principalement qualitative – est composée de différentes approches⁶⁰. Nous commencerons par le volet monographique.

A. Trois grands supports

DEFI a été le point de départ de notre étude sur la difficulté enseignante. La triangulation des sources et des outils a été privilégiée.

Nous avons tout d'abord analysé les archives mises à notre disposition ; parallèlement, des observations de journées de formation ont été réalisées. Enfin, des entretiens compréhensifs ont été effectués avec tous les interlocuteurs concernés. L'ensemble de ces supports nous a permis de dresser un état des lieux.

1. Les archives

Une rencontre avec les responsables DEFI a facilité l'accès aux dossiers des enseignants bénéficiaires de la cellule d'aide. Ces archives existent en version papier et/ou numérique (la très grande majorité des documents ne sont toutefois pas informatisés). Chaque dossier renseigne sur les opportunités de remédiation, que ce soit dans le cadre du tutorat et/ou dans celui de journées de formation. Les demandes de reconversion ou d'adaptation ainsi que les bilans de carrière sont également comptabilisés. En effet, le dispositif traite aussi bien des difficultés rencontrées que des "mobilités carrières", et les dossiers ne sont pas distincts dans leur archivage. Ces documents sont constitués de manière informelle : « *Un dossier DEFI, c'est un peu ça : le suivi des échanges qu'il y a eu, les circonstances [...] d'entrée* » (Irène, P1⁶¹), les pièces étant ventilées ou conservées en fonction de besoins ou d'attentes organisationnels. Il peut s'agir de courriels imprimés et de courriers entre enseignants et personnels du dispositif, mais également entre services du Rectorat, de contrats de suivi, de

⁵⁹ L'appellation du dispositif a été modifiée pour que soit préservé l'anonymat des personnes rencontrées.

⁶⁰ L'ensemble des matériaux recueillis a été également anonymé, afin de respecter la confidentialité des participants ou des intervenants. Les noms des régions, des établissements et des personnes ont été transformés.

⁶¹ Cf., Annexe IX, le récapitulatif des entretiens réalisés.

rapports d'inspections, etc. Autrement dit, chaque dossier, dans sa constitution, est unique, le contenu et le contenant pouvant varier plus ou moins fortement.

La liste complète des professeurs ayant participé à DEFI depuis ses débuts n'est cependant pas totalement connue, même si au Rectorat un tri est en cours de réalisation.

Ces dossiers comportent, en règle générale, des informations signalétiques (nom et prénom, âge, discipline, etc.) mais aussi des données plus personnelles, voire confidentielles. Composés de différentes pièces, ils révèlent notamment le contexte, les modes et la durée de cette prise en charge.

Nous avons extrait des archives, selon un tirage aléatoire, une dizaine de ces dossiers, afin de comprendre leur construction et d'élaborer une grille de lecture⁶². Une fois celle-ci constituée, nous avons pu consulter, trier et analyser 82 autres dossiers. Nous en avons retenu 77 pour l'examen des difficultés signalées (les cinq manquants étaient des bilans de carrière ou demeuraient insuffisamment renseignés pour pouvoir être pris en compte). Plus précisément, ces archives s'échelonnent de 2005 à 2014. Nos grilles ont, par la suite, été recodées pour permettre une lecture chiffrée de ces données.

L'élaboration de la grille d'analyse

Cette grille s'est construite progressivement : nous avons, dans un premier temps, élaboré un canevas exploratoire. Les dossiers consultés nous ont aidés à bâtir des catégories à partir desquelles nous avons structuré notre questionnement. Nous avons pu ensuite affiner ces catégories et classer les contenus des documents en vue de la préparation de l'analyse.

Les principaux thèmes retenus regroupent des éléments signalétiques (nom, concours, discipline, âge, sexe, établissement, année de participation au dispositif, intervenants, pièces constitutives, etc.), les problématiques principales et, parfois, secondaires (synthèse sous forme de catégories), et un ensemble d'items visant à organiser les thèmes abordés (lassitude, maladie, problèmes familiaux, souffrance, humiliation, perte de sens...).

La manière dont sont constitués ces dossiers (les documents y figurant étant soumis aux préoccupations et aux méthodes des responsables de DEFI) laisse subsister quelques zones d'ombre, certaines rubriques ne pouvant être renseignées. De même, le support écrit fixe les actes et les paroles. Pour autant, cette forme offre aussi une certaine liberté aux acteurs : les mails informels sont, à ce titre, riches en contenu et contribuent à une meilleure compréhension de points de vue exprimés librement. Le suivi des enseignants est, le plus souvent, très bien rendu. Ces écrits permettent de saisir la perspective institutionnelle portée sur ces difficultés, parfois sans barrière administrative.

2. L'observation de journées de formation

Des observations directes ont été aussi réalisées lors de journées de formation au printemps 2014 et en hiver 2015. Des groupes d'enseignants ont été mis en place, et bénéficient, en moyenne, de trois journées par an, qui ont lieu dans les locaux du Rectorat. Les sessions regroupent six enseignants pour trois formateurs.

Ces formateurs sont des professeurs qui sont volontaires pour aider leurs collègues en souffrance. Ils sont formés par les instances rectorales et ont pu être recommandés par leur

⁶² Voir Annexe II.

IPR, leur chef d'établissement ou un autre collègue, déjà formateur. Le mode de recrutement s'effectue par cooptation.

En 2014, plusieurs sessions se sont déroulées, réunissant au total 36 enseignants et 21 formateurs. Conçues sous forme d'ateliers, ces journées abordent les questionnements relatifs à la difficulté de gestion des élèves et au statut de l'enseignant dans sa classe. Elles sont surtout, pour ceux qui sont les plus en souffrance, un moyen de se sentir moins seuls face aux problèmes quotidiens.

L'observation directe

L'observation de ces journées de formation n'a pas été facile. L'ensemble du groupe (formateurs et enseignants) devait donner son accord quant à la présence d'un observateur extérieur. Certaines réticences ont été exprimées, traduisant de la pudeur, un souci de discrétion et de confidentialité, ou la crainte d'être jugé et "étiqueté". Par ailleurs, les séances n'étant pas planifiées longtemps à l'avance, nous avons été confrontés à des problèmes de calendrier. Pour autant, cette méthode permet de recueillir des données pertinentes.

Dans le cadre des journées DEFI, l'observateur s'attachait à décrypter autant les discours que le langage corporel des participants, afin de saisir la communication verbale et non verbale⁶³ (Céfaï, sous la dir. de, 2003 ; Grawitz, 2001 ; Chapoulie, 2000).

Le rôle tenu était celui d'un « témoin » et d'un « participant », le terrain d'investigation étant à « visite unique » (Gold, 2003, p. 346), autorisant une observation formelle et des rencontres dans un temps limité.

3. Les entretiens

Une fois les premiers contacts pris, des entretiens compréhensifs ont été effectués avec différents acteurs du dispositif. Cette méthode d'enquête vise à recueillir le discours des personnes interrogées à partir de thématiques définies par le chercheur (Kaufmann, 1996 ; Bourdieu, 1993). Ces entretiens ont duré en moyenne deux heures.

Nous avons enregistré, avec leur accord, nos conversations avec des responsables du dispositif (P1 et P4). Par la suite, nous avons échangé avec eux, de manière informelle, à de nombreuses reprises. Ces échanges (non enregistrés) ont été très profitables. Plus spontanés, ils ont fait émerger de nouveaux thèmes ou permis de préciser tel ou tel élément : des informations sociologiquement importantes ont pu être ainsi recueillies. Un entretien a également été mené avec la personne chargée des ressources humaines au rectorat (P3).

Au-delà des représentants institutionnels, nous nous sommes entretenus avec deux formateurs (F1 et F2)⁶⁴.

Le dispositif comprend aussi, en dehors de ces formateurs, des tuteurs, qui ne participent pas aux journées proprement dites, mais sont présents pour aider les professeurs en difficulté dans leur collège ou leur lycée. Ce sont des enseignants volontaires qui ne font pas partie de l'établissement d'affectation de la personne en souffrance, mais qui appartiennent à la même discipline. Un échange se met en place et chacun participe aux cours de l'autre, sur la base de conseils pédagogiques. Nous n'avons pas eu l'occasion d'interroger ces tuteurs car ceux-ci n'ont pas pu ou n'ont pas souhaité donner suite à nos demandes. L'un d'entre eux a précisé « *ne pas se sentir assez solide* » pour discuter de ses pratiques, les réticences à nous

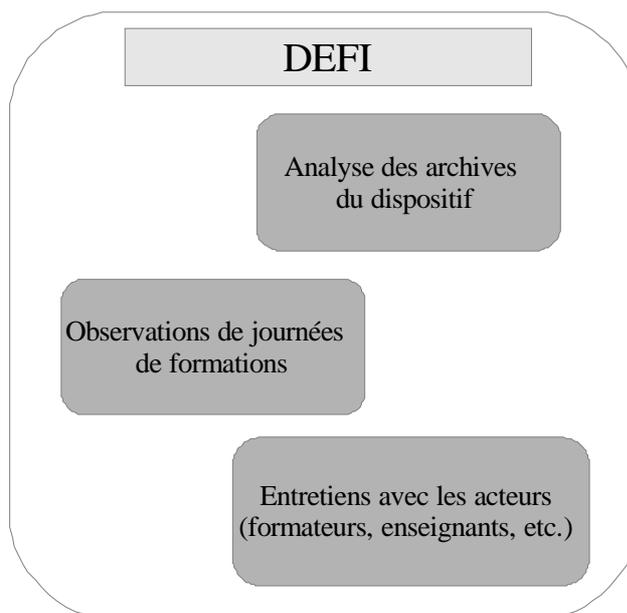
⁶³ Cf., Annexe III, la grille d'observation de ces journées.

⁶⁴ Voir Annexe IV.

rencontrer pouvant être liées à la peur d'être évalué, à un sentiment d'impréparation ou à un souci de protection de soi-même et des populations vulnérables.

Enfin, nous nous sommes rapprochés d'un certain nombre d'enseignants ayant participé à DEFI. Après ces contacts, nous avons fait le choix de "sortir" du dispositif et d'élargir notre terrain d'enquête, en rencontrant des professeurs (principalement en difficulté, mais pas uniquement) hors de ce cadre institutionnel et d'autres acteurs (IPR, chefs d'établissements, syndicalistes, etc.).

Il est possible de synthétiser notre méthode d'analyse grâce au schéma suivant :



Les limites méthodologiques

Certaines limites méthodologiques inhérentes à notre étude doivent être ici mentionnées. L'échantillonnage des dossiers, tout d'abord, ne peut être considéré comme étant totalement représentatif de la réalité : il ne fournit qu'une partie de l'ensemble des informations existantes, mais cela permet de dresser déjà un premier portrait des bénéficiaires.

Certains dossiers, par ailleurs, ne figurent plus dans la base de données, parce que les enseignants ont quitté l'académie, ont démissionné, ou sont partis en retraite. En outre, l'absence de protocole dans la construction de ces dossiers, si elle peut se révéler une force, n'en reste pas moins contraignante pour l'harmonisation des données. Ajoutons que, suite à un changement de personnel dans la gestion du dispositif, certains cas sont peu ou mal connus des responsables actuels. Il existe ainsi une discontinuité dans le suivi, en particulier pour les enseignants qui ne reviennent pas régulièrement.

Concernant les observations, nous n'avons pu participer qu'à deux journées de formation en raison de refus ponctuels des formateurs et de modifications d'agenda répétées. Ces « *rencontres brèves, souvent frustrantes* » (Gold, 2003, p. 346) ne rendent sans doute pas pleinement compte du dispositif dans son intégralité. Elles ont néanmoins permis de saisir son fonctionnement et d'éclairer, en creux, les discours recueillis lors des entretiens ayant trait à cette thématique. Elles nous servent, ainsi, à resituer les propos des enquêtés et à nous représenter une journée DEFI "type".

L'approche qualitative que nous avons privilégiée débouche, dès lors, sur une meilleure compréhension des phénomènes de "décrochage", notre démarche se voulant inductive et s'appuyant sur les matériaux disponibles.

B. Prise de contact et rencontres avec les enseignants en difficulté

Suite à l'analyse de ce dispositif, nous avons poursuivi l'enquête afin d'élargir notre angle de recherche et approfondir les interrogations relatives aux enseignants en souffrance. La très grande majorité de ceux que nous avons interrogés sont passés par DEFI ou y sont encore.

Ce dispositif d'aide apparaît comme un observatoire de premier plan des problèmes affectant le corps professoral. La plupart de ceux qui sont recensés le sont selon un point de vue institutionnel. Ces catégorisations résultent des enjeux fixés par le Rectorat quant aux difficultés existant sur le terrain. Tous les points d'achoppement ne sont pas dans DEFI et ne peuvent être gérés par ce biais (notamment lorsqu'ils sont d'ordre médical ou familial). De même, certains cas qui y figurent, et définis comme tels par l'institution, ne sont pas nécessairement dépendants du cadre professionnel.

Pour rencontrer des enseignants perçus ou considérés comme étant en difficultés par les services spécialisés, nous avons adressé aux responsables du dispositif une lettre⁶⁵ – explicitant notre démarche et garantissant l'anonymat – qu'ils pourraient transmettre par courriel à des bénéficiaires de DEFI.

Douze de ces personnes ont répondu favorablement, et ont accepté de s'entretenir avec nous. Pour ceux qui n'ont pas donné suite, il s'agissait probablement, pour certains, d'un refus de participer à l'enquête (même si nous n'avons pas eu de retour), tandis que, pour d'autres, un emploi du temps chargé, un désintéret pour l'étude, ou encore une absence de consultation de la boîte électronique professionnelle ont pu jouer.

Les entretiens ont exploré quatre grands thèmes : les parcours scolaire et professionnel, le métier et ses "épreuves", l'expérience vécue dans DEFI et, enfin, les perspectives envisagées.

Une ouverture méthodologique : quatre cas d'enseignants démissionnaires et/ou en reconversion

Dans le cadre de cette recherche, nous avons eu l'occasion de rencontrer d'anciens enseignants ayant démissionné de l'Éducation nationale ou ayant changé de métier tout en restant dans l'institution. Ces cas de reconversion, certes différents de notre objet de recherche focalisé sur "la difficulté enseignante", apparaissent pourtant comme un moyen pertinent d'interroger un éventuel lien entre difficulté et retrait de la profession – car certains cas pourraient représenter l'étape ultime d'un "décrochage" – tout en éclairant, à partir d'un regard "anciennement intérieur" et "nouvellement extérieur", le métier avec son cortège de souffrances et de satisfactions.

Sans connaître au préalable les raisons de ces départs et de ces reconversions, nos quatre entretiens ont mis en exergue une grande variabilité de trajectoires. Sur le plan des démissions, une jeune enseignante titularisée s'inscrit dans un parcours favorablement orienté, mû par un désir de « *faire autre chose* ». Le deuxième face-à-face rend compte d'une situation de "désaffiliation". Il s'agit d'un départ – mal vécu – d'une "pré-enseignante" : au moment de la réforme du concours, elle a obtenu l'écrit puis a été affectée dans un établissement en tant que stagiaire pendant un an, avant de pouvoir passer l'oral. Elle n'a pas supporté les conditions d'exercice et a démissionné au bout de quelques mois.

Une troisième personne, au départ CPE, a passé le concours et est devenue professeure documentaliste.

Enfin, une autre enseignante en souffrance a changé de métier au sein même de l'Éducation nationale, en passant de professeure à secrétaire. Nous reviendrons plus tard sur quelques-uns de ces témoignages et leurs enseignements.

⁶⁵ Cf. une copie de ce courrier en Annexe I.

C. Les acteurs institutionnels et périphériques

Nous avons pris aussi en considération les acteurs qui "gravitent" autour des enseignants et qui réfléchissent et/ou "agissent" sur la souffrance professionnelle et les difficultés du métier. Vingt-six entretiens ont été menés auprès de CPE, de chefs d'établissements, d'inspecteurs pédagogiques régionaux, de chefs de service ou de chargés de mission dans les rectorats, de responsables syndicaux et de délégués de la MGEN. Les propos recueillis sont l'illustration des discours tenus par ces catégories d'acteurs, qui permettent de comprendre le "maillage" mis en place autour des professeurs.

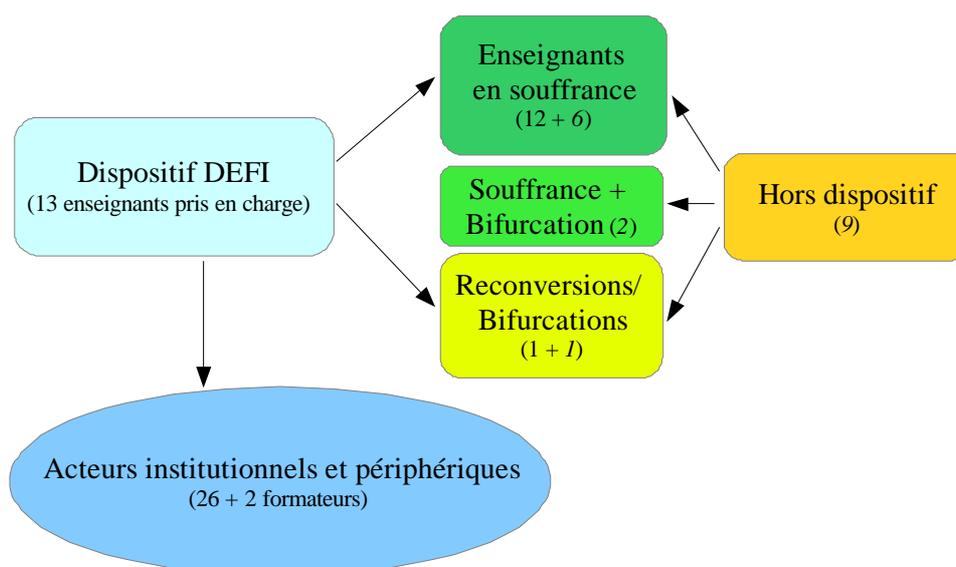
Si la plupart de ces entretiens furent conduits dans l'académie où se déploie DEFI, certains le furent dans d'autres sites, afin de décentrer le regard sur les situations de mal-être et positionner celles-ci dans une perspective nationale, et non pas seulement locale. Nous avons ainsi pu recueillir des données dans au moins six régions (le Nord, la Champagne, le Poitou-Charentes, le Centre, l'Île-de-France et la Franche-Comté).

Nous avons rencontré : cinq IPR, de différentes disciplines, aussi bien techniques que générales ; onze représentants syndicaux (SNES, UNSA, SNALC, SGEN-CFDT, etc.) ; un chef de travaux ; quatre personnels des rectorats ; trois chefs d'établissements ; un délégué MGEN et un membre d'une association d'aide aux enseignants en difficulté.

Ainsi, le dispositif DEFI et les professeurs en souffrance forment le cœur de notre analyse, mais les acteurs périphériques et/ou institutionnels ne peuvent être laissés de côté. Leurs discours nous aident à appréhender les situations de vulnérabilité selon un autre point de vue, qui n'est plus uniquement centré sur la parole enseignante.

Le schéma ci-après donne une vue d'ensemble des entretiens réalisés auprès des acteurs impliqués (directement ou indirectement).

Schéma des acteurs rencontrés



Lecture du tableau : Treize enseignants bénéficiaires de DEFI ont été interviewés. Douze sont en souffrance et un en reconversion/bifurcation. Seul un enseignant rencontré, qui n'est ni en difficulté ni en reconversion, ne figure pas dans le schéma.

À propos de la validité et de la fiabilité des données

Une réflexion méthodologique doit aussi être menée. Le travail de terrain suppose, en effet, « *des approches de la fiabilité et de la validité distinctes de celles de la recherche expérimentale ou quantitative* » (Emerson, 2003, p. 406). À cet égard, l'observation, en tant que méthode de recueil, est spécifique quant à ces questionnements.

De manière générale, il convient de reconnaître les particularités d'une approche qualitative mêlant différentes méthodes de collecte des informations. L'objectif n'est pas de proposer une conception généralisante basée sur une quantité importante de données, mais bien de *comprendre* un phénomène social (la difficulté enseignante) à travers un travail de terrain et une monographie. « [Les chercheurs investis dans cette démarche] *proposent qu'on identifie les présupposés analytiques et les dispositifs interprétatifs pour recueillir des données et en faire sens et pour communiquer des rapports de terrain au public* » (*ibid.*, p. 407.)

II. LE DISPOSITIF DEFI

Face à un tel désarroi – dont on pourrait interroger, à l'instar de Durkheim à propos du suicide (Durkheim, 1897), la "normalité" ou la dimension "pathologique" –, des "experts" internes ou externes à l'Éducation nationale (DRH, chefs d'établissements, inspecteurs, médecins de prévention ou généralistes, etc.), *via* des dispositifs nationaux ou locaux, prennent en charge une part de la « *difficulté enseignante* » (Lantheaume et Hélou, 2008). Toutes ces aides témoignent d'une visibilité accrue de ces problèmes à laquelle répond une mise en place croissante de cette prise en charge, comme si l'une appelait l'autre. Les enseignants eux-mêmes, à 93 %, pensent que le "malaise" qu'ils ressentent existe réellement (Brunet, 2013). Cette perception fait écho au fait que la plupart s'estiment « *personnellement* » concernés, soit une augmentation de 14 points en quatre ans (Guedj et Beaumont, 2014).

Il s'agit, pour les experts, de travailler sur des professeurs en "difficultés" en dénombrant, repérant ou classant, en répondant à des sollicitations, notamment de familles et d'élèves, en diagnostiquant et en traitant ce mal-être. Les recherches déjà menées portant sur ces aides spécifiques notent l'absence d'homogénéité en fonction des académies. Certaines d'entre elles n'offrent aucun système de réponses aux sollicitations de ceux qui souhaitent être entendus ou secourus, tandis que d'autres optent pour une mise en réseau ou, au contraire, pour une centralisation. Les réponses institutionnelles tendent à lier le fait d'être en difficulté et la personne même de l'enseignant (Lantheaume et Hélou, 2008) : une tendance à la psychologisation des problèmes rencontrés ressort clairement (*ibid.*, p. 44).

Nous nous situons donc au carrefour de jugements, signalements et auto-signalements, de représentations, de collaborations entre services mais aussi de solutions et d'"astuces" prodiguées (occuper différemment l'espace dans la classe, apprendre à "poser" sa voix, etc.). La catégorie « *difficulté enseignante* » est, dès lors, à géométrie variable selon les endroits, tout comme, d'ailleurs, la prise en charge qui peut prendre des formes diverses en fonction des lieux.

Il existe ainsi de nombreux dispositifs destinés à pallier cette difficulté. Certains, sur lesquels nous nous concentrerons, sont davantage institutionnalisés et formalisés que d'autres. Ils peuvent se situer au niveau rectoral ou à l'échelle d'un établissement. Ils prennent très généralement la forme de tutorat ou d'accompagnement individualisé, mais peuvent aussi, dans le cas de DEFI, comporter plusieurs volets (formation, suivi personnel, etc.).

Les dispositifs d'aide : une pluralité de conceptions

Les entretiens ont permis de prendre connaissance d'autres dispositifs (en dehors de DEFI) dans différentes académies. Les finalités visées ont trait à l'accompagnement individuel, à travers des formations dont les dimensions principales sont la pédagogie et/ou la didactique. Ces mesures dépendent, la plupart du temps, du service des ressources humaines. Des "contrats" sont alors signés, indiquant les « progrès » que l'enseignant doit réaliser. Dans d'autres cas, des tutorats sur plusieurs mois sont institués ; ou encore, des formations "à distance" peuvent compléter le panel des outils utilisés. Par les noms qu'ils prennent (« cellules » ou « modules », par exemple), ces dispositifs renvoient à une dimension de confinement et de traitement individuel de ces difficultés. Les enquêtés soulignent, pour leur part, le côté très administratif de ces programmes d'aide, qui l'emporte bien souvent sur l'« écoute » attendue.

A. Naissance et évolution

De nombreux acteurs à l'origine de DEFI ne sont plus présents (retraite, décès, etc.). L'histoire de ce dispositif reste difficile à établir, puisque qu'il est basé sur une transmission uniquement orale, et les souvenirs des interlocuteurs sont parfois imprécis et probablement sélectifs.

Ce dispositif a été créé officiellement en 2004. Il propose, par le biais de la DIFOR, des "stages" de formation (dédiés principalement aux problématiques de gestion de classe) et un tutorat pédagogique (davantage centré sur les problèmes disciplinaires). En réalité, DEFI existe de manière informelle depuis le début des années 1990, période où commence à apparaître l'intérêt accordé au mal-être des professeurs. Il a été porté, à l'époque, par des responsables des ressources humaines et un IPR, responsable de division. Son objectif premier était l'adaptation et la reconversion : il consistait à agir en « prévention » des risques psychosociaux (Irène, P1). Cette mise en place était la conséquence de deux besoins centraux dans l'Académie : la réorientation pédagogique des enseignants de la filière mécanique (nouveaux contenus pédagogiques) et des adaptations nécessaires dues au surnombre de professeurs dans certaines disciplines : « Au début, c'étaient surtout ces deux axes. Mais il y avait déjà des choses qui se faisaient un petit peu pour les personnels en difficulté. Donc on a étoffé, [on a] commencé à bâtir progressivement le dispositif en direction de ceux qui rencontrent une difficulté » (Antoinette, P3.) L'accent était mis, à cette période, sur le contenu disciplinaire, et la formation dispensée répondait clairement à des enjeux nationaux : « On est sur des dispositifs réglementaires lourds, avec un arrêté ministériel qui indique que la personne change de discipline. [Du coup], on met en place une formation adéquate sur des décharges de service » (Irène, P1.) DEFI était, au départ, axé sur ces plans d'adaptation. Les porteurs du projet mettent en avant l'importance de la taille de l'Académie et la gestion des ressources humaines, perçue comme « de proximité », qui ont permis la création du dispositif. Un autre moteur est celui de l'intérêt accordé par les Recteurs successifs, dans le cadre de la Division de la formation, à la dimension pédagogique. La notion de « stratégie » ou de « politique » académique est bien présente.

Un glissement s'est opéré peu à peu et, sans se détourner de cette mission de prévention, le dispositif s'est spécialisé sur la question de la gestion de classe, qui semblait devenir plus « prégnante » (P3). C'est donc au début des années 2000 que DEFI acquiert un statut officiel, avec la création d'un réseau de formateurs volontaires, sollicités par les IPR. Le point central n'est autre que la formation individuelle.

DEFI, plus spécifiquement, a une vocation régionale qui répond à une problématique locale : « On est vraiment sur des stratégies et sur des politiques académiques, et sur de l'ingénierie de formation [...]. Ce sont les organisateurs, les coordonnateurs qui vont, selon

leurs propres objectifs et leur propre manière de voir, construire le dispositif de telle ou telle façon » (ibid.)

B. Principes et objectifs affichés

Si les objectifs ont changé au fil du temps, en filigrane il reste toutefois l'idée de privilégier la prévention des risques psychosociaux. DEFI est principalement centré sur la personne. La maxime est finalement celle d'Épictète : « *Il y a des choses qui dépendent de nous ; il y en a d'autres qui n'en dépendent pas.* » Il s'agit de travailler *sur* et *avec* la personne (ainsi que sur ses problèmes pédagogiques ou autres), inscrite dans un contexte qui lui est spécifique et sur lequel l'institution n'a guère de prise. L'échelle d'intervention est fondamentalement l'individu et non l'organisation. L'un des personnels du Rectorat au CHSCT rappelle que DEFI agit comme un soutien : « *Aller dans DEFI, c'est se mettre dans une posture où on va changer. Ça demande un effort personnel. Des fois, pour faire cet effort, vous avez besoin de coups de pieds aux fesses ou de quelqu'un qui vous tient la main. DEFI, c'est ça. C'est quelqu'un qui vous tient la main, qui vous rassure. Mais à un moment donné, on lâche la main. Il faut aussi que les gens se prennent en charge et ça, c'est complexe. Ça demande un gros travail* » (Charles, P3.)

Si, aujourd'hui, le dispositif est tourné vers la résolution de problèmes pédagogiques ou de gestion des classes, il s'avère que, parfois, il inscrit un public en décalage avec cet objectif. Certains enseignants apparaissent, par exemple, comme fragiles psychologiquement, et le dispositif devient alors un relais dont la fonction plus ou moins latente est de créer du lien social. Le cœur de la mission est donc bien l'accompagnement individualisé (Irène, P1), et non la prise en compte des difficultés au sein du système éducatif. La réponse apportée à la souffrance est conçue dans une logique de soutien personnalisé : « *DEFI, ce n'est pas que pour les profs qui ont un problème ou, si je caricature, qui sont nuls. C'est aussi une instance où on peut venir se ressourcer parce qu'on a une difficulté passagère ou qu'on a besoin d'un petit coup de pouce* » (Célia, F1.) Il concerne, avant tout, les problématiques de gestion de classes, qui peuvent, selon les responsables, être prises en charge par une action de formation : « *C'est par la pédagogie qu'on va éliminer ces difficultés de gestion* » (Irène, P1.)

En outre, DEFI regroupant les thématiques de mobilité et de mal-être, des passerelles existent entre les deux fonctions⁶⁶ du dispositif : « *Il m'arrive, poursuit Irène, de recevoir des personnes qui me demandent un rendez-vous sous couvert de la mobilité carrière. Parce qu'évidemment, moi, j'ai les deux casquettes. Ils viennent et ils me disent : "Voilà, je voudrais changer parce que je n'en peux plus." Bien souvent, comme la réorientation professionnelle, ce n'est quand même pas rapide [...], je peux, en même temps qu'un bilan de carrière, leur proposer DEFI- Difficultés. Cela peut arriver qu'ils suivent les deux* » (ibid.)

DEFI ne fait pas partie d'une structure nationale et n'est pas soumis à un encadrement réglementaire au niveau ministériel. Pour cette raison, les porteurs du dispositif bénéficient d'une liberté totale dans le cadre académique. Autrement dit, la forme choisie dépend bien d'une décision locale et des modifications sont possibles, sans accord venu d'"en haut".

⁶⁶ Ces deux fonctions sont de plus en plus distinguées aujourd'hui et ne relèvent plus véritablement du même dispositif, DEFI étant davantage dédié au traitement de la difficulté. Dans la suite du rapport, l'intitulé DEFI concernera uniquement ce volet. DEFI est d'ailleurs, dans les représentations des responsables, dévolu désormais à celui-ci.

Par ailleurs, les enseignants peuvent revenir plusieurs années de suite, ou par intermittence, dans ces formations. La responsable observe néanmoins que cette possibilité est aussi un risque : « *On essaie d'éviter d'instaurer ce "confort", parce que c'est un peu rassurant aussi, quelquefois, de dire : "On continue d'être suivi dans DEFI." Par conséquent, on évite. Après une année de présence, on tente l'année suivante d'apporter quelques réponses, un suivi peut-être plus espacé [...], un tutorat de gestion de classe, si cela n'a pas été fait, ou simplement des stages transversaux [...]. Bien sûr, dans un certain nombre de cas, je les vois revenir, sur injonction à nouveau des corps d'inspection et des chefs d'établissement, deux ans ou trois ans après [...]. Alors on les traite, on les reprend, on s'efforce de trouver autre chose... Entre-temps, il a pu y avoir des évolutions* » (ibid.)

Enfin, le dispositif assure une confidentialité à ceux qui en font partie. C'est l'un des premiers critères présentés aux nouveaux formateurs recrutés : « *Je reviens sur le recrutement des formateurs, c'est un point que je n'ai pas évoqué, mais quand on les recrute, la première chose qu'on dit, c'est : "Confidentialité absolue." C'est vrai que là, on ne peut pas se permettre d'aller raconter ...* » (ibid.)

C. Les volets de l'action

Aujourd'hui, DEFI consiste d'abord à apporter de l'aide « *d'urgence* » à des professeurs et à réaliser leur suivi à moyen terme à partir de deux grands volets d'actions : des journées de formation sur la gestion de classe, animées par trois formateurs et enseignants de l'Éducation nationale, et un tutorat non systématique, complétant ces journées ou se substituant à elles. L'objectif est double : « *anticiper les difficultés* » et « *éteindre le feu* » (ibid.). L'accent est mis sur la composante pédagogique, et les responsables insistent particulièrement sur le lien qui existe, pour eux, entre les difficultés de gestion de classe, la pédagogie mise en place et l'investissement réalisé. Bien que le dispositif n'ait pas pour fonction de travailler sur des supports de ce type, ce souci est toujours présent lors de ces journées. De plus, les contenus des stages sont souvent en lien avec les corps d'inspection : « *Nous, on organise, on met en œuvre, on suit, on coordonne ; mais toute la partie pédagogique est du ressort des inspecteurs. Quand il y a, par exemple, un plan d'adaptation, ce sont ces derniers qui vont déterminer les contenus et les objectifs. Nous, il nous revient de mettre en œuvre, d'organiser, de contacter les formateurs, de déterminer qui seront les stagiaires, d'informer les chefs d'établissement, de budgéter tout ça, parce que ce sont des sommes importantes* » (ibid.)

Volets du dispositif et effectifs d'enseignants bénéficiaires des actions, entre 2010 et 2015

	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015
Aide à la gestion de classes	21	33	26	36	23 au 1 ^{er} février
Tutorat	11	21	30	51	32 au 1 ^{er} février

Source : Irène (responsable du dispositif).

Outre ces deux actions de prévention et de régulation, les stagiaires ont la possibilité de suivre des formations⁶⁷ hors DEFI. Le but affiché par le Rectorat est de créer un « *maillage* » autour de l'enseignant afin de l'accompagner dans les problèmes qu'il rencontre. Les professeurs qui y participent peuvent avoir été signalés par leur IA-IPR (souvent suite à une inspection), leur chef d'établissement ou, plus rarement, avoir décidé d'eux-mêmes de s'inscrire dans le dispositif.

⁶⁷ Celles-ci prennent place dans le cadre des offres de formation continue proposées par le Rectorat.

Un souhait très fort exprimé par les responsables est le développement du « *volet anticipation* » (Irène, P3). À cet égard, l'année 2014-2015 a vu pour la première fois un stage DEFI rempli uniquement par des volontaires : « *On a construit un plan de formation sur la base du volontariat et de l'inscription individuelle, pour que les enseignants qui se sentent en difficulté puissent suivre des formations sans attendre d'être repérés. On va aller vers beaucoup de stages d'établissements, qu'on va favoriser, sur ce thème-là. On va proposer, dans un collège ou un lycée, une réflexion commune à tous les personnels sur ces problématiques de la difficulté. Pour moins stigmatiser aussi* » (ibid.)

Dans le même ordre d'idées, une volonté de changer l'acronyme du dispositif avait été évoquée, afin de diminuer l'effet de stigmatisation induit par la représentation de ce dispositif auprès des enseignants et pour mieux correspondre à la réalité des contenus (gestion de classe). Ce changement ne s'est pas opéré⁶⁸ : seuls les termes de l'acronyme ont été modifiés. Pour autant, la nécessité de maintenir conjointement les missions de « *mobilité* » et de « *difficulté* » est réaffirmée : « *On est bien sur un acte RH. Certains viennent pour de la mobilité choisie : il y a beaucoup d'enseignants qui sont bien dans ce qu'ils font, mais qui décident à un moment donné de partir sur autre chose sans pour autant être en difficulté. En revanche, pour d'autres, c'est aussi une manière de dire : "Je veux quitter un métier qui me fait trop souffrir." Ça, je le note, ça a correspondu à ma prise de fonction. J'ai pris les deux choses en même temps. Mais j'ai ce sentiment-là. On s'était posé la question sur le fait de dissocier. Mais finalement, on voit bien l'intérêt qu'il y a à conserver ces deux pôles* » (ibid.)

Les personnes interrogées font aussi valoir que la loi de 2009⁶⁹ sur la mobilité a permis à de nombreux professeurs de découvrir DEFI : venant au départ pour un bilan de carrière, ils acceptent par la suite une formation sur la gestion de classe, par exemple.

Concernant le fonctionnement des journées, le but n'est pas, pour les formateurs, de donner des "recettes". En revanche, des jeux de rôles peuvent aider à cerner la difficulté : « *Ce qu'on a essayé cette année [...], c'est de faire en sorte que les profs se mettent à la place des élèves. J'ai ramé pour y arriver ! Je suis même allée nulle part ! C'était mission impossible pour certains* » (Célia, F1.) Le dispositif est d'une « *grande souplesse* », ce qui permet de gérer les urgences. Un groupe de formation peut être créé très rapidement : « *Dès que j'ai six stagiaires qui sont vus ou identifiés comme étant en difficulté, je monte un groupe* » (Irène, P1.) Des journées de stage sont ainsi mises en place toute l'année, sans qu'il y ait besoin d'attendre la prochaine rentrée scolaire.

Il faut toutefois noter que des stages d'un autre ordre voient le jour et s'inscrivent dans une logique de réseau. Ce sont les « *stages établissements* ». Ceux-ci, à la différence de ceux destinés aux enseignants, n'ont pas lieu au Rectorat. Ils s'adressent à une équipe, à la demande du principal ou du proviseur. Ils sont animés par des formateurs qui peuvent être les mêmes que ceux ayant en charge ces enseignants. Ce type de formation semble de plus en plus demandé par les directions : « *L'intérêt du stage-établissement, c'est que l'on est au plus près des réalités [...]. Dans ce stage, le formateur s'investit sur le terrain du professeur. On est dans le concret. Il y a plus d'échanges sur la pratique* » (César, C1.) Ces stages sont

⁶⁸ DEFI étant bien identifié dans l'Académie, les responsables n'ont pas jugé opportun de procéder à une nouvelle appellation.

⁶⁹ Loi n° 2009-972 du 3 août 2009 relative à la mobilité et aux parcours professionnels dans la Fonction publique.

moins coûteux que les journées de formation habituelles car ils s'adressent à une équipe, encadrée par un seul formateur.

Globalement, les responsables de DEFI notent une augmentation de l'activité depuis 2009. Toutefois, il n'est pas possible de dire si cette tendance révèle un nombre plus important d'enseignants en souffrance ou une meilleure diffusion et connaissance du dispositif⁷⁰.

D. Le public⁷¹

Ce dispositif ne regroupe que les professeurs du second degré. Actuellement, aucune structure dans ce Rectorat n'est dédiée aux enseignants du premier degré, même si les responsables soulignent une sollicitation croissante de la part de ce public. Une prise en charge dans les écoles, sur la base de ce qui se fait actuellement en collège ou en lycée, serait plus difficile car il faudrait pouvoir remplacer ces enseignants sur leur temps de travail en classe.

Le public touché par DEFI est estimé entre trente et quarante personnes par an. La proportion globale des professeurs en difficulté est de 300 dans cette Académie⁷² (sur 7 746⁷³ dans le second degré). Le tutorat, quant à lui, concerne, chaque année, en moyenne, quarante enseignants. Un IPR précise : « *Il faut voir que ceux qu'on met dans le dispositif DEFI sont [...] chahutés en classe [...]. Nous ne sommes pas dans des procédures de licenciement mais d'accompagnement* » (Jacques, I2.) Les responsables constatent, en termes de difficultés conduisant à l'insertion dans DEFI, une surreprésentation des problèmes de gestion de classe et de manque de travail personnel de la part des professeurs.

DEFI peut autant accueillir des titulaires que des contractuels. Ceux-ci bénéficient des mêmes prérogatives : « *On ne les exclut pas du tout [...]. On les a recrutés. Il faut qu'on soit clair par rapport à ça. On leur accorde le même type de formation. En plus, ce sont des gens qu'on embauche avec forcément des manques, notamment du point de vue pédagogique et par rapport à la gestion des élèves. Ils sont tout à fait concernés par ce qu'on propose* » (Irène, P1.) À cet égard, le tutorat est en vive progression. Ce phénomène peut être mis en relation avec l'augmentation du recrutement de vacataires (en particulier dans les disciplines déficitaires), car ceux-ci sont davantage soumis aux difficultés (puisqu'ils n'ont, souvent, pas ou peu d'expérience préalable).

Le public du dispositif DEFI est peu représenté en lycées professionnels, ceci pouvant être expliqué par une entraide plus prononcée entre enseignants dans ces établissements : « *Force est de constater qu'on a peu de professeurs [...] en lycée pro, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas de difficulté. Notre analyse – à prendre avec beaucoup de guillemets et de précaution –, est de dire que dans ces structures, il y a une plus grande solidarité des équipes et des membres qui les composent* » (ibid.)

La démarche d'entrée dans DEFI est perçue comme un acte douloureux : d'une part parce qu'elle est, bien souvent, imposée ; d'autre part, parce qu'il existe une forme de

⁷⁰ Nous retrouvons ici la problématique anglo-saxonne du *Dark number*. Tout dépend ici, concernant cette souffrance, de sa *visibilité* ou de son *repérage*, de son *signalement* ou de sa *reportabilité* (Ferréol et Deubel, 1993).

⁷¹ Le descriptif de l'échantillon de cette population est présenté dans l'Annexe IX.

⁷² Ces données ne prennent pas en compte les personnels inscrits aux stages transversaux des plans de formations académiques qui peuvent aussi porter sur la gestion de classe, le comportement des adolescents, etc.

⁷³ 3 810 sont en collège, 2 793 en LGT et 1 143 en lycée professionnel (chiffres de 2012).

stigmatisation. Être dans le dispositif est synonyme d'être en difficulté pour ceux qui y ont recours et qui peuvent en ressentir de la "honte". Ainsi, l'adhésion ne va pas de soi : « *Un enseignant qui y vient, c'est un long cheminement* » (*ibid.*)

E. Un réseau de formateurs

Deux personnes sont actuellement en charge de DEFI. L'une d'entre elles a été recrutée il y a deux ans : elle était, auparavant, professeure de lettres. La responsable est en poste depuis 2009. Avant cette fonction, elle était enseignante puis est devenue chef de travaux. Globalement, le repérage des difficultés se fait à partir d'échanges entre acteurs du dispositif.

DEFI fonctionne à partir d'un réseau de formateurs pour les journées de stages et s'appuie sur un certain nombre de tuteurs pour le suivi individualisé dans les établissements. « *Les formateurs fonctionnent en groupe identifié. On identifie dès la rentrée, parce que parfois, comme il y a des entrées et des sorties, les groupes changent un petit peu, mais un groupe est constitué pour une année. Tous mes groupes de formateurs sont fonctionnels. Dans le groupe 1, je sais qu'il y a Untel, Untel, Untel, etc. Donc eux, ils le savent. Je leur demande à quel moment ils souhaitent intervenir et quels sont ceux qui sont d'accord pour le faire rapidement si nécessaire, parce qu'en général, en octobre, on a déjà trois formations pleines [...]. Un groupe démarre à cette époque. Ensuite, retour au quotidien, avec à nouveau des signalements, etc. Dès que j'ai de quoi monter un groupe, je fais un rappel et puis on fonctionne comme ça, ce qui permet d'avoir des groupes qui vont officier tout au long de l'année. J'en ai un qui commence le 4 février. Il y en a un qui débute en janvier. D'autres avaient déjà été programmés en octobre-novembre [...]* » (*ibid.*)

Le dispositif se veut résolument réactif, afin de répondre aux besoins de formation et aux difficultés qui surgissent à n'importe quel moment de l'année scolaire. Les formateurs sont recrutés en fonction d'aptitudes pédagogiques et selon leur engagement : « [Ceux qui officient sont des] *professeurs expérimentés, qui ne sont pas eux-mêmes en difficulté*⁷⁴ *mais repérés par les corps d'inspection comme étant pédagogiquement solides, en recherche permanente, avec des qualités d'écoute, de bienveillance et de communication. [Ce sont] des gens très structurés parce que le public DEFI est quand même compliqué. Et puis, bien sûr, [ils sont] volontaires, parce que ça, c'est la base. Pour venir dans DEFI, il faut vraiment être convaincu de sa mission [...]. J'ajoute aussi que, dans certains cas, c'est de la cooptation. Ce sont des formateurs DEFI qui me disent : "Je connais quelqu'un qui, dans mon établissement, pourrait convenir."* » (*ibid.*)

DEFI s'appuie sur une vingtaine de formateurs. En deçà, il ne serait plus possible de répondre aux demandes des enseignants en souffrance. Ces formateurs sont soucieux du bien-être de la communauté éducative et de la transmission des compétences (« *Je pense qu'on ne peut pas être dans DEFI si on n'a pas à cœur le bien-être des autres, des élèves ou des collègues* », Célia, F1), mais ils sont aussi conscients de l'étiquetage associé au dispositif :

⁷⁴ Parmi les deux formateurs du dispositif que nous avons rencontrés, l'un nous a expliqué avoir été quelquefois mal à l'aise dans son métier et, par conséquent, contraint de réfléchir à celui-ci : « *Je suis enseignant depuis maintenant une bonne vingtaine d'années. J'ai commencé à X., et puis je suis arrivé à Y. [...]. J'ai craqué, mes conditions d'exercice étaient difficiles à X., pas parce que c'était X., mais parce que c'était un lycée professionnel assez réputé pour... Ça ne se passait pas si mal que ça, mais j'ai eu besoin de m'arrêter et j'ai fait un DEA de sciences de l'éducation. À ce moment-là, pendant un an, j'ai vraiment cogité : j'ai eu un congé formation, et j'ai vraiment réfléchi à mon métier.* » Il ajoutera, plus loin : « *J'avais toujours l'impression d'avoir un train de retard et de courir, de perdre mon souffle, d'aller au boulot la boule au ventre, en ne sachant pas comment faire, comment ça allait se passer, quelque chose qui est assez commun finalement* » (Cédric, F2.)

« Le problème est aussi celui-ci : "Lui, c'est un DEFI !" Alors que je trouve que c'est tellement positif ce qu'on fait. Il y en a qui se font un peu stigmatiser parce qu'ils sont passés par là » (ibid.)

Ces formateurs sont eux-mêmes formés : ils participent tous, chaque année, à deux journées de stage, portant sur des thématiques ayant trait aux sciences de l'éducation ou aux analyses de pratiques. Avant d'obtenir ce statut, ils sont soumis à une période d'observation. Ils sont ensuite placés dans un groupe composé de deux autres enseignants plus expérimentés.

Les moyens financiers et humains sont relativement importants dans le fonctionnement du dispositif. Il y a une forme de « *bienveillance budgétaire* » qui prévaut (Irène, P1). Les formateurs, regroupés en réseau, sont rémunérés par le service de la formation continue. Les journées qu'ils animent sont payées en "heures de décharge". Un budget "vacations" est, par ailleurs, destiné aux tuteurs.

Un second poste a été créé récemment pour toutes les tâches de gestion (incluant la section « *mobilité carrière* »). Enfin, des places réservées aux formations académiques pour les stagiaires font aussi partie des moyens mis à disposition : « *On a un certain nombre de stages transversaux que Clémentine gère [...], sur lesquels j'ai des places prioritaires pour les gens de DEFI. Ça, ce sont encore des moyens* » (ibid.)

D'autres acteurs peuvent aussi agir dans ce cadre. Ce sont les représentants syndicaux. Si ceux-ci n'ont pas pris part, historiquement parlant, à la création du dispositif, ils en ont, de nos jours, une bonne connaissance. Ils peuvent conseiller à des enseignants en souffrance de participer à une formation, et accompagnent quelquefois ceux-ci lors des premières rencontres : « *Je dois dire que ça s'est toujours passé dans la plus grande collaboration. Parce que DEFI, c'est quand même quelque chose qui a fait ses preuves et qui se situe bien dans une logique de soutien et de prévention* » (ibid.)

F. Évaluation et devenir

Le dispositif est aussi l'objet d'une évaluation en interne qui se fait, d'abord, par les formateurs. Une réunion permettant de faire un bilan est organisée chaque année avec l'ensemble des intervenants. Cette évaluation est collective.

Un questionnaire est également distribué à chaque participant à la fin des journées de formation. Il porte sur les conditions d'entrée dans DEFI (quelles sont, en particulier, les raisons qui ont poussé à suivre cette formation ?), les objectifs recherchés, les bénéfices ressentis, les changements opérés. Pourtant, tout traitement statistique est rejeté, car considéré comme non pertinent : « *C'est un sujet [celui de l'évaluation du dispositif] auquel on réfléchit beaucoup, mais qui n'est pas facile [...]. On est sur quelque chose d'assez délicat [...]. Il y a l'évaluation purement chiffrée : "Il y a tant de personnes dans DEFI. Cette année, il y en a peut-être un peu plus ; par conséquent, c'est bien parce que ça augmente." Alors là, pas du tout, parce qu'on ne peut absolument pas mesurer l'efficacité ni même le bien-fondé de DEFI en termes d'effectifs. Parce que, tout simplement, on sait très bien qu'on est sur de l'humain, qu'il y a des chefs d'établissement qui ne vont jamais signaler une difficulté, des inspecteurs plus à l'écoute que d'autres de leurs profs, des disciplines plus fragilisées. Bref, on ne peut pas du tout faire de statistiques. C'est impossible. Ce n'est pas parce qu'une année on a accueilli plus de profs de maths qu'on va dire : "Les profs de maths sont plus en difficulté." » (ibid.)*

Depuis janvier, un groupe de travail académique réfléchit aux évolutions possibles. Un enseignant peut dorénavant être suivi par un formateur, devant ses élèves. À la différence du tutorat, ces actions portent sur les difficultés de gestion de classe (et non pas disciplinaires). L'un des projets d'amélioration de DEFI est aussi la "délocalisation" : il s'agirait de ne plus envisager des formations uniquement au Rectorat, mais d'organiser certaines sessions dans les autres départements : « *C'est compliqué, parce que, lorsque l'on est déjà en difficulté, peut-être que prendre sa voiture pour venir au chef-lieu de la région, c'est difficile. On a ce projet-là, de travailler davantage sur la proximité géographique* » (*ibid.*) Au-delà des contraintes budgétaires, il conviendrait de pouvoir décharger à mi-temps un professeur, afin de lui proposer une formation. Enfin, un autre souhait est de créer un « *DEFI à deux vitesses* », afin de séparer « *les cas très lourds* » (incidents graves, mal-être, etc.) du DEFI "habituel" (*ibid.*). Les premiers pourraient bénéficier d'un suivi de travailleurs sociaux ou d'un psychologue du travail, et cela orienterait l'un des volets DEFI du côté de l'accompagnement psychologique. Les seconds resteraient dans un "cursus" classique.

À présent, l'ensemble des adaptations et reconversions ne fait plus partie de DEFI, qui ne se concentre que sur la composante "difficultés".

III. DESCRIPTIF GÉNÉRAL DES ARCHIVES

À partir des observations réalisées dans les dossiers archivés de DEFI, nous avons synthétisé l'ensemble des résultats, afin d'en avoir une lecture chiffrée. Les données ont ensuite été recodées. Nous présentons ci-après les analyses ainsi obtenues.

A. Une photographie représentative ?

Qui sont les bénéficiaires ? Nous ne pouvons répondre que partiellement à cette question. Cerner ou rendre compte exhaustivement de cette population et de ses caractéristiques s'avère difficile. En effet, le dispositif a évolué au fil du temps, du fait de nouvelles priorités, du changement de ses responsables et, partant, de ses orientations et de son organisation. La constitution des dossiers obéit, de son côté, à une certaine discrétion et on peut supposer que tout n'est pas consigné.

Donner une représentation fidèle de ces bénéficiaires aurait nécessité de disposer de l'ensemble de ces dossiers, non seulement renseignés de la même manière dans le temps, mais aussi tous complétés. Or, ces dossiers ont été élaborés au fil de l'eau, au gré des échanges des différents acteurs de l'Éducation nationale, des contraintes de mobilité et des difficultés rencontrées par les enseignants.

En outre, les dossiers repérables, accessibles et plus complets, sont probablement les plus récents – ceux ayant pu être mémorisés informatiquement – laissant ainsi davantage de traces, notamment pour les listings. D'autres, les plus anciens, n'ont pu être mis à notre disposition.

Il nous semble néanmoins possible de proposer une "image", représentative de ces bénéficiaires. Cette photographie est un instantané. Notre échantillon contient avant tout les dossiers qu'il nous a été possible de consulter depuis 2009, ce qui constitue la majorité des données existantes. 82 ont ainsi été recensés, 77 étant exploitables. Précisons toutefois que, s'il paraît pertinent d'indiquer les principales caractéristiques et quelques grandes tendances

de la population enseignante inscrite dans ce dispositif, ces professeurs en souffrance ne reflètent sans doute pas toutes les difficultés relatives à l'exercice du métier dans cette Académie, et encore moins au niveau national.

B. Présentation des dossiers

Comme nous l'avons précisé, chaque dossier raconte une histoire et retrace des moments-clés à partir de documents, tels que les contrats d'accompagnement pédagogique, divers courriers ou courriels, des rapports d'inspections, des bilans de carrière... Ce travail sur documents est d'autant plus riche qu'il permet de saisir l'expression des acteurs dans un cadre formel, mais aussi par le biais d'échanges libres (notamment à travers les courriels recueillis, etc.). Chaque pièce du dossier est donc spécifique et révèle le poids de l'écrit dans la gestion administrative, institutionnelle et relationnelle des enseignants en difficulté.

Les tableaux que nous présentons doivent être lus en valeurs absolues et compris comme un "état des lieux" des bénéficiaires de DEFI au cours de ces dernières années.

Aide à la lecture des tableaux

Les problématiques (principales et secondaires) ont été délimitées à partir d'une analyse de contenu des dossiers examinés.

Nous entendons par « *Adaptation/Évolution* » les problématiques qui renvoient aux changements ou aux bifurcations dans la carrière, que ceux-ci soient effectifs, proposés ou envisagés.

L'item « *Gestion de classe* » regroupe les difficultés liées à la pédagogie et celles centrées sur la gestion du groupe d'élèves.

« *Maladie* » renvoie à des problèmes de santé (congé de longue durée, dépression, etc.).

La catégorie « *Problème d'attitude* » englobe l'ensemble des difficultés se rapportant à l'enseignant : attitude déplacée envers les adolescents, dérapage verbal, agressivité, rupture générationnelle, problèmes relationnels avec la hiérarchie, les collègues et/ou les parents⁷⁵...

L'appellation « *Démission effective* » évoque un départ définitif de l'Éducation nationale.

La variable « *TZR* » fait état de problèmes liés directement au statut de titulaire remplaçant. La difficulté provient ainsi de déplacements fréquents, de l'incertitude liée à ce statut, du manque d'intégration dans l'établissement, etc.

Enfin, « *NR* » correspond à des données non renseignées (parce qu'elles étaient manquantes dans les dossiers et impossibles à obtenir).

Concernant les disciplines, nous avons fait le choix de les regrouper par blocs thématiques afin d'avoir une lecture simplifiée. Nous avons ainsi un premier axe *EPS*, un second *Lettres-Langues-SHS* et un troisième *Sciences et Techniques*.

Nous proposons, ci-après, une analyse sous forme de tableaux, issus du codage des dossiers étudiés.

⁷⁵ Les problèmes familiaux sont très rarement évoqués dans les dossiers consultés.

1. Autant d'hommes que de femmes

Parmi ces dossiers, une répartition égale de la population entre hommes et femmes est à noter (39 femmes et 38 hommes). Il n'y a donc pas de différence significative, dans notre échantillon, concernant la variable sexe.

En lien avec les disciplines, si 80 % des enseignantes se retrouvent en Lettres-Langues-SHS (31 sur 39), 60 % des hommes sont en Sciences et Techniques (23 sur 38). Ces chiffres reflètent une segmentation sexuée des domaines de formation ou de spécialisation (Pochard, 2008).

Pour ce qui est des problématiques principales, il y a autant d'hommes que de femmes confrontés à la difficulté de gestion de classe (24 femmes et 25 hommes) ; 8 femmes et 8 hommes se situent, pour leur part, dans des problématiques d'adaptation ou d'évolution de carrière.

Tri croisé "Sexe"/"Problématique principale"⁷⁶

Problématique principale	Sexe		Total
	Femme	Homme	
Adaptation/évolution	8	8	16
Démission	1		1
Gestion de classe	24	25	49
Maladie	2	2	4
Problème d'attitude de l'enseignant	2	1	3
TZR	2		2
NR		2	2
Total	39	38	77

2. Une population âgée

Notre échantillon se compose d'une large majorité de professeurs nés entre 1950 et 1969 (54 sur 77). De manière générale, peu d'enseignants nés après 1980 figurent dans DEFI. Il semble ainsi que le dispositif touche avant tout les plus âgés. Ceux-ci peuvent être davantage gagnés par la lassitude ou plus à même d'être repérés, car ayant déjà connu de nombreuses inspections.

Tri à plat "Tranche d'âge"

Tranche d'âge	Effectifs
56-65	22
46-55	32
36-45	17
26-35	5
NR	1
Total	77

Les références à l'adaptation ou aux perspectives de carrière concernent principalement les 46-55 ans. La gestion de classe comme difficulté se manifeste, avant tout, chez les plus âgés (35 sur 49).

⁷⁶ Tous les tableaux ci-après sont le résultat de l'analyse des dossiers DEFI (données personnelles).

Tris croisés "Tranche d'âge"/"Problématique principale"

Problématique principale	Tranche d'âge					Total
	56-65	46-55	36-45	26-35	NR	
Adaptation/évolution	2	9	5			16
Démission	1					1
Gestion de classe	15	20	10	3	1	49
Maladie	1	2	1			4
Problème d'attitude de l'enseignant	2	1				3
TZR			1	1		2
NR	1			1		2
Total	22	32	17	5	1	77

3. Lettres-Langues-SHS : des disciplines prédominantes

Dans DEFI, la répartition est la suivante : sur 77 enseignants, 20 sont en langues, 10 en lettres, 18 en techniques et 10 en sciences. Les langues apparaissent comme étant majoritaires dans le champ de l'ensemble des disciplines. À un niveau plus général, l'item Lettres-Langues-SHS (45 sur 77) est davantage représenté que les Sciences et Techniques (28 sur 77).

Tri à plat : "Disciplines"

Discipline	Effectifs
Arts	7
Bureautique	1
Économie/gestion	1
EPS	2
Français/espagnol	1
Histoire-géographie	4
Langues	20
Lettres	10
Lettre-Histoire	3
Sciences	10
Techniques	18
Total	77

4. Une majorité de certifiés

La très grande majorité est titulaire du CAPES (54 sur 77)⁷⁷. La variable "concours" doit cependant être couplée à d'autres items pour être significative.

Tri à plat "Concours"

Concours	Effectifs
Agrégation	7
CAPEPS	2
CAPES	54
Liste d'aptitude	1

⁷⁷ Ceci ne signifie aucunement que les certifiés connaissent davantage de difficultés que les agrégés. Il faut, en effet, rappeler que ces derniers sont en proportion moindre dans l'Éducation nationale que les titulaires du CAPES.

PEGC	2
PLP	6
NR	5
Total	77

5. La présence de TZR⁷⁸

Le statut des enseignants de DEFI révèle une part non négligeable de TZR (22 sur 77). S'il n'est pas possible, en l'état, d'établir un lien de causalité entre ce statut et le type de difficultés rencontrées, il faut cependant souligner que les déplacements fréquents et l'incertitude quant au lieu d'exercice quotidien sont deux facteurs qui fragilisent les enseignants remplaçants et contribuent, pour certains, à une lassitude et un désengagement quant à leur métier.

Tris croisés "Statut"/"Problématique principale"

Problématique principale	Statut						Total
	Contractuel	CTEN ⁷⁹	Statutaire temps complet	TZR	Temps partiel	NR	
Adaptation/évolution		1	11	4			16
Démission	1						1
Gestion de classe	1		32	14	2		49
Maladie			3	1			4
Problème d'attitude de l'enseignant	1		1	1			3
TZR				2			2
NR			1			1	2
Total	3	1	48	22	2	1	77

Lecture du tableau : Sur 77 enseignants, 22 TZR sont inscrits dans DEFI et 14 connaissent des difficultés de gestion de classe.

6. Les professeurs de collège plus exposés ?

Près de 50 % des enseignants sont en poste en collège (38 sur 77). L'autre moitié se répartit dans les établissements du second cycle : lycées professionnels, LGT, lycées polyvalents.

Tri à plat "Type d'établissement"

Type d'établissement	Effectifs
Collège	39
LGT	17
LP	15
Lycée polyvalent	3
NR	3
Total	77

⁷⁸ TZR veut dire : Titulaire sur zone de remplacement. « L'Éducation nationale dispose d'un vivier de remplaçants fonctionnaires titulaires pour pallier les absences des enseignants du second degré public [...]. Le plus souvent certifiés, ils sont plus jeunes que la moyenne » (Louvet, 2012, p. 1.)

⁷⁹ Conseiller technique de l'Éducation nationale. Cette personne était en CDI.

Les problèmes de gestion de classe touchent principalement les collèges (24 sur 77), les LGT (14) et les LP (8). La question de la mobilité se retrouve également, mais dans une proportion moindre, au collège et dans les LP.

Tris croisés « Type d'établissement »/« Problématique principale »

Problématique principale	Type d'établissement					Total
	Collège	LGT	Lycée professionnel	Lycée polyvalent	NR	
Adaptation/évolution	7	2	5	2		16
Démission			1			1
Gestion de classe	24	14	8		3	49
Maladie	4					4
Problème d'attitude de l'enseignant	2		1			3
TZR		1		1		2
NR	2					2
Total	39	17	15	3	3	77

7. Une répartition inégale selon les départements

Près de la moitié des enseignants (36 sur 77) sont en poste dans un établissement situé dans le département A, qui comprend la capitale régionale et le Rectorat.

Tri à plat "Département de l'établissement"

Département	Effectifs
A	36
B	15
C	17
D	6
NR	3
Total	77

8. Une entrée récente

Notre échantillon se compose principalement de personnes ayant bénéficié du dispositif entre 2010 et 2013. Il porte ainsi sur les années récentes et confirme qu'il s'agit bien d'une coupe "instantanée" des dernières périodes.

Tri à plat "Date d'entrée dans DEFI"

Date d'entrée	Effectifs
2005	1
2006	2
2007	4
2008	7
2009	5
2010	10
2011	15
2012	14
2013	10

2014	2
NR	7
Total	77

9. En guise de synthèse

Parmi tous les dossiers consultés et exploitables (77), il est possible d'établir un certain nombre de constats. Ainsi, notre population est constituée :

- d'autant d'hommes que de femmes ;
- d'une majorité d'enseignants ayant entre 45 et 65 ans ;
- d'une forte proportion de certifiés ;
- d'une part importante de professeurs de disciplines littéraires (lettres, langues, etc.) ;
- d'une distribution équilibrée entre collèges et lycées ;
- de près de 30 % de TZR ;
- de problématiques principales ayant trait à la gestion de classe.

Chacune de ces variables, prise isolément, ne nous livre que des données parcellaires et doit être replacée dans une perspective systémique, mettant en relation les facteurs organisationnels avec les particularités individuelles. L'illustration donnée par cette présentation synthétique des dossiers renvoie avant tout à la représentation des participants au dispositif. Il s'agit moins d'une "image" des difficultés rencontrées ou vécues comme telles dans l'Académie que d'un état des lieux des personnels susceptibles de prendre part à *DEFI*.

*
* *

Au-delà de cette caractérisation des publics concernés, il nous faut – à travers notamment une mise en récit de parcours professionnels ou de trajectoires de vie⁸⁰ d'enseignants en souffrance ou en voie de décrochage – approfondir la réflexion en questionnant d'autres dispositifs se rapportant à la réputation et au don de soi, à la reconnaissance et à l'engagement, aux jeux de rôles et aux zones d'incertitude.

Une telle perspective pourrait nous permettre de mieux saisir les logiques et les processus se rapportant aux arbitrages entre implication et distanciation, motivation et retrait.

⁸⁰ Voir Bertaux, 1997 ; Bessin *et al.* , sous la dir. de, 2009 ; Coutrot et Dubar, sous la dir. de, 1992 ; Leclerc-Olive, 1997 ; et Peneff, 1990.

TROISIÈME PARTIE
ANALYSES ET DISCUSSIONS

Si l'analyse se focalise sur les professeurs les plus exposés (du moins, ceux étiquetés comme tels), elle s'inscrit, plus largement, dans le cadre d'une sociologie des épreuves (Martuccelli, 2006) et de la vulnérabilité (Ferréol, sous la dir. de, 2014), lesquelles peuvent s'exprimer de bien des manières au sein d'un système scolaire soumis à de profondes mutations.

Trois grands thèmes permettront de structurer la réflexion. Le premier abordera l'expérience professionnelle des enseignants et les différents regards portés sur leur souffrance. Le registre des représentations sera ici privilégié (Jodelet, sous la dir. de, 1989). Nous l'illustrerons à partir d'entretiens, mais aussi en prenant appui sur l'examen des dossiers de suivi ou de prise en charge. Le second traitera du métier et abordera un certain nombre d'enjeux organisationnels. Enfin, nous envisagerons la problématique de l'engagement et du désengagement en termes de processus, les témoignages recueillis retraçant des histoires ou des parcours de vie prenant en compte divers facteurs, biographiques ou institutionnels (Bidart, 2006 ; Grossetti, 2004 ; Passeron et Revel, sous la dir. de, 2005).

*
* *

I. AU CŒUR DE L'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE, UNE AFFAIRE D'INDIVIDUS ?

Comme le rappellent Lantheaume et Hérou, « *la variation des définitions selon les types d'experts est significative et produit une acception plus ou moins étendue de la catégorie "enseignant en difficulté", [...] située dans une zone grise et dont l'institution semble ne pas savoir quoi faire tout en reconnaissant qu'elle indique un profond mal-être* » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 21). Nous souhaitons montrer que celui-ci est aussi multiple que les représentations que s'en fait chaque catégorie d'acteurs⁸¹.

Nous verrons que, d'un côté, ce mal-être est avant tout compris comme relevant d'individus, de comportements, d'attitudes, voire de « *maladies* »⁸² et trouverait son origine chez l'enseignant, plus précisément dans sa subjectivité. Celui-ci serait « *dans le déni* », « *ne travaille[rait] pas* », ou encore « *ne respecterait pas les consignes* », « *ne réaliserait pas les séquences attendues* »... Bien évidemment, il ne s'agit pas de dire que l'administration et, plus globalement, le système éducatif pensent le problème uniquement sur un plan personnel ; néanmoins, le discours récurrent est celui qui "psychologise" ce désarroi et minimise les effets de contexte (effets-établissements, de groupe, de classe ; ambiance et climat de travail ; jeux et enjeux organisationnels, etc.). De tels facteurs sont rarement invoqués par ces "experts". Au-delà, une telle représentation fait système, puisqu'une fois le symptôme repéré, le "diagnostic" établi, il convient de se positionner au plus près de la personne et d'ordonner des prescriptions au sein de dispositifs : tutorats, stages, cellules d'écoute, etc.

⁸¹ Pour Mattéo, par exemple, chef d'établissement depuis une vingtaine d'années, le phénomène demeure « *assez isolé* » : « *Je dis souvent que j'ai 10 % d'excellents profs. 80 % sont bons et 10 % posent problème* » (Mattéo, C2.) Un autre proviseur, Lilian, ajoute que « *cette proportion ne s'accroît probablement pas* » et qu'en tout cas, « *ce n'est pas flagrant* » (Lilian, C3). La centralisation des informations, en ce domaine, reste une tâche délicate car, très souvent, « *on travaille à l'ancienne, on n'a pas de fichier numérique, on traite manuellement [...], et c'est une mission qui use et qui n'est jamais finie* » (Charles, P2).

⁸² Prévaudraient ainsi des caractéristiques physiologiques ou psychologiques : « *Ces modes d'appréhension [...] peuvent aboutir à construire l'autre comme incompetent et radicalement différent [...]. Et il existe chez nombre [de spécialistes] un déni des conséquences de l'organisation [des tâches] sur le rapport au travail des individus* » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 44.)

D'un autre côté, l'enseignant désigné ainsi – qui peut se définir lui-même de la sorte, spontanément ou après une phase de "déli" – décrit souvent sa solitude face à l'institution. Celle-ci apparaît comme "écrasante", tant pour son métier que pour sa personnalité. Le professeur se sent livré à lui-même, insuffisamment soutenu par ses collègues et sa hiérarchie. Ce "lâcher-prise" devient, dès lors, une affaire individuelle et une véritable épreuve face à un environnement plus ou moins hostile ou indifférent.

Toutes ces représentations s'emboîtent puisque, dans les deux cas, c'est la question de la personne, de ses capacités, qui est mise en exergue. De manière symétrique, experts et enseignants externalisent la difficulté : là où, pour l'institution, l'individu apparaît d'abord comme responsable, porteur, émetteur de sa propre souffrance, pour l'enseignant, c'est, au contraire, lui, en situation précaire et en bout de chaîne, qui est confronté à des lourdeurs et à des dysfonctionnements.

S'il ne s'agit pas, à proprement parler, d'accusations de part et d'autre, professeurs en "difficulté" et experts institutionnels peuvent parfois se rejeter une forme de "responsabilité", quitte à ce qu'au déli des uns, réponde celui des autres. Au final, ces perceptions semblent cohérentes puisque, en incriminant telle ou telle facette de la personnalité, les enseignants ne peuvent, en définitive, se penser que comme étant esseulés et démunis face aux autres. On rejoint, à cet égard, ce que François Dubet appelle le *déli de l'institution*. Sous cet angle, le travail sur autrui et la relation pédagogique deviennent plus personnelles et plus contractuelles. Et, dans ce contexte, ceux qui sont dépositaires du savoir ne sont plus au cœur de l'institution, ils ne sont plus placés au centre du "sanctuaire" mais considérés comme des professionnels parmi bien d'autres. Leur métier, perçu de l'extérieur comme peu contraignant, est appréhendé comme une épreuve, qui subjectivement, apparaît particulièrement épuisante (Blanchard-Laville, 2001 ; Clot, 2010).

A. Une psychologisation des problèmes

Anne Barrère, à propos des principaux ou des proviseurs, fait remarquer que « *tous les chefs d'établissements interrogés disent connaître des enseignants en grosses difficultés dans leur classe, mais en proportion tout à fait réduite, d'ailleurs étonnamment homogène, puisque l'essentiel des estimations varie entre un et cinq [...] et s'y stabilise dans la majorité des cas, y compris dans les [collèges ou les lycées] les plus [mal lotis]* » (Barrère, 2013, p. 120). Elle ajoute : « *La difficulté ainsi désignée est en général décrite comme inextricablement personnelle et professionnelle, parfois dans le contexte discursif d'un certain folklore renvoyant aux images stéréotypées de l'alcoolisme ou au séjour à La Verrière, l'hôpital psychiatrique géré par [le réseau mutualiste]. Mais à côté de ces enseignants dépassés, les chefs d'établissements s'attardent [...] sur le cas [de ceux qualifiés d']"incivils", que les entretiens décrivent et analysent abondamment* » (*ibid.*, pp. 120-121.) Elle souligne, de plus, que « *l'expression très souvent utilisée est celle des "profs qui dysfonctionnent", dans une conception bureaucratique de l'organisation, renvoyant à l'individu la pleine responsabilité de son défaut de compétence. Les problèmes n'étant pas censés sortir de la classe, [ceux] qui "dysfonctionnent trop" sont considérés comme une gêne* » (*ibid.*, p. 123).

Un tel constat, que l'auteure développe dans d'autres publications, pourrait sans doute s'étendre à l'ensemble des professionnels de l'Éducation nationale. Par exemple, dans le cadre de notre étude, les personnels rectoraux et ceux des établissements du Secondaire évoquent de cette façon les problèmes de chahut ou de discipline. En outre, la responsable de DEFI rappelle que, si des difficultés existent, elles n'en demeurent pas moins réduites et ne

touchent qu'une poignée d'enseignants. Cette souffrance paraît s'inscrire dans une représentation très partagée au sein de l'institution, où l'enseignant en tant qu'individu doit toujours répondre de ses conduites.

1) Un empilement de difficultés

La première difficulté prise en compte est celle de la gestion des élèves. C'est ce que nous apprennent les archives du dispositif DEFI⁸³ – dont la plupart des écrits ont traité à cette thématique – et son existence même, qui vise à proposer une aide d'ordre essentiellement pédagogique. Le problème traité se situe au niveau de la classe et concerne l'enseignant en tant qu'individu, qui ne remplit plus correctement ses fonctions et qui « *n'est plus à la hauteur* » : « *Ce dossier est vraiment du suivi RH, on est sur de l'accompagnement individualisé [...]. Je dirais que c'est un cas typique, "banal", de quelqu'un qui n'est pas en grand dysfonctionnement* » (Irène, P1.) De manière générale, les dispositifs débutent « *quand le chef d'établissement repère que l'enseignant commence à ne plus pouvoir faire face* » : « *L'inspecteur est alors alerté, pour qu'il y ait une inspection ou une visite-conseil* » (Lilian, C3.) La "gestion de classe" forme ainsi une thématique centrale, autour de laquelle se cristallisent de nombreux points d'achoppement. Les témoignages dont nous disposons laissent une place importante à cette part du métier, permettant de déterminer si l'enseignement délivré est "bon" ou "mauvais". La norme de référence est celle de la discipline : il importe d'avoir des élèves attentifs et respectueux. Mais si le chahut apparaît comme un révélateur de ce qui peut poser problème, il n'en est qu'une partie visible.

Ce type de difficultés peut être interprété par les responsables rectoraux comme la conséquence d'un manque de travail de la part de l'enseignant, ou comme la manifestation de méthodes ou de pratiques inadaptées, eu égard aux évolutions du métier : « *Ça fait sept ans que ce professeur galère et qu'on a mis en place un tas de choses... Visiblement, il est en deçà de ce qu'il pourrait faire. On sait bien d'où vient le problème, mais après, on a beau faire...* » (Irène, P1.) D'ailleurs, la clé d'entrée dans DEFI⁸⁴, telle que présentée par sa responsable, est bien « *le travail* ». Dans le même ordre d'idées, certains experts font valoir que, sur leur temps libre, des professeurs vont jusqu'à rénover leur maison au lieu de peaufiner leurs cours. Quelques rapports d'inspection, quant à eux, pointent l'absence d'investissement, une préparation insuffisante ou notent de l'incompétence et des lacunes. D'autres combinent les deux registres, mêlant propos équivoques et insistance sur cette attitude de mise en retrait.

⁸³ Rattaché à la DIFOR, ce dispositif – rappelons-le – a pour « *cœur de mission* » l'« *accompagnement individualisé* ». Il vise à « *éteindre de le feu lorsqu'il y a le feu* » et à « *anticiper* ». Une « *grande souplesse* » est privilégiée afin de « *réagir dès qu'une situation est signalée* ». L'Académie dans laquelle il a été mis en place a fait le choix de dégager d'importants moyens, financiers et humains : « *C'est rarissime dans cette période de budget contraint. Il y a, en particulier, 20 ou 21 formateurs qui perçoivent l'équivalent d'une heure de décharge* » (Irène, P1.) Les stages portent sur la gestion de classe, la communication, le *burn-out*... La notion de réseau est ici primordiale (« *On échange, on mutualise les pratiques ou les outils* »), une journée-bilan étant organisée chaque année en juin : « *On a, dans DEFI, entre 30 et 40 enseignants par an (sur les 7 000 du second degré), auxquels il faut ajouter le public qui suit des stages transversaux ou d'autres programmes [...]. Il y a aussi un suivi de dossiers (entre 250 et 300) [...] et près d'une vingtaine de demandes spontanées pour s'inscrire à des modules ou des stages thématiques* » (*ibid.*)

⁸⁴ Les formations qui sont proposées ne relèvent pas de la « *désignation* » mais du « *volontariat* » : « *On touche là un public beaucoup plus intéressant [...], qui a envie de s'en sortir* » (Cédric, F2.)

LE MANQUE DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS (Extraits de rapports d'inspection)

« Le professeur s'appuie désormais entièrement sur le manuel R. Pour chaque séquence, des pages photocopiées me sont présentées, avec d'autres [...] tirées d'autres brochures pédagogiques et d'annales d'examen. Ces documents constituent une réponse externe et commode à la nécessité impérieuse de structurer son enseignement ; s'ils reflètent un effort pour entraîner les élèves à l'écriture, ils signalent [néanmoins] l'absence d'un travail personnel de conception des cours » (Archives, n° 37.)

« Le cours se traîne, le magnétophone déroule le script, on reformule, on s'ennuie [...]. Mme Tille⁸⁵ doit se mettre sérieusement au travail. En l'état actuel, l'école n'accomplit pas sa mission : le manque d'unité dans les approches, les absences fréquentes et le [faible engagement de ce professeur] ne permettent pas d'offrir aux élèves la garantie d'un [cours] de qualité [...]. Il n'y a pas d'unité dans cette séquence qui semble plus tenir de l'improvisation que d'une démarche réfléchi dans l'intérêt de ces jeunes. Mme Tille doit améliorer à tout prix son niveau de langue, réfléchir à ses méthodes, partager avec ses collègues et suivre des stages du PAF » (Archives, n° 28.)

« On [improvise] pour éviter le silence à tout prix [...]. [Cette professeure] doit impérativement revoir ses façons de faire, envisager l'enseignement de l'anglais en tenant compte de tous les aspects de la discipline et fixer dans ses préparations des objectifs culturels, linguistiques, méthodologiques, en lien avec les descripteurs du cadre européen, dans une perspective actionnelle. Elle doit remettre en question sa relation aux élèves et adopter des techniques propices à l'apprentissage actif et à l'acquisition de l'autonomie. Bref, Mme Wallace a besoin d'un accompagnement pour redonner sens à son enseignement... » (Archives, n° 15.)

Sans remettre aucunement en question le bien-fondé ou la qualité des évaluations réalisées par le corps d'inspection, nous pouvons toutefois interroger l'abondance des critiques négatives qui transparaissent dans ces rapports. Ces remarques, souvent acerbes, fonctionneraient-elles, au bout du compte, comme des prophéties autoréalisatrices en enfermant toujours un peu plus l'enseignant sous l'étiquette « *en difficulté* » ? Selon Robert Merton, ces prophéties renvoient au théorème de Thomas qui énonce que, « *quand les hommes considèrent certaines situations comme réelles* », « [celles-ci] *sont réelles dans leurs conséquences* » (Merton, 1965, p. 137). Un tel mécanisme a trouvé une application à l'école à travers ce que les sociologues nomment un « *effet Pygmalion* » : les attentes et les préjugés des maîtres affectent le niveau de performance cognitive des jeunes élèves. Dès lors, de manière similaire, on peut se demander si les jugements des experts ne participeraient pas à la souffrance enseignante, même si celle-ci peut recouvrir d'autres explications.

D'autres types de difficultés sont également à mentionner. Elles peuvent s'ajouter à la gestion de classe mais aussi exister indépendamment de celle-ci. Il s'agit, d'abord, de problèmes médicaux, psychologiques⁸⁶ ou physiques⁸⁷. Dans le second cas, l'institution apporte

⁸⁵ Tous les noms, soulignons-le à nouveau, ont été changés afin de conserver l'anonymat des personnes rencontrées (entretiens et archives).

⁸⁶ Le témoignage de Grégory (E2) est ici très éloquent et fait mention de « *dépendance à l'alcool* », de « *troubles bipolaires* » et d'« *épisodes délirants* » : « *La dernière crise que j'ai faite, je suis resté 72 heures sans dormir [...]. Je suis aussi sensible aux saisons et, entre le début de l'hiver et la fin du printemps, j'ai fréquemment un creux et mon humeur fluctue [...]. Mais je n'ai jamais été interné de force, j'ai toujours eu la lucidité de me rendre compte que je n'étais pas bien.* » Marie, de son côté, confesse avoir toujours été en souffrance « *à cause du stress* » : « *Je faisais des pics de température, je montais à quarante degrés et je ne pouvais pas aller travailler. J'avais des nausées* » (Marie, E15.) Il y a deux ans, son inaptitude a été reconnue. Elle a pu être reclassée comme secrétaire : « *Je peux enfin me stabiliser et m'ouvrir à d'autres horizons.* »

⁸⁷ Parmi les manifestations de ces souffrances, Serge (certifié en STI-SIN et militant syndical) mentionne « *les maux de dos, la fatigue et le stress, les prises de médicaments et les accidents de la route que cela peut occasionner (temps de trajets des TZR, le plus souvent)* », ainsi que « *l'accroissement des demandes de*

son soutien entier aux intéressés, facilitant leur reconversion ou aménageant leur service (par exemple, ce professeur qui a subi une greffe de rein et ne peut plus enseigner l'EPS sera en poste d'adaptation pendant quelques années, Archives, n° 34). S'il y a dépression ou *burn-out*, les facteurs exogènes sont peu mis en avant. Le vocabulaire employé renvoie à l'individu et recentre la difficulté sur lui. Les problèmes d'absentéisme (Archives, n° 52) sont pointés du doigt, et les « crises » (liées à l'organisation des enseignements) fréquemment évoquées. Lorsque les professeurs sont en congé longue maladie, c'est parfois un soulagement : « *Au moins, il ne fait plus de dégâts* » (Personnel du rectorat, Archives, n° 53.)

Une autre source de souffrance habituellement relevée lors de nos entretiens est celle relative au statut des enseignants, en particulier ceux qui sont titulaires sur zone de remplacement (TZR). Si beaucoup de ces professeurs expriment le souhait d'une autre destinée, car ne se sentant impliqués ni dans les établissements ni dans les classes⁸⁸, l'institution peut porter un tout autre regard. Ainsi cette inspectrice distingue-t-elle deux catégories de TZR :

« *Il faut aussi voir les "vrais" et les "faux". Il y en a qui désirent rester TZR pour ne pas avoir la lourdeur de la gestion de classe du début à la fin de l'année. Une année, c'est très lourd à mener. C'est un marathon. J'en connais qui veulent le statu quo : "On ne m'appelle pas pendant quinze jours, c'est toujours ça de pris !" Ils sont flemmards. C'est un choix personnel. Ils ne veulent pas s'investir. Il y a des gens qui sont TZR malgré eux, parce qu'ils n'arrivent pas à avoir de poste. J'en ai vu une hier, une prof super, qui m'a dit : "Je n'ai toujours pas eu de mutation sur un poste. J'espérais..." Ça va encore reporter son projet d'une année. Elle a envie de se stabiliser. Il y a une angoisse... On ne peut pas se projeter dans l'établissement. On est appelé pour remplacer quelqu'un qui s'est cassé la jambe... En langues vivantes, on nous demande quand même souvent des TZR pour l'année, ce qui n'est déjà pas mal. Mais on multiplie les vacataires et les contractuels. Du point de vue de la gestion du personnel, c'est délicat. Les TZR vivent souvent mal leur condition. Ils en tirent peu de bénéfices [...]. Ce sont des pièces rapportées. Ils sont là... Ce n'est pas un statut confortable* » (Christiane, I1.)

Toujours dans cette optique, la souffrance perçue peut être minimisée : « *Je précise que le professeur qui devait être remplacé avait consciencieusement préparé tous les cours et les contrôles à faire passer, afin que Mme Fartou ait le minimum de travail à effectuer. Que faire ? Les absences répétées de cette dernière ne me permettent pas de la nommer en lycée et, dès qu'elle est appelée en collège, elle s'arrête. Je veux bien comprendre sa lassitude à être TZR, mais elle n'est jamais très loin de chez elle, et il existe quantité de situations professionnelles et personnelles bien plus difficiles à vivre. Ça devient irritant... Surtout que, comme vous le savez très bien, la situation est très tendue dans la zone* » (Mail en interne, service de la Division des personnels, Archives, n° 7.)

reconnaissance de travailleur handicapé (67 cas dans l'Académie cette année contre moins de quarante l'an passé et une petite vingtaine il y a quatre ans) » (Serge, S8).

⁸⁸ Un collègue, rapporte ce même Serge, « *a été baladé entre trois bahuts et s'est vu remettre un rapport d'inspection le fustigeant pour "manque d'investissement" ! Mais comment s'investir dans trois établissements quand on a à peine le temps d'aller de l'un à l'autre pour assurer ses cours ?* ».

LES TZR DANS DEFI

Les difficultés liées au statut de TZR se retrouvent dans les archives des dossiers DEFI. En effet, sur les 77 dossiers que nous avons analysés, 22 concernaient cette catégorie. Bien qu'il ne soit pas possible de prétendre qu'il existe à coup sûr un lien entre l'entrée dans DEFI et les problèmes rencontrés, ces données ne sont pas à négliger. Être TZR peut provoquer de la souffrance, mais aussi être vécu comme une échappatoire à celle-ci.

L'institution peut ainsi conseiller à un professeur de faire le choix de devenir remplaçant, afin de « *créer une rupture* » : il s'agit d'une « *stratégie à adopter* » car la situation de l'enseignant peut faire état d'une « *réputation [qui] est malheureusement établie [dans l'établissement]* » (Archives, n° 17). Acquérir ce statut peut être synonyme d'un nouveau départ (Archives, n° 33). La solitude est également relevée : « *Mme Moulin dit être en difficulté du fait qu'elle ne peut jamais anticiper, ni prévoir de projets, ni tisser des liens avec ses collègues. Elle ressent une grande dévalorisation, et un manque de reconnaissance* » (Mail en interne, service DRH, Archives, n° 7.)

Un autre problème est celui des réformes successives dans certaines disciplines (dont les STI et les SVT), qui fragilisent les enseignants. L'enchaînement de ces changements de programmes, qui sont bien souvent perçus comme étant peu ou mal accompagnés par l'institution, peut ainsi provoquer de l'incompréhension, des récriminations ou du désarroi.

L'IMPACT DES RÉFORMES SUR LES ENSEIGNANTS

Points de vue des experts

« *L'évaluation, qu'elle soit faite par le chef d'établissement ou par l'inspecteur, que l'on a peut-être connu en tant que professeur peu brillant, est souvent considérée comme de la publicité pour les réformes en cours... C'est vécu comme ça. Cette année, c'était la défense des nouveaux rythmes. Ce n'était pas forcément pour conseiller les professeurs dans leurs enseignements. Cette tâche était confiée à des assistants* » (Charles, P2.)

« *On doit se fondre dans un nouveau moule [l'informatique] sans formation ni accompagnement, et en étant mis devant le fait accompli [...]. La "logique" de cette réforme aboutit à "casser" la diversité des disciplines offertes aux formateurs professionnels pour les réduire à quatre matières, appauvrissant significativement les apprentissages* » (Serge, S8.)

« *La réforme réalisée par Luc Chatel en 2012 reste la pire de toutes. C'est elle qui mis la pagaille dans les lycées. Personne n'en voulait, ça nous est tombé dessus [...]. Les profs ont été assommés, ce qui fait qu'ils ont baissé les bras et qu'ils n'en peuvent plus [...]. Ça a précipité l'éclatement du genre professionnel et l'incapacité de se voir entre collègues* » (Émilie, S7.)

« *C'est quelque chose qu'on nous a balancé. On a été obligé de le faire mais personne n'était capable de donner le contenu. On ne savait pas du tout comment cela allait fonctionner. C'était quelque chose de très déstabilisant* » (Isabelle, S11.)

« *Cette réforme a été pondue sans savoir ce que l'on mettrait à la place. Un an avant qu'elle ne s'applique, on savait qu'elle aurait pour conséquence de supprimer des milliers de postes. On n'a pas formé les gens qui allaient rester. On a bien créé trois "plates-formes" mais c'était du toc ! On a nommé trois personnes, toutes TZR, qui ont eu pour tâche de se former pour nous former... Ces collègues étaient de bonne volonté mais ça n'avait ni queue ni tête ! Sur le terrain, quand il a fallu concevoir de nouveaux cours, ça a été très compliqué [...]. Les programmes sont flous. On se retrouve avec des textes qui nous demandent d'évaluer les compétences, elles-mêmes insuffisamment spécifiées [...]. Le côté : "On va les emmener plus haut et plus loin", ça ne marche pas [...]. Il faudrait une vraie prise de conscience de l'Inspection générale qui nous pilote et qui est dans le déni total depuis le début. Eux, ils disent que tout va bien, qu'il y a juste quelques professeurs qui n'ont pas passé le cap. Point final. Je crois, au contraire, que la grande majorité souffre et fait comme elle peut. Le voie professionnelle ne doit pas devenir une voie de relégation* » (Bernard, S2.)

« *J'étais de ceux qui ont critiqué, qui ont dit : "Une réforme, on peut la mettre en place, mais pas à la hussarde." Les enseignants sont des êtres humains à part entière ; j'ai eu l'impression qu'on les traitait comme des numéros, en leur disant : "Vous êtes capables de faire ça", etc. Ce n'est pas ainsi qu'on manage les gens. Et il y a eu un grand malaise* » (René, I5.)

« On ne va pas dire qu'il y a une réforme tous les ans, mais à chaque changement de ministre, il y en a. Et là, les profs souffrent de devoir mettre en place un nouveau dispositif sur une durée si courte. Ils perdent leurs repères et s'interrogent. Mettre en œuvre une réforme, cela demande du temps, de la réflexion, surtout si ce qui est envisagé est lourd, va en profondeur... Devoir changer radicalement un certain nombre de points dans sa stratégie pédagogique, dans son fonctionnement – pensez aux rythmes scolaires en ce moment –, ça perturbe, ça déstabilise, d'où un certain ras-le-bol [...]. Pour moi, les difficultés majeures se trouvent dans les réformes successives, qui n'ont pas permis aux enseignants de se stabiliser. Au travers des inspections, il y en a à qui on reprochait de ne pas avoir fait ça... "Mais écoutez, ce n'est pas la peine, dans deux ans, ça va changer" : je ne veux pas généraliser, mais j'ai eu ces réflexions » (Robert, I3.)

« Dès 2010, on a accepté de faire cette réforme [STI2D] avec vingt ans de retard, avec des profs qui ont traîné les pieds, qui ont vieilli, qui ne sont plus adaptables, qui se cantonnent dans leur routine et qui vous répondent : "Mais moi, je ne suis pas rentré à l'Éduc pour ça !" C'est quand même étonnant, un prof qui, après trente ans de carrière, vous dit : "Je n'ai pas été embauché pour ça..." ! Les choses sont claires : il n'a pas à évoluer. Il n'a pas à changer. Il n'a pas à progresser. Il est entré comme ça et il ne veut rien d'autre. Moralité de l'affaire, c'est que les formations, dans le domaine des STI ou dans le secteur technologique, ont perdu leur attrait et leur intérêt pour les élèves, alors que c'était avant tout un enseignement très caractéristique du système français. Vous racontez ça à un Anglais, il est mort de rire. Un Américain, il vous regarde : "C'est Néandertal" » (Yves, I4.)

Un tel décalage peut aussi être vu comme une mauvaise volonté de la part du professeur, qui ne chercherait ni à se remettre en question, ni à s'adapter. D'une souffrance située à un niveau institutionnel (l'imposition des réformes et leur mise en œuvre au sein des établissements), la question est parfois renvoyée à l'individualité des enseignants⁸⁹ qui refuseraient, pour certains, de modifier leurs pratiques.

Malgré tout, les experts n'ignorent pas l'impact souvent négatif des effets organisationnels. Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) sont aussi sources d'interrogations (Compiègne, 2011). Elles s'additionnent aux problèmes matériels ou logistiques déjà existants⁹⁰. Un usage inégal de ces ressources est ainsi dénoncé : « *Le numérique dans les classes, c'est variable. Les profs les plus anciens vont considérer que c'est, pour eux, une corvée de devoir utiliser l'ordinateur. Et d'autres, à la moindre innovation, font des applications et s'en réjouissent. Il y a, par exemple, des Tableaux blancs interactifs au collège. Des collègues vont les utiliser de manière magistrale, en faisant des démonstrations. J'en ai vu un, en maths, qui faisait " tourner " ses graphiques sur ce support, c'était très impressionnant. Et d'autres qui vont s'en servir comme transparent et rétroprojecteur !* » (Lilian, C3.)

Les chefs d'établissement, comme les IPR, observent néanmoins un faible nombre d'enseignants réellement réfractaires à de telles pratiques. Toutefois, certains incidents sont signalés : « *L'outil [pour faire l'appel en classe] n'est pas terrible. Ça peut perturber. Cela pourrait être plus simple. Le professeur doit se connecter sur le serveur. Il doit mettre une certaine clé, rentrer un code PIN. Après, il peut y aller. Si ça dure plus de dix minutes, le logiciel est verrouillé. C'est comme un appel non fait. Le temps que les élèves s'installent, il faut parfois trois minutes... Ce logiciel, c'est une citadelle. Des gens me disent : "C'est pire que la Maison Blanche ici !" Ce sont des données personnelles, que l'on doit protéger. Ça,*

⁸⁹ « Vous rentrez les fauves et vous fermez la porte : il y a ceux qui savent dompter et ceux qui se font manger. J'en ai vu un qui a été "avalé" par des élèves, qui l'ont entouré. Je me suis dit : "Comment va-t-il s'en sortir ?" » (Cédric, F2.)

⁹⁰ « Mon lycée, c'est l'usine [...], un labyrinthe. On s'y perd. Les salles sont énormes. L'administration, on ne la voit pas. J'étais seule, perdue, dès le début. Ça n'avait rien à voir avec les autres structures que j'avais connues et qui étaient à taille humaine. On croisait des collègues, on avait une salle des profs conviviales » (Martine, E10.)

c'est la mission TICE du Rectorat... Il ne faut pas oublier son badge. On l'a tous avec nos clés... Mais tout cela crée du stress » (César, C1.)

Malgré ces difficultés latentes, l'utilisation des TIC apparaît comme une injonction institutionnelle, comme en témoigne cet IPR :

« S'il n'y a rien de numérique, ça m'interroge. Et j'interroge l'enseignant. J'ai la chance d'être dans une discipline où cet outil est présent. De par les formations scientifiques, les professeurs sont globalement bien formés en ce domaine. Ça ne veut pas dire qu'ils sont préparés à toutes les évolutions, mais ils n'ont pas peur d'un ordinateur. Ils savent se débrouiller. Ils font de la modélisation, se servent des tableurs. Ça ne pose pas de soucis. Ils font de la simulation, ils en font faire aux élèves. Ils sont dans la validation de modèles. Partant de là, ceux qui traîneraient les pieds, dans ma discipline je n'en ai pas. Ils peuvent être plus ou moins à l'aise, mais ils sont utilisateurs. Après, cela ne veut pas dire qu'ils ne font que ça à chaque séance. Il y a des séances qui ne s'y prêtent pas du tout. Et essayer, à chaque fois, ce serait surfait et contre-productif. Par contre, ne pas l'utiliser de toute l'année, ça m'interpelle » (Jacques, I2.)

Pour autant, même avec de la "bonne volonté", des imprévus peuvent toujours survenir : *« Le numérique, c'est un épiphénomène. Ça ne perturbe pas si ça marche bien, si la connexion est immédiate. Si ça fonctionne très bien, ce n'est pas gênant, ça peut se faire très vite. Mais, s'il y a des impondérables, c'est la galère. Il ne faut pas que ça prenne dix minutes, en tout cas. Si l'enseignant dit que ça prend ce temps-là, c'est que ça "cloche" dans son établissement » (ibid.)*

Si cette thématique est rarement prise en compte en tant que telle, elle vient cependant s'ajouter aux problèmes de chahuts en classe, et peut renforcer le mal-être ambiant. Là encore, l'institution ne s'attache que faiblement aux facteurs de désorganisation, notamment les conditions de mise à disposition du matériel⁹¹. Cette enseignante, qui n'était pourtant pas en souffrance, mais qui a démissionné, se confie ainsi :

« Le matériel qu'on a, c'est horrible [...]. Personne n'utilisait la télé, donc je me suis dit que ce n'était pas grave, que j'allais la mettre dans ma salle. J'avais enfin mon poste. Ce sont des gamins qui vivent toute la journée avec des écrans, autant leur faire faire des choses, les accrocher avec un truc qu'ils aiment. Je faisais cinq minutes de vidéo, en lien avec le cours, et ça permettait de partir, de démarrer [...].

Après, l'idée est qu'ils amènent chacun leur petit "plus"... Mais là, soit ça fait une image bleue, soit ça ne marche pas, soit le bidule ne se branche pas... Il n'y a pas de pile... Moi, je pète un câble ! Je fais des cours, j'essaie de les présenter sur Power point pour qu'ils aient des images... On est en géo ! [Je

⁹¹ Ou encore ce que Claude (PLP et délégué CGT) désigne sous le vocable d'« incohérences législatives » : dans les filières techniques, « les élèves doivent trouver un stage dès 15 ans, mais la réglementation interdit aux jeunes de moins de 16 ans de travailler sur des machines dites "dangereuses", qui comprennent tous les instruments ayant une source électrique, comme un batteur de cuisine ! [...]. Comment, alors, orienter efficacement dans la restauration ou les métiers de bouche ? » (Claude, S10).

mettais] des cartes, des photos de paysages, qu'ils sachent de quoi on parle. Ça ne marche pas, ça me rend folle ! Je me fais arrêter dans ma bonne intention. "Vous prenez le livre à la page 30, on va faire l'exercice 2 et 4", c'est mort.... Ils le font parce qu'ils savent que j'ai essayé de faire autre chose ; il n'empêche que c'est dommage [...]. Officiellement, il y a du matériel, mais qui ne fonctionne pas [...]. Si les vidéoprojecteurs sont neufs, les PDF ne vont pas s'ouvrir immédiatement sur le petit écran. Il fallait se brancher déjà trois heures avant [...]. Au début, je m'étais dit : "L'idée est sympa", mais il faut toujours que le prof soit dans la même salle, parce qu'il faut se brancher, que ça se connecte, ensuite aller sur le document et, pendant ce temps-là, c'est le début du cours, il ne faut pas les laisser partir... » (Gaétane, E8.)

L'ensemble de ces difficultés, aussi variées que plurielles, fait l'objet d'un traitement au niveau institutionnel par les cellules d'aide. Qu'il s'agisse de problèmes de santé, de statut (notamment pour les TZR), de réformes imposées ou du matériel qui fait défaut, le mal-être reste associé à la sphère individuelle⁹². L'empilement des écueils et leur mode d'agencement différent selon les professeurs mais ces souffrances au quotidien se cumulent et contribuent à renforcer les insatisfactions. Officiellement, les dispositifs académiques fournissent bien une réponse aux problèmes de gestion de classe mais ne prennent que peu en compte les autres formes de détresse.

2) Détresse et dénégation

Les professeurs en difficulté sont aussi ceux qui ne reconnaîtraient pas leurs problèmes. Ils seraient ainsi « dans le déni ». Lantheaume et Hérou ont déjà mis en évidence cette grammaire et ce vocabulaire chez les experts de la difficulté⁹³. Cette assertion se retrouve, de manière récurrente, dans les discours des différents acteurs institutionnels. Le refus des enseignants à parler de leur "malaise" se laisserait deviner dans les punitions fréquentes envers les élèves, dans le chahut et le bruit lors de cours, dans les arrêts maladie à répétition, etc. Tous ces « symptômes » ne seraient pas perçus par les professeurs comme un problème en soi.

LE « DÉNI » DES ENSEIGNANTS VU PAR LES ACTEURS INSTITUTIONNELS (Extraits d'entretiens)

« Je me souviens que lorsque j'enseignais en lycée, j'avais une collègue de maths qui avait de grandes difficultés. Il y avait tellement de bruit dans sa classe que je ne pouvais pas enseigner à côté. Plusieurs fois, je lui ai demandé si elle ne voulait pas que j'intervienne à ses côtés : "Non, non. Tout va bien." Elle a vécu les pires années de sa carrière et les dernières, tristement. Il y en a qui ne se rendent pas compte et qui sont persuadés de bien faire. Ce ne sont pas eux qui sont en cause, ce sont les élèves, c'est le chef... Ce n'est pas facile de se remettre en question. Si on n'est pas aidé par quelqu'un, ce n'est pas possible » (Charles, P2.)

« Irène pourrait le dire mieux que moi, les enseignants dans le déni font une utilisation inconsidérée des renvois d'élèves et utilisent le CPE qui, lui, n'en peut plus » (Antoinette, P3.)

⁹² Autre facteur souvent cité : le lieu d'affectation et les contraintes de mobilité qui en découlent, les mesures de carte scolaire pouvant provoquer des « reconversions forcées, mal vécues », notamment « quand des postes sont supprimés et entraînent des mutations n'importe où dans l'Académie » (Serpe, S8).

⁹³ « Le "silence" du professeur est fréquemment évoqué [...]. Comment l'aider, ou trouver une solution s'il ne [se confie pas] ? Des jugements sont alors posés : l'enseignant [en souffrance] se caractériserait d'abord par une "négation de [ses problèmes]" ou éprouverait une "difficulté à [témoigner]" ; ainsi, un chef d'établissement raconte-t-il [que l'un d'entre eux s'était caché] : "Il a nié, il ne pouvait pas admettre." Certains parlent même d'omerta, [les personnes concernées] "n'en n'ont pas conscience" » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 22.)

Mail d'un chef d'établissement au responsable d'un dispositif : « *Je souhaitais également vous faire part de mon inquiétude (partagée par la communauté) concernant Mme Linon. Le dispositif semble lui avoir permis d'apprendre à se protéger et c'est une bonne chose. Cependant, elle est aujourd'hui dans le déni de la réalité* » (Archives, n° 51.)

Mail d'un IPR à un chef d'établissement : « [La responsable du dispositif] *tentera de faire comprendre [à l'enseignante] le déni dont elle souffre* » (Archives, n° 38.)

Échanges de mails au service du personnel : « *Ce professeur est dans une grande souffrance tout en étant dans la dénégation* » (Archives, n° 17.)

Compte rendu, par un IPR, d'un échange téléphonique avec un chef d'établissement : « *J'ai conversé avec Mme Derni par téléphone ; celle-ci m'indique un professeur [qui reste confiné] dans son univers et dont les propos sont à prendre avec réserve, compte tenu d'une tendance à masquer la vérité* » (Archives, n° 32.)

« *Parmi les profs que l'on reçoit, il y en a un qui est dans un déni total. Déni total de la réalité et des problèmes. C'est : "Moi, je n'y suis pour rien, mais que fait l'institution ?!" C'est dur d'avoir une prise sur ces gens-là* » (Célia, F1.)

« *Certains ne veulent pas entrer dans le dispositif. Mais pourtant, il n'y a pas beaucoup de raisons de refuser. Parce que refuser, c'est être dans le déni. Être dans le déni veut dire que, quelque part, on ne reconnaît pas une difficulté constatée. L'enseignant peut occulter l'apport que l'aide peut avoir, ça arrive. Mais il ne doit pas être dans le déni de ses difficultés* » (Jacques, I2.)

« *Quelques rapports d'inspection sont peut-être violents mais il y a des profs qui sont dans le déni. Il y en avait un, il avait cinquante-cinq ans, l'entretien a duré une heure et demie [...]. Je lui ai rappelé qu'on avait dû lui dire qu'il avait rencontré des difficultés pédagogiques, et que, s'il n'avait pas entendu, c'est qu'il était dans le déni. C'était trop dur pour lui de l'entendre. Il avait un parcours particulier. Il avait passé le concours tard. C'était tout à son honneur mais c'est un métier qui s'apprend, et lui avait la flemme* » (Christiane, I1.)

Le terme de "déni", fréquemment employé, fait référence au fait que la difficulté relève d'un niveau inconscient. Cette conception se retrouve à différentes échelles de l'organisation : au Rectorat, dans les cellules d'aide, chez les IPR ou chez les chefs d'établissement. Ainsi, les discours et les représentations de l'enseignant en souffrance présentent-ils de fortes similitudes pour plusieurs catégories d'acteurs.

L'"individualisation" des traitements est, de son côté, appréhendée à travers des métaphores médicales : « *On établit un diagnostic [...]. Dans le cadre de DEFI, on reçoit l'enseignant. On lui dit, lors de l'entretien, qu'il a besoin de formation et d'accompagnement. Il faut qu'il arrive à le reconnaître. S'il n'y a pas cette reconnaissance, ça ne sera pas efficace. Il faut qu'il se rende compte qu'il a un besoin* » (Jacques, I2.) La difficulté est exprimée d'après le même champ sémantique que celui de la maladie :

« *L'inspecteur vient et constate les carences [...]. L'année dernière, pendant six mois environ, j'ai eu un professeur de sciences physiques qui n'était plus apte à enseigner. L'IPR avait jugé qu'il n'avait plus sa place dans la classe. Ce professeur est venu aider les agents de laboratoire. Il était dans l'optique de se reconverter dans un poste de technicien [...]. Le but, c'est de confirmer le projet professionnel. Ce sont des activités thérapeutiques bénévoles. Cette année, on a eu une prof d'EPS pour qui cela n'était plus possible de se retrouver devant des élèves. Elle est venue faire ces activités sur un poste de CPE [...]. [Par ailleurs, il existe une] espèce d'hôpital qui appartient à la MGEN et qui accueille les enseignants en dépression très grave. Deux établissements de ce type existent en France : on y envoie ceux qui deviennent un peu dingues. Le boulot les a*

rendus fous [...]. [Un autre prof] a aussi suivi toutes ces préconisations. C'était un électrochoc » (Lilian, C3.)

« *Diagnostic* », « *électrochoc* », « *détresse* » sont autant de termes utilisés par les experts pour qualifier la difficulté enseignante. De même, c'est encore cette métaphore de la maladie qui est sous-jacente lorsque les collègues peuvent avoir peur d'être contaminés par ce mal-être, comme si celui-ci pouvait se transmettre d'une personne à l'autre. Ainsi, ces tutrices qui écrivent, dans un courriel à destination de la responsable du dispositif, que tel collègue en détresse leur « *donne le bourdon* » (Archives, n° 22). Ces représentations expliquent, pour partie, la distance qui est prise avec ceux qui sont en souffrance.

Cependant, une volonté d'aider ces professeurs est bien présente dans les discours ou dans les actes, qu'il s'agisse des responsables de cellules d'aide ou d'autres acteurs institutionnels⁹⁴. Une formatrice DEFI explique ainsi sa démarche : « *C'est en moi, il y a quelque chose de l'ordre de la volonté d'être à l'écoute, et d'apporter du soutien. Je me suis dit que cette cellule rassemblait toutes ces choses qui me paraissent importantes* » (Célia, F1.) Un proviseur précise qu'il accepte toujours de recevoir des enseignants en "tutorat" dans son lycée : « *Quand on me le demande, je dis toujours oui, je considère aussi qu'on doit toujours apporter sa contribution* » (Lilian, C3.)

L'institution se montre "inquiète" quant à ces problèmes, car ceux-ci traduiraient un « *manque de travail* » : « *Z. ne donne plus de nouvelles et on ne peut pas être tout le temps derrière. Il est tellement mal à certaines périodes qu'il ne fait plus rien du tout* » (Responsable DEFI, Archives, n° 59.) Cependant, dans le cas d'une maladie considérée comme ne relevant pas d'une souffrance psychique (diabète, opérations, etc.), un soutien entier est proposé (Archives, n° 34), notamment par le biais de mi-temps thérapeutiques. Cette aide n'est pas sans contrepartie : l'enseignant doit « *y mettre du sien* » et l'investissement reste la « *clé d'entrée* » pour de nombreux dispositifs. De même, les « *efforts* » faits par l'institution sont mentionnés, que ce soit dans les entretiens menés ou dans les archives : « *[Cet enseignant] vient [dans les formations DEFI] mais ne fait pas avancer le schmilblick. Cela fait plusieurs fois qu'il est là. Mon collègue l'avait déjà eu dans son groupe* » (Célia, F1.)

3) Le rapport au corps

Si la difficulté est affaire de personne, elle est aussi une question d'*hexis* corporelle (Bourdieu, 1980). Celle-ci se laisse deviner dans les traitements, puisqu'il convient d'agir tout autant sur le corps que sur l'esprit de la personne, la corporéité de l'enseignant étant un élément central dans la prise en compte de la souffrance et du mal-être au sein de la profession.

En tant que construction symbolique (Andrieu, sous la dir. de, 2006), le corps induit des types de comportements et des manières d'être au monde (Mauss, 2001 ; Le Breton, 2008). Les actions des individus deviennent signifiantes pour les autres membres du groupe. Le

⁹⁴ « *Madame S. [P1] est merveilleuse ! Encore fait-il savoir qu'elle existe. C'est un coup de chance si j'ai pu la rencontrer. C'est elle qui m'a fait avancer parce que j'étais au fond du trou [...]. J'ai contacté des collègues qui avaient les mêmes soucis que moi. Quand on arrive dans DEFI, on déballe son histoire et le voisin d'à côté a une histoire encore plus terrible. On se dit que l'on n'est pas seul, que ça ne vient pas de nous. Si vous saviez le bien que ça fait !* » (Martine, E10.) Camille, une autre collègue, ne dit pas autre chose : « *Quand j'en entendais certains, je me demandais comment ils faisaient pour rester. Quand je racontais ce que je vivais, j'avais le sentiment de me plaindre pour pas grand-chose* » (Camille, E12.)

corps dont il est question est, certes, celui de l'enseignant, mais c'est aussi celui des élèves, sans oublier les relations tissées entre les différents acteurs. Les gestes de chacun étant codifiés et réglés, tout manquement à la règle apparaît comme une "faute" (nous y reviendrons ultérieurement). Cette réflexion sur la corporéité ou les actions motrices prend ici tout son sens. Le "corps au travail" devient ainsi un enjeu majeur dans le champ de la santé publique : « *Le travail peut être source de développement des individus et des sociétés mais il peut aussi engendrer contraintes et souffrance. [II] engage celui qui le réalise : par l'effort, le corps intensément mobilisé en tant qu'instrument du pouvoir d'agir, et par le geste technique/professionnel qui constitue la modalité opérationnelle située, finalisée et socialement construite de ce pouvoir d'agir, les travailleurs tentent de gérer à leur manière les contradictions éventuelles des interactions avec leur milieu [...]. De cette tension corporellement ancrée [...], [on] ne sort pas inchangé : développement personnel, reconnaissance, estime de soi... Ou bien souffrance, stress, troubles musculo-squelettiques. Face à cette seconde alternative, le désengagement ou la posture de retrait vis-à-vis [des tâches à accomplir] constituent souvent d'ultimes et éphémères défenses* » (Coutarel et Andrieu, 2009, p. 11.)

La mise en jeu du corps dans l'exercice du métier peut conduire, lorsqu'il y a mal-être ou détresse, à des formes multiples de désengagement. Sont ainsi souvent cités, par les IPR ou les chefs d'établissement, une « *grande fatigue* », un « *manque d'énergie* », une « *résistance insuffisante* ». Le corps "déficient" est aussi pointé dans les rapports d'inspection : « *Elle fait comme si elle n'entendait rien* » (Archives, n° 33.) Il peut aussi s'agir, plus simplement, de l'apparence physique de l'enseignant : « *Tout le monde me dit : "Cet inspecteur n'est pas sympa, il ne supporte pas les jeunes profs habillés en jeans." Comment je fais ? [...]. Je décide quand même de m'habiller en rouge, des baskets, n'importe quoi, et je me suis dit que, quitte à ce qu'à cela vaille le coup, j'y vais et je fais mon cours. À la fin, il me convoque : "C'était génial, j'ai adoré !" À y réfléchir, ce n'est pas un mauvais inspecteur et il ne s'attache pas à ça, parce que j'étais vraiment arrivée n'importe comment [...], et il a trouvé ça super* » (Gaétane, E8.)

Au corps "déficient", l'institution propose des solutions. À titre d'exemple, les formations DEFI mettent en place un travail sur les manières d'être en classe et, notamment, sur la voix. D'ailleurs, une « *belle voix* » est considérée comme un atout lors de la venue des inspecteurs : « *L'enseignant dispose d'une belle et forte voix, et d'une articulation parfaite et claire, servie par une phonologie méridionale* » (Rapport d'inspection, Archives, n° 37.)

EXTRAIT D'OBSERVATION D'UNE JOURNÉE DEFI

Thème : la voix

La voix est un « *élément important dans le métier* » (Formateur). Chacun des enseignants présents expose les problèmes qu'il peut rencontrer.

Enseignant A : « *Je parle trop fort. Il faudrait que je trouve une solution.* »

Enseignant B : « *Une heure avec les 3^e, c'est comme une journée complète.* »

Enseignant C : « *J'ai eu un blocage émotionnel dans la voix.* » Ce professeur est resté aphone plusieurs jours.

Formateur : « *Dans l'offre de formation, il y a trois stages sur la voix.* » Mais certains sont annulés car il n'y a pas assez de participants et « *ce n'est pas rentable* ».

Enseignant D : « *Quand on est dans une bonne salle, ça va mieux.* »

En dehors de ce travail sur la voix, les journées de formation prévoient des « *jeux de rôle* », visant à simuler la réalité d'une salle de classe. Là encore, le corps devient le centre de l'attention, puisque sont analysés les déplacements, les manières d'être, de se tenir, etc.

Enfin, les formateurs invitent les stagiaires à maîtriser leurs émotions, que ce soit avec les élèves, les parents ou la hiérarchie de l'établissement. « *Ne pas s'emporter* » en cas de conflit et « *gérer* » la situation sont des injonctions récurrentes dans DEFI mais aussi, de façon plus générale, dans les discours formels et institutionnels. L'enseignant doit « *garder son calme* » et correspondre ainsi aux attentes de sa fonction.

Les professeurs peuvent également être amenés à modifier le rapport qu'ils entretiennent à leur propre corps : « *J'ai fait un stage sur la communication et j'ai changé ma manière de me tenir [...]. Je me sens mieux, plus droite dans mes baskets !* » (Enseignante, 25 ans, compte rendu d'observation DEFI.) Ces journées de formation sont ainsi le lieu de transmission des modèles corporels en vigueur dans la profession. C'est l'ensemble du comportement qui est normé et doit être respecté par chacun. Tout atteinte à cette règle s'apparente à une déviance. Les préconisations retenues ont alors trait à une gestion individuelle afin de remédier à certains manquements ou à certaines lacunes dans les postures à tenir en classe, face aux élèves.

Malgré la reconnaissance d'un certain nombre de facteurs, sources de souffrance au quotidien, la gestion de la difficulté est systématiquement renvoyée du côté de l'institution. La prise en charge se fait à l'échelle rectorale, dans un cadre organisationnel, alors que cette souffrance reste perçue, par ces mêmes acteurs, au niveau individuel.

B. Seul face à l'institution ?

Selon un autre point de vue, celui des professeurs rencontrés, le métier est le théâtre d'« *épreuves* » (Martuccelli, 2006), où l'on se sent « *assiégé* »⁹⁵ (Dubet, 2002). Ici, il s'agit de parler de soi, de son ressenti et de montrer que l'on se trouve face à une institution qui peut être considérée comme sévère, anonyme et injuste. Malgré le statut de fonctionnaire, renchérit un enseignant comme Marco, le métier renvoie à une « *précarité psychologique* » : « *C'est vrai que, malgré tout, on a un statut qui est assez solide. On n'est pas comme ceux qui bossent en intérim, mais on ne sait pas ce qui peut nous tomber sur la tête. Si ce n'est pas l'inspecteur, c'est le proviseur. Si ce n'est pas le proviseur, ce sont les parents, c'est tel élève. Il y a toujours une précarité...* » (Marco, E7.)

Il importe d'« *encaisser* », de se défendre mais aussi, parfois, de critiquer une institution qui ne reconnaît pas le métier, ses vicissitudes. Les enseignants rencontrés se sentent souvent seuls face à des chefs d'établissements qui peuvent être des alliés d'autres collègues, des parents, ou des syndicats. En outre, les inspections sont souvent vécues comme stressantes, voire humiliantes. Tout ce mal-être peut être décrit à différents niveaux : dans la crainte et la

⁹⁵ « *Ma journée type [durant une dizaine d'années] ? Le matin, j'arrivais au collège, salle des profs. Je rentrais la boule au ventre, j'ouvrais ma porte, ça se passait très mal la première heure. De temps en temps, je courais dans la classe d'un collègue pour l'aider à maîtriser un élève, parfois il venait dans la mienne pour faire la même chose [...]. Après, on buvait le café à la cafétéria et on se racontait nos misères. Je rentrais ensuite chez moi et j'essayais d'oublier en allant au cinéma, en lisant...* » (Gilles, E20.)

suspicion envers l'institution, dans la solitude ou le sentiment d'isolement, dans le manque de soutien ou dans la fatigue du métier...⁹⁶

1) Méfiance et défiance

Cette crainte de l'institution peut se transformer en méfiance et en défiance⁹⁷. Tout d'abord, elle est directement en lien avec la prise en charge des difficultés rencontrées. Ainsi les professeurs concernés ressentent-ils de l'inquiétude, quand ce n'est pas une certaine angoisse, suite à leur entrée, plus subie que souhaitée, dans DEFI⁹⁸. Quelques-uns refusent catégoriquement d'y participer, quand d'autres vivent leur inscription comme une obligation, qui risque de laisser des marques dans leur carrière. Ils craignent d'être étiquetés comme des enseignants « à problèmes » et sont souvent dans une posture de rejet. S'insérer dans un tel dispositif, c'est avoir peur d'être pris en défaut car l'efficacité et les compétences professionnelles peuvent être mises en doute. Beaucoup souhaitent d'ailleurs que leur inscription dans DEFI reste confidentielle, y compris auprès des IPR :

« J'ai aussi fait des stages normaux, entre guillemets... Vous voyez : informatique, etc. Des stages classiques, que n'importe quel prof peut demander. Cela ne regarde pas mes collègues. Quelle peut être leur réaction ? Ça ne les concerne pas. Il faut savoir aussi ce que l'on peut raconter et ce que l'on ne peut pas dire aux gens » (Monique, E9.)

« La vérité n'est pas forcément bonne à dire parce que ça me place en porte-à-faux. Ça a été souvent le cas par le passé, d'être presque tout seul par rapport aux autres » (Grégory, E2.)

La venue dans le dispositif peut refléter un sentiment d'injustice : même si l'enseignant connaît des problèmes de gestion de classe, il n'est sans doute pas le seul et certains de ses collègues mériteraient également de prendre part à DEFI : « La désignation des stagiaires peut se justifier dans une certaine mesure mais nous voyons autour de nous des profs qui sont plus en difficulté que nous et qui n'en font pas pour autant partie » (Chantale, E6.)

Au-delà de cette prise en charge, la peur se niche dans de nombreux interstices du métier et il importe de « se blinder » (Monique, E9) ou de « relativiser » (Camille, E12). Nos entretiens relatent une crainte latente et révèlent que des acteurs de l'institution, comme les IPR, apparaissent plus comme des "juges" que comme des "conseillers". L'inspecteur cris-

⁹⁶ « J'ai toujours été la tête dans le guidon, avec un train de retard, perdant mon souffle et ne cessant de courir, ne sachant pas comment faire ni comment ça allait se passer » (Cédric, F2.)

⁹⁷ Irène, la responsable de DEFI, en est bien consciente : « Une grande difficulté liée au dispositif, c'est la crainte de la stigmatisation. [Mais] je crois que là, on évolue très bien, je suis très optimiste [...]. Ceux qui viennent chez nous en disant : "J'ai peur d'être catalogué" ressortent en reconnaissant que cette crainte était infondée [...]. On est vraiment dans la direction qu'on souhaitait et qui se matérialise » (Irène, P1.) L'un de ses collègues acquiesce : « DEFI a le mérite d'exister [...]. On est dans la prévention tertiaire, face à des gens qui souffrent et qui doivent être outillés, en assistant – entre autres – à des stages [...]. On donne un coup de main pour remonter, avant de retrouver la motivation [...]. Il y a, en définitive, des choses qui fonctionnent bien, mais le positif, on le valorise très peu » (Charles, P2.) Célia, l'une des formatrices, confirme : « Il y en a qui ont beaucoup avancé. Pour d'autres, on se dit qu'on a semé une graine. Est-ce que ça va être arrosé ? Peut-être qu'une ou deux vont germer » (Célia, F1.)

⁹⁸ « Les élèves, pendant le cours, ils voient quelqu'un [le tuteur ou le conseiller pédagogique] qui est au fond de la classe. Ils se demandent qui c'est. Je ne vais pas leur mentir ! Que l'on soit observé lorsqu'on enseigne, ça part d'une très bonne idée, mais après... » (Marco, E7.)

tallise des jugements qui restent marquants dans les souvenirs. Beaucoup d'enseignants dits "en difficulté", mais aussi ceux plus épanouis, avec lesquels nous avons pu converser, vivent l'inspection sur le registre de la violence ordinaire :

« [L'IPR] est revenue m'inspecter ; elle m'a envoyé une conseillère pédagogique et mon nouveau directeur m'a dit : "Je suis ravi, il n'y a que des louanges sur vous." Cool ! Mais on verra bien. Et on a attendu le rapport. Trois mois après, il est arrivé. À nouveau, je me suis faite défoncer » (Laura, E3.)

« J'ai eu la visite de l'inspecteur deux fois, une espèce de jésuite, très antipathique. La première année, j'étais dans mes petits souliers. Il m'énervait mais je ne savais pas quoi dire. Je n'ai pas pu me défendre, tellement je n'osais rien dire. La deuxième année, je m'étais un peu plus défendue » (Françoise, E1.)

L'inspection est aussi identifiée à une forme de sentence improductive, en décalage avec ce qui est vécu au quotidien. Une ancienne enseignante, démissionnaire mais sans problèmes particuliers, explique avoir mis à distance les retours de certaines de ces inspections, quitte à ne pas écouter les conseils : « Lui [l'IPR], il n'a pas accroché. Franchement, cela me fait ni chaud ni froid. Il y a des collègues qui disent : "Ah ! Mais tu vas perdre des points, des années, et je ne sais quoi !" Ce sont vraiment des choses qui ne me parlent pas. Si je sais que c'est bien, je le fais. Je suis un peu chiant mais au final, je ne me suis pas prise la tête avec lui. Il y en a qui vont chercher le conflit, moi je lui dis : "Oui, oui", et dès qu'il est parti, je refais mon truc » (Gaétane, E8.)

Les enseignants les plus vulnérables semblent davantage à fleur de peau et ne réussissent pas toujours à s'affranchir de ces retours, lesquels peuvent être vécus sur le mode de l'agression. Éprouvés, ils vivent ce moment comme une remise en cause, une atteinte à leur personnalité, et peuvent exprimer du ressentiment.

L'inspection est aussi quelquefois assimilée à une sanction qui peut s'avérer lourde de conséquences car elle évalue plusieurs années à partir d'un unique cours. La crainte de l'évaluation peut, selon certains, modifier la séance et le climat de la classe : « J'ai perdu mes moyens à cause de l'enjeu et des conditions inhabituelles de travail » (Chantale, E6.) Les inspecteurs notent eux-mêmes cette tension mais ne semblent guère l'interroger au sein de leur rapport : « L'enseignante commet des erreurs de syntaxe, tant elle est sous l'emprise de la nervosité » (Rapport d'inspection, Archives, n° 15.)

La peur semble présente même quand cela ne se justifie guère, car les retours apparaissent comme des conseils et sont globalement positifs. Ainsi cette enseignante du privé est-elle toujours stressée, en dépit de visites qui se sont, selon elle, relativement bien déroulées. Suite à la question : « Vous parliez précédemment des exigences que vous aviez avec votre travail. Quand vous saviez que les inspecteurs allaient venir, prépariez-vous encore mieux vos cours ? », ce même professeur répond : « Oui, encore plus ! Ce n'était pas naturel. Je ne le vis pas bien quand vient un IPR. On est jugé sur une heure alors que ce n'est pas comme ça... J'ai été inspecté sept fois. Les meilleures, c'étaient quand je ne le savais pas. Une semaine avant, c'est trop. Après, il y a l'entretien, pendant une heure et demie. On revient sur ce qu'on a fait, sur ce qui a été vu de bien, de moins bien. Généralement, à part une fois, l'entretien se passait bien. Mais je n'aime pas... » (Camille, E12.)

Ressentie comme désagréable, injuste ou trop formelle, cette inspection peut même devenir, aux yeux de certains, mensongère (« 10 % de vérité et 90 % de calomnie » [Marco, E7]) : « *J'ai trouvé le point de vue des inspecteurs d'une sévérité excessive. Quand je lis leurs rapports, je me dis que, par certains côtés, c'est vrai ce qu'ils disent. Ils décrivent la situation. Mais sur d'autres points, on n'a jamais notre mot à faire valoir. Ils viennent une heure. Est-ce qu'ils ont vraiment les moyens de savoir ce qu'est un prof ? Dans les rapports, il y a des choses qui sont écrites et qui sont fausses [...] ! On me notifie que je ne travaille pas assez. Je ne suis pas d'accord. Mon tuteur avait indiqué que je devais approfondir ma préparation. Il est venu un jour pour une séance avec des exigences pour lesquelles je n'étais pas forcément habitué. Il y avait quelques notions que j'ai traitées de manière approximative. Et là, j'ai été convoqué en novembre, avec l'inspection au Rectorat. Si je devais contester, ce seraient des histoires à n'en plus finir et je n'aurais jamais gain de cause. Vous êtes plus moins obligés de vous taire et de vous plier* » (ibid.) Le manque de travail perçu est aussi source de souffrance : « *Quand vous estimez exercer correctement votre métier et que l'on vous reproche ce que vous faites, ce n'est pas toujours évident non plus* » (Colin, E11.).

Cette insatisfaction peut se retourner contre l'institution et déboucher sur des critiques virulentes. L'Éducation nationale est alors accusée de tous les maux :

« *Ce que j'ai vécu pendant deux ans dans cet établissement m'a coûté cher [...]. J'ai perdu confiance en moi et ça, les inspecteurs ne s'en rendent pas compte. Ils nous massacrent par leur façon de nous noter, de nous juger, de nous étiqueter. Ils ne nous aident pas en nous faisant ça* » (Marco, E7.)

« *C'est facile d'être dans un bureau à boire du café en remplissant les dossiers, mais de savoir qu'on est enfermé avec des sauvages [...]. Quand on se plaint, on nous dit de nous adapter. On abîme les gens comme ça. Personne ne voulait rien entendre, ni rien savoir. Même quand on m'a écoutée, après que l'on ait levé la main sur moi, on m'a gratifiée d'un : "Soyez plus décontractée !" J'ai répondu que je ne le pouvais pas et que j'avais physiquement peur. On a continué à me laisser venir tous les matins pour m'enfermer avec vingt-cinq perturbateurs [...]. J'ai renoncé à me défendre. C'est comme ça qu'on s'enfonce* » (Martine, E10.)

La difficulté est elle-même prolongée par la crainte d'être désigné comme étant en souffrance dans son métier. Elle relève du "secret" : il ne faut pas en parler, pour ne pas être jugé. Il existe une hantise d'être catalogué dans la rubrique « *mauvais prof* ». Comme le corrobore un personnel du Rectorat, « *si on évoque ses problèmes ou ses doutes, c'est qu'on est mauvais. Il y a une peur d'être repéré, ça ne se dit pas* » (Charles, P2). Un chef d'établissement ajoute : « *Ce n'est pas bien pour un prof de déclarer : "Je suis en difficulté", d'ailleurs il ne le dit jamais et c'est pour cela qu'il s'enferme dans ses difficultés* » (Mattéo, C2.) Gaétane aborde également cette question à sa façon : « *Dire à un prof qu'il ne gère pas bien ses classes, c'est très difficile, parce que ce sont aussi des collègues. C'est pour ça que l'on ne devient pas trop amis. Parce que je suis naturelle, je vais dire : "Ce matin, c'était n'importe quoi ! Il y en a un qui a jeté un avion, ils étaient trop excités, hyperchiants." Il y a une collègue qui va opiner : "C'est vrai, avec moi aussi." Et il y a ceux qui n'ont jamais de problèmes. Mais après, en conseil de classe, ce n'est pas ce qu'on constate* » (Gaétane, E8.)

2) Isolement et manque de soutien

Que ce soit au sein de l'institution scolaire ou dans la sphère familiale, les enseignants les plus fragiles éprouvent souvent un sentiment de solitude. Selon eux, les collègues sont rarement compréhensifs. Il vaut mieux, d'ailleurs, faire preuve de la plus grande discrétion. *« C'est quand même un milieu particulier. C'est difficile de parler, d'échanger sur les interrogations que nous pouvons avoir. Avant que ça ne devienne des problèmes, ce sont simplement des questionnements. C'est très délicat parce que la plupart s'attachent toujours à dire : "Oh, mais avec moi, ça va", parce qu'implicitement ou explicitement : "Je suis le meilleur enseignant" »* (Laura, E3.) La salle des professeurs ressemble trop souvent à une "chambre froide" : ce n'est guère un lieu d'échange et de vie collective, mais davantage un lieu de passage, où l'on ne s'attarde pas outre mesure.

De même, les entretiens montrent un retranchement de chacun dans sa salle de classe, véritable lieu clos, propriété de l'enseignant. Les professeurs en détresse évoquent le peu de soutien apporté par leurs collègues, qui restent silencieux ou distants. Cette vision de l'isolement est entérinée et relayée par les acteurs institutionnels : *« L'ambiance sonore dans sa classe dérange l'enseignement de celles qui jouxtent la sienne. Ses collègues discutent volontiers avec elle, mais on sent aujourd'hui qu'ils sont excédés de ne pas constater d'amélioration. Certains lui ont déjà suggéré de changer de métier »* (Courrier d'un chef d'établissement à l'Inspection, Archives, n° 51.) De plus, les nouveaux venus ne se sentent pas protégés ; au contraire, en tant que derniers arrivés, les élèves considérés comme difficiles leur sont souvent confiés. Cassiopée, stagiaire en anglais et qui démissionnera entre l'écrit du concours et les épreuves orales, se voit attribuer une classe *« expérimentale »* : *« Il y a une classe qu'on a nommée "expérimentale". Je ne sais pas pourquoi, mais c'était parce qu'il y avait beaucoup d'élèves qui étaient durs à gérer et qui vivaient des situations un peu tendues. Alors, on m'a fait ce "cadeau" en tant que débutante [...]. Dernier venu, dernier servi ! »* (Cassiopée, E16.) En outre, *« il n'y avait pas beaucoup de contacts avec les autres enseignants »* et *« le professeur principal ne m'a pas soutenue. Au début, il n'est pas venu parler avec moi des problèmes de mes classes. Cela a rendu les choses beaucoup plus complexes, par la suite. »* Hormis l'appui de sa tutrice et de quelques formateurs de l'IUFM, elle ne s'estimera pas avoir été épaulée.

La classe comme univers clos est pourtant ancrée au sein d'un établissement et d'une équipe pédagogique. L'enseignant n'est pas formellement isolé, bien qu'il puisse se sentir seul. Ainsi, certains collèges ou lycées apparaissent plus ou moins accueillants pour les nouvelles recrues. Une enseignante-formatrice explique, par exemple, que dans son établissement, les classes difficiles ne leur sont pas données d'office, mais qu'elles sont *« redistribuées »* chaque année, pour éviter le syndrome de l'épuisement professionnel. Des bénéficiaires de DEFI expliquent, à l'inverse, que leurs collègues se sont *« acharnés »* sur eux lorsqu'ils étaient déjà dans une mauvaise passe. Cela s'opère notamment par des paroles blessantes, souvent lors des conseils de classe : *« Maintenant, on a de bonnes relations, mais il fallait qu'ils se défoulent sur moi. On en a encore deux ou trois qui sont comme ça »* (Colin, E11.) Paradoxalement, l'aide se manifeste quand la difficulté n'est plus présente : *« Là, vu que je suis dans une situation plus confortable [...], on se parle de plus de choses et on est plus à s'aider les uns des autres. Auparavant, il y avait peut-être une fragilité de mon côté, et puis ce collègue a un peu trop appuyé sur le point sensible »* (ibid.)

Les échanges pédagogiques ne sont pas non plus très prisés entre collègues. En dehors de quelques professeurs en lycée professionnel, le travail en équipe n'existe guère. Le

découpage des disciplines, des sections et des classes est de rigueur, et les enseignants ne souhaitent pas savoir ce qui se passe "chez les autres". De même, les méthodes utilisées par l'enseignant doivent répondre aux critères de l'inspecteur : peu de place est laissée à l'innovation ou à des approches transversales. Face à des classes dites difficiles, l'élaboration de nouvelles perspectives paraît parfois nécessaire (comme nous l'ont rappelé ceux qui, en début de carrière, ont été affectés en ZEP), alors même que la hiérarchie demeure attachée à des protocoles plus traditionnels (Chaliès, 2013). Cet isolement semble amplifié pour les TZR (comme Stéphane, E4), qui ne parviennent pas à s'intégrer et à prendre part à la vie de l'établissement, compte tenu de leur statut (Barrère, 2002 *a*). Outre leurs déplacements fréquents, ils ne sont pas vraiment considérés comme faisant partie de la structure à laquelle ils sont rattachés. Ils sont souvent "oubliés" par leurs collègues et leur hiérarchie au niveau local. Des raisons financières sont parfois invoquées pour expliquer leur mise à l'écart : « *Au collège, les collègues des établissements se font inviter pour adhérer à des réunions afin de présenter les nouveaux programmes, mais nous, en tant que TZR, on n'est pas convié. Alors qu'en probabilité, on a quand même plus de chance d'être en collèges qu'en lycées. J'ai donc appelé le bureau de l'inspection académique en disant : "Mais moi, j'aimerais bien venir." La secrétaire m'a dit : "J'en parle à l'IPR et je vous rappelle." Et j'ai pu venir, j'ai pu y aller, mais elle m'a prévenue : "Mais vous ne serez pas défrayée de l'aller-retour." Je m'en moquais. Quand j'ai vu cet inspecteur, il m'a dit : "Si on invitait tous les TZR, on ne rentrerait pas dans nos budgets, c'est pour cela qu'en général, on ne le fait pas." J'ai trouvé ça rude aussi* » (Sonia, E13.)

Ces TZR peinent, par ailleurs, à concevoir des projets avec les élèves sur le long terme, car ils ne peuvent jamais prévoir. « *C'est pour ça que c'est une situation qui n'est pas satisfaisante. Le premier septembre, je sais ce que je fais. Mais à partir du 2, tout peut arriver...* » (Colin, E11.) La difficulté peut survenir quand ces postes sont occupés par contrainte et non par choix. « *On commence sa carrière souvent en TZR, on va à droite et à gauche, alors que l'on avait passé le concours pour autre chose* » (Jean-Pierre, E5.) La solitude est aussi liée à un manque de travail en équipe et peut être perçue comme une fatalité. Lors d'une formation DEFI, les stagiaires soulignent cette forme d'isolement :

« *En collège, même si on nous dit : "Il faut travailler ensemble", j'ai l'impression que c'est chacun pour soi.* »

« *Moi, j'ai le sentiment que c'est plus en lycée, cet isolement.* »

« *En salle des profs, certains ne supportent pas que l'on parle du boulot. Quelques collègues, qui ont une heure de trou et qui n'habitent pas loin, rentrent chez eux !* » (Comptes rendus d'observations DEFI.)

Une autre formatrice opine : « *Mais ça, c'est le cas partout dans l'Éducation nationale !* » Autrement dit, aucune solution adéquate ne peut être apportée par les cellules d'aide. Les collègues sont désignés comme fautifs, la dimension individuelle est de nouveau mise en avant : « *Le métier s'exerce en solitaire et les enseignants ne font pas preuve d'une grande solidarité entre eux, si bien qu'ils ne tentent pas de se soutenir mutuellement en échangeant sur leurs pratiques ou leurs expériences* » (Mattéo, C3.)

Les chefs d'établissement apparaissent, de surcroît, bien souvent comme des supérieurs dont on n'attend ni protection ni compassion (Barrère, 2013). Ils sont vus comme des relais du Rectorat, ou des personnels qui s'enferment dans leurs bureaux. Eux aussi peuvent noter les

professeurs (note administrative), ce qui les positionne du côté du contrôle et de la sanction, et empêche toute parole de se libérer. Le principal ou le proviseur est un *manager* qui demeure, d'après nos témoignages, éloigné de la réalité d'une salle de classe. Et que dire également de cette enseignante (Martine, E10) qui a connu un grave accident de voiture et dont on n'a pris aucune nouvelle ?

L'isolement se prolonge par une désaffection vis-à-vis des syndicats⁹⁹. Parmi les enquêtés rencontrés, peu sont des adhérents (« *Sur trente profs, on est trois à avoir notre carte. Ça n'intéresse pas les gens* », Chantale, E6). Ce désengagement empêche la constitution de contre-pouvoirs et met encore davantage de côté ceux qui sont en voie de désaffiliation. Et, lorsqu'il y a adhésion, c'est plus par « *intérêt* » que par « *conviction* ». Certains restent néanmoins fidèles à leur engagement parce qu'ils s'estiment ainsi en sécurité, comme le soulignent Martine (E10) : « *J'ai peur que si je me retire du syndicat, on me nuise. On en est là* » ou Chantale :

« *Je ne connaissais pas la gauche ni la droite, mais quand je suis arrivée dans un grand lycée, il y avait trois syndicats. J'avais des piles de tracts énormes dans ma boîte aux lettres ! Je ne savais pas ce qu'était le syndicalisme. En demandant par-ci par-là, un me disait "blanc", l'autre me disait "noir" [...]. Aujourd'hui, je suis élue et je représente mes collègues. Quand j'étais maîtresse auxiliaire, je faisais un remplacement. L'année suivante, je n'étais plus qu'à mi-temps. J'ai su qu'il y avait, dans la même ville, un collège où il manquait un professeur d'espagnol. Je me suis renseignée auprès du rectorat qui m'avait dit que je pouvais compléter mon service dans ce collège. J'ai appelé celui-là. On m'a dit qu'on me contacterait. Je n'ai pas eu de nouvelles. J'ai pris les deux premiers tracts qui étaient dans mon casier et j'ai téléphoné. Le premier syndicat m'a demandé si je cotisais. Comme ce n'était pas le cas, on m'a dit de le faire ! J'ai raccroché et j'ai appelé le deuxième. Là, on m'a répondu sans me demander de payer. J'ai donc pris celui-là. Ils ont gagné grâce à ça ! Ils ont contacté le collège dans lequel je souhaitais travailler et j'ai eu mon poste grâce à eux. Après, j'ai connu des collègues qui avaient des responsabilités dans ce même syndicat. C'étaient des gens que j'appréciais. J'ai fait quelques stages et ils m'ont embrigadée là-dedans quand j'étais MA. Je n'étais pas très politisée. Je ne m'y connaissais pas trop sur les questions de budget, sur ce genre de choses. J'ai intégré la section en demandant à ne pas avoir trop de responsabilités. J'y suis restée compte tenu des opportunités offertes. Je suis convaincue que par rapport aux problèmes que j'ai eus, si je n'avais pas été syndiquée, ça n'aurait pas été pareil... Même avec ma hiérarchie. Je suis sûre que le principal a une certaine retenue à mon égard parce que je suis syndiquée. Comme on a des réunions, il sait que je suis au courant d'un certain nombre de choses » (Chantale, E6.)*

Toutefois, pour les enseignants en souffrance, le syndicalisme est plutôt perçu comme étant relativement inopérant et peu à l'écoute en cas de besoin :

⁹⁹ Ceux-ci, précise Maurice (délégué SGEN-CFDT), sont « *surtout consultés pour des mutations ou des promotions* ». Dans un contexte de « *forte anomie* », ils restent « *peu sollicités par les collègues en souffrance* » (Maurice, S4).

« Je trouve qu'ils ne font pas grand-chose. Quand j'ai été convoqué au Rectorat et que j'ai rencontré l'inspecteur avec le responsable des ressources humaines, je me suis senti sous pression. Je suis allé voir les représentants pour savoir ce qu'ils en pensaient de ce que je vivais depuis deux ans [...]. J'ai été reçu une demi-heure. C'était un gars sympa, que je connaissais, mais il n'y a rien eu. Il n'y a eu aucune action » (Marco, E7.)

« Je suis arrivé à un moment où j'entends plus des slogans vides de sens qu'autre chose. Pour moi, la politique, ce sont des projets pour le futur. Là, je n'ai pas de résonances » (Jean-Pierre, E5.)

Le sentiment de solitude, s'il est récurrent dans les entretiens, ne renvoie pas toujours à l'isolement. Parfois, face à ses doutes ou ses appréhensions, le professeur peut bénéficier d'un réel soutien. Ainsi une enseignante du privé, entrée dans DEFI à la suite d'une très forte dépression, a fait part de la sollicitude dont elle avait été l'objet au sein du dispositif et a témoigné, plus largement, de l'aide et de la compréhension de l'établissement. Pour autant, dans le même temps, elle explique avoir subi le poids de l'institution, notamment au niveau de son collège. La direction et les collègues lui demandaient de faire toujours plus, d'accepter de nouvelles charges (responsabilité de filières, etc.). Elle s'est certes sentie entourée, a accepté les demandes qui lui étaient faites, mais cela l'a finalement conduite à un épuisement physique et émotionnel (Camille, E12).

3) Des risques de dérive

La vulnérabilité s'exprime aussi à travers les contraintes d'une institution, qui est comparée à un "rouleau compresseur", autant à l'intérieur de la classe qu'à l'extérieur. La fatigue, le chahut ou l'éreintement sont des symptômes couramment décrits par les enseignants : « Ce sont des situations complexes, qui nous lament psychologiquement » (Chantale, E6.)

L'institution en est elle-même consciente : « La surcharge de travail fait qu'il y a une fatigue, une usure pour les gens consciencieux. C'est à prendre en compte. Certains chefs d'établissement le font, d'autres non. Il y a alors une forme de souffrance qui n'est peut-être pas énorme mais qui existe. C'est souvent énoncé ainsi : "Je suis fatigué. Je n'ai pas le temps. Je suis toujours dans l'urgence, dans l'évaluation..." » (Christiane, II.) Dans ce cas, la lassitude peut conduire à une dépression ou à un *burn-out* : « Je n'étais pas à la formation la dernière fois car j'ai craqué. Asthénie mineure. J'ai passé deux semaines à dormir » (Enseignante, 25 ans, compte rendu d'observation.)

On aboutit parfois à un arrêt brutal, évoqué sous l'angle d'une "rupture" et qui surprend ceux qui en sont victimes. « Ces dernières années ont été un peu particulières. Je viens de reprendre à temps complet. L'année dernière, j'étais à mi-temps pour une raison thérapeutique. Auparavant, j'étais en congé maladie. Cet arrêt est dû à une grosse déprime. Il y avait l'école. Mais avec tout le travail que l'on fait, on voit que c'est une accumulation de choses, de signes auxquels l'on n'avait pas fait attention. J'ai aussi eu un ras-le-bol [...]. Ça a craqué un matin, alors que j'avais oublié mon classeur. Je suis capable de faire sans ce classeur. Mais là, je me suis mise à pleurer pendant des heures et des heures sans pouvoir m'arrêter. J'avais l'impression d'être inutile et incompétente parce que je voyais que je passais de plus en plus de temps en préparation alors que j'avais vingt ans d'ancienneté » (Camille, E12.) Ce sentiment de fatigue peut être causé par l'acte d'enseigner, mais aussi par les relations conflictuelles entretenues avec les autres acteurs. Il y a également une lassitude

qui se traduit par l'attente (d'un changement, de la retraite, etc.), cet épuisement dans l'exercice de la profession touchant même ceux qui se considèrent bien intégrés.

LA LASSITUDE DANS LE MÉTIER

Extraits d'entretiens

« *Quand vous êtes dans une situation comme celle-là, vous pensez que vous n'avez plus vraiment le choix. Il faut que vous trouviez quelque chose pour sortir de cet engrenage dans lequel vous êtes. Vous perdez vos repères, vous ne savez plus où vous en êtes, vous n'avez plus confiance en vous. Vous vous épuisez. Quand je me remémore tout ce que je faisais... J'avais beaucoup de travail, et on était content de moi* » (Colin, E11.)

« *J'ai eu une année un peu difficile. J'avais accumulé beaucoup de fatigue* » (Laura, E3.)

« *En tant que TZR, c'est vrai qu'on passe d'un établissement à un autre. L'année où je n'étais vraiment pas bien, on m'a fait faire sept établissements entre septembre et décembre, et j'ai craqué. Ce n'est pas possible, ils ne se rendent pas compte au Rectorat. On a vraiment l'impression d'être un pion qu'on bouge : "Tu n'es pas une personne." C'est ça qui est très pesant : c'est le système qui nous presse, qui nous envoie à droite et à gauche, parfois à plus de 100 kilomètres. Ils ne se posent pas la question de savoir si on a assez de disponibilités. Plus il y a des heures, plus il y a d'allers-retours, plus c'est usant* » (Sonia, E13.)

« *Plus les jours allaient, plus je me demandais ce que je faisais là. Je ne me retrouvais ni dans mon travail ni dans mon environnement. J'avais un sentiment d'inutilité. Je me disais que je ne servais à rien* » (Camille, E12.)

« *Ça fait trente ans que j'enseigne. J'en ai marre. Je me dis qu'il me reste neuf ans et demi à tirer. C'est pesant* » (Françoise, E1.)

« *Ils [les collègues] expriment leur ras-le-bol oralement, en salle des profs. D'autres sont en arrêt de maladie [...], épuisés* » (Jean-Pierre, E5.)

« *Je n'ai plus envie. Je ne veux plus continuer. Je ne suis plus motivé. Je n'y arrive plus. Ce n'est pas la peine d'insister. Ce n'est pas intéressant, la meilleure chose à faire c'est de changer. Mais ce n'est pas facile* » (Stéphane, E4.)

« *Une très grande lassitude déjà. On n'est plus en posture de transmettre des savoirs mais on est confronté à des problèmes de discipline [...] Je n'ai pas de chiffres là-dessus mais je connais des personnes qui sont arrêtées une semaine, puis quinze jours, parce qu'elles perdent pied ou parce que les réponses de l'institution ne les satisfont pas. Parce qu'elles se sentent au bord du burn-out [...]. Je n'aime pas trop évoquer ce terme. Je préfère parler de ras-le-bol. J'ai plusieurs exemples* » (Étienne, S1.)

« *Tu puises dans tes réserves. Quand je vois la retraite qui va de plus en plus loin...* » (Patricia, S3.)

Dans certains cas, la détresse semble tellement personnelle qu'elle est discrète, voire secrète. Une professeure ne témoigne alors que du bout des lèvres de son désarroi en nous priant d'arrêter le magnétophone. Demander l'interruption de l'enregistrement exprime, au-delà de la pudeur, la crainte d'avouer un mal-être ou de reconnaître son épuisement face à l'institution, car tout ne peut être dit.

Cette lassitude extrême est un risque majeur concernant les suicides. Si ceux-ci sont peu évoqués par les enseignants (ou à demi-mot), l'institution prend cette question très au sérieux. Cette thématique de la mort reflète un mal-être profond dans le métier. Françoise parle, par exemple, d'un rêve qu'elle a fait pendant longtemps et qu'elle a analysé ainsi : « *Il y avait un couloir avec une fenêtre. J'ouvrais celle-ci et regardais le vide. Dehors, un brouillard cachait les arbres [...]. J'ai alors refermé la fenêtre et ai été soulagée. C'était très curieux. J'essayais aussi de plonger dans une rivière mais, à chaque fois, j'en ressortais* » (Françoise, E1.) D'autres se remémorent le cas de collègues en grande souffrance : « *Avant de mettre un terme*

à ses jours, cette collègue me parlait de son tuteur. Elle avait des difficultés relationnelles avec lui. Elle n'appréciait pas la façon qu'il avait d'intervenir dans les cours. Il faisait des remarques aux élèves. Il essayait de détendre l'atmosphère. Il blaguait » (Marie, E15.)

Paradoxalement, à cette fatigue fait écho la question de la "survie". Ne pas laisser l'éreintement et le désintérêt envahir le quotidien renvoie à la gestion du mal-être. L'idée est de « limiter les dégâts ». La survie, c'est aussi trouver un moyen d'échapper aux tensions et aux crispations : « Je n'ai pas eu le réflexe de demander une mutation. J'étais tellement mal. Ça a tout bloqué. Je voulais placer tout ça aux oubliettes [...]. Il fallait que je sauve ma peau » (*ibid.*) La survie se joue aussi dans la salle de classe, endroit dans lequel l'enseignant passe la plus grande partie de son temps de travail (celle des professeurs étant, quant à elle, souvent décrite comme « déserte »). Ce lieu apparaît comme un univers intime et personnel. Une fois la porte fermée, le secret devient le mot d'ordre, de crainte d'avouer des faiblesses ou des lacunes, pourtant inhérentes au métier. Lorsque les difficultés surviennent, qu'elles s'additionnent ou qu'elles persistent, c'est l'accomplissement de soi dans l'univers professionnel qui est en péril. Afin de ne pas paraître en déshérence, les enseignants cherchent à régler, par leurs propres moyens, les écueils qu'ils peuvent rencontrer, pour rester autonomes dans l'exercice de leurs tâches. Comme le rappelle Martine Kherroubi, « les pistes d'interprétation de ce comportement sont ici à chercher du côté d'un vécu professionnel qui renforce l'autonomisation des problèmes de conduite de classe, mais aussi de la volonté, de la part des nouveaux, de se sentir enseignant à part entière et non pas encore "en formation" [afin de] limiter l'emprise des anciens sur ce qui reste l'élément central de l'identité, à savoir la façon d'enseigner » (Kherroubi, 2003, p. 61).

La gestion de classe inclut le face-à-face pédagogique. La dimension relationnelle est essentielle ; pourtant, les élèves sont souvent oubliés comme acteurs de ces échanges, « même si leurs stratégies sont fortement déterminées par les contraintes institutionnelles et les stratégies des enseignants eux-mêmes » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999, p. 199). La marge de manœuvre qui leur est laissée est donc, pour partie, le chahut, parce qu'il permet de défier l'ordre établi par les adultes.

LE CHAHUT DANS LA CLASSE **Tradition et anomie**

Le chahut est un élément constitutif du métier d'enseignant. Dans un article souvent cité et paru en 1967, Jacques Testanière présente les « nouvelles formes de désordre » dans les établissements du secondaire. Déjà, la « crise » de l'enseignement et des changements d'ordre pédagogique étaient au cœur des préoccupations, le chahut étant défini comme une « manifestation collective de nature à troubler l'ordre et les rapports traditionnels entre élèves et éducateurs, rapports qui sont définis par les textes administratifs et l'usage » (Testanière, 1967, p. 18). Plus spécifiquement, l'objectif poursuivi par l'auteur était de définir deux types-idéaux : le premier, qualifié de « traditionnel », peut générer du « désordre » ; le second, dit « anémique », est appelé à remplacer progressivement le précédent et peut mener à la « désorganisation ».

Le chahut traditionnel, défini comme « tout cas de désordre qui résulte directement ou indirectement d'un acte positif ou négatif, accompli par l'élève lui-même, et qu'il savait devoir produire ce résultat » (*ibid.*, p. 19), comprend des caractéristiques qui lui sont propres. En particulier, il renforce le collectif et agit comme un "activateur" de la vie scolaire. Il se pense sur le mode de la fête et s'inscrit pleinement dans le fonctionnement très conventionnel d'un système dont il est le garant. À l'inverse, le chahut anémique est un « désordre généralisé qui, trouvant son équilibre au cours du premier trimestre, se maintient constant pendant l'année » (*ibid.*, p. 25). Dans ce cas, la cohésion du groupe est moindre et devient le signe d'une mauvaise intégration. Testanière propose, parmi les éléments d'explication, l'affaiblissement de la conscience collective et du contrôle social. L'augmentation du nombre d'élèves dans les classes est au fondement de cette transformation, de même que le changement architectural dans les établissements (disparition de la cour de récréation, par exemple) et la transformation du public accueilli compte tenu de la démocratisation de l'école.

Les enseignants se plaignent de classes « bruyantes », « agitées », d'élèves qui les « testent »¹⁰⁰ : « Dans l'autre Seconde, il y en a un qui est vraiment insupportable. Il a toujours le doigt levé pour poser une question idiote. Un autre chahute. Ils me pourrissent l'ambiance ces deux-là ! Ceux en sport-étude ne fichent rien et se dissipent un peu. Mais ce ne sont pas eux qui font le plus de bazar. Ils tirent partie de la situation. Les filles en profitent pour bavarder. C'est toujours comme ça » (Chantale, E6.) Le mode anomique, quant à lui, est appréhendé sous l'angle de la violence : « Un vrai chahut, ce sont des jets de projectiles sur le tableau. C'est arrivé sur moi une fois ou deux » (Stéphane, E4.) La hausse des effectifs est souvent dénoncée et les insultes sont un facteur de désorganisation, le professeur n'ayant plus guère de contrôle sur ses élèves, les renvoyant à un tiers (vie scolaire, proviseur, etc.). « Au collège, un jeune a haussé le ton avec un professeur. C'est un adolescent difficile. Il va être traduit en conseil de discipline demain mais il est tout de même autorisé à rester ici » (Chantale, E6.) Autre illustration : « Un contrôle, ça doit se passer dans le calme. On ne communique pas avec son voisin... Toutes ces règles sont de moins en moins admises. Elles ne sont plus acceptées. La seule solution qui me restait, c'était exclure du cours. Mais le gamin qui s'était mal comporté et m'avait traité de fou est toujours dans l'établissement » (Jean-Pierre, E5.)

La punition est l'outil utilisé pour tenter d'endiguer les débordements, mais elle n'est pas suffisante lorsque le chahut devient désorganisation : « Quand j'ai commencé à avoir des problèmes avec certaines classes ou avec tel ou tel élève, je punissais. Mais comme je punissais trop, au bout d'un moment, le principal m'a dit qu'il y avait un problème. Ce qui était vrai. Si on punit, c'est qu'il y a quelque chose qui ne va pas. Les punitions ne règlent pas tout mais je lui disais que j'utilisais ce que j'avais, ce qu'on me mettait à disposition : des retenues, des heures de colle, des remarques dans le carnet... J'ai essayé de gérer comme je pouvais » (Chantale, E6.) Un manque d'autorité peut être aussi incriminé : « Il y a le côté discipline qui est difficile. J'ai du mal à voir à partir de quel moment ça va dégénérer » (Stéphane, E4.)

Impuissance et isolement se conjuguent alors : « Il y a une classe qui pose problème, vous essayez de voir la vie scolaire, il n'y a rien. Qu'est-ce qu'on fait ? On doit supporter, supporter, supporter. C'est tout ce que l'on nous demande de faire. Je ne trouve pas ça normal. Après, on vous dira : "C'est vous. Vous n'êtes pas un bon prof. C'est de votre faute." C'est toujours nous les responsables. On est responsable de tout dans ce système » (Marco, E7.)¹⁰¹ Les plus chevronnés insistent sur la nécessité de nouer des relations avec les collègues. L'activité ne saurait se réguler sans collégialité (Kherroubi, 2003 ; Duru-Bellat et Van Zanten, 1999) et la socialisation professionnelle se fait écho aux régulations entre enseignants et élèves. Pour autant, des enquêtés, relatant leurs premières années, rappellent que les nouveaux arrivants prennent les classes « qui restent », celles qui sont délaissées, parce que jugées trop « compliquées » ou « peu intéressantes ».

¹⁰⁰ « Je me souviens d'un prof de sport qui avait dû intervenir parce qu'un élève avait jeté un haltère sur un autre. Le gamin avait attrapé l'enseignant par le collet. Il se passe des choses comme ça sans arrêt. Alors, mettre des petites bonnes femmes [comme moi] au milieu, je ne pense pas que ce soit très intelligent. Il faudrait avoir de la carrure. Ce ne sont pas des enfants de cœur. Il y en a un qui est parti pour trafic de drogue » (Martine, E10.)

¹⁰¹ Lors d'un stage, « l'un des jeunes diplômés avait demandé à l'IPR : "Comment faire quand ça se passe mal en classe ?", ce à quoi il s'est entendu répondre, sous forme d'attaque directe, que "si ça se passe mal", c'est que le cours a été mal préparé » (Victor, S9).

Par ailleurs, le poids de l'échec peut être traumatisant. Ne pas réussir à exercer son métier « *dans le calme* » constitue une source de tension importante, d'autant que la question de la "réputation"¹⁰² est en jeu. Le stress est ainsi très grand : « *Tous les jours, je vais dans ma salle. Je ne sais jamais comment ça va réagir, comment je vais m'y prendre. J'ai en permanence une angoisse, un stress, une incertitude, une remise en question. Se prendre la tête sur des textes, des exercices... On vit reclus, enfermé* » (Marco, E7.) De plus, les solutions pour innover et gérer au mieux se heurtent à des résistances¹⁰³ ou à des comportements routiniers : « *En cours, on est toujours sur une corde raide. On ne sait jamais ce qui va se passer. [Les autres enseignants] se protègent par rapport à ce risque [instaurer des sessions de débats avec les élèves]. Peut-être qu'ils ont raison, mais en même temps, si on a envie que nos collégiens vivent, qu'ils réagissent, qu'ils s'expriment, il faut oser évoquer toutes sortes de sujets* » (ibid.) Cela suppose un « *processus puissant d'adaptation* » et une remise en question permanente. « *L'ajustement de perspectives se traduit par des stratégies concrètes au niveau des pratiques pédagogiques : les enseignants "modulent" leurs objectifs, transforment [une] attente [...] en termes de connaissances en [celle] de résultats en termes de motivation et du rapport au travail des élèves, accordant moins de place à l'écrit et plus [...] à l'oral [ou] à l'image, [...] délaissant [de la sorte] la préparation trop poussée des cours pour un important travail d'improvisation et de réglage sur place du contenu et des activités d'enseignement* » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999, p. 161.)

La question de la corporéité doit être également posée. Un ensemble de règles empêche les contacts physiques entre les différents membres de la communauté éducative. Les corps se doivent d'être distants et, quand ils se rapprochent, un fonctionnement de type "pathologique" est mentionné, l'attitude de l'enseignant pouvant paraître déplacée, par exemple lorsqu'il « *bouscule un élève* » (Archives, n° 8). Pourtant, la gestion de classe passe aussi par ce rapport à l'autre, qui n'échappe pas au regard des lycéens : « *Il y en a un qui m'a, une fois, menacée parce qu'il voulait sortir pendant le cours. Et, comme vous le savez, nous sommes responsables de tout ce qui pourrait arriver dans de pareilles circonstances. Je l'ai arrêté : j'ai simplement posé ma main sur son épaule. Il m'a regardée et m'a dit : "Madame, je dirai que vous m'avez touché !", sur un ton assez menaçant* » (Cassiopée, E16.) Un autre professeur relate sa propre expérience : « *J'essaie qu'il n'y ait pas trop de problèmes, de mises en danger. C'est plutôt un sentiment d'impuissance. J'enseigne une manière qui n'est pas leur cœur de métier [...]. Normalement, je n'ai pas le droit de m'emporter... Je ne sais pas trop quoi faire [...]. Je pense que ça pourrait dégénérer, il faut faire attention* » (Enseignant, environ 50 ans, compte rendu d'observation DEFI.)

La même difficulté se manifeste quand les élèves portent atteinte à l'intégrité physique du professeur. Celui-ci peut être mis en cause, parce qu'il ne "gérerait" pas bien sa classe. Le chahut devient alors intolérable. Il en va ainsi de cette enseignante qui a du mal à se faire respecter : « *Elle se laisse malmener par ses élèves [...]. Son cas me paraît alarmant [...]. Elle est en total mésestime de soi [et] ça se complique* » (Mail interne à la DRH, Archives, n° 16.) Le vocabulaire employé fait écho au champ sémantique de la médecine, et la situation inquiète l'institution. De même, quand il s'agit d'un « *dérapiage* » envers les élèves, l'alerte est donnée. Cela peut être le cas pour quelques gifles, les injonctions de sécurité induisant un

¹⁰² Nous reviendrons sur cette question dans la section II.A.1.

¹⁰³ Ainsi, « *quand vous arrivez dans un établissement qui a toujours été dirigé par des "chefaillons", où il fallait que tout le monde fasse comme ça, point barre [...]* [et que] *vous voulez introduire des nouveautés pédagogiques, les visages se ferment. On ne change pas les habitudes en claquant les doigts* » (Mattéo, C2).

retrait de l'enseignant de sa classe. Derrière ces mesures, se cache parfois un trop-plein de souffrance, le mal-être ne pouvant s'exprimer autrement que par un acte physique :

« Je sais qu'on n'éduque pas les enfants avec des gifles. Mais il y a des moments où ça part comme ça [...]. Il y a tout un processus qui se met en place. L'élève et les délégués vont voir le proviseur. On essaye de trouver une conciliation. Le proviseur transmet au Rectorat, au procureur de la République. L'élève dépose une plainte. Il le dit à ses parents. Le père est furieux. C'est tout un engrenage. Tout à l'heure, je suis allé au lycée pour voir où ça en était. Le proviseur m'a dit que j'étais suspendu de cours dans cette classe. Il leur restait cinq heures de révision avant l'examen [...]. Si ce n'est pas bien de frapper, il doit quand même y avoir des sanctions. Malheureusement, non [...]. Cela fait deux ans que j'ai cette classe. J'ai tout essayé et rien n'a marché. Je n'aurais pas dû le faire mais c'est tout un engrenage. Les mots entraînent les gestes, il faut être vigilant. Il faut savoir d'avance que l'on a cette faiblesse. Je suis quelqu'un d'impulsif et je sais qu'il faut que je fasse attention à ça. Je ne l'ai pas vu venir. Je ne pensais pas que ça allait tourner ainsi. Ça fait onze ans que je suis dans ce lycée et c'est la première fois que ça m'arrive » (Marco, E7.)

La corporéité forme donc un angle d'approche pour mieux saisir la difficulté enseignante et la gestion qui peut en être faite, l'atteinte à l'intégrité physique constituant un point de "non-retour".

D'autre part, face à sa classe, le professeur doit être aussi « performant », mais cela n'est pas de son entière responsabilité et dépend des résultats des élèves : « *Différents éléments font que d'une année sur l'autre, ce ne sont pas forcément les mêmes profils que l'on a. Les profs qui sont là agissent en fonction de ceux qui rentrent, de leurs motivations, de leurs compétences, de leur degré de concentration ou d'application* » (Jean-Pierre, E5.) Cette injonction de réussite¹⁰⁴ peut laisser des traces et se surajouter à ce qui déstabilise (de Gaulejac, 2005 et 2011 ; Herreros, 2012).

Enfin, est souvent soulevé le décalage entre la formation reçue et la réalité du terrain, ce qui est escompté et ce qui est vécu au quotidien : « *Personne ne m'avait briefée sur le niveau... Je venais avec les consignes de l'IUFM. C'était très compliqué de faire cours. De ce que j'ai vu, personne ne le faisait vraiment. C'était le minimum de connaissances possibles, juste pour tenir les classes, éviter qu'il y ait trop de bruit ou de bazar. Ce n'était pas du tout la conception que j'avais du métier. J'ai eu le soutien de ma tutrice, qui était très présente pour m'aider. Mais finalement, je n'ai pas eu l'oreille de la direction.* » Et de conclure : « *Ce n'est pas qu'une impression, parce que c'est partagé, j'en ai parlé avec plusieurs collègues : l'institution délaisse les professeurs* » (Cassiopée, E16.)

¹⁰⁴ « *On se fait engueuler si on n'atteint pas nos 80 % de reçus au bac. Un établissement qui est en dessous des barèmes se fait remonter les bretelles, et nous derrière! Des stratégies sont mises en œuvre par le biais des inspecteurs qui viennent voir comment rehausser de mauvais résultats à des épreuves blanches. L'un d'entre eux est venu superviser les corrections pour que la prochaine fois "ça se passe bien" [...]. S'il y a des questions auxquelles les élèves n'ont pas bien répondu, au pire, on va les enlever ou on va revoir la cotation. C'est l'"harmonisation". Les profs se sentent ainsi démunis de leur capacité d'évaluation et ont la conviction de participer à un abaissement du niveau scolaire contre lequel ils se battent* » (Claude, S10.)

L'enseignant face à sa classe se retrouve seul¹⁰⁵ et soumis à des contraintes dont il ne maîtrise pas toujours les tenants¹⁰⁶. Ce malaise est appréhendé au niveau individuel, alors que les causes sont aussi fonction de la formation proposée, de la gestion symbolique de la "normalité" corporelle dans les tâches exercées. Ces souffrances quotidiennes et cet isolement peuvent conduire à un dégoût du métier, y compris pour les professeurs qui s'y étaient engagés par vocation ou conviction.

Toutes ces désillusions, peu à peu intériorisées, peuvent donner l'impression qu'elles ne sont imputables qu'à soi-même et qu'elles découlent de sa propre responsabilité : « *Je me dévalorise. J'ai tendance à penser que les autres sont mieux que moi, que mes collègues sont forcément de meilleurs profs, qu'ils y arrivent davantage. Mais après tout, je n'en sais rien. Je n'assiste pas à leurs cours. Je vois que deux d'entre eux en espagnol ont régulièrement des stagiaires alors qu'on ne m'en propose pas. Tout compte fait, j'aime mieux ! Je me dis que ce sont des bons pédagogues, qu'ils tiennent la route... Mais eux aussi, doivent avoir des moments où ça se passe mal* » (Françoise, E1.) La souffrance devient une partie de l'"être" et semble, dès lors, impossible à évacuer, la moindre remarque jugée négative agissant comme un facteur légitimant ces difficultés. Certains, ici, expriment une profonde détresse et se demandent si la place qu'ils occupent dans l'espace social est toujours la bonne : « *Je me sens peut-être plus légitime qu'il y a quelques mois, car j'en étais arrivée à me poser la question : "Qu'est-ce que je fais là ?"* » (Enseignante, environ 45 ans, compte rendu d'observation DEFI.)

L'attente de la "fin" des difficultés (ou de celle de la carrière) n'est qu'une manière de "tenir le coup" : « *Je vais finir tranquillement dans cet établissement, avec des gens que j'aime bien. Du moment que je ne me sens pas trop mal, que j'ai des collègues avec qui je m'entends, tant qu'à faire, autant rester là. J'ai calculé que je pourrais prendre ma retraite dans neuf ans et demi. Je compte les mois* » (Françoise, E1.)

4) Une imbrication parfois préjudiciable

Vie privée et vie professionnelle ne sont pas toujours distinctes, ce qui peut engendrer des souffrances quotidiennes et permanentes, aucune "coupure" ne semblant possible. Les vacances sont des moments permettant de "rattraper" les préparations, et les fins de semaine peuvent être consacrées au travail. Les enseignants participant à DEFI sont, plus que d'autres, dans l'impossibilité de dresser une barrière entre ce qui relève du personnel et ce qui a trait à l'exercice de leur métier.

ENTRE VIE PRIVÉE ET VIE PROFESSIONNELLE **Extraits d'entretiens**

« Ce métier est dur parce qu'on touche à l'affectif, à l'image que l'on a de soi. Quelqu'un qui utilise un marteau-piqueur fait peut-être un métier épouvantable, crevant. Mais ça ne met pas en cause sa façon d'être, sa personnalité. Alors que nous, on est tout le temps jugé par les élèves. Ils font toujours un retour, positif ou négatif. On est en permanence sur la sellette. C'est notre vie.

¹⁰⁵ Paul, délégué MGEN et CPE, parle, à cet égard, d'une « situation paradoxale et anxiogène », avec « des élèves et des adultes qui, dans une même enceinte, se côtoient sans forcément s'épauler ou se connaître » (Paul, M1).

¹⁰⁶ Pour Victor (S9), « définir la frontière entre "être complètement radical ou laxiste" est essentielle, c'est ce qu'attendent les professeurs, en particulier débutants, mais aucune réponse n'est donnée ». Et, « quand on bricole sur le tas, en inventant ses propres recettes et en empruntant celles des autres », « ce n'est pas satisfaisant : de telles pratiques soudent moins les profs entre eux qu'elles ne les individualisent ».

En plus, c'est un métier où tout se mélange. C'est à la fois un plaisir et un boulot. Si je lis un livre en espagnol, c'est un passe-temps mais c'est aussi peut-être pour en étudier certains passages avec mes classes. Tout s'imbrique. On ne peut donc pas prendre de recul. Une secrétaire, elle ferme son bureau, elle rentre chez elle. Nous, on est sur le pont, non-stop. C'est ça qui est difficile. On se juge soi-même. On se sent jugé par les autres. Les élèves, parfois, ne sont pas tendres : "C'était nul. Je ne comprends rien !" Peut-être aussi que l'on est plus sensible que d'autres » (Françoise, E1.)

« Quand vous sortez de sept heures de cours, vous n'avez pas toujours envie de continuer à travailler. Vous avez aussi le droit de faire autre chose ! On n'est pas des machines. Il y a aussi une partie des vacances où on bosse. Là, j'ai acheté un livre qui correspond à ce que me disait l'inspecteur. Je vais le lire cet été. Je vais aussi reprendre un certain nombre de choses. Même pendant les vacances, les neurones fonctionnent. En février, je n'ai fait que de corriger des copies. Quand on me dit que je ne m'investis pas assez, je me dis que ce n'est pas normal. On a aussi le droit d'être au courant de ce qui se passe dans la société, de regarder un film, de rencontrer ses amis. C'est quand même légitime » (Marco, E7.)

La vie publique de l'enseignant, au sein de son établissement, n'est plus dissociée de celle qu'il a à la maison. Les problèmes personnels¹⁰⁷ se superposent aux difficultés professionnelles, conduisant à un mal-être global, que l'on ne peut laisser en dehors de la classe. Ils peuvent expliquer les souffrances rencontrées dans le cadre du collège ou du lycée. Si d'autres difficultés sont indépendantes de la profession (maladie, mésentente familiale, etc.), d'autres encore sont directement liées aux modalités d'exercice. C'est notamment le cas de ceux qui sont domiciliés loin de leur lieu de travail. C'est aussi une vive préoccupation pour les TZR, qui éprouvent de la rancœur : *« On est un tout petit peu rémunéré, mais ça ne paye ni l'essence ni l'achat de la voiture ni son obsolescence. On est loin d'y trouver son compte »* (Sonia, E13.) D'autres, bien qu'ils aient un poste fixe, souscrivent à ces propos :

« Aujourd'hui, je me sens très bien car je n'ai pas été obligée de prendre la voiture pour aller faire cours mais ça n'a pas toujours été ainsi, loin de là »
(Enseignante, environ 35 ans, compte rendu d'observation DEFI.)

« Si je devais me taper trente-cinq kilomètres, déjà que là ça m'épuise et que c'est répétitif... J'en ai marre, je n'ai aucune envie d'y aller ! On pense tous la même chose » (Chantale, E6.)

Il en est de même pour Colin qui a, lui aussi, été confronté à cette situation : *« Quand j'étais à N., il y avait les voyages, parce que j'habitais à côté de C., il fallait donc déjà se lever très tôt le matin et revenir tard le soir [...]. Plus de 70 kilomètres... »* (Colin, E11.) Une autre enseignante a eu un grave accident de la route, qui l'empêche à présent de conduire, car elle ne parvient que difficilement à vaincre sa peur : *« On ne savait pas où me mettre. Par conséquent, à la fin de l'année, on m'a affecté à T. : "Voilà. Vous referez vos cinquante kilomètres." J'avais mon dossier, mes antécédents, mais on n'a jamais voulu me rapprocher... Et avant, c'était pire, je devais rouler quatre-vingts kilomètres par jour »* (Martine, E10.)

Si les professeurs n'évoquent guère leur mal-être au sein de l'établissement, les souffrances sont tuées également en dehors. Les problèmes ne sont pas davantage divulgués dans la sphère familiale. *« Je n'ai pas voulu en parler, je n'ai pas voulu que ce soit dit. Cela aurait embêté mes parents. J'ai voulu faire face tout seul... C'est sûr que je n'étais pas bien »* (Colin, E11.) Un sentiment de honte fait obstacle à tout "dévoilement". On ne désire pas

¹⁰⁷ *« On a des soucis d'anorexie avec notre fille. Des événements tragiques se sont succédé. Le petit ami de notre autre fille s'est tué en voiture et on a eu des décès dans la famille. On se relève de quelque chose et puis... »* (Camille, E12.)

aborder le sujet autour de soi, y compris avec ses proches, que l'on a aussi peur « *d'ennuyer* » avec ses doutes et ses questionnements. En outre, le mutisme redouble avec les amis, qui sont souvent aussi enseignants : ceux-ci ne pourraient pas comprendre. Ils deviendraient des « *juges* » potentiels et renverraient ceux qui sont en détresse à ce qu'ils subissent quotidiennement.

Ajoutons que le regard que l'enseignant porte sur sa propre vulnérabilité peut rejoindre celui des experts (Pruvost *et al.*, 2008 ; Vasey, 2009). Ainsi, pour Chantale, ce qui pose problème, ce n'est pas seulement le fait de se retrouver seule face à l'institution, mais les agissements – à ses yeux néfastes – d'une autre personne, en l'occurrence le chef d'établissement : « *Tout est lié à celui ou celle qui est à la tête de collège. On l'a vu [...] quand on a changé de principal. L'ambiance n'est plus la même : attitude des élèves, ambiance entre les profs...* » (Chantale, E6.) Les tensions ainsi suscitées correspondent alors à un comportement individuel, intrinsèque à la personne au sein de l'organisation.

Cette représentation peut être d'autant plus questionnée que la préoccupation actuelle de l'Éducation nationale est celle de l'amélioration du climat scolaire (Debarbieux et Fotinos, 2012). Or, celui-ci ne saurait se réduire à une affaire de personne. Par ailleurs, une approche en termes de déni est-elle très appropriée comme grille d'analyse de ces difficultés ? En effet, comme l'explique Cassiopée – enseignante qui a bifurqué – certains collègues ont un sentiment de honte ou d'impuissance et élaborent des stratégies pour cacher ou minimiser les épreuves du métier. Dès lors, ne pourrait-on pas penser que l'organisation (établissements, administrations, équipe pédagogique, classes, etc.), par ses jugements et ses stigmatisations, contraindrait les professeurs à dissimuler leurs "insuffisances" ou leurs tourments, par peur d'être ostracisés ? Plus largement, une part de ce mal-être ne se construirait-elle pas au quotidien à travers les interactions de la vie professionnelle ? La sociologie a montré, depuis longtemps, que les logiques institutionnelles – par des jeux de rôle ou de pouvoir – orientaient aussi les attitudes et les conduites des acteurs. C'est ce que nous allons voir maintenant.

II. POIDS DE L'ENVIRONNEMENT ET CONTRAINTES ORGANISATIONNELLES

La partie précédente a mis en évidence des représentations opposées des problèmes rencontrés. D'un côté, les experts conçoivent, ou en tous cas présentent, l'enseignant comme étant à l'origine de ses difficultés : il vivrait dans le déni, ne s'investirait pas assez, n'appliquerait pas les directives, refuserait d'entrer dans les dispositifs, serait en décalage avec ses interlocuteurs, etc. De l'autre, ce même enseignant se sentirait négligé : manque de reconnaissance, absence de soutien, sentiment d'injustice ou usure professionnelle...

En inscrivant toutes ces représentations dans une perspective organisationnelle (Bernoux, 2012 ; Crozier et Friedberg, 1977), le métier et ses sinuosités se laissent appréhender différemment. Dans un environnement soumis à de fortes tensions, les problèmes de régulation sont plus complexes et doivent tenir compte d'injonctions de plus en plus contradictoires.

A. Un climat pesant

« *Objectivement* » moins épuisant que de nombreux autres métiers, celui d'enseignant, pris dans un processus de désinstitutionnalisation, devient « *subjectivement* » une épreuve (Dubet, 2002, p. 161) et est associé à des « *pénibilités spécifiques* » (Bergugnat, 2014). La littérature

académique s'est efforcée, ces dernières années, de dresser la liste des nombreuses difficultés (notamment dans le Secondaire) auxquelles peuvent être confrontés professeurs débutants et chevronnés : sentiment de perte de sens et d'autorité, problèmes pédagogiques, risques psychosociaux (souffrance, stress, *burn-out*), désengagement ou retrait... Les transformations du système éducatif bouleversent les habitudes. Les « nouveaux » publics, les espaces reconfigurés, le cortège de réformes réalisées – souvent dans l'urgence – peuvent apparaître comme anxiogènes pour les personnels, et conduire à un désenchantement, à des bifurcations, ou à des ruptures professionnelles.

Dans ce cadre, la référence au "climat", très en vogue actuellement, pourrait être une clé d'entrée pour appréhender la pénibilité du travail et les vulnérabilités enseignantes (Debarbieux *et al.*, 2012). Mais qu'entend-on ici par ce terme ? Et quels liens peut-on faire entre les difficultés du métier et celui-ci ? L'étymologie du mot rend compte d'une notion polysémique. À l'origine, le climat renvoie à l'inclinaison de la « *calotte céleste* » et à un lieu comme une contrée ou une région. Il sous-entend l'existence d'une zone, d'un espace. En sciences sociales, la théorie des climats est d'ailleurs à tonalité géographique et non pas météorologique. Au XVI^e siècle, sur un plan psychologique, le vocable désigne des « *manières d'être* », des « *dispositions* ». Colorée par le management, cette notion est, de nos jours, équivoque. Elle recouvre des problèmes de définitions et de méthodologies et peut être définie comme une perception individuelle du traitement du salarié par l'organisation (Laroche, 2014, pp. 95-96). On lui trouve associés différents attributs selon les domaines de recherche. Le climat peut être ainsi organisationnel, social, scolaire, etc., et son étude peut faire ressortir ses déterminants autant que ses effets. Dans les sciences de l'éducation (Debarbieux *et al.*, 2012), l'accent est mis sur l'ambiance qui prévaut au sein d'un établissement. Outre les rapports avec les élèves, cela inclut les liens tissés entre enseignants, ceux mis en place avec la hiérarchie, mais aussi la perception du métier et du bien-être qui en découle.

À propos du climat social, Robert Guion (Guion, 1973) attire notre attention sur « *le syndrome de l'index mouillé au vent* » (Laroche, 2014, p. 95), laissant entendre une imbrication de dimensions subjectives (ce qui est ressenti) et objectives (ce qui s'impose). Dans le cadre de cette recherche, nous privilégierons une acception large. L'usage qui en sera fait se verra moins opératoire qu'exploratoire et servira à décrire des perceptions, des dispositions, des manières d'être, des sentiments, mais également des ambiances et des atmosphères au sein de zones de travail.

Nous nous demanderons ainsi si la récurrence des jugements (manque de motivation ou absence d'investissement), des étiquettes (faible efficacité, « *vieille fille* », etc.) ou des rabaisements (rapport maître-élève, désaveux de la direction) auxquels semblent être exposés ces enseignants, ne participerait pas de leur mal-être et de leur maintien dans la difficulté. En outre, s'exprimant à tous les niveaux (en classe, dans les relations professionnelles, dans les rapports hiérarchiques), l'ensemble de ces sentences et de ces stigmatisations ne préfigurerait-il pas un climat de violences ordinaires (Herreros, 2012) ? Celles-ci seraient le plus souvent sourdes, distillées au quotidien, allant de pair avec de petites ou de grandes humiliations, des propos équivoques ou des injonctions paradoxales.

1) Quid de la réputation ?

Le thème de la *réputation* est un élément qui revient fréquemment dans les entretiens. Selon Pierre-Marie Chauvin, un tel cadre renvoie à une « *représentation sociale partagée, provisoire et localisée, associée à un nom et issue d'évaluations [...] plus ou moins puissantes et formalisées [...], [admisses] par une communauté d'acteurs* » (Chauvin, 2013, pp. 132-133). Le sociologue ajoute que cette réputation n'est pas un attribut mais une relation et qu'elle ne renvoie ni à des qualités ni à des performances intrinsèques. Elle est contingente, fragile relative, bonne ou mauvaise, et relève d'une co-construction, contribuant ainsi à créer de la vulnérabilité ou à renforcer les épreuves du métier. Il peut s'agir de la réputation de l'enseignant, mais aussi, à un niveau organisationnel, de celle de l'établissement, les experts ayant leur mot à dire. Cette "catégorisation" peut passer d'acteurs en acteurs et être validée ou non. Ces transferts se réalisent de différentes façons, sous forme de rumeurs, mais aussi à travers les appréciations contenues dans les dossiers DEFI.

Avant d'étudier ces dynamiques, il convient de rappeler que l'image de la profession, telle qu'elle est perçue par les enseignants, n'est plus guère valorisée. L'une des principales raisons invoquées par les professeurs face à ce malaise est l'absence de reconnaissance (DEPP, 2009). Beaucoup (dont Gaétane, qui n'était pas en souffrance) ont conscience de l'image négative que renvoie leur métier : « "Ils ont l'air bien, calmes, ils ont des vacances..." *C'est le truc que tout le monde dit. Sauf que moi, pendant les vacances, je mettais mes enfants chez la nounou, pour pouvoir préparer mes cours, corriger les copies de bac, etc. C'est vrai qu'au niveau social, ce n'est pas forcément évident d'être enseignant. Enfin, on peut très bien s'en fiche ; mais c'est systématiquement : "Tu es toujours en congés, tu ne fais rien."* » (Gaétane, E8.)

Cette réputation peut être latente ou manifeste. Si – par définition – les dossiers DEFI ne cherchent pas à stigmatiser tel ou tel professeur, ils contribuent pourtant fréquemment à l'identification de quelques-uns d'entre eux, à partir de "casiers" dans lesquels sont consignés différentes problématiques. Visant l'accompagnement et cherchant à aider, ces documents orientent ou conditionnent, non intentionnellement, ceux qui les consultent. Composés de correspondances et d'échanges formels ou informels (*via* notamment les rapports d'inspections), ils favorisent, au niveau de l'administration, les transferts de réputation. Nous avons vu plus haut que l'enseignant pouvait être jugé en termes de déni de ses difficultés. Or, cette dimension est présente dans les dossiers. Par exemple, un IPR occasionne un transfert de ce type lorsqu'il explique à un chef d'établissement « [qu'Irène] *tentera de faire comprendre [à la professeure] l'aveuglement dont elle souffre* » (Mail d'un IPR, Archives, n° 38). Pouvant circuler d'experts en experts, cette représentation du déni peut venir se renforcer, se confirmer, voire être une certitude, au fur et à mesure des correspondances. Les écrits informels relaient ce processus : « *Sa réputation est malheureusement établie* » (Mail d'un IPR à la DRH, Archives, n° 17), ou : « *Il est totalement grillé* » (Mail d'un IPR au responsable de DEFI, Archives, n° 74.)

De tels dossiers sont aussi l'occasion de définir la qualité du professeur : « *Monsieur Javot est un enseignant de faible capacité en collège [...]. Il apparaît comme trop peu efficace [...], faute d'être suffisamment écouté et entendu par ses élèves* » (Rapport d'inspection, Archives, n° 63.) Certains jugements semblent parfois conduire à une impasse : « *Aujourd'hui, M. Gaston éprouve peu de motivations à enseigner la technologie, les séances qu'il donne ne correspondent pas à l'esprit du programme et ne sont pas suffisamment axées sur l'objet technique. Serait-il plus motivé par l'enseignement des mathématiques ? Rien ne le*

prouve pour l'instant » (Rapport d'inspection, Archives, n° 23.) Mme Jilo, de son côté, « *pose problème depuis des années* » : il y a, chez elle, une « *absence de volonté de se remettre en cause et [un] déni des difficultés rendant les approches complexes* » (Mail d'un IPR à un chef d'établissement, Archives, n° 28). Il s'agit, par ailleurs, de « *rapports d'inspection accablants* ». Si l'image d'un enseignant peu motivé est vraie dans telle discipline, alors elle pourrait être vraie ailleurs. Ceci n'est pas sans rappeler le théorème de Thomas et le mécanisme de prédication créatrice dont nous avons déjà parlé.

Parfois, les dossiers témoignent d'une réputation incertaine, en cours de définition. Les points de vue des acteurs ne convergent dès lors pas nécessairement. Par exemple, dans l'une des archives, le proviseur fait état d'un « *déni* » total, les parents d'élèves de « *problèmes psychiatriques* », la tutrice DEFI tenant à faire savoir que le professeur incriminé est « *bien moins coriace et pas bien méchant* » (Mail d'une tutrice au responsable du dispositif, Archives, n° 22).

L'enseignant a une réputation qui le précède et qui peut orienter son parcours professionnel¹⁰⁸. Cet "étiquetage", qui colle à la personne, peut être vécu comme un "poids" qui induit de la souffrance, à l'image du regard porté par les parents sur le travail réalisé :

« Je savais, intimement, qu'il y avait des choses qui n'allaient pas. Ce n'était donc pas du déni. Mais je n'osais pas le reconnaître devant les autres.

Vous aviez peur du regard d'autrui ?

Oui. La réputation... C'est humiliant. Pendant des années, j'ai eu la terreur des conseils de classe parce que régulièrement, au collège, il y avait un parent qui disait qu'il y avait des problèmes de discipline en espagnol. J'avais envie de m'enfoncer sous terre. Il parlait de moi et c'était très désagréable. Maintenant, ça va. Ça fait longtemps que je ne l'ai plus entendu. Et quand il y a des problèmes avec ma classe, en général il y a des problèmes ailleurs » (Françoise, E1.)

La réputation est aussi le fait des élèves, qui connaissent les enseignants, d'une année sur l'autre :

« À Z., je fais partie des meubles ! Je commence à voir passer les frères, les sœurs ! Ils savent qui je suis » (Chantale, E6.)

« Je pense que dans mon établissement, il reste des traces. Les derniers collégiens qui auront vécu ça [le chahut en classe], vont partir cette année. Donc après, il y en aura déjà moins [qui m'auront connu] » (Colin, E11.)

L'image ainsi véhiculée peut aussi dépendre des relations entretenues avec la hiérarchie et rejaillir sur les élèves : « *J'estime que si un proviseur a quelque chose à reprocher à un prof, il n'a qu'à le prendre dans son bureau. Parce que vis-à-vis des lycéens, [il] n'a pas à donner une mauvaise image d'un collègue, même s'il le pense* » (Colin, E11) ; Madame

¹⁰⁸ « *L'ancien proviseur m'était très antipathique. Le nouveau est quand même plus humain, mais il est obligé de s'inscrire dans la ligne de ses prédécesseurs. Il a repris ce qui c'était dit sur moi, sans trop y réfléchir, car il ne me connaît pas tant que ça* » (Marie, E7.)

Bounon, quant à elle, « *ne pourra plus entrer dans une classe sans être précédée d'une réputation qui lui est nuisible* » (Courrier d'un proviseur à la DRH, Archives, n° 33).

D'un côté, admettre ses problèmes de gestion de classe revient à accepter de se dire en difficulté. De l'autre, transparaît l'idée que chacun a ses propres problèmes, différents de ceux des autres et qu'ils ne peuvent donc être partagés. En outre, la réputation constitue un marqueur qui ne disparaît qu'au moment d'une mutation, du moins concernant les élèves et la hiérarchie au sein de l'établissement. « *Les élèves connaissent bien les professeurs. Ils disent qu'avec untel il ne faut pas rigoler, qu'avec un autre, on peut se lâcher* » (Stéphane, E4.)

Ce catalogage agit dans les deux sens. S'il concerne bien ceux qui sont en souffrance, d'autres collègues – devenus plus tard IPR ou chefs d'établissements – peuvent être "repérés" et en tirer profit. Le jugement n'est pas, ici, "mauvais" ou "réservé" mais "favorable" et "laudatif". C'est le cas de cette inspectrice, qui était auparavant professeure de langue : « *Quand j'étais prof, j'étais connue par mes pairs. Certains ont été mes élèves, puis mes étudiants et, enfin, mes stagiaires* » (Christiane, I1.)

2) Entre humiliation, stigmates et violences ordinaires

Le climat dans lequel s'inscrivent ces enseignants en difficulté est parfois très tendu. S'il ne s'agit pas de mettre directement en cause tel ou tel individu, les humiliations et les vexations, les injustices et d'autres blessures interviennent dans des contextes et dans des logiques d'actions spécifiques. C'est probablement, en partie, le fonctionnement institutionnel qui produit les conditions de certaines de ces souffrances. Ainsi, l'évaluation qui s'opère en émettant des sentences ou des formulations très tranchées peut contribuer à véhiculer, de manière non voulue, une violence qui, sans être physique, n'en est pas moins réelle (Renault, 2008).

Les archives, comme les personnes interrogées, laissent entrevoir des stigmatisations fréquentes à partir d'un climat de méfiance. On peut ainsi trouver, dans les dossiers DEFI, l'historique des congés maladie pris par l'enseignant (cela peut occuper deux pages complètes), alors que la problématique principale semble relever de la gestion de classe (Archives, n° 22). De même, de nombreux documents administratifs peuvent témoigner d'une "montée aux extrêmes". Au sein de courriers officiels, certains jugements relèvent du commandement ou de l'ultimatum : « *L'institution accepte une ultime fois de vous offrir son aide [...]. Il ne s'agit pas d'une proposition mais d'une exigence* » (Courrier officiel destiné à l'enseignant, Archives, n° 4.) Le rapport avec la hiérarchie peut aussi prendre la forme d'une relation fortement asymétrique, analogue à celle du maître et de l'élève. Par exemple, l'inspection, assimilée à une note-sanction, contient des directives et des injonctions qui positionnent le professeur devant le regard dépréciateur et évaluateur de l'adulte : « *Je veux bien accepter des critiques fondées, mais il m'est apparu que dans ce rapport, tout fait observé était interprété de manière négative* » (Marco, E7, à propos d'un rapport d'inspection.) Ce sentiment d'infantilisation se retrouve lors de prescriptions pour la participation à DEFI : « *J'ai 39 ans et je ne suis plus un gamin* » (Compte rendu de DEFI, Archives, n° 37.) Quelquefois, « *on est sur la corde raide* » (Marco, E7) et la méfiance est bien présente : les relations sont celles d'un face-à-face et deviennent parole contre parole. Quand l'expert explique : « *Je pense que votre congé est lié en partie à votre inspection et au rapport qui s'en est suivi* » (Archives, n° 38), l'enseignante met en avant ses problèmes de santé. La suspicion et la remise en cause des uns et des autres inscrivent la vulnérabilité dans un climat de violences ordinaires, que l'on retrouve dans d'autres organisations. En outre, les dossiers donnent à voir des échanges de

plus en plus "rugueux", les positionnements entre acteurs se durcissant. Il en est ainsi de cet enseignant qui, éprouvant des difficultés avec ses élèves, a fini par être déchargé totalement de ses classes. Le conflit avec l'institution peut alors se rigidifier. Le dernier document des Archives fait état d'une mesure disciplinaire prise par le Recteur, tandis que l'intéressé assure de son « *souci constant de bien faire* » (Archives, n° 53).

Le traitement de la difficulté oscille entre une stigmatisation de ceux qui sont « *repérés* » et une bienveillance visant à les aider par le biais d'une prise en charge officielle. Le « *signalement* » est ainsi le processus qui permet à l'institution de « *détecter* » un professeur en souffrance. Il peut être le fait des IPR ou des chefs d'établissement. Il arrive aussi, mais plus rarement, que les enseignants viennent d'eux-mêmes, dans une démarche volontaire, prendre part au dispositif. Cette désignation peut induire une forme d'étiquetage (Goffman, 1975) :

« *Chère Irène, Mme Linon vue en 2010 par Mathilde, à la demande de la principale, recommence à dysfonctionner complètement et est dans un déni total. Elle exerce à C. : elle pleure constamment. Bref, la principale est très inquiète et a à répondre à des parents de plus en plus mécontents. Mme Linon en est à appeler des gens à l'aide dans le couloir... Elle a 52 ans, semble vivre encore chez papa et maman qui l'ont poussée dans cette voie sans mesurer qu'elle n'était pas faite pour ça [...]* » (Mail d'un IPR à la responsable de DEFI, Archives, n° 51.)

Les discours tenus par les experts prennent une dimension informelle, sans que les intéressés n'en soient avertis : « *C'est épouvantable, il n'y a plus aucun espoir de lui redonner l'envie d'être en classe [...]. Elle n'est pas faite pour le métier [...], et l'institution est au bout de ce qu'elle peut faire pour elle* » (Propos oraux d'un responsable rectoral, à propos d'un dossier archivé.) Dès lors, le langage employé n'est plus censuré et laisse deviner une violence indirecte et une stigmatisation banalisée.

Il faut également souligner que les collègues peuvent eux-mêmes porter un jugement négatif. Un tuteur écrit, dans son compte rendu, que l'enseignant qu'il suit est « *pointé du doigt* », comme étant vulnérable ou en perdition (Archives, n° 36). Ce chef d'établissement rapporte l'entretien qu'il a eu avec une professeure en souffrance, inscrite dans DEFI : « *[Celui-ci] pourrait s'appeler n'importe comment, il est identifié... Ce que m'a dit cette prof, pendant notre entretien – qui a duré quand même une heure et demie –, c'est qu'à partir du moment où on a su qu'elle était dans ce dispositif, elle a été considérée comme n'étant pas au niveau et n'y arrivant pas. Elle s'est sentie mise à l'écart* » (César, C1.)

Ces différentes formes de jugement, qui oscillent entre humiliation et stigmatisation, figurent dans les rapports d'inspection et dans les écrits produits officiellement par l'institution. Les propos se déploient sur différents registres et peuvent être équivoques, dissimulés sous couvert de descriptions factuelles et objectives : « *Elle occupe le terrain d'une voix au timbre aigu, à un rythme accéléré, interrompu de "chuts" incessants. L'atmosphère est électrique* » (Rapport d'inspection, Archives, n° 15.) Cette représentation de l'individu en difficulté fait état de critères qui ne dépendent pas toujours de l'activité professionnelle. Les difficultés seraient donc liées, ici, à un problème de « *personne* ». Dans ce même ordre d'idées, certains experts conçoivent l'enseignement comme relevant d'une « *vocation* » ou d'un « *don* ». Un chef d'établissement explique ainsi les problèmes de gestion de classe : « *Soit les*

enseignants n'ont pas cette part "innée", soit ils ont été recrutés on ne sait pas trop comment » (Mattéo, C2.)

L'enseignant identifié comme étant défaillant se pense, à son tour, « victime » d'une institution qui le désigne comme tel. Se sentant sanctionné, il tend à se positionner davantage contre sa hiérarchie et critique un "système" qui ne s'en prendrait « qu'à lui ». Il campe alors sur sa position, ce qui vient confirmer le regard préalablement porté sur lui. Nous retrouvons ici le théorème de Thomas.

Les solutions proposées pour remédier à la difficulté enseignante, si elles peuvent apporter un soutien très appréciable (les entretiens insistent surtout sur la mise en relations et la création de liens sociaux), peuvent être aussi, à leur tour, créatrices de mal-être¹⁰⁹. Ainsi, participer aux cellules d'aide, c'est aussi accepter une certaine stigmatisation (être dans DEFI, c'est avoir des problèmes dans son métier). Dans le même registre, avoir un « tuteur » est une manière de renverser les statuts : l'enseignant redevient élève ou « stagiaire ». Il est infantilisé et subit le poids du regard d'autrui : « *Quand les parents savent que vous avez un tuteur, vous êtes vu comme un handicapé. Ce dispositif a des effets pervers. L'administration vous voit comme le prof qui est en difficulté...* » (Marco, E7.) Ces dispositifs ne sont ainsi pas perçus par les principaux concernés comme des atouts, mais davantage comme des « punitions », qui laissent des traces : « *On s'est rendu compte que lorsqu'on était impliqué dans DEFI, notre hiérarchie, le principal et l'inspection nous voyaient en grande détresse, voire limite incapables* » (Chantale, E6.) Il en est de même pour les conseils pédagogiques qui se mettent en place, de manière formelle ou informelle : « *Je sais déjà comment il faut travailler. Je ne suis quand même pas un enfant ! Et quand l'inspectrice m'a dit que la synthèse de document, ce devait être comme ça et comme ça, je le savais très bien !* » (Marco, E7.)

La violence envers les professeurs est aussi perceptible dans les liens qui les unissent à leurs élèves (Blaya, 2006 ; Ferréol et Denieuil, sous la dir. de, 2013). Le chahut de type anomique donne lieu à un traumatisme qui finit par induire une crainte du face-à-face pédagogique¹¹⁰ : « *Il y a certainement une violence réactionnelle des élèves qui réagissent à l'"exclusion de l'intérieur" en agressant le milieu qui les repousse et en s'appropriant une identité sociale stigmatisée. Mais il existe également une violence qui correspond à une importation dans l'espace scolaire des modes de rapport au langage ou des conduites acceptés dans la famille ou le quartier mais perçus comme des manquements à l'ordre [...]*

¹⁰⁹ Leur efficacité, conclut Sandrine (déléguée SNALC), « *reste à prouver* » ou « *demeure limitée* » (Sandrine, S5). Certains dispositifs sont cependant mieux considérés : « *Dans le cadre du module "Aide et remédiation" (qui existe depuis une dizaine d'années dans notre Académie), les enseignants, en petits groupes de dix à douze personnes, suivent les mercredi et jeudi une formation "lourde", autour de trois axes : la communication, la posture et la gestion du corps, l'analyse des pratiques. Par la suite, ils peuvent bénéficier, individuellement et ponctuellement, de sessions plus ciblées sur leurs besoins propres. Au bout de quelques mois, quand une relation de confiance a été suffisamment établie avec les formateurs, ceux-ci vont voir les personnes suivies en activité, dans leur classe, pendant une heure, avant de procéder à un débriefing [...]. Le public concerné est déjà sensible à la démarche car il s'agit de volontaires qui s'interrogent sur leurs méthodes et leur vécu [...]. Les retours sont toujours positifs et les progrès sont palpables, en général dès le premier semestre : les profs se mettent à "refonctionner" » (Isabelle, S11.)*

¹¹⁰ La question au fondement de ces discours est celle de la confiance entre l'enseignant et ses élèves. On peut faire l'hypothèse que cette confiance est davantage rompue dans les classes connaissant un chahut anomique. Celles-ci sont des lieux de passage et non plus d'identités ou de rencontres, et la co-construction de la relation pédagogique n'existe plus. Au contraire, l'instauration de ce lien entre les acteurs est plus aisée en cas de chahut traditionnel. Les filières techniques ou professionnelles, par exemple, fonctionnent sur le modèle des ateliers et semblent "intégrer" davantage les élèves entre eux, mais aussi au sein d'une équipe soudée autour d'un chef de travaux.

par les agents de l'institution » (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999, p. 205.) On retrouve, dans ces analyses, le problème déjà soulevé en 1967 par Testanière, expliquant l'apparition de la désorganisation dans les classes, sans que des changements majeurs dans l'organisation ne soient apparus entre-temps. Ce chahut entraîne une rupture de confiance et l'impossibilité pour l'enseignant de reprendre la main. Cette meurtrissure se mue alors en angoisse de la dévoration : « *Souvent revient dans les propos de "salle des profs" [ce type d'] angoisse : "Ils me bouffent."* » (Bouchard, 1992, p. 83.) Se laisser « *dévoré* », c'est perdre son statut et son identité.

Au sein de l'établissement, les humiliations n'existent pas qu'entre enseignants et élèves (Merle, 2005). Elles peuvent s'inverser et s'inscrire dans la relation aux chefs d'établissement ou aux collègues. Par exemple, désireux de suivre les conseils prodigués dans le cadre de DEFI afin d'éviter le chahut dans sa classe et répondre à des injures, un professeur a décidé d'exclure l'un de ses élèves. La réponse de la direction ne s'est pas fait attendre. L'enseignant relate, au cours de l'entretien, s'être « *fait engueuler* » devant sa classe par le principal et avoir été « *sommé* » de réintégrer celui qu'il avait mis dehors. Au-delà, l'entretien montrera l'étiquetage qui lui a été attribué par l'institution (Colin, E11). Ces agissements ne sont pas rares dans les discours recueillis. Cette conception de la gestion des personnels enseignants, assimilés à des employés, est productrice de souffrance.

Le contexte apparaît aussi comme "rude". Prenons le cas de cette professeure qui a eu un accident de voiture et qui ne peut plus conduire : « *Quand même, ce n'était pas possible que l'on m'affecte à X. On m'a dit que si, qu'il n'y avait pas d'autres solutions. Face à une telle réponse, on ne sait plus trop à quel saint se vouer. J'avais l'impression d'être face à des sourds. L'institution est sourde face au malheur, à tous les cas particuliers. On n'est que des numéros et je m'en suis rendu compte. Il n'y a aucune humanité : renvoyer quelqu'un qui a eu un grave accident et qui a fait l'effort de rouler, le renvoyer l'année où il arrive enfin sur place, ça ne passe pas. On m'a dit que c'était administratif. J'ai eu du mal à l'avalier* » (Martine, E10.) Certains cherchent aussi à se protéger de l'institution et de ses jugements : « *Je me tiens à la disposition du médecin conseil du Rectorat, seul juge compétent de mon état pour un contrôle* » (Courrier d'un enseignant au Rectorat, Archives, n° 38.)

3) *Suspicion et sentiment d'injustice*

Les humiliations ressenties et les stigmates dont se sentent victimes les enquêtés rencontrés, de même que la réputation associée à certains enseignants et relayée au niveau institutionnel, contribuent à créer entre ces différents acteurs un climat de méfiance, qui se retrouve à l'échelle de l'établissement, l'ambiance au travail étant faite de suspicions.

D'abord, les professeurs ressentent quasi systématiquement une méfiance ou un sentiment d'injustice envers l'institution suite à leur inscription dans DEFI. La plupart du temps, leur intégration est davantage subie que souhaitée. Quelques-uns refusent catégoriquement d'y participer déclarant le « *stage inintéressant, non sollicité, donc inutile* » et ne donnent pas suite (Annotation d'un enseignant sur une convocation officielle, Archives, n° 53), quand d'autres vivent leur entrée dans le dispositif comme une obligation, qui risque de laisser des marques dans leur carrière. Ils craignent d'être étiquetés comme ayant des « *problèmes* »¹¹¹ et

¹¹¹ « *Il faut toujours se masquer devant les élèves, jouer le jeu devant les parents, les collègues, l'administration [...], ne pas faire de vagues, ne pas avouer sa détresse [...], sous peine d'être marqué d'un fer rouge [...]. L'enseignant, c'est quelqu'un qui doit être tout le temps fort : il n'a pas le droit de douter, de montrer qu'il peut*

rejetent très souvent les aides qui peuvent leur être apportées. Comme l'indique un personnel du Rectorat, « *si on évoque ses difficultés, c'est qu'on est mauvais. Il y a une peur d'être repéré, ça ne se dit pas* » (Charles, P2).

Une autre illustration met en scène un autre enseignant. Ayant rendez-vous avec la responsable de DEFI, il n'a pas souhaité en informer son IPR¹¹², ce qui a pourtant été fait : « *M. Kitey, que vous avez inspecté ce matin, avait RDV avec moi à 14 heures et n'a pas osé vous le dire* » (Mail de la responsable DEFI à un IPR, Archives, n° 56.) Ce professeur exprime alors son mécontentement et s'estime "trahi" : « *Si je me suis adressé à votre service, c'est parce que je souhaitais connaître les possibilités de reconversion qui existent pour quelqu'un comme moi. Vous m'aviez assuré que notre entretien serait confidentiel. Je ne souhaitais pas que l'inspection en soit avertie, ni mon établissement...* » (Mail de ce professeur à la responsable de DEFI, Archives, n° 56.) La responsable lui répond : « *Après avoir consulté votre dossier, je vous confirme que vous m'aviez donné votre accord lors de notre entretien pour participer à ce stage, et également pour la diffusion de cette information à votre inspecteur.* » Sans qu'il soit possible de démêler, ici, la véracité des propos de chacun, il convient cependant de noter la défiance de l'individu vis-à-vis de la hiérarchie ou de l'administration, d'une part, et les malentendus entre les différentes parties, de l'autre. Ce type d'échange n'est pas isolé...

Un autre professeur raconte : « *Le problème est que je ne peux lui faire confiance : lors de mes deux inspections, ses avis à mon égard ont été tellement différents et sans aucune explication que je ne sais sur quel pied danser. Lui parler de mes doutes et de mes difficultés ne me paraît pas être une bonne idée. Je pense que si je lui montre que je ne suis pas opérationnelle à 100 %, cela me retombera dessus plus tard* » (Bilan de carrière, Archives, n° 7.) Cet extrait, au-delà du grief formulé à l'égard de l'inspecteur, éclaire sous un autre jour la question du déni. Ne pas évoquer ici ses interrogations relève, au final, d'un principe de précaution, et non d'un impensé. Il s'agit avant tout de se protéger. L'enseignant est conscient de ses faiblesses mais ne souhaite pas qu'elles soient mises sur le devant de la scène. Globalement, les retours de l'Inspection se font sous forme de prescriptions à suivre. « *Dans ce métier, le problème est l'évaluation, qui est vécue de manière traumatisante* » ; « *L'inspecteur demeure sur son piédestal. Pour les professeurs, cela reste une évaluation* » (Personnels du Rectorat, échanges informels). La notation qui en découle instaure un climat tendu : les enseignants disent devoir répondre aux exigences des inspecteurs et avoir changé, pour cela, leurs pratiques habituelles. Le rapport est interprété comme une sanction qui vient s'ajouter au mal-être professionnel et qui est vécu comme une épée de Damoclès permanente, en particulier pour ceux qui vivent tous ces maux au quotidien et qui craignent que leur situation ne se détériore. Toutefois, la défiance exprimée reste relativement floue dans les discours : la crainte d'avoir une « *mauvaise notation* » demeure l'élément principalement mis en avant. Les conséquences associées à cette sanction ne sont pas négligeables : risque de

être fatigué, stressé ou parfois, comme avec les nouvelles technologies, dépassé [...]. Auparavant, on était dans le verbal et on donnait la leçon. Là, il faut être sans arrêt polyvalent et c'est très instable » (Charles, P2.)

¹¹² « *Avant, estime Martine, les inspecteurs étaient beaucoup plus bienveillants. Ils venaient avec le souci de nous conseiller : "Cela n'a pas marché, mais vous devriez essayer de faire comme ceci..." Ce n'était pas un reproche, c'était une façon de nous faire progresser. Je me souviens de l'un d'entre eux qui nous avait invités à boire un café. Il nous disait de ne pas trop nous inquiéter. Aujourd'hui, plus aucun ne parlerait comme ça [...]. Je trouve que la charge de travail a augmenté et que le regard que l'on porte sur nous est de plus en plus dur. Nous sommes de plus en plus souvent surveillés et livrés à nous-mêmes pour gérer des problèmes qui, en fait, ne nous incombent pas. En CAP, on prépare nos propres examens. C'est une machinerie terrible. Il faut faire les sujets, établir les convocations, faire signer les élèves, prévoir les plages horaires pour les interroger quart d'heure par quart d'heure [...]. Il n'y a pas une minute où je vais pouvoir faire autre chose* » (Martine, E10.)

perte de points, changement d'échelon différé, avancement retardé. Mais ne pas être inspecté est aussi ressenti comme une absence d'intérêt pour le travail réalisé et comme une forme de négligence, voire de dédain, de la part de la hiérarchie.

Cette suspicion explique aussi le désintérêt des enseignants pour toute action entreprise par les Rectorats. L'un d'entre eux, à propos d'un questionnaire académique portant sur les risques psycho-sociaux du métier, s'exprime ainsi : « *Non, on n'avait pas compris le sens. On s'est dit : "De toute façon, tout le monde s'en fout" »* (Gaétane, E8.) Un syndicaliste précise : « *Pourquoi les gens n'ont pas répondu ? Je pense qu'à force de ne pas avoir été écoutés, ils n'ont plus envie de parler »* (Bernard, S2.)

D'un autre côté, la relation confiance/méfiance questionne le type de management mis en place au sein des établissements. Les professeurs se plaignent fréquemment du manque de considération dont ils sont l'objet. L'"humain" semble donc nié dans le traitement qui leur est réservé. « *Il faut que les profs viennent parce que c'est leur métier. Quand on me dit : "Je ne viens pas. J'ai mal aux dents", on n'est plus à l'école. On n'a plus trois ans. Ça peut être frontal, brutal. Je leur réponds : "Vous vous rendez compte, être absent une journée pour un examen médical ?" Et là, on me rétorque que l'on va se mettre en arrêt trois jours ! »* (César, C1.) Les enseignants souffrent de devoir se justifier sans cesse, que ce soit au niveau des établissements, des instances rectorales ou ministérielles, et n'apprécient guère que l'on mette en cause leur bonne foi. Il en va de la préservation de leur identité professionnelle (Dubar et Tripier, 1998).

Certains responsables tendent, par ailleurs, à gérer l'ensemble des personnels autour de leurs fonctions. Un ancien IPR, qui était aussi membre du CERPEP¹¹³, témoigne : « *Manager un établissement, ce n'est pas tout présider. C'est pareil au niveau des chefs d'établissement, vous avez le reflet de la société. Vous en avez certains qui centralisent tout. Tout doit passer par eux »* (René, I5.) Le type de management pratiqué est souvent décrié car proche de l'immobilisme et ne prenant pas en compte les changements structurels des publics. Pour Gaétane, enseignante qui n'était pas en souffrance mais qui a démissionné, « *on ne renouvelle pas les façons de faire. Or, le monde évolue, les élèves ne sont plus les mêmes, et la façon de les prendre en charge aussi. Dans les entreprises, on est au courant, c'est différent. On doit s'adapter, il n'y a pas le choix »* (Gaétane, E8).

D'autres proviseurs dénoncent l'individualisme des enseignants : « *Le gros travail qu'on a à faire, quand on dirige un lycée, c'est de mettre de la cohérence dans les pratiques. C'est très facile dans les établissements à problèmes, parce que les profs ont bien compris que c'est ça ou rien. Dans d'autres comme ici, plus individualistes, le travail en équipe est très difficile à mettre en place. On n'y arrive pas »* (Lilian, C3.) Tout dépend ici du statut, de la discipline d'appartenance, du niveau de qualification, des politiques menées...

« NE PAS PARLER DE SES DIFFICULTÉS »

Questionner le climat émotionnel

Les professeurs que nous avons interrogés voient dans DEFI une aide à la création de lien social : en rencontrant d'autres enseignants, eux aussi en difficultés, ils disent se sentir moins seuls. C'est aussi un moyen de relativiser leur propre mal-être, puisqu'il y en a « *qui sont pires [que moi]* ». Les plus en difficultés se retrouvent pris dans un carcan de solitude qui commence dans le métier et se poursuit à la maison, dans le cadre personnel et domestique. Le maître-mot : « *On n'en parle pas* » invite à questionner le climat émo-

¹¹³ Centre d'Études et de recherches sur les partenariats avec les entreprises et les professionnels.

tionnel qui les entoure. Isolés, ils ne peuvent se confier ni à la hiérarchie ou à leurs collègues qui les jugent en tant que "bons" ou "mauvais" enseignants, ni à leur entourage. Ils effectuent alors ce que Fotinos et Horenstein désignent, dans leur enquête sur la qualité de vie au travail dans les EPLE, comme un « *travail émotionnel* [qui] décrit les efforts que fait le personnel pour mettre ses émotions en accord avec les attentes de l'institution. Ce travail est d'autant plus intense qu'il s'agit d'exprimer ou [de] supprimer des émotions en contradiction avec ses [convictions les plus] profond[e]s » (Fotinos et Horenstein, 2011, p. 78).

Cette solitude dans laquelle se trouvent enfermés ces professeurs provient aussi d'une forme de gommage ou de lissage des problèmes rencontrés, afin de renvoyer une image conforme à celle souhaitée par l'institution. Le mal-être enseignant doit se comprendre en lien avec l'injonction implicite de garder pour soi ses interrogations et ses préoccupations, les efforts menés pour camoufler ses problèmes devant passer inaperçus. L'isolement est aussi le reflet d'une transformation de l'image du métier dans la société. Comme le fait observer un expert, les professeurs ont perdu le soutien des parents, qui n'hésitent pas à les remettre en cause, y compris lors de conseils de classe devant leurs collègues (Charles, P2).

Les plus fragilisés se sentent ainsi "abandonnés" par leur hiérarchie et délaissés ou critiqués par la communauté éducative. En ce sens, DEFI agit comme une aide ponctuelle, en ce que les journées de formation mises en place leur permettent, non pas nécessairement de trouver des solutions à leur propre détresse, mais de se rendre compte que d'autres enseignants peuvent aussi avoir des difficultés.

B. Jeux de rôles et zones d'incertitude

1) De l'autorité au pouvoir

Un établissement scolaire peut s'appréhender comme une organisation au sein de laquelle chaque acteur développe diverses stratégies. En même temps que l'autorité change de nature¹¹⁴, l'enseignant devant désormais la conquérir (Dubet, 2002), le pouvoir apparaît non pas comme un attribut mais renvoie à une négociation, asymétrique, instrumentale, et non transitive (Crozier et Friedberg, 1977)¹¹⁵. Or, aujourd'hui, pour maîtriser sa classe, ce sont moins des grands principes qu'il convient de mobiliser que l'efficacité ou les compétences. L'autorité – qui relève de la confiance – ne va plus de soi, et les enseignants sont contraints de mettre en question leur capacité à instruire et à éduquer, dès lors que, pour tenir les élèves, il n'y a d'autre réponse que la punition ou l'exclusion permanente.

Par ailleurs, les parents, désormais plus présents dans l'enceinte de l'école et davantage sollicités (Migeot-Alvarado, 2000) par celle-ci, sont encore plus sourcilleux en cas d'incidents et n'hésitent pas à critiquer le système de notation ou les modes d'apprentissage. Avec le déclin de l'institution, il est probable que le centre de gravité se soit déplacé et que le professeur ne soit plus l'acteur central qu'il a été.

La difficulté enseignante peut être perçue à un double niveau : d'abord, dans la relation avec les élèves ; ensuite, dans celle avec la hiérarchie. Le "chef", dans l'espace scolaire, n'est plus forcément le maître. La classe elle-même peut sécréter des « *zones d'incertitudes* » (Crozier et Friedberg, 1977). Le temps de l'inspection est l'un de ces moments où les jeux de

¹¹⁴ Celle-ci « *relève de la confiance que l'on fait à quelqu'un, qu'il soit dans une position hiérarchique ou non, et dont on suit l'ordre ou le conseil* » (Bernoux, 2009, p.188).

¹¹⁵ « *Le pouvoir peut ainsi se repréciser comme une relation d'échange, donc réciproque, mais où les termes [...] sont plus favorables à l'une des parties en présence. C'est un rapport de force, dont l'un peut retirer davantage que l'autre, mais où, également, l'un n'est jamais totalement démuné face à l'autre. Ou paraphrasant la définition déjà citée de Robert Dahl, on pourrait dire que le pouvoir de A sur B correspond à la capacité de A d'obtenir que, dans sa négociation avec B, les termes de l'échange lui soient favorables* » (Crozier et Friedberg, 1977, p. 69.)

pouvoir s'inversent ou s'exacerbent, le déclenchement d'un chahut pouvant modifier durablement le rapport de forces. On tente alors de "ruser" ou d'"anticiper" :

« Avec des collègues, on a pour souvenir qu'il y avait, de la part des élèves, un respect de l'autorité, incarnée par l'IPR. On les prévenait et ils se tenaient bien pendant l'inspection. Les gamins faisaient tout pour que ça se passe convenablement et ils ne bronchaient pas : "Qu'est-ce qu'il va nous faire celui-là ?" D'autant qu'il y avait aussi la présence du principal. Je n'aimais pas ça. L'inspecteur, c'est déjà beaucoup, mais en plus le chef d'établissement qui venait s'asseoir au fond... La classe était pétrifiée. On n'entendait plus rien ! Maintenant, des collègues m'ont raconté que, quand des gamins savaient qu'il y aurait des inspections, ils se préparaient à les faire suer ! Bien sûr, ces profs leur ont dit de se tenir à carreau, et que sinon, ça allait barder. Malgré cet avertissement, ça a très mal tourné [...]. Ils se sont déchaînés [...] et n'ont jamais été aussi infâmes que ce jour-là ! Je me souviens d'une classe de vingt-sept avec une bonne moitié qui était complètement déconnectée et une autre qui, tant bien que mal, bossait. Il y avait deux ou trois filles sur lesquelles je croyais pouvoir compter. Hélas, elles n'ont fait que bavarder et ne m'ont pas répondu [...]. C'est comme un coup de dé. Ça passe ou ça casse. Il y a tellement de facteurs qui rentrent en ligne de compte et qui n'intervenaient pas avant.

Dans le temps, on avait cette autorité de dire aux gamins de faire attention lorsqu'on allait être inspecté. Quand j'étais maître auxiliaire, il y avait beaucoup d'enjeux. Une mauvaise appréciation du Rectorat pouvait faire que l'on ne nous réembauchait plus l'année d'après. On flippait ! Mais je n'avais pas peur. Je n'imaginai pas qu'un gosse puisse mal se comporter. Maintenant, je me méfie beaucoup plus.

Heureusement, il y a des ruses. Certains collègues savent qu'au moment de leur inspection, ils seront avec telle ou telle classe. Ils s'arrangent pour que ceux qui posent problème ne soient pas là. J'ai eu moi-même une classe, dans le technique, qui n'avait pas grand-chose à faire de l'espagnol. J'avais prévu et mis les points sur les "i". Le jour J, deux loulous sont arrivés en retard. Ils ont toqué. Ils sont rentrés en faisant : "Youhou ! Je suis la nouvelle inspectrice !" Qu'est-ce que je pouvais faire ? J'avais deux options. Ou je ne faisais rien ou... Ils allaient déjà s'asseoir, donc je les ai fait revenir. Je leur ai demandé de dire poliment bonjour à la dame, en espagnol, et je leur ai dit de venir me voir à la fin du cours, et que nous aurions à parler. Auparavant, on nous plaignait d'être avec ce type d'élèves, maintenant on nous dit qu'on ne sait pas les tenir. On en a qui nous considèrent comme moins que rien. Je leur parle de respect mais c'est peine perdue. J'ai l'impression que l'on n'est plus considéré... Je leur demande de jouer le jeu mais ce sont des discours stériles que l'on n'aurait pas eu à faire il y a dix ans. Et puis, il y a l'effet de groupe. Des gamins normalement calmes se font entraîner. Vous en avez vingt-sept qui ont décidé qu'ils ne vous écouteront pas, qu'ils ne sortiraient pas leur cahier... » (Chantale, E6.)

L'enseignant, on le voit, est parfois perdant face à des élèves, à leurs parents ou à la hiérarchie de l'établissement. Ainsi, cette ancienne professeure s'est vue contrainte d'annuler sa sanction : « L'élément qui m'a vraiment marquée, c'est le jour où j'ai fait un devoir sur

table et qu'une gamine a triché. Je l'ai surprise en flagrant délit et je lui ai dit : " Je te mets zéro ! " J'ai été convoquée chez le principal et il m'a dit : "Vous lui remettez sa note. Je ne veux pas d'ennui avec le père." Ça m'a marquée à vie » (Michèle, E14.)

Les représailles ne sont pas officielles, parce que l'autorité rationnelle-légale ne le permet pas (Weber, 1971), mais les sanctions vont s'appliquer dans les espaces interstitiels dans lesquels le directeur peut exercer son pouvoir. Les cas d'intervention, par exemple, ne sont pas rares : « *Le proviseur m'avait convoqué et m'avait demandé si le zéro était justifié. J'ai répondu : "Voilà ce qu'il y a eu. Si vous voulez enlever le zéro, vous l'enlevez, moi je vous dis ce qu'il s'est passé." Il a opiné : "S'il n'a pas rendu son devoir, il mérite sa note." Celle-ci a été gardée, non sans une dernière tentative d'intimidation : "C'est une situation un peu délicate, il y a quand même un médiateur... Vous ne voudriez pas ... ?" J'ai subi, par la suite, quelques pressions » (Colin, E11.)* De tels rapports sont sources de tensions.

Un autre enseignant a été pris dans différents conflits, plus ou moins larvés, et dans des jeux de pouvoir tournant à son désavantage. Infantilisé par la hiérarchie, seul face aux élèves et au chef d'établissement, il décrit une situation qui lui échappe et qui s'envenime :

« On nous avait dit qu'un élève qui ne travaillait pas devait faire des efforts et que, si vraiment il ne le voulait pas, on devait l'exclure du cours. J'arrive le lendemain, je suis les consignes et en mets deux à la porte. Le proviseur est venu cinq minutes après en les ramenant, et en m'engueulant devant toute la classe [...]. Ça a été tout le temps comme ça. La deuxième année, on avait beau me dire ce qu'on voulait, je ne pouvais pas agir. Les élèves sentaient que l'administration disait : "Monsieur L. a des difficultés, on le sait." Vous ne pouvez pas vous redresser après ça. C'est un peu un cercle vicieux. Voilà, plus je m'enfonçais, plus on disait : "On veut un maximum de rapports sur Monsieur L." C'est devenu impossible [...]. Il y a eu du chahut, parce que quand vous avez un proviseur qui désavoue un collègue, c'est fini. J'avais des Secondes il y a deux ans. C'était une section qui était bruyante, mais pas spécialement avec moi. Au premier conseil de classe, le problème est évoqué. Et la proviseure adjointe d'asséner : "Oui, je sais, c'est Monsieur L."

Vous étiez là ?

Oui, j'étais présent, mais ils en ont encore remis une couche contre moi » (Colin, E11.)

Ces situations font largement écho aux travaux d'Anne Barrère, relatifs aux principaux ou aux proviseurs, et qui montrent que, dans certains cas, la difficulté peut s'auto-entretenir, voire se renforcer : « *Un certain nombre d'incidents aboutissent à des exclusions de classe, [lesquelles constituent] l'un des éléments cruciaux du partage du travail autour de l'ordre scolaire [...]. Les expulsions sont un jeu traditionnel des relations entre CPE et enseignants dans la mesure où elles consistent à déléguer aux premiers, et à l'équipe de surveillants et d'aides-éducateurs, la prise en charge [...] d'élèves, parfois massivement à certaines heures de la journée, avec ou non du travail à faire, alourdissant alors considérablement les tâches. Mais les chefs d'établissement peuvent également jouer un rôle variable, recevant des élèves particulièrement difficiles qu'on leur envoie directement [ou refusant de s'en occuper]. Enfin, lorsque des situations particulièrement graves [débouchent sur] des demandes d'exclusion définitive, les enseignants ne sont sans doute pas écoutés [de la même façon] ; ceux qui*

"dysfonctionnent" ne disposent pas a priori du même soutien que les autres, créant alors une sorte de cercle vicieux. Les enseignants les plus en difficultés sont moins épaulés et donc potentiellement plus seuls pour faire face, leurs demandes de sanction sont également davantage "soupçonnées" » (Barrère, 2013, p. 126.)

Les désaveux et les suspicions déstabilisent encore davantage. Colin (E11) en sait quelque chose. Son autorité et, partant, son pouvoir comme relation de négociation en sont largement affectés et se "démonétisent". Sa crédibilité en est altérée et il n'a plus guère de cartes en mains.

Dans le cadre de nos observations des journées de formation DEFI, les questions d'autorité et de pouvoir sont fréquemment à l'ordre du jour. Une stagiaire déclare qu'elle ne parvient pas à punir les élèves parce qu'elle n'est pas assez sévère, ce qui crée, selon elle, du chahut. Face à ce constat, la formatrice s'interroge : *« Ne pourrait-elle pas conquérir son autorité non par rapport à sa personne, mais rapport au contenu du cours ? »* (Compte rendu d'observation DEFI.) Ce qui est en jeu, c'est aussi le lien entre le statut et les compétences de l'enseignant. Eirick Prairat rappelle qu'il y a peu, *« le titre était perçu comme la garantie indiscutable de compétences et de savoir-faire. Le statut garantissait a priori la qualité des pratiques. C'est ce lien analytique [...] qui est [...] en train de se défaire »* (Prairat, 2009, p. 110). Être enseignant aujourd'hui ne suffit plus pour imposer son autorité. Celle-ci doit être conquise.

Il existe aussi des situations dans lesquelles l'enseignant redevient élève. Lors d'une journée DEFI, l'un des stagiaires terminait souvent ses réponses par : *« Est-ce que j'ai bien répondu ? »* ou *« Ai-je répondu comme il fallait ? »*, se plaçant ainsi dans une position d'apprenant, qui souhaite faire plaisir à son tuteur. C'est aussi une manière de s'assurer d'une bonne compréhension des attentes institutionnelles.

Globalement, le manque de soutien de la hiérarchie est mis en avant : *« Ce n'est pas évident, quand vous ne bénéficiez d'aucune aide dans l'établissement. Le proviseur n'était pas spécialement compréhensif. Il n'a pas toujours tout fait pour que ça aille »* (Colin, E11.)

En reprenant les travaux de Max Weber sur les formes de pouvoir légitime (Weber, 1971), on peut rappeler que l'autorité rationnelle-légale (en jeu notamment dans les institutions et les organisations) ne s'exerce pas au profit de celui qui l'emploie. Autrement dit, le pouvoir de l'IPR, celui du chef d'établissement, entre autres, relèvent d'une forme d'autorité hiérarchique. Le fonctionnaire ne peut pas changer de supérieur, il ne le choisit pas. La relation de confiance qui unit les deux parties apparaît donc comme imposée et non choisie. Pour autant, certains professeurs ne voient pas dans ces supérieurs l'incarnation de l'institution et entendent dénoncer des traits de caractères quelquefois peu flatteurs :

« Madame T [l'IPR] est connue : elle avait ses chouchous, et puis les autres. Elle a fait beaucoup de dégâts » (Laura, E3, qui rapporte les propos d'un chef du personnel au Rectorat.)

« Nous, les plus âgés du bahut, il [le proviseur] nous fiche une paix royale, parce qu'il a compris qu'il ne fallait pas nous chatouiller. Par contre, il est infecte avec les plus jeunes. C'est une horreur. L'année dernière, il a fait pleurer une jeune collègue toute l'année » (Pierre, E19.)

Par ailleurs, Raymond Boudon et François Bourricaud soulignent que « *l'autorité pourrait de deux façons : en devenant routinière ou en devenant arbitraire* » (Boudon et Bourricaud, 2011, p. 33). Les enseignants perçoivent les inspections comme « *injustes* » et non représentatives de la vie de classe. Nous pourrions alors supposer que le mal-être qui en découle puisse être lié à une perte d'influence et à un renforcement du pouvoir des IPR. N'assiste-t-on pas, là aussi, à une forme de déclin institutionnel du corps des inspecteurs, lesquels chercheraient à remplacer l'autorité conférée par leur statut par une plus grande emprise sur l'organisation ? Ces IPR ne pourraient plus justifier de cette autorité car leurs compétences, mais surtout leur « *moralité* » (définie comme étant « *la conformité de [leur] conduite professionnelle avec les impératifs de déontologie* », *ibid.*), ne seraient plus reconnues comme telles par les enseignants. Ceux-ci se verraient soumis à une « *autorité autoritaire* », perçue comme discriminatoire (*ibid.*, p. 35.).

2) *Conflits et identité*

Les enseignants vulnérables vont jouer une pluralité de rôles et prendre place, à leur façon, dans l'espace socio-symbolique de la classe ou de l'établissement (Goffman, 1979). Certains de ces rôles sont prédéterminés : le professeur sait quelle place il doit occuper et quelle est sa fonction. Songeons aux « *Dix commandements* », souvent raillés, du fonctionnaire « *éthique et responsable* » (observation DEFI), l'écart avec ce qui est effectivement pratiqué dans l'Éducation nationale pouvant contribuer à créer une perte de repères et susciter un malaise plus ou moins profond. En voici un exemple : « *L'institution commence à déléguer de manière subsidiaire à un certain nombre de profs des rôles qu'ils n'avaient pas avant [...]. Il y a le prof principal qui devient, de plus en plus, la personne à qui l'on s'adresse systématiquement quand il y a un souci avec les élèves, alors qu'à une époque, ce n'était pas ça : il n'avait pas à régler les problèmes de discipline...* » (Marco, E7.) Les modifications organisationnelles, notamment avec l'apparition du collège unique, ainsi que les réformes successives dans certaines filières contribuent aussi à l'épuisement professionnel, les règles édictées laissant de moins en moins de marge à une autonomie individuelle et les "attentes" de chacun ne répondant plus à la réalité du métier. L'enseignant peut ainsi souhaiter un soutien de sa hiérarchie quand celle-ci se voit contrainte de donner une "bonne" image du collège ou du lycée. Irène acquiesce : « *Les chefs d'établissement n'ont pas envie de faire savoir qu'il y a du bazar dans leurs murs car ils ont peur que l'on dise que c'est de leur faute* » (discussion informelle.) Les professeurs signalent également des attitudes qui ne leur conviennent pas toujours : « *En conseil de classe avec les Terminales, les élèves disaient : "Il y a ceci, cela." Mais le proviseur – au lieu de recadrer – ne répondait rien* » (Colin, E11.) Les conduites, de fait, sont analysées par les acteurs en fonction de la position et du statut de chacun.

Les enseignants doivent présenter une image d'eux-mêmes qui soit socialement valorisante et rejeter toute suspicion de difficulté : « *Les élèves, après, ils vont raconter aux autres profs, qui vont à leur tour échanger, diffuser ou répercuter [...]. Une sorte de qu'en dira-t-on ? Il faut donc créer une image, un personnage presque infailible. En plus, on ne sait pas forcément ce qui est dit sur nous. Par contre, on sait très bien ce qui est "balancé" sur les autres collègues, c'est horrible* » (Gaétane, E8.)

Une certaine phobie de l'institution scolaire peut se manifester en cas de souffrance ou de trop grande soumission (Neboit et Vézina, sous la dir. de, 2007). Le statut occupé, les prérogatives qui en découlent et les difficultés qui existent face aux réorganisations possibles des tâches ou des missions sont, en effet, à mettre en relation avec le positionnement du professeur, soumis à une hiérarchie jugée très contraignante. « *L'inspecteur, le directeur*

d'établissement, le ministre sont les représentants d'un pouvoir jugé tout-puissant. L'enseignant ne se défait pas d'une position "infantile" de dépendance vis-à-vis d'une instance qui lui dicte sa conduite pédagogique, le juge, le rémunère, le garde en son sein lorsqu'il est malade » (Cordié, 1998, p. 329.) Il peut même se retrouver, lors d'inspections, dans la peau d'un élève, ce qui peut engendrer une situation de stress et de mal-être, indépendamment de tout chahut dans la classe.

Dans la lignée des travaux d'Erving Goffman (Goffman, 1975 et 1979), chacun d'entre nous est capable de distanciation par rapport aux rôles qui lui sont assignés. Le professeur peut prendre sa casquette d'acteur pour délivrer son savoir : *« Ma fille me parlait de ses cours d'anglais. Elle avait une prof super. Elle racontait des anecdotes. C'était extraordinaire. Elle avait un côté cabotin. On me dit que je devrais faire du théâtre. Ça ne me déplairait pas. J'ai du mal, des fois, à rester sérieuse. C'est ce qui plaît aux élèves et ça arrive qu'ils en profitent. Je ne sais pas m'arrêter. J'ai du mal à mettre des limites. Du coup, ils en abusent »* (Françoise, E1.) Il n'en reste pas moins que ceux qui sont les plus en perdition peinent à trouver leur équilibre et à assumer leur identité.

Quant aux élèves, qui occupent eux-aussi un rôle spécifique dans l'organisation, le changement annoncé dans leurs attitudes en classe par Testanière est souvent relayé par les enseignants, qui déplorent souvent la venue de "nouveaux publics". Que les jeunes d'aujourd'hui aient changé ne peut cependant s'entendre qu'en lien avec une profonde mutation sociétale, marquée, entre autres, par une rupture générationnelle :

« On est face à des élèves très consommateurs. Ils viennent en cours comme on va au supermarché, ils exigent et ils ne donnent rien : ils ont leur téléphone portable, mais pas d'affaires, pas de stylo, pas de feuilles [...]. [C'était] la première fois de ma carrière où je n'ai pas pu établir de contacts avec eux. C'était extrêmement pénible pour moi. Au point que c'en était devenu une souffrance, une vraie remise en question : je trouvais que c'étaient des "bûches" ! Je n'ai pas pu m'adapter... Rien ne les passionnait, même pas les jeux vidéos ! Je n'ai pas su par où les prendre [...]. Ils ne s'intéressaient pas à la campagne, ils ne s'intéressaient pas aux animaux, ils ne s'intéressaient à rien ! » (Laura, E3.)

« Soyons clair, il faut dire les choses comme elles sont : quand vous êtes face à 35 gamins dont plus de la moitié n'en a rien à faire de ce que vous êtes en train de raconter [...], il faut une sacrée dose d'optimisme pour continuer » (Mattéo, C2.)

Au final, ce sont des perceptions différentes qui s'affrontent et qui, parfois, ne trouvent pas de terrain d'entente, menant à un chahut anémique et à un désinvestissement. Les professeurs qui parviennent à endiguer les désordres évoquent les stratégies mises en place (méthodes de travail différentes, plus grande réactivité...). Ils se composent ainsi un nouveau rôle, au sens goffmanien du terme, pour se mettre en scène dans leur classe, en interactions avec leurs élèves. Le désengagement, quant à lui, doit se comprendre comme une protection face à l'échec (Bergnat, 2014).

Cette recomposition pourrait amener à repenser le climat scolaire non pas toujours au prisme des difficultés mais sous l'angle du bonheur¹¹⁶ (Lachmann *et al.*, 2000 ; Seligman, 2011). La tâche s'avère difficile car, comme le suggère François Dubet, les élèves tendent à « *se défier des "profs" de la même manière que la communauté des professeurs se méfie d'eux, des droits qui leur sont concédés, comme elle se méfie de l'administration, du chef d'établissement et du ministre. Dans [un tel] système [...], personne ne réclame de droits démocratiques à la négociation et à la discussion* » (Dubet, 2014, p. 74).

La modification des rôles lors d'une situation exceptionnelle, par exemple une heure d'inspection, peut aussi conduire à de la souffrance. Ce que les enseignants dénoncent (« *Les élèves n'étaient pas comme d'habitude* » ; « *On ne peut pas juger sur une séquence aussi courte* », etc.) n'est pas anodin, certains propos pouvant paraître très blessants, faire penser à une « *intrusion* » ou à un « *contrôle policier* » (Gaétane, E8).

La place des syndicats ne peut être perdue de vue, la faible audience qui est la leur pouvant s'expliquer par le rôle qu'ils jouent auprès de l'institution¹¹⁷. Les enseignants rencontrés peuvent les considérer comme partie prenante de l'organisation, agissant à leurs dépens : « *Au début, j'étais très engagée puis, au fur et à mesure, j'ai délaissé ce côté-là parce que quand j'avais besoin d'aide, ils me soulaient, ils étaient cul et chemise avec le Rectorat. Du coup, ça m'a écœurée. J'avais eu mon premier enfant, j'habitais Paris et mes moyens étaient limités. Je m'étais dit : "Oui, j'aimerais bien être réintégrée dans le Sud", et le mec, il me fait : "Ah, mais je suis sûre que vous êtes encore tombée enceinte, et c'est pour ça que vous voulez le faire." Les bras m'en tombent : "Pardon, comment vous me parlez ?!"* » (Gaétane, E8.)

Les chefs d'établissement peuvent avoir des relations conflictuelles avec les professeurs et chercher à imposer leur autorité, afin d'asseoir leur statut. Des menaces sont aussi proférées et l'on distingue, à nouveau, l'opposition entre le "corps" des enseignants et la hiérarchie.

« *En région parisienne, ma proviseure adjointe a puni un de mes élèves, elle lui a fait faire une punition écrite. Je sortais de l'IUFM, donc j'avais fait attention. Quand on note, ce sont tels et tels critères... Je trouve ça génial parce qu'au moins, l'élève sait sur quoi il est évalué. Et elle, elle lui avait souligné les fautes d'orthographe, elle lui a indiqué les petites règles de grammaire à côté, et elle lui a mis 17/20. Elle me dépose le devoir dans le casier : "Vous mettrez la note de 17/20 à machin dans sa moyenne de français." Et je lui dis : "Non, il n'y a pas moyen." Elle s'étonne : "Comment ça, il n'y a pas moyen ?" Et moi : "Écoutez, c'est moi l'enseignante de français. Cet élève-là, dans mon cours, il n'en glande pas une. Je le fais travailler, il rend le même travail que les autres, il est noté pareil. Ce n'est pas possible qu'il ait un 17 dans sa moyenne pour, en plus, une punition, qui n'a rien à voir avec mon cours." Elle me répond : "Je suis désolée", mais elle m'a coincée, et plusieurs fois convoquée. Mon discours n'avait pas changé. "Non, je ne le ferai pas. Vous mettez cette note ailleurs si vous voulez, en discipline, par exemple, mais moi, c'est hors de question, je ne*

¹¹⁶ Gilles, professeur d'allemand en lycée, avoue ainsi ressentir une « *très grande plénitude* » : « *Mes journées sont vraiment passionnantes. Je "m'éclate" et compte postuler pour une Khâgne. Je suis un prof heureux, mais mon bonheur, je l'ai construit à la force du poignet* » (Gilles, E20.)

¹¹⁷ « *Le syndicalisme, maintenant, ça a changé. Avant, ça avait du poids. C'étaient des gens qui étaient dévoués à la cause commune, qui prenaient leurs fonctions à cœur. Là, on n'a plus que des représentants qui ne pensent qu'à aller en réunion et à préparer leur avenir. Ils ne sont plus concernés par nos problèmes* » (Martine, E10.)

l'enregistre pas." *Du coup, elle l'a mal pris. C'était ma première année, elle appelle l'inspecteur et voilà, je vais être inspectée [...]. Je lui ai rétorqué : "Ce n'est pas vous mon supérieur, donc si vous avez un problème, vous voyez avec mon vrai supérieur hiérarchique." Ce qu'elle a fait. L'IPR a réagi : "Oui, vous avez raison, je vais aller la voir, et je vais lui que dire que ça ne passe pas." Depuis ce jour, elle m'a détestée, elle m'a fait des emplois du temps pourris » (Gaétane, E8.)*

La représentation du principal ou du proviseur auprès des enseignants est souvent l'image d'une personne de pouvoir. En témoigne cette professeure, formatrice au sein d'un dispositif de remédiation et détachée au rectorat. Elle souhaite, dans plusieurs années, retourner dans son collège, parce que les classes lui manquent, mais sous un autre statut. Elle veut passer le concours de chef d'établissement, pour « *impulser des projets* » et non pour d'autres raisons car « *le pouvoir et la gestion des équipes d'enseignants* » ne l'intéressent pas.

Ces chefs d'établissements sont aussi critiqués quant à leur positionnement, souvent perçu comme ambigu. Certains professeurs indiquent que, suite à une difficulté, ils peuvent décider de renvoyer un élève qui perturbe le cours. Ils peuvent le faire conformément aux conseils prodigués dans les cellules d'aide. Malgré tout, le proviseur, parfois le CPE, peuvent refuser de le soutenir et ramènent le trublion dans la classe, provoquant davantage de tensions et sapant l'autorité de ce même enseignant. Les parents seraient eux-mêmes trop écoutés par la hiérarchie : « *Mme Loupon dit avoir, en situation fragilisée, des moments de tension forte, difficiles à évacuer. Elle regrette que, sur son lieu de travail, les élèves et leurs parents soient reçus plus vite qu'elle ou ses collègues* » (Bilan de carrière, Archives, n° 79.)

Les réformes apparaissent aussi comme des périodes cristallisant les crispations entre les acteurs. Elles regroupent des problématiques de violences ordinaires (Périlleux et Cultiaux, sous la dir. de, 2009). Elles se succèdent à un rythme effréné et, au-delà de la souffrance qu'elles induisent quant au changement du métier, elles posent la question de la gestion du personnel et du management dans le cadre des ressources humaines. Cette situation concerne notamment la filière STI2D¹¹⁸ :

« Avant, il y avait un enseignement technologique qui était très ciblé vers une discipline. C'est-à-dire qu'on venait du génie civil, on s'appuyait là-dessus, on donnait plein d'exemples dans ce champ. L'idée de la réforme n'était pas mal, je n'ai pas dit le contraire. Simplement, elle a été mal expliquée et appliquée trop rapidement. Quand on est dans une discipline, il faut aussi connaître ce qui se passe autour : il faut avoir une idée de ce que sont les autres domaines. On est donc passé d'un bac très ciblé à un bac généraliste des sciences et des techniques industrielles. Dans ce bac généraliste, il y a un tronc commun. Tous les intervenants devaient enseigner. Ce tronc commun, il était trop volumineux en termes de contenu. Trop complexe. Il aurait pu être simplifié. Les concepteurs avaient voulu faire un programme qui était, de mon point de vue, trop ambitieux [...]. Certains enseignants ne se sont pas du tout retrouvés, étaient complètement perdus et essayaient de survivre. Ils se demandaient ce qu'il en

¹¹⁸ Sciences et Technologies de l'Industrie et du Développement durable. Cette réforme, mise en place dans les années 2000, concerne les filières technologiques et industrielles. Elle vise à regrouper quatre grands champs : architecture et construction ; énergies et environnement ; innovation technologique et éco-conception ; systèmes d'information et numérique. Ce que les entretiens et les dossiers des archives donnent à voir est une souffrance enseignante liée à la profonde transformation de la discipline enseignée.

était [...]. Une jeune dame sur Paris était profondément bouleversée. Si bien qu'elle a tout fait pour passer d'autres concours, dont celui de bibliothécaire. On a trop brusqué [...], inutilement. Il y a même eu un cas tragique : à Aix, quelqu'un s'est suicidé » (René, I5.)

Des postes qui étaient auparavant en STI ont été supprimés ou ont dû être transformés. Les enseignants témoignent des difficultés de gestion des personnels dont ils se sont sentis victimes :

« J'ai basculé du jour au lendemain, du lycée au collège, dans une discipline qui n'était pas la mienne, en technologie, sans formation. La baisse des effectifs était nationale [...]. En septembre, il y avait deux profs en plus, des stagiaires. On s'est plié en quatre. J'ai demandé pourquoi à l'inspection et je me suis rendu compte que mes problèmes étaient politiques. Une action politique, c'est de prévoir ce qui va se passer et d'agir en conséquence. Là, ça n'a pas été fait [...]. Ça n'aurait pas dû être moi qui aurais dû sauter. Les deux postes ont été supprimés et il y a eu un appel d'offre sur un poste bien spécifique. J'arrivais dans ce bahut suite à la dépression consécutive à mon divorce et je devais être moins "intéressant". Je n'en veux pas au proviseur mais au collègue qui a profité du truc. J'étais au courant et j'étais vraiment très mal [...]. Je suis devenu TZR mais je ne trouve pas très normal que l'on ne m'ait pas mieux contacté » (Jean-Pierre, E5.)

En dehors du contenu disciplinaire, une telle réforme soulève d'autres problèmes. Les mesures prises sont désignées comme arbitraires et contribuent à « *déboussoler* » (Richard, E22) et à dégrader l'ambiance au travail parce qu'elles exposent à de la souffrance, à laquelle aucune réponse organisationnelle satisfaisante n'est prévue. Cette gestion des ressources humaines conduit à mettre en difficultés des enseignants qui – par leurs profils – semblaient, de prime abord, en être fortement éloignés. Ainsi en est-il de ce professeur rencontré dans le cadre de DEFI. Maurice a une quarantaine d'années, il est agrégé en mécanique ; référent dans son lycée, il animait des formations et était adoré de ses élèves. Suite à la réforme STI2D, son poste a été supprimé, il n'a pas souhaité rester dans cette branche et a demandé une reconversion en mathématiques. Cela fait trois ans qu'il est dans cette situation et n'est toujours pas titularisé. Il est en souffrance et connaît d'énormes difficultés.

LES TZR ET LES RÉFORMES

La problématique des TZR est aussi plus vaste en ce qu'elle recoupe celle des déficits d'enseignants dans certaines disciplines. Les réformes peuvent provoquer des besoins en personnels dans certaines matières, qui sont "solutionnés" par les TZR, comme le souligne le responsable de DEFI : « *La réforme récente de sciences physiques a fait qu'on a un surnombre de TZR [...]. On s'est retrouvés à faire face à cette difficulté : un surnombre d'enseignants dans cette discipline, et un déficit en maths. C'est discutable, mais il s'est trouvé que la décision qui a été prise, et c'est le cas dans nombre d'académies, a été de dire : "On est quand même sur des disciplines de recrutement possible. Est-ce qu'on ne pourrait pas demander à ces gens-là ?" Après tout, quand on est TZR, on a quand même un traitement, on est payé. Il n'y a pas forcément de remplacements à faire. Ne pourrait-on pas, puisqu'on a un déficit par ailleurs, leur signifier de faire des maths au collège ? Voilà le lien avec DEFI, car on estime que ça peut fragiliser. Quand on a passé un CAPES de sciences physiques, on n'a pas passé un CAPES de maths. Se mettre en maths au collège, ce n'est pas forcément facile. D'où DEFI-adaptation, où on essaie de prendre en compte ces difficultés. Certes, on demande d'enseigner dans une autre discipline, mais on permet de suivre des formations didactiques, pour être plus opérationnels. Certains font le choix de dire : "Après tout, les maths, ça me plaît bien, je me sens plutôt à l'aise. Pourquoi ne pas envisager une reconversion là dedans ?" Les gens raisonnent en fonction des possibles : "Qu'est-ce que je préfère ? Rester TZR des années ou changer de discipline ?" Il y en a qui n'en démordent pas : "Pas question,*

j'ai choisi cette discipline, je ne change pas d'avis." *Et d'autres qui pensent* : "Si ça me permet d'avoir un poste, s'il y a des possibilités : j'y vais" » (Irène, P1.)

Cette souffrance liée aux réformes se retrouve dans d'autres matières, dont les Lettres : « *Le virage qu'on est en train de vivre, c'est que nous ne sommes plus enseignants d'une discipline [...]. Pendant un temps, j'ai pensé qu'on avait revu les méthodes pédagogiques parce qu'elles n'étaient plus dans le ton, etc. Ça, je veux bien, je n'étais pas trop chaud au départ mais je pense que, sur ce point, il y a de très bonnes choses quand même. Mais alors là, le fait de dire, vous n'êtes plus enseignant d'une discipline, moi je ne peux pas [...]. On nous a ajouté un nouveau truc : l'histoire des arts. C'est maintenant dans les programmes [...]. En fait, on veut qu'un gamin, en Troisième, soit capable, sur un sujet tiré au sort parmi une liste, de parler dix minutes sur Guernica de Picasso ou sur Le Dictateur de Charlie Chaplin, etc. Mais c'est encore ça en plus, à préparer* » (Pierre, E19.)

Enfin, les matières ne sont pas "équivalentes" entre elles. Certaines, comme la musique ou les arts plastiques, sont laissées de côté par l'institution, les parents et les élèves, car jugées moins "importantes". Il en va de même pour les langues : « *Toutes n'ont pas la même aura. Il y a certaines rivalités que je ne vis pas très bien. L'anglais et l'allemand ont plus de poids [...]. Ce sont des tensions compliquées à gérer. Ça crée des points de friction avec les collègues qui ne comprennent pas toujours... Chacun travaille pour sa chapelle* » (Christiane, I1.) Un sentiment de mal-être peut être aussi ressenti par les professeurs des filières techniques qui peuvent s'estimer dévalorisés, voire méprisés, par leurs collègues de l'enseignement général.

Le niveau d'enseignement est révélateur de cette hiérarchie : « *Les élèves étaient contents de me revoir. Ça m'a peut-être mis en valeur aussi* : "Tiens, s'il est en BTS, c'est peut-être qu'il s'en est sorti." *Ils m'ont redonné une chance, si on veut... Et ça s'est bien passé* » (Colin, E11.) Un enseignant en détresse, c'est aussi une mauvaise image pour la discipline à laquelle il appartient : « *Quand il y a un prof qui ne tient pas la route, ça peut faire des dégâts [...]. Il y a des chefs d'établissement qui me disent* : " L'année prochaine, vous me mettez quelqu'un d'autre !" » (Christiane, I1.)

Le rejet de la hiérarchie, souvent décrite comme tyrannique, est, paradoxalement, un moyen pour les professeurs de se retrouver entre eux et d'instaurer de nouvelles relations : « *J'avais une collègue qui avait des problèmes financiers et je lui prêtai ma voiture pour qu'elle m'emmène. La solidarité, ça existait. On avait tous connu la proviseure qui était l'"adjudant-chef". Elle est partie en retraite en 2002 et le fait de s'être tous opposés à la même personne, ça nous a unis* » (Martine, E10.)

Le métier d'enseignant oscille entre divers jeux de pouvoir, le déclin de l'institution ouvrant la porte à une modification des rôles de chacun des acteurs. Le mal-être ou la souffrance au travail peuvent surgir lorsque les professeurs ne savent plus comment répondre aux demandes qui leur sont faites, aux attentes sans cesse renouvelées ou aux injonctions contradictoires dont ils sont l'objet.

C. Malaise et injonctions contradictoires

L'analyse des discours tend à identifier une divergence dans la perception des difficultés. Dans chaque "camp", il y a des « *malentendus* » et des « *malentendants* ». Les appréciations peuvent être plus ou moins fluctuantes et nous pouvons supposer que le cadre professionnel

ne correspond pas toujours à une expérience partagée. Par conséquent, le climat ressenti des uns n'est pas forcément celui des autres.

1) De multiples tensions

Si l'administration concentre son discours principalement sur les problèmes de gestion de classe, ceux-ci ne sont pas les seuls évoqués par les professeurs lors des entretiens. Certes, si certains font état de soucis de ce type, de chahuts anormaux (Testanière, 1967) ou de tensions violentes avec les élèves, ils relatent aussi très fréquemment, voire quand ce n'est pas spontanément, les relations complexes et tendues qui s'instaurent avec la hiérarchie et, parfois, avec les collègues ou l'équipe pédagogique à travers les thématiques du manque de soutien, de la non-reconnaissance ou de la perte de repères.

Plus généralement, on assiste à un emboîtement des difficultés, sans qu'il soit toujours possible de démêler les liens tissés entre contraintes, prescriptions, méfiance ou repli sur soi. Le bien-être au travail des enseignants dépend pour une large part de leur sentiment d'efficacité et du but poursuivi. Beaucoup notent les transformations du métier et les difficultés quotidiennes qu'elles engendrent. Outre l'impossibilité de savoir s'il a été "utile" (il n'y a pas de suivi des élèves sur le long terme), le professeur est pris dans une structure hiérarchique qui lui impose d'être fonctionnel : il se sent alors comme un "pion", évoluant dans un univers "glacial", qu'il ne peut, bien souvent, guère évoquer de retour chez lui. Alors que, désormais, l'amélioration du climat scolaire est mise en avant par l'institution, la prise en charge des problèmes reste encore, prioritairement, une affaire d'individus, la dimension organisationnelle étant éludée ou minorée.

D'autres tensions interviennent quand il s'agit d'obtenir un poste convoité. Colin, TZR en électronique, s'est vu ainsi refuser l'un d'entre eux parce que le chef d'établissement soutenait davantage son collègue. Il s'est retrouvé inscrit dans DEFI : « *J'aurais dû avoir un poste spécifique mais ça n'a pas été possible. Avec Xavier, on a le même âge. Il a eu le concours un an après moi [...]. Il s'est mis copain avec tout le monde en étant dans les petits papiers du proviseur [...]. Les élèves ont senti que l'équipe [n'était pas] soudée. Cette année-là, ça a été très dur* » (Colin, E11.)

L'une des sources de tensions est l'écart qui existe, pour les néo-enseignants, entre leur formation et la réalité du métier. Les connaissances acquises dans les IUFM ou dans les ESPE et le face-à-face pédagogique ne coïncident pas toujours. La "gestion de classe" apparaît ainsi comme le premier obstacle à franchir pour un jeune professeur, quand bien même il n'y a pas été préparé.

« *Pour savoir ce qu'est un établissement difficile, la seule formation que j'ai eue, c'était de regarder une vidéo sur un collège de région parisienne [...]. L'année après mon stage, je me suis retrouvée dans un établissement "sensible". On apprend sur le tas !* » (Patricia, S3.)

« *On avait notre savoir universitaire et puis on était lâché dans la "fosse aux ours"* » (Chantale, E6.)

Par ailleurs, il est souvent dit par ceux qui ne sont pas en souffrance ou par les acteurs institutionnels que les professeurs « *ne sont pas dans la vraie vie* » mais vivent dans une

« bulle ». Ils seraient ainsi coupés du monde. « *Le prof, il est dans son univers [...]. Il évolue dans sa sphère, et il a été formaté dans cette perspective* » (Gaétane, E8.)

Au final, beaucoup semblent tiraillés entre un métier en profonde transformation et une représentation sanctuarisée du travail à réaliser. D'un côté, les compétences et les performances – placées sous le sceau de l'adaptabilité (Hérault, 1997) – ne cessent d'être réactualisées et exigées au fil des réformes et des programmes ; de l'autre, les enseignants interrogés mettent au cœur du métier la transmission des savoirs et leur rôle de passeurs de connaissances. Ils voient ainsi l'institution valider partiellement cette représentation comme le montrent, par exemple, les rapports d'inspections faisant la part belle aux contenus didactiques.

2) *Malentendus et double bind*

Ces tensions peuvent être analysées en suivant les grandes lignes de la théorie communicationnelle développée par Gregory Bateson (Bateson, 2008). Cet auteur se réfère au principe de la « *double contrainte* » (*double bind*) afin d'expliquer le fonctionnement des interactions lorsque les individus sont soumis à des messages contradictoires, relevant en outre de niveaux différents (Wittezaele, 2006). Les méta-messages, qui induisent l'existence en simultané de plusieurs registres de communication, peuvent ne pas être compris et conduire à des situations de malaise. Dès lors, « *quoi qu'il fasse, un individu pris dans [cet engrenage] "ne peut pas être gagnant"* » (Bateson, 2008, p. 9).

Cette théorie, que Bateson applique initialement à la maladie mentale, peut être transposée au contexte organisationnel de la profession enseignante. En effet, de nombreux messages délivrés dans ce cadre entrent en conflit, créant des injonctions paradoxales, avec lesquelles il devient difficile de pouvoir composer. Bateson énonce les « *éléments indispensables pour constituer une [telle] situation* » : il faut qu'au moins deux personnes soient impliquées et que l'expérience ne soit pas unique. Le fonctionnement est le suivant : d'abord, une « *injonction négative primaire* », suivie d'une « *injonction secondaire, qui contredit la première à un niveau plus abstrait tout en étant, comme elle, renforcée par la punition ou par certains signaux menaçant la survie* ». Enfin, une « *injonction [...] tertiaire, qui interdit à la victime d'échapper [au contexte]* » (*ibid.*, pp. 15-16). Bateson insiste sur le fait que ces éléments ne doivent pas nécessairement être tous réunis, à partir du moment où l'individu a appris à « *percevoir son univers sous la forme [de ce] double bind* » (*ibid.*, p. 16). Un effet d'habitude est donc à l'œuvre, lié au contexte de la relation.

Nous faisons l'hypothèse que ce type de fonctionnement relatif à la communication se retrouve au sein du système éducatif. Par exemple, dans le cadre des cellules d'aide, le principe énoncé est celui de ne pas donner de "recettes" aux enseignants. Pour autant, ceux-ci ne doivent pas non plus continuer "comme avant". Parfois, il leur est conseillé de suivre une thérapie. Mais c'est aussi, pour le professeur, accepter de se dire en difficulté et donc "risquer" d'être "jugé" ou "stigmatisé".

Bateson met également l'accent sur le côté affectif dans la relation ainsi établie : « *L'individu est impliqué dans une relation intense, pour laquelle il est [...] d'une importance vitale de déterminer avec précision le type de message qui lui est communiqué, afin d'y répondre de façon appropriée [...]. [Face à une telle pression], il réagit comme le schizophrène, d'une manière défensive [...] en prenant les métaphores à la lettre* » (*ibid.*, p. 17.) Ces situations génèrent des sentiments de peur, de crainte et de méfiance.

Autant d'éléments que l'on retrouve dans les échanges avec l'institution. Cette impossibilité pour l'enseignant de déterminer le niveau du message et la double contrainte qui en découle est perceptible dans certains rapports d'inspection : « *Pour l'IPR, ça ne suffisait pas. Il aurait fallu que je prépare tout mon programme. Voilà ce que j'ai lu : "Des plans de séquences détaillant objectifs, compétences, notions, démarche, mise en œuvre et forme d'évaluation auraient dû être élaborés et fournis aux élèves mais le professeur s'appuie désormais entièrement sur le manuel Méthodes et techniques publié chez N." Sur ça, je peux faire la remarque suivante. En début d'année, j'ai envoyé un mail : "Monsieur l'inspecteur, je souhaiterais faire acheter un manuel aux élèves parce que je le trouve intéressant, est-ce que vous êtes d'accord ?" Il m'a répondu que c'était très bien et, quand il est venu m'inspecter, j'ai eu l'impression qu'il me reprochait cette décision. Je n'ai pas compris. Peut-être pensait-il que je me servais de ce manuel de manière trop servile* » (Marco, E7.)

L'IPR – auquel on peut se confier mais qui peut aussi « *vider son venin* » (Laura, E3) – semble cristalliser la double contrainte vécue par les professeurs : « *[L'inspecteur], c'est quelqu'un d'assez changeant. Il est capable de nous faire des compliments et puis, la fois suivante "Bim !" [...]. Je ne sais jamais comment me comporter avec lui. Je ne me suis donc jamais permis de lui dire que j'étais angoissée car ça pouvait me porter préjudice* » (Sonia, E13.)

Par la suite, devant l'impossibilité de sortir de cette situation, le dialogue peut être rompu. Se perpétuent alors les malentendus et les ressentiments : « *Je le lui ai dit [que je n'étais pas d'accord avec lui]. Mais c'est lui qui a eu le dernier mot. Son fonctionnement me paraissait contradictoire* » (Marco, E7.)

On rejoint, sur ce plan, les analyses de François Dubet. Celui-ci montre bien qu'il y a « *un déplacement des tensions vers les individus* » (Dubet, 2008, p. 247) : « *Tout se passe comme si l'école avait voulu entrer dans l'ère de l'école démocratique de masse sans renoncer à être l'école républicaine. L'absence de choix politique net, affirmé publiquement, pleinement légitime, a entraîné un alourdissement du métier ; elle a multiplié les situations de double bind [...]. Prenez vos responsabilités, leur dit-on, mais soyez conformes aux attentes centrales, travaillez en équipe mais soyez évalués sur vos compétences disciplinaires, sélectionnez l'élite mais n'abandonnez personne en route, ouvrez-vous à la société mais ne perdez pas votre vocation universaliste.* »

Cette double injonction est aussi très présente dans le matériau extrait des archives relatives au traitement des difficultés enseignantes. Les rapports d'inspection dont nous avons pu prendre connaissance en sont une illustration : ils invitent tout à la fois à instruire, à être bon pédagogue, à faire des séquences et, en même temps, à tenir la classe, à maîtriser sa voix, à s'effacer devant les élèves, etc. Les exigences apparaissent sous forme de consignes et d'incitations listées, pouvant faire plusieurs pages, qu'il convient de suivre pour chaque cours. Ces « *observations, conseils, suggestions* » peuvent pourtant être des injonctions : « *Mme Paulin doit mettre en œuvre une réelle stratégie d'enseignement en fixant des objectifs précis à ses séquences et en élaborant une démarche pédagogique adaptée à sa classe. Il faut privilégier une approche inductive [...]. [Celle utilisée actuellement] est à proscrire car elle n'est pas motivante pour l'apprenant. [Cette collègue] doit impliquer les élèves dans toutes les phases de la séquence [...]. Ceux-ci sollicitent leur professeure qui apporte ponctuellement des éléments personnalisés ; cependant, plusieurs lycéens n'ont pas eu de réponses à leurs questions. Madame Paulin doit veiller à être en phase avec les attentes de l'ensemble du groupe et s'assurer la participation de tous. Il n'est pas tolérable que certains jeunes jouent*

sur leur ordinateur pendant le déroulement de la leçon. En fin de séance, il est capital de faire une synthèse des notions abordées pour en favoriser la mémorisation. En outre, l'enseignante doit inculquer, dans une optique professionnelle, une organisation méthodique des classeurs... Le cahier de texte doit être renseigné dans toutes ses rubriques » (Rapport d'inspection, Archives, n° 32.)

Tout en mettant en lumière les défaillances constatées, de telles préconisations soulignent les épreuves du métier aujourd'hui (Martuccelli, 2006). Il s'agit d'être efficace (faire progresser chaque apprenant) mais aussi juste (s'adresser à tous). De telles missions apparaissent comme difficiles et contradictoires puisque l'on peut imaginer que tous les élèves n'ayant pas les mêmes rythmes d'acquisition ont besoin d'une attention qui peut être plus ou moins grande. Toutes ces recommandations peuvent renforcer le malaise ambiant en "dramatisant", par le jugement, l'exercice de la profession.

Dès lors, alors que le travail sur autrui a changé avec un public lui-même en évolution, on peut se demander si les inspections ne témoigneraient pas d'un imaginaire institutionnel validant une approche plus conventionnelle des tâches à accomplir.

Les rapports visent à développer un point de vue objectif, neutre vis-à-vis des pratiques enseignantes et distant à l'égard des élèves en classe. Ils se présentent souvent de manière descriptive, et sont « *très factuels* » (Irène, P3). Il s'agit, dans un premier temps, d'observer : « *Mme Loby procède à l'appel puis distribue un exercice à réaliser sous Excel* » ; « *La disposition des îlots ne facilite pas la concentration, car les élèves sont assis en vis-à-vis et donc tentés de parler* » (Extraits de rapports d'inspections, Archives, n° 31 et 32.)

Pourtant, aucune observation n'est neutre et chacune démarre avec des théories implicites (Boudon, 1990). Dans le prolongement de la théorie du déclin de l'institution, il est intéressant de se demander pourquoi ces rapports ne portent que sur le professeur face à la classe, comme si celui-ci instruisait toujours des « *héritiers* » au sein d'un « *sanctuaire* », et pourquoi – lorsque la classe chahute – cela est fréquemment imputé à "l'équation personnelle" du maître comme si celui-ci incarnait encore une part de "sacré" et pouvait, en prenant appui sur des conseils judicieux, asseoir son autorité face à des jeunes parfois très éloignés de la culture scolaire et prêts à s'engager dans la confrontation ou à en découdre. En cas de perturbations, la posture de l'inspecteur est de constater le trouble occasionné et de demeurer en retrait. Tout se passe comme si cela ne pouvait être qu'une affaire d'enseignant : « *Durant la séance, nous avons observé des lycéens qui s'amusaient sur des sites internet de jeux [...]. Tout ceci n'est pas admissible et porte préjudice à l'autorité de l'institution* » (Extraits de rapports d'inspections, Archives, n° 32.) La bonne optique demeure, en définitive, celle de l'enseignant "travaillant" sur des élèves et non celle du professeur interagissant avec des jeunes : « *Il y en a qui oublie très vite ce que c'est qu'un élève [...]. Il y avait des gamins, en Quatrième, qui [...] bougeaient beaucoup. Les gosses savaient que l'inspecteur allait venir. On était devant des ordinateurs. J'ai dû dire [à l'un d'entre eux] de retourner à sa place. Après, je l'ai revu, juste derrière l'IPR. Je me suis dit que j'allais voir ce qu'il allait faire. Le gamin, il s'approche de lui et dit : "T'es qui, toi ?" J'étais mort de rire ! L'IPR lui a répondu gentiment. Mais il y a [d'autres] inspecteurs qui oublient que l'on peut nous insulter* » (Jean-Pierre, E5.)

Les deux extraits suivants montrent également qu'enseigner devrait aller de soi et que les impondérables relèvent d'un manque de maîtrise de ses compétences. L'inspecteur est sur un piédestal, n'aidant pas le professeur à faire fonctionner un lecteur vidéo :

« Une demi-heure s'écoule avant la première projection de la séquence. Les élèves se lassent d'attendre et se dispersent. Comble de malchance, le film est projeté en français car l'enseignant n'arrive plus à projeter la version espagnole qu'elle avait pourtant vérifiée auparavant. Tout ceci manque de rigueur, les digressions et remarques qui sont faites font perdre le fil du cours. Les consignes manquent de clarté, qu'il s'agisse d'obtenir le silence ou d'exécuter une tâche » (Rapport d'inspection, Archives, n° 31.)

« Mme Renaud fait tous les commentaires, elle a totalement perdu la main et continue le cours toute seule : bruits, rire, elle fait comme si elle n'entendait rien [...] » (Rapport d'inspection, Archives, n° 33.)

De telles évaluations peuvent être ressenties par l'enseignant comme une violence ordinaire (Herreros, 2012) alors que, du côté de l'inspection, la critique peut paraître légitime et ne pas se vouloir féroce. L'activité professorale et les conduites qui en découlent semblent se jouer dans l'imaginaire et les représentations institutionnelles, partagés par ces deux acteurs : les professeurs et les inspecteurs, eux-mêmes le plus souvent anciens enseignants.

Tout se passe alors comme si la séparation du statut et du métier, vécue comme une épreuve, se retrouvait en creux au sein des inspections, lesquelles valident le premier mais point le second quand celui-ci est exposé au « bruit » et à la « fureur » de la classe. Là encore, c'est bien une forme de double contrainte qui est à l'œuvre : faire cours et tenir ses élèves alors que plus rien ne va de soi. La vulnérabilité se trouve renforcée chez ceux diagnostiqués ainsi préalablement.

LA CONSTRUCTION DES RAPPORTS D'INSPECTION

La construction de ces rapports semble quelquefois contradictoire. Ces documents s'inscrivent dans une culture d'évaluation critique. Ils commencent par faire ressortir quelques éléments positifs, pour ensuite entamer une série d'appréciations plus négatives, et sont pour la plupart élaborés selon cette polarité : « Un rapport d'inspection est toujours très factuel. Toujours. Il ne faut pas oublier [...] que, derrière, il y a aussi un avancement. Ou pas. On donne une note qui peut être sujette à caution, à discussion. Si l'inspecteur pense qu'il ne va pas permettre à un enseignant de progresser, de pouvoir passer au Grand Choix, il est nécessaire qu'il consigne ce qu'il a vu de manière très précise et qu'il avance des arguments [...]. C'est tout l'informel qu'il y a autour que vous avez dû percevoir dans les dossiers. J'ai un exemple récent. En histoire-géographie, un IPR est rentré d'inspection. Le lendemain, il était dans mon bureau. Il est actuellement en train d'écrire son rapport qui va reprendre fidèlement ce qui a été constaté. Mais on est, ici, déjà informé et mobilisé ! Le professeur va être reçu » (Irène, P3.)

Plusieurs autres exemples d'injonctions contradictoires peuvent être cités. C'est le cas de ce professeur qui essaie d'appliquer les conseils qui lui ont été prodigués dans le cadre de DEFI, et que le proviseur vient contredire devant sa classe :

« L'année d'après, on m'a redonné une partie des élèves que j'avais [...]. Ils étaient en Première, et personne n'en voulait. Mon chef d'établissement me les a attribués [...]. C'était la première fois que j'avais des Terminales [...]. Ça s'est bien passé pendant quinze jours, et puis ces jeunes ont fini par dire qu'ils auraient préféré mon collègue [...]. Le proviseur a donc dit : "Je sais... Ma foi, je vous plains, mais ce sera comme ça." Du coup, ils se sont acharnés contre moi. Quand vous êtes traité comme ça... » (Colin, E11.)

L'enseignant doit sortir de ses difficultés mais, paradoxalement, la direction lui redonne les classes avec lesquelles il rencontre des problèmes.

III. ENTRE ENGAGEMENT ET DÉCEPTION

Le thème de l'engagement et son corollaire, le désengagement, sont bien développés dans la littérature spécialisée (Becker, 2006). Lantheaume et Hélou, en particulier, analysent la participation ou le désinvestissement comme des solutions face aux difficultés éprouvées. Les arbitrages retenus relèvent d'une dynamique et peuvent être appréhendés en termes de processus : « *Des enseignants peuvent très bien être alternativement dans ces deux modèles [...]. Les "désengagés" sont souvent [d']anciens "engagés" [...]. Les récits professionnels montrent qu'il peut y avoir un désengagement progressif lié au découragement, à l'usure, à l'insatisfaction [...]. Mais il peut être stoppé par une rupture, un changement de niveau ou d'établissement. De même, un engagement [peut être] observé du fait [d'un contexte local et] d'une sortie des routines entraînée par de [nouvelles expériences]* » (Lantheaume et Hélou, 2008, p. 139.) Cette piste est heuristiquement féconde pour mieux saisir les vulnérabilités enseignantes.

De manière générale, si l'engagement désigne une classe d'actions spécifiques (Giraud, 2011), il existe surtout en ce qu'il se donne à voir et contribue de la sorte à une légitimation des pratiques, « [sa] visibilité [...] et/ou la possibilité de l'exprimer en public [étant] un indicateur de son efficacité » (*ibid.*, 2011, p. 44). L'implication doit donc s'exposer, être "reçue" par d'autres acteurs et "observée". On peut y voir un « *état persistant et omniprésent [...], lié au travail et caractérisé par trois dimensions : la vigueur, le dévouement et l'absorption* » (Edey Gamassou, 2014, p. 251). Ce dernier terme est entendu au sens d'un état de concentration, permettant l'épanouissement au travail de l'individu (*ibid.*)

Souvent associé à l'idée de vocation, l'engagement doit être aussi être compris comme prenant place au sein d'une institution, qui fournit des cadres à son expression et à son évaluation, les devoirs ou les obligations pouvant céder la place à la déception ou de la démotivation.

A. Implication et distanciation

1) Vocation et aléas

L'école, de sacrée, incarnant des grands principes, devient profane en suscitant des finalités hétérogènes qui entrent en contradiction les unes avec les autres¹¹⁹. Le travail des acteurs au sein du système scolaire s'est ainsi modifié. Dans cette optique, enseigner ne se résume plus à la « *socialisation méthodique* » envers les jeunes générations : c'est moins l'incarnation d'une vocation allant de soi et émanant d'une autorité légitime, qu'une épreuve dans laquelle l'enseignant – en quête d'épanouissement – doit s'assumer, apprendre à motiver les élèves en

¹¹⁹ Des points de blocage peuvent dès lors apparaître : « *Le régime qui traite le service des enseignants est régi par le décret de 1950. À cette époque, la télévision n'existait pas, le téléphone était à fil et on trayait les vaches à la main ! Lorsqu'on fait mine d'y toucher, on a l'impression que ça va être la révolution. Tant qu'on n'aura pas résolu ce problème-là, vous pourrez faire des thèses, des doctorats, etc., vous tournerez en rond. On est dans cet anachronisme : on veut définir un métier par des règles qui datent de la Préhistoire avec des enfants qui, eux, vivent dans le futur [...]. Tant qu'on n'aura pas répondu à cette absurdité, vous allez pouvoir en écrire des pages ! On en est là... » (Yves, I4.)*

se motivant lui-même : l'engagement devient, dès lors, plus personnel et contractuel et s'élabore sur un mode délibératif et négocié.

Dans les entretiens que nous avons recueillis, la vocation n'est pas une raison nécessairement avancée comme "facteur déclenchant" dans le choix du métier. La décision de devenir enseignant recouvre différentes modalités. Si certains sont attirés par la transmission des connaissances et disent avoir trouvé leur voie très jeune, gardant par exemple en souvenir le modèle d'un professeur marquant, le cheminement suivi peut être plus pragmatique et s'élaborer au fil de l'eau, le sentiment d'implication fluctuant en fonction des trajectoires sociales, des histoires de vie ou des projets professionnels.

Certains enseignants reconnaissent, tout d'abord, être là un peu « *par hasard* » : « *Après ma première année, je me suis réorienté vers un IUP, en construction mécanique. Je retrouvais un cadre un peu lycéen mais je n'avais toujours pas d'idées sur le métier que je pouvais faire. Je n'avais pas d'objectif professionnel [...]. Au bout de deux ou trois ans, je n'avais toujours rien du tout. Ça commençait à faire long. Des copains qui avaient passé le concours m'ont suggéré de le passer également. J'ai réussi et suis devenu PLP en 2005. Transmettre des choses, c'est une activité qui me plaisait [...], mais je ne l'avais pas en tête depuis de longues années. C'était plus un projet par défaut* » (Stéphane, E4.)

Les intentions initiales peuvent être aussi modifiées en fonction des aléas de l'existence, qu'il s'agisse d'opportunités ou d'échecs :

« *Au départ, je souhaitais être institutrice [...]. J'ai échoué. Comme pour tout concours, ce sont les meilleurs qui ont les places. J'ai échoué, mais j'ai eu ma licence. Dans mon village, il y avait une école privée. J'y connaissais quelqu'un qui m'avait conseillé d'écrire des lettres aux chefs d'établissements, dans les collèges et les lycées. C'est ce que j'ai fait. J'ai commencé en janvier pour un premier remplacement [...]. La rentrée suivante, j'ai eu un autre remplacement, dans une autre ville. C'était un mi-temps dans un LEP [...]. Après le passage d'inspecteurs, j'ai été titularisée sur ce poste. Je n'avais pas le concours. On pouvait, à l'époque, être titularisé avec une licence. Avec les inspections, on pouvait grader* » (Camille, E12.)

« *Par hasard, j'ai rencontré un camarade de l'IUT qui, en attendant le service militaire, était maître auxiliaire. Pourquoi pas ? J'ai envoyé un dossier au Rectorat et ça a marché* » (Jean-Pierre, E5.)

D'autres mettent en avant un motif utilitariste : « *Mon père étant dans le libéral, il m'a dit : "Chouette, tu seras fonctionnaire !" Il voyait la sécurité de l'emploi* » (Chantale, E5.) Ils choisissent cette profession parce qu'elle leur semble l'une des meilleures options parmi toutes celles qui s'offrent à eux.

Enfin, certains (mais ce ne sont pas les plus nombreux) affirment s'être engagés par amour et conviction :

« *Je souhaitais avant tout être institutrice, puis enseignante de français* » (Marie, E15.)

« *Finalement, on a toutes [la fratrie] touché à l'enseignement, c'est de famille !* » (Françoise, E1.)

Il est ainsi possible de questionner la vocation comme un élément clé de l'accès au métier : « *En CM2, je savais que je voulais être prof. Je ne savais pas si c'était d'histoire-géo ou de lettres, mais c'était l'un ou l'autre et j'étais sûr je voulais faire ça* » (Pierre, E19.) Cette vocation, qui peut être le fait d'une identification marquée à une personne rencontrée lors de son parcours (souvent, ici, un enseignant apprécié lors des études dans le Secondaire) (Mathieu-Fritz, 2014), peut être définie comme une « *inclination marquée pour une activité qui requiert sacrifice et désintéressement, passion et personnalisation* » (Périer, 2004, p. 80).

Deux types d'engagement sont donc envisageables : l'un correspond à des "appétences", l'autre à des stratégies "opportunistes" (Dubar et Tripier, 1998). Ces deux orientations se révèlent dans les discours, mais aussi dans les pratiques des acteurs. Elles se dévoilent également en dehors de la seule action pédagogique. Cela peut ainsi, concernant spécifiquement notre terrain de recherche, être lié à un désir de s'impliquer institutionnellement pour aider les autres. C'est le cas de ceux qui, en poste en ZEP ou adeptes du travail collectif (*ibid.*), deviennent formateurs dans des cellules d'aide ou "tuteurs", afin de conseiller ceux qui sont en difficulté : « *On choisissait nos classes en concertation avec les autres. On savait qu'il y avait des nouveaux collègues qui allaient arriver à la rentrée et on ne leur donnait pas, par exemple, toutes les classes qu'on ne voulait pas. On faisait attention [...]. Cette année, on a eu une nouvelle venue, on ne lui a pas attribué toutes les SEGPA de la 6^e à la 3^e. Sinon, elle ne faisait pas un mois. Il y a toujours eu, chez nous, cette concertation mais ça ne se fait pas partout, loin de là [...]* » (Célia, F1.)

2) Don de soi et absence de reconnaissance

Toutes ces difficultés traduisent une différence de perception entre l'engagement personnel et le regard porté par l'institution sur ce qui est effectué. Comme nous l'avons vu précédemment, beaucoup de professeurs s'estiment souvent considérés comme paresseux alors qu'ils disent s'investir fortement, y compris durant les vacances.

L'engagement est même total lorsque l'ampleur des tâches à accomplir déborde sur la vie privée : « *On pense aux classes, on pense au boulot, même quand on est à la maison* » (Sonia, E13.) Il en est ainsi lorsque l'on empiète sur son temps libre, ou encore lorsque l'on accepte de réaliser des déplacements quotidiens pouvant porter préjudice car mettant sa santé en danger : « *En ce qui me concerne, j'ai un traitement un peu à part puisque j'ai la reconnaissance de travailleuse handicapée. J'ai un problème à l'œil qui fait que je ne peux pas rester très longtemps devant un ordinateur, conduire pendant plus d'une demi-heure, etc. J'ai demandé à ne pas être dans un collège à plus de trente-cinq kilomètres de [chez moi] et avec un agenda adapté. [Mon poste] est malheureusement assez excentré et, pour mon emploi du temps, ce n'est pas ça* » (Chantale, E6.)

L'implication au sein de l'organisation peut être, en outre, remise en cause ou compromise (Barrère, 2002 a). C'est par exemple le cas des TZR, qui ne parviennent pas à s'intégrer dans un établissement, parce qu'ils ne sont que de "passage" et ne sont pas perçus, par les autres enseignants ou par la hiérarchie, comme faisant réellement partie de l'équipe pédagogique. Ils ne sont ainsi pas invités aux réunions les informant sur les nouveaux programmes. « *Les collègues font plus ou moins l'effort de bien accueillir les nouveaux venus [...]. Mais on ne nous demande pas notre avis pour choisir les bouquins... Toutes ces petites choses qui*

donnent l'impression qu'on est exclu et c'est d'autant plus vrai quand on fait des petits remplacements » (Sonia, E13.) Dans nos entretiens, l'impossibilité du travail collectif est souvent présentée comme étant le fait des collègues : « J'ai constaté que les enseignants ne savaient pas fonctionner ensemble [...]. Il y en a plein qui vont sortir le mot "équipe". C'est de "la poudre aux yeux" [...] En technologie, au collège, je suis rentré dans la classe d'une prof, c'était "sa" salle [...]. On avait l'impression de déranger » (Jean-Pierre, E5.)

La problématique du *don* est assez peu abordée dans les travaux portant sur la souffrance des enseignants. Pourtant, cela permettrait de saisir les relations qui unissent les différents acteurs du champ professionnel, tout en cernant les attentes de chacun, quant à l'investissement d'autrui dans le métier. Le don et le contre-don, tels qu'ils sont appréhendés dans les analyses pionnières de Marcel Mauss (Mauss, 2001), nous renseignent sur ce que les acteurs apportent et, surtout, sur ce qu'ils escomptent en retour. Le don produit de l'obligation et, partant, de l'engagement. Étymologiquement, « s'engager » renvoie à l'idée de « mettre en gage » (Rey, 2012, p. 1176). Le don n'est jamais totalement désintéressé et un retour est attendu, même s'il ne provient pas de ceux qui ont initialement reçu (Caillé, 2014).

Pour les enseignants, le don qui est fait est celui de soi-même : « Je n'avais plus de temps pour moi. Au niveau des corrections, je me donnais des exigences. Quand je faisais un devoir, je voulais le rendre le jour d'après. Même si je devais m'endormir à deux heures du matin. J'ai eu une perte de sommeil. Je m'endormais facilement mais c'était à minuit et, un peu plus tard, je me levais » (Camille, E12.) On retrouve, dans ce type d'"offrande", une dimension corporelle qui induit un don "complet" de soi.

En retour, est attendue une certaine reconnaissance. Lorsque tout va bien, que les difficultés ne sont pas encore apparues, celle-ci est bien au rendez-vous : « J'avais beaucoup de travail, et on était content de moi. J'avais fait beaucoup d'activités au niveau national : j'avais créé un site internet pour la formation, des listes de diffusion, etc. C'est pour ça que l'inspecteur m'avait récompensé et il était très content de moi » (Colin, E11.) Cette reconnaissance provient aussi des élèves : « Cela m'a fait plaisir. J'étais à la poste. J'attendais mon tour et il y avait un gars à côté de moi. Sa tête me disait quelque chose. Il m'a abordé. Je l'avais eu dans l'une de mes classes. Il m'a gratifié d'un : "Ah ! C'est vous ! Je garde un bon souvenir de vos cours, c'était chouette !" Je suis repartie sur un petit nuage. C'était inespéré. Je ne m'attendais pas à ça » (Françoise, E1.) Cette quête de reconnaissance se retrouve chez les tuteurs, qui souhaitent « ne pas travailler pour rien » : « Il me semble que c'est, de ma part, un geste très important, que je fais bien volontiers, mais qui doit être mesuré à sa juste valeur » (Mail à la responsable de DEFI, Archives, n° 24.)

B. Motivation et retrait

Les enseignants avec lesquels nous nous sommes entretenus oscillent fréquemment entre amour du métier et déceptions¹²⁰, entre engagement comme force centrifuge et désengage-

¹²⁰ Voir, par exemple, le témoignage de Patricia (professeure en mathématiques en collège, déléguée SNES) : « J'ai toujours été dans des établissements difficiles. J'ai appris à y travailler. Je m'y suis habituée. Il y a plein de côtés positifs. Les gamins sont, pour la plupart, très attachants. Pour eux, l'école c'est une chance [...]. Du point de vue de l'enseignement, on n'a pas le temps de s'endormir. Tous les ans, j'essaie de mieux faire [...] : la pédagogie différenciée, c'est très riche. Il faut être en permanence force de proposition. Après, oui, ça peut-être compliqué. Les classes sont bruyantes et on doit avoir une certaine autorité pour ne pas se laisser déborder [...]. Sur le contenu de ce qu'on délivre, on peut être déçu parce que l'on ne va pas aussi loin qu'on le voudrait » (Patricia, S3.)

ment comme force centripète, entre émotions positives et négatives. De nos jours, le cumul de petits événements, d'humiliations et de vexations (absence de solidarité, méfiance, manque de considération) rend les ajustements de plus en plus difficiles et peut faire pencher le balancier du côté de l'*exit*. Pour autant, d'aucuns se rappellent parfois, après coup, que l'exercice de cette profession peut procurer du plaisir (des anciens élèves peuvent leur montrer qu'ils étaient appréciés...).

1) Attentes et désillusions

La déception produit chez les enquêtés une défection latente ou manifeste. Si elle ne se caractérise pas par une sortie visible, elle peut prendre la forme du mutisme. Résignés et démotivés, certains n'osent pas, ou plus, parler de leurs problèmes, ni en famille, ni au sein de l'institution.

Le statut est distinct du métier, ce qui crée de nombreuses tensions. Certains enseignants manifestent régulièrement, dans leurs discours, une volonté de continuer, une loyauté vis-à-vis de l'institution mais aussi le souhait de partir, de se désinvestir. Si on aime encore l'idéal de la transmission, on souffre face aux injustices, à la perte de légitimité et aux risques de dévalorisation ou de déclassement.

« *Le vrai boulot* », pour citer Alexandra Bidet (Bidet, 2011), tend à devenir une part infime du métier. Le travail devient « *pure contrainte* » à l'opposé de ce qui est désiré : « *C'est une profession où on ne peut pas se permettre de n'avoir rien à présenter. Ça m'inquiète que cela m'arrive un jour. Je ne suis pas un animateur [...]. Je n'aime pas non plus être le leader d'une classe alors que c'est ce qui est demandé pour être efficace. Donner des explications, oui. Mais faire de l'animation, faire la police, ce ne sont pas des choses qui m'enchantent* » (Stéphane, E4.) Beaucoup n'y trouvent plus leur compte : « *Ce n'est plus comme avant où on ne pensait plus qu'à la transmission : il faut à présent structurer, organiser, hiérarchiser...* » (Yves, 14.) On reste pour tenir jusqu'à la retraite. Les missions les plus gratifiantes ont été perdues de vue et relèvent d'une nostalgie d'antan. Les réformes successives ou les mutations obligatoires, qu'elles soient géographiques ou disciplinaires, viennent bousculer les représentations, les routines ou les habitudes. Les professeurs peuvent ne plus se reconnaître dans les nouvelles tâches qui leur sont confiées et prennent leurs distances car les modes de transmission de connaissances exigés ne répondent plus à la formation première reçue. Il n'y a plus grand-chose que l'on souhaite faire ou conserver.

La vocation, en tant qu'accomplissement d'un rêve issu de l'enfance, n'est plus guère de mise : « *J'avais sans doute une vision trop idéalisée de ce qu'était le métier de prof. J'aurais voulu être le bon prof d'espagnol dont on se souvient toute sa vie. Finalement, je suis comme tous ceux que je n'aimais pas quand j'étais lycéenne* » (Françoise, E1.) De même, le désengagement peut exprimer le décalage qui existe entre la motivation première et les attentes de l'institution. Alexandre Mathieu-Fritz rappelle que les compromis passés par les individus entre leurs désirs et ce qu'ils vivent ou endurent au quotidien peuvent conduire à un mal-être. Au centre de cet écart, se trouve le « *sens que les individus attribuent à leurs propres renoncements* » (Mathieu-Fritz, 2014, p. 825). Cette question de la vocation, dans les récits de vie, est souvent interrogée. Pour certains, elle était présente dès le début, et c'est une véritable désillusion qui est vécue lorsque les souhaits ou les perspectives des élèves ne rencontrent pas les leurs. Ce désenchantement peut donner lieu à une forme de « *déphasage* » (*ibid.*, p. 826), entre les représentations du métier, sa réalité et l'impossibilité de combler l'écart entre les deux (« *On n'est plus seulement des profs, on doit être un peu gendarme, un*

peu assistante sociale, un peu psy [...], tout en baissant nos exigences, et le fossé s'agrandit » [Chantale, E6]).

L'investissement se heurte, pour nombre d'entre eux, à une non-reconnaissance et à un sentiment d'abandon de la part de l'institution. Ainsi, le concours passé ne préparerait pas les professeurs, dans leurs représentations, aux aléas des mutations. « *On ne se rend pas du tout compte de ce que c'est ce métier-là. C'est une fois qu'on est prof qu'on apprend [...]. On nous dit : "Vous êtes TZR, vous allez là, point." On me l'a déjà dit comme ça [...]. Je ne suis pas sûre qu'ils [responsables rectoraux] se rendent compte de ce que c'est, au niveau de la fatigue...* » (Sonia, E13.) Dans la même veine, le système de "points" permettant l'accès au poste "rêvé" est un facteur de souffrance, vécu comme un manque d'espoir ou de prise en compte du travail effectué. Il est lié à une impossibilité de se projeter dans l'avenir : « *À chaque rentrée, je ne sais jamais où je vais être. J'ai moins de motivation* » (Stéphane, E4.)

Par ailleurs, l'engagement auprès des élèves peut aussi dénoter l'importance accordée à sa discipline de prédilection. Un professeur de lycée professionnel, devenu TZR et muté au collège pour enseigner la technologie, témoigne de cet attachement : « *Avant cette nomination, je me voyais comme un vrai prof puisque j'exerçais dans ma matière, en Première et en Terminale, à savoir les STI. M'obliger à faire d'autres cours m'a beaucoup perturbé* » (Jean-Pierre, E5.) Ce désarroi renvoie à l'identité perçue du métier et au sentiment d'effectuer un « *sale boulot* ». De même, la considération de ce qui a été fait (la réussite des élèves) est peu perceptible : « *Ça aussi, ça a été une déception de début de carrière* » (Sonia, E13.) L'anonymat du métier, en particulier pour les TZR, ajoute à la frustration et rejoint les difficultés à travailler en équipe : « *Je me demande parfois si ça sert à quelque chose que je sois là, si je suis indispensable... Ce n'est pas palpable [...]. Il y a cette solitude... Quand j'ai voulu embrasser la carrière, j'avais cette représentation de mes parents, avec des collègues très soudés, que je ne retrouve pas* » (ibid.)

Quand le don de soi est occulté ou insuffisamment reconnu, quand les retours se font principalement sur un registre négatif, l'obligation de faire ou de rendre s'émousse. Les efforts accomplis semblent rester lettre morte : « *J'ai vu le directeur des ressources humaines. L'inspecteur m'avait lancé : "Monsieur, vous ne travaillez pas assez !" Il a vraiment tort quand il me dit ça. Sur quoi se base-t-il pour me juger ainsi ? Demandez à ma femme si je ne travaille pas assez ! Elle le voit. J'ai du mal à digérer ce genre de choses* » (Marco, E7.) Dès lors, pourquoi continuer à s'investir, y compris dans des activités culturelles au sein de l'établissement scolaire ? « *J'ai fait une chorale, une année, mais j'ai arrêté. Personne ne s'y intéressait [...]. J'avais quand même fait une quinzaine de séances. Il fallait aller au lycée. Il fallait préparer les chansons, trouver les élèves et les horaires qui conviennent* » (ibid., E7.) D'où une déception qui peut conduire au désengagement dans le métier.

2) La tentation de l'exit

Au-delà, les sorties ou les désirs de voir ailleurs apparaissent comme fréquents, sinon récurrents dans les entretiens mais aussi dans les dossiers DEFI. Il peut s'agir de parenthèses temporaires, d'envies de connaître autre chose ou encore de souhaits de reconversion. Certains professeurs voudraient se réorienter et, parfois, quitter l'Éducation nationale. Ils peuvent éprouver de l'ennui, de la lassitude, du déplaisir ou ressentir une erreur d'orientation professionnelle suite au vécu du terrain :

« Après 22 années d'enseignement, M. Yarte exprime le besoin d'exercer une autre activité en dehors de notre ministère. Il précise "avoir fait le tour" de son métier actuel, trouver de plus en plus difficile la relation avec les élèves, qu'il voit évoluer de façon négative [...]. Il se dit motivé pour se reconverter et démissionner » (Extrait d'un entretien individualisé, Archives, n° 25.)

« J'ai déjà pensé à partir, parce qu'il y a des moments où j'ai l'impression de donner de la confiture à des cochons » (Pierre, E19.)

Ces velléités s'expriment aussi par la recherche de "bouffées d'air" : les formations peuvent constituer, en ce sens, des "excursions" qui aident, par exemple, à mieux gérer sa classe, mais qui permettent également de témoigner de sa souffrance au quotidien. Les arrêts maladie, notamment de longue durée, peuvent être interprétés sous cet angle.

Si certains – affichant un sens du devoir et un perfectionnisme dans le travail – « essaient d'être au top car il y a toujours des choses qui ne sont pas bien finalisées » (Martine, E10), la stratégie de retrait a ses adeptes : « Oui, c'est toujours le cas, j'ai toujours l'idée d'arrêter. Je cherche un moyen de passer de l'enseignement au privé tout en pouvant assurer le quotidien [...]. Il y a aussi l'absence de plaisir que j'ai. Je me suis forcé pendant pas mal d'années, en pensant que j'allais m'améliorer. Je peux encore progresser mais je n'en ai pas envie » (Stéphane, E4.)

Cependant, même si ces souhaits de départ peuvent être omniprésents durant les entretiens, nombreux sont ceux qui ne sont pas enclins à franchir le pas :

« J'ai aussi fait un bilan de carrière et ça m'a permis de réfléchir. Maintenant, j'ai cinquante-trois ans et je ne peux pas tout abandonner comme ça. Et dans les autres professions de la Fonction publique, je ne m'y vois pas. Je ne me vois pas diriger une équipe. Je ne me vois pas chef d'établissement. Je suis obligée de rester où je suis » (Françoise, E1.)

« Je ne suis plus motivé. Je n'y arrive plus. Ce n'est pas la peine d'insister. Ce n'est intéressant pour personne, donc la meilleure chose à faire c'est de prendre la tangente. Mais ce n'est pas facile. Je suis suffisamment en difficulté, déjà par rapport à la fragilité de mon statut » (Stéphane, E4.)

« Des gens qui arrêtent, qui quittent le système parce qu'ils ne sont pas satisfaits, je n'en connais pas beaucoup. En revanche, j'en connais qui déconseilleraient à leurs gosses de devenir enseignants [...]. Moi, si je continue, ce n'est pas parce que j'ai la foi, mais parce que je n'ai plus l'âge de faire autre chose. Il me reste deux ou trois ans. Alors, changer... » (Étienne, S1.)

"Dire" n'est pas forcément "faire"¹²¹. Beaucoup de ceux que nous avons rencontrés parlent de changements ou de nouveaux horizons, mais ne font pas la démarche d'une reconversion ou ne vont pas jusqu'au bout de celle-ci (« *Je ne veux pas perdre ma place. J'ai une famille. J'ai un fils et une fille. Ma femme gagne très peu* » [Marco, E7]). Ces craintes peuvent se comprendre car la sortie a d'abord un coût financier et peut déboucher sur une perte d'emploi¹²² : si le travail devient, au fil du temps, peu attractif et pénible, le statut dont on dispose protège ; les avantages escomptés, de leur côté, peuvent ne pas être à la hauteur et conforter le *statu quo*. En outre, l'engagement dans le métier représente un investissement et des sacrifices que l'on ne peut effacer d'un trait de plume, sans oublier toute une série de petits actes routiniers qui, mis bout à bout, constituent une barrière difficile à franchir.

Le sentiment d'obligation peut toutefois conduire à un « *ras-le-bol de l'école* » : « *Au niveau des corrections, je me donnais des exigences [...]. Je me sentais obligée.* » Cela devient alors une descente aux enfers : « *Ça a craqué un matin, alors que j'avais oublié mon classeur [...]. J'ai revu mon médecin qui m'a dit de ne pas faire de chose précipitamment. Si je démissionnais, je risquais de le regretter : "Prenez le temps de réfléchir." J'ai donc arrêté un mois et c'est là que j'ai commencé à chercher quelles étaient les possibilités pour quitter l'Éducation nationale* » (Camille, E12.)

Le plaisir pris par les professeurs dans l'exercice de leur métier peut se transmuier, peu à peu, en une forme de dégoût de l'enseignement et du cadre éducatif fourni par l'institution. Celle-ci est l'objet de vives critiques : « *J'en ai tellement marre de ce qui se passe qu'à la limite, si on me virait, je serais libre. Je me sentirais libéré parce que je n'en peux plus de ces carcans, des inspecteurs, des administrations, des parents, des élèves, de tout ce système. Ça nous donne peut-être une sécurité, 2 000 euros par mois, mais tout ce que l'on supporte au jour le jour, tout le travail qu'on a fait et qui n'est pas reconnu, tout le mépris que l'on a de la part de l'administration, de tous ces gens qui nous regardent de haut et qui ne se rendent pas compte de la difficulté de notre boulot, tout ça, je n'en veux plus et je vous le dis !* » (Marco, E7.)

Le bonheur au travail, c'est aussi « *être à sa place* » dans un espace social et professionnel (Denave, 2015, p. 41). Les professeurs qui sont en souffrance expriment souvent cette idée sous l'angle d'une perte des repères : « *À quoi je sers ?* » Ils s'interrogent quant à leur légitimité à enseigner et dénoncent pêle-mêle « *animosité* » et « *mépris* », « *désinvolture* » et « *irrespect* » (Thomas, E 21).

Plus fondamentalement, ce qui est montré du doigt n'est autre que la place de l'enseignant dans cette hiérarchie institutionnelle. La question du manque de liberté et celle du pouvoir de gérer ses classes selon ses propres modalités, sont souvent abordées : « *Quelque*

¹²¹ Dans un département des pays de la Loire, remarque Victor (enseignant en mathématiques, en collège ZEP et secrétaire du CHSCT), « *une seule personne aurait émis la volonté de partir sur la centaine reçue par le médecin-chef du Rectorat [...]. Malgré leur désarroi, les profs, le plus souvent, restent mordicus [...]. Ils ne partent pas d'eux-mêmes, ils s'accrochent, s'agrippent même parfois* » (Victor, S9). Ce que confirme Émilie, syndicaliste et membre d'un groupe de réflexion animé par Yves Clot, professeur de psychologie du travail au CNAM : « *Il n'y a que très peu de reconversions car cela nécessite beaucoup de courage et n'est que très difficilement réalisable.* » Par ailleurs, « *les profs ne veulent pas se dérober, fuient un métier qu'ils aiment* » (Émilie, S7).

¹²² « *On vit sur mon salaire. Si j'arrête, comment on fait ? Je vais me mettre au chômage avec ma conjointe qui touche 800 euros par mois ? Et mes deux enfants ? Quand vous bossez et que vous gérez le quotidien, vous n'avez pas le temps de chercher un autre travail. Je ne vais pas prendre n'importe quel boulot* » (Marco, E7.)

part, on n'a pas assez de responsabilités. Moi par exemple, si on me dit : "Tu fais tout ce que tu veux, avec toutes tes classes, tu t'organises", là j'adore » (Gaétane, E8.)

3) Engagement, souffrance et décrochage

Ces enseignants, au bout du compte, exprimeraient plus de la souffrance que du plaisir (Castets-Fontaine, 2012). Ils pourraient être tentés, pour certains d'entre eux, par un "décrochage". Comme le rappelle d'ailleurs Gilles Ferréol (Ferréol, 2006) à la suite de Bernard Bier (Bier, 2000), si décrocher dans le langage des alpinistes, c'est chuter d'une paroi, dans celui des toxicomanes c'est sortir d'une dépendance, d'une souffrance. La sortie – ou la désaffection – peut être effective et temporaire *via* la délivrance de congés maladies ordinaires ou de longue durée. Dépression et épuisement ne sont pas toujours spécifiquement liés au métier. Mais parfois, c'est le fort engagement, au sens de vocation, de devoir, d'obligation, et peut-être de soumission librement consentie, qui opère un point de bascule. Certains professeurs évoquent une « *escalade* » jusqu'à la chute finale : un trop plein d'implication, un sacrifice, une "overdose" de travail qui se retournent contre eux (et, partant, contre l'institution). Il s'agit alors d'épuisement professionnel, de séjour dans des établissements spécialisés, etc.: « *Ma première hospitalisation m'a été proposée, dès le deuxième rendez-vous, par la psychiatre. C'était mon médecin généraliste qui me l'avait conseillée [...]. Elle m'a suggéré d'aller en Alsace et j'en avais besoin. J'avais besoin de prendre de la distance, parce que je ne voulais plus que l'on me voie comme ça* » (Camille, E12.)

Sur un autre versant, cet engagement peut connaître des limites. La défiance vis-à-vis d'une administration supposée se positionner davantage du côté des élèves, ainsi que l'absence de contrat de confiance ou de reconnaissance entre les différents acteurs (institution, parents¹²³, adolescents¹²⁴, etc.) peuvent susciter un désinvestissement. Fortement démobilisés, certains de ces enseignants auraient rompu leurs amarres et n'adhéreraient plus – au sens non pas d'adhésion mais d'*adhérence* – à des choix professionnels, à des méthodes ou à des pratiques : « *Quoiqu'on fasse, avec les inspecteurs, ça ne va jamais. Vous essayez de faire ce qu'il vous demande, ce n'est pas encore ça. Alors qu'est-ce qu'il faut faire ? J'ai l'impression, que vous alliez à droite ou à gauche, de prendre un coup bâton* » (Marco, E7.) La tentation est alors grande de devenir des électrons libres ne souscrivant que fort peu aux valeurs et aux normes ambiantes.

Ce désengagement se retrouve à différents niveaux. Il peut être en rapport avec l'institution : les professeurs ne s'investissent plus dans les activités qui ne dépendent pas directement de la transmission de connaissances. Autrefois engagés dans le périscolaire, ils refusent désormais de s'impliquer. Ils prennent moins de responsabilités (professeur principal, par exemple) et limitent leur temps de présence dans l'établissement au strict nécessaire. Mais ce désinvestissement s'observe encore avec les élèves, lorsque les enseignants "baissent les bras" et que le brouhaha dans la classe est la règle.

Dès lors, ne pourrait-on pas appréhender l'enseignant en "difficulté" – en tant que catégorie construite par l'institution – comme celui qui ne s'engage plus dans le cœur de son métier, renonce à construire un lien pédagogique et devient ainsi "chahuté" dans sa classe ?

¹²³ « *Ils veulent contrôler ce qu'on fait [...]. On a l'impression de toujours les avoir sur le dos, comme s'ils nous épiaient* » (Chantale, E6.) Trop présents, ils exerceraient une « *forte pression* » : demande de cours particuliers, logique de rentabilité (« *Je paie, je veux de bonnes notes !* »), interventionnisme (« *Vous faites mal votre travail* »), surprotection d'« *enfants rois* » (Victor, S9).

¹²⁴ « *C'est comme ça dans l'Éducation nationale : le prof doit se mettre à genoux et l'élève est roi* » (Marco, E7.)

De façon symétrique, un engagement trop prononcé, qui ne répondrait pas aux consignes de l'institution, pourrait produire d'autres situations de mal-être. Il en est ainsi lorsque les enseignants estiment prendre des "risques" dans leurs approches didactiques. Tout se passe comme si les innovations ou, tout du moins, les manières de transmettre qui ne soient pas conformes aux références communément admises, avaient un goût amer : « [Les autres collègues] *se protègent et ont tendance à reproduire les modèles existants sous peine de se faire taper sur les doigts [...]. Il faut avoir de l'audace pour essayer les plâtres* » (Marco, E7.)

L'envie même d'être enseignant s'évanouit pour laisser place à une souffrance au travail¹²⁵ (pleurs, stress, nausées, peur du groupe, panique, blocages, etc.). La reconversion devient urgente pour « *sauver sa peau* ». C'est le cas de cette ancienne enseignante d'espagnol entrée par "vocation" et à présent secrétaire : « *J'arrivais avec des pieds de plomb. Sans aucune envie. J'étais démotivée. Pourtant, je continuais à faire ce qui était de mon ressort. Après, j'étais en arrêt. Les accès de fièvre, c'était le stress [...]. J'ai eu des absences. J'ai vidé ma mémoire [...]. Je n'ai pas eu le réflexe de demander une mutation. J'étais tellement mal [...]. C'était plus une affaire de survie* » (Michèle, E14.)

Ce qui constituait, au départ, un impératif (« *continuer à tout prix* ») devient une souffrance ordinaire, qui peut être "soulagée" par un désengagement, un retrait de l'institution, bien qu'au départ, ce ne soit jamais la solution envisagée. « *Là, je suis en arrêt jusqu'en juillet. La DRH a dit qu'il ne fallait pas que je me fasse d'illusion, qu'après mon arrêt, je serai encore prof de technologie. Je vais faire en sorte de prolonger cet arrêt en septembre, pour ne pas avoir à subir le choc des nominations* » (Jean-Pierre, E5.) Le vocable utilisé relève du domaine de la perte, certains faisant leur "deuil" de leur vocation, tandis que d'autres « *font l'autruche* » (Chantale, E6) ou se résignent : « *J'avais envie d'être mieux que ça, d'être un bon prof. J'étais naïve. Je pensais que c'était plus facile. Et puis je suis tombée de haut* » (Françoise, E1.)

La critique de l'Éducation nationale et la remise en question du fonctionnement du système éducatif sont des facteurs qui peuvent induire des envies de fuite. Les professeurs interrogés face à des changements qu'ils ne cautionnent pas, ne veulent plus continuer à apporter leur pierre à l'édifice : « *Ça me vrille les lèvres de voir que je participe à ce système-là* » (Pierre, E19.)

Toutes ces difficultés peuvent surgir à n'importe quel moment. Ceux déçus par leur métier ou par les contraintes institutionnelles qui leur sont imposées envisagent le mal-être comme un processus : « *Je vous dis que c'est un engrenage, vous ne vous sentez plus bien*

¹²⁵ Les profs, observe Jean-Marc (réfèrent UNSA collèges-lycées), se sentent alors comme « *des machines qui viennent chercher leur salaire, sans moyen de s'épanouir ni intellectuellement (dans la matière qui est la leur), ni pédagogiquement (dans les échanges qu'ils peuvent avoir avec les élèves)* ». Leur goût de la connaissance et de la transmission des savoirs peut, dès les premières années, se trouver « *cassé* » : « *Quand j'ai commencé ma carrière, j'avais de grandes ambitions. Quand je suis arrivé stagiaire et que j'ai présenté mon premier cours à ma tutrice, je suis arrivé avec tout un attirail de cartes, de photographies, de documents. Je lui ai donné mon plan détaillé de la séance, elle l'a regardé puis a tout rayé en rouge en me disant : "Tu ne gardes que ça." Il ne restait qu'un paragraphe sur trois pages : "C'est ça, ton métier d'enseignant. Il faut arrêter de penser que tu peux faire passer tout ce qu'on t'a appris à l'université à des gosses de Cinquième [...]. Il va falloir que tu élagues." Ça a été très frustrant, on peut se bloquer et, dès lors, le risque de décrochage apparaît [...]. On peut [aussi] se heurter à la réalité de l'établissement dans lequel on est, avec [par exemple] des parents qui veulent imposer à leurs propres enfants une orientation qui ne leur convient pas. Je me rappelle, dans un collège rural, j'avais un très bon élément qui souhaitait devenir avocat, je l'ai poussé dans cette voie mais son père s'y est opposé car il tenait absolument à ce que son fils reprenne l'exploitation agricole [...]. Tout ce pourquoi on aime enseigner "part en fumée" et on ne sait plus à quoi on sert* » (Jean-Marc, S6.)

[...], vous vous énervez plus facilement [...]. Quand vous êtes dans une situation comme ça, vous n'avez plus vraiment le choix, il faut que vous trouviez quelque chose pour sortir de là » (Colin, E11.) Une combinaison de plusieurs facteurs, un empilement des violences ordinaires, un enchaînement de problèmes peuvent se conjuguer. Les enseignants rencontrés, qu'ils aient été ou non en souffrance, font référence à l'idée d'être toujours « *sur le fil* » : ils évoquent le risque de pouvoir « *basculer* » à tout instant et de se retrouver, à leur tour, en difficulté. D'où la nécessité de « *toujours s'efforcer de passer à autre chose* », de « *varier en permanence* », pour « *accrocher* », capter l'attention et avoir « *moins de bavardages* » (Monique, E9).

"ÊTRE SUR LE FIL" Extraits d'entretiens

« *J'aurais pu devenir mauvaise, comme tout un chacun, mais en fait si j'étais restée à fond dans l'idée de rester prof, j'aurais toujours été vraiment au taquet, mais là du moment où j'avais d'autres idées en tête...* » (Gaétane, E8.)

« *Le début d'année a un peu dérapé, il y a eu un cumul de choses, et après ça a été fini [...]. Parce que quand j'ai commencé, j'étais vraiment très apprécié, aux réunions de parents, on disait : "On n'entend parler que de Monsieur Pouli" [...]. J'avais des classes peut-être un peu bruyantes, mais il n'y a jamais eu de méchanceté, jamais de braquages contre moi [...]. Voilà, des fois c'est des erreurs de parcours bêtes* » (Colin, E11.)

Paradoxalement, la souffrance au travail (« *Non, je n'étais pas heureuse. Je n'avais pas envie de faire le clown. Je n'avais pas le contact humain que je recherchais et qui m'aurait permis de tenir le coup* » [Laura, E3]) conduit à une redéfinition de l'engagement individuel (« *Développer une sensibilité, une émotion [et] construire une réflexion pour former un être humain autonome* » [ibid.]). Lorsque les difficultés sont totalement ou en grande partie surmontées, lorsque les conseils donnés par les cellules d'aide portent leurs fruits, une nouvelle forme d'implication peut apparaître :

« *J'ai adhéré [...] parce que je suis curieux et que je suis preneur de tout ce qui peut m'apporter des billes pour ne pas être jeté en pâture aux gamins* » (Grégory, E2.)

« *J'ai beaucoup évolué. Avant, comme j'avais du répondant, je montais la voix mais je me suis aperçu que ça ne servait à rien et que ça finissait par des clashes ou par des paroles qu'on regrettait* » (Sonia, E13.)

On apprend à repenser le métier, à reconsidérer sa place dans l'espace socio-symbolique de la classe, etc. : « *C'est aussi une bonne expérience. Malheureusement, j'aurais préféré ne pas vivre que j'ai vécu, mais voilà ça peut "rebooster"* » (Colin, E11.)

Afin de pallier le chahut, certains enseignants mettent en œuvre des méthodes de transmission différentes¹²⁶ et réajustent ainsi leur approche des élèves : « *Quand on les met en activité, à faire des projets, là ça marche !* » (Marco, E7.) D'autres reconnaissent que cela ne peut pas fonctionner à chaque fois : « *En langue, il a été décidé de faire travailler les élèves en groupe, en îlot. Une prof de français a essayé et elle n'y est pas arrivée... On en revient. Il n'y avait pas une bonne cohérence pour que ça fonctionne* » (Chantale, E6), ou demeurent

¹²⁶ « *Quand on a de futurs mécaniciens devant soi et qu'il faut parler de Racine, ce n'est pas évident. On est vite obligé de trouver des solutions. J'ai essayé de transformer mes cours, de les rendre plus intéressants, plus ludiques* » (Martine E 10.)

dubitatifs : « *Ce n'est pas très adapté à ceux qui ne sont pas volontaires ou qui sont trop déstabilisés* » (Stéphane E4.)

L'engagement disparaît à partir du moment où le métier devient un "poids". On saisit ainsi aisément le lien qui peut être fait entre désimplification et apparition des difficultés. Ne pas s'investir serait un facteur susceptible de nous faire comprendre la construction de la catégorie "enseignant en difficulté". Le problème soulevé par ce retrait et cette désaffiliation progressive doit être pensé comme un "tout", qui reflète le sentiment de mal-être au travail, lié à une désinstitutionnalisation, impliquant un isolement et un manque de reconnaissance. Nous avons utilisé comme synonymes les termes de vocation, d'engouement et d'obligation pour évoquer l'engagement. Un travail de terrain plus approfondi permettrait d'aller plus loin en apportant d'autres précisions, notamment sur le "cycle" *prise, emprise, déprise*¹²⁷.

C. Portraits d'enseignants

Dans cette section, nous présentons différentes expériences du métier, à partir de quatre portraits. Les deux premiers (Jean-Pierre, en filière technique, et Françoise, en langue) font état d'une souffrance "ordinaire" en classe. Les deux suivants illustrent des sorties de la profession pour des raisons variées : une démission résultant d'un désir de changement, et un retrait, conséquence d'un profond mal-être. Ces récits montrent que les difficultés ne se réduisent pas à une épreuve unique mais s'inscrivent dans des configurations et des dynamiques spécifiques.

1) *Jean-Pierre, ou l'expression du désarroi dans les filières techniques*

Jean-Pierre est né au Brésil en 1952, d'un père comptable et d'une mère femme au foyer. Enfant, il a beaucoup voyagé entre l'Amérique latine, le Maghreb et la France. Il a passé une partie de son adolescence dans un pensionnat, en banlieue parisienne. Sa scolarité est difficile, il ne s'investit pas et redouble plusieurs classes. En 1976, il obtient un baccalauréat E, option technique. Il entre en classe préparatoire de mathématiques puis poursuit en IUT. Durant toutes ses études, il éprouve des difficultés pour se mettre au travail.

Il rencontre alors sa future femme (avec laquelle il aura deux enfants), et est exempté de service militaire en raison d'une mauvaise vue. Il postule au Rectorat sur les conseils d'un ami, pour être maître auxiliaire. Sans réponse, il accepte un emploi en tant qu'intérimaire dans une entreprise, qu'il délaisse momentanément pour prendre des vacances. Quelques jours avant la rentrée, il reçoit un courrier des services rectoraux, dans lequel il apprend sa nomination en lycée, à quelques kilomètres de chez lui.

À cette époque, en septembre 1980, il n'a aucune formation pour donner des cours. Professeur d'éducation technique, il enchaîne les CDD pendant quatre ans avant d'être titularisé en tant qu'adjoint d'enseignement. Dans le même temps, il candidate auprès d'une entreprise

¹²⁷ Se référant aux analyses de Françoise Lantheaume et Christophe Hérou (Lantheaume et Hérou, 2008), Flora Yacine montre bien l'agencement de ces différentes postures : « [Lorsqu'il y a] *prise, le plaisir de faire un métier que l'on aime domine : un cours bien réussi, par exemple, "qui a [bien] marché", donne une sensation jubilatoire de maîtrise de la situation. Mais la multiplicité et l'enchevêtrement des tâches, la difficulté à toutes les gérer de manière satisfaisante, peuvent engendrer une [forme d']emprise, sentiment d'être submergé par les sollicitations et la diversité des registres d'action [...], l'enseignant se sent[ant] débordé. C'est alors un mécanisme de déprise qui s'enclenche, se traduisant par un désengagement, le désir d'"aller voir ailleurs" [...] produisant doute [et] incertitude, tout en diminuant la satisfaction au travail* » (Yacine, 2011, p. 54.)

automobile mais n'est pas retenu. Les contacts avec les élèves sont bons, en particulier dans le cadre de l'activité sportive qu'il encadre. Jean-Pierre obtient son monitorat mais ne peut s'en servir comme il le souhaiterait car il ne peut s'en prévaloir dans le cadre d'une activité professionnelle. En poste loin de chez lui, il décide de passer le concours pour ne pas enseigner au collège. Il obtient le CAPET la seconde année, malgré un oral difficile. Dans sa vie privée, c'est aussi le moment de la naissance de sa fille. Après plusieurs demandes de mutations, il obtient enfin la possibilité de quitter la région parisienne et, en 1993, se retrouve en poste dans une petite ville, dans une académie qu'il n'avait pas demandée. Jean-Pierre se considère, à ce moment, comme « *un vrai prof* » car il enseigne « *dans sa matière* » (STI) en lycée. Sa femme, qui est assistante sociale, a déjà fait plusieurs dépressions. Leur couple se porte mal et, deux ans plus tard, ils décident de divorcer. Jean-Pierre vit très mal cette séparation.

Les difficultés personnelles s'ajoutent à ses problèmes professionnels. Dès le début des années 2000, il est question de la réforme des filières techniques : « *J'ai dit aux inspecteurs que ce n'était pas une réforme, mais une révolution. Ils ont rigolé. Pas moi.* » Jean-Pierre estime que les réformes ont été à la source de son mal-être au travail. S'il suit la formation proposée par le Rectorat pour s'adapter aux nouveaux programmes, il considère néanmoins que les élèves ne sont pas pris en compte. De plus, il ne se retrouve pas « *dans les impératifs productivistes de [sa] nouvelle discipline* ». La réforme de la filière STI2D est vécue comme une transformation profonde du métier et des valeurs à transmettre (« *On a mis nos compétences à la poubelle et on nous a saupoudrés de tas de chose* »).

En 2007, son poste est supprimé. Il critique la gestion des personnels faite par le Rectorat, qui ne tient pas compte des compétences de chacun. Selon lui, le proviseur du lycée a fait en sorte que son poste ne soit pas maintenu, parce que son profil était « *moins intéressant* » que celui d'autres professeurs, d'autant qu'il arrivait suite à une dépression. Sa réputation d'enseignant en souffrance aura, ici, joué en sa défaveur. Il devient alors TZR. Jean-Pierre s'attend à être muté en STI2D, mais il est envoyé en collège : « *J'ai basculé du jour au lendemain, du lycée au collège, dans une discipline qui n'était pas la mienne, en technologie, sans formation.* » Se sentant mal dans ses nouvelles fonctions, auxquelles il n'a pas été préparé, il prend contact avec l'IPR de mathématiques, pour demander une reconversion disciplinaire. Aucune suite ne lui est donnée, personne ne l'informe réellement des procédures : « *Cette demande, j'aurais dû la reformuler tous les ans et je ne le savais pas. J'ai continué les remplacements.* »

Au collège, il ne parvient pas à s'adapter à ce nouveau public. Les parents se plaignent et engagent une procédure pour des raisons que Jean-Pierre ne comprend pas : « *Un parent d'élève a voulu porter plainte contre moi pour un motif comique. Il avait entendu dire que son fils allait me faire la peau. Vous comprenez le raisonnement ? Comme il l'avait entendu dire ça, pour le protéger, il portait plainte [...]. J'ai été convoqué par la principale. Elle a demandé au père de venir et il a convenu que je n'étais pas comme il s'imaginait, grand, fort et qui martyrisait son fils. Il a fait machine arrière.* » Il change ensuite d'établissement, se réjouit d'être avec d'autres collègues dans le domaine technique. Mais la cohésion d'équipe attendue n'est pas au rendez-vous : « *Je pensais que l'on pourrait faire des choses. J'ai constaté que les collègues ne savaient pas travailler en groupe.* » Pendant un temps, il est nommé « *volontaire* » pour enseigner les mathématiques, suite à un déficit de professeurs dans cette matière. La même année, il est inspecté : « *L'inspecteur est venu me voir en juin et ce n'était pas pour rigoler. Je les arrange et ils m'inspectent ? J'avais fait un diaporama et il y avait une petite faute dans un terme. Après le cours, il me l'a fait remarquer. Il m'a dit qu'il m'inspectait pour savoir s'il appuierait ma candidature en tant que prof de maths. Mais si*

j'avais été top, à quoi ça aurait servi de dépenser de l'argent pour ma reconversion ? On m'a fait comprendre que je ne serais jamais prof de maths. J'ai vu des gens et je leur ai dit que j'aimerais bien changer de boulot, être secrétaire. On m'a dit non. Le collègue, les élèves, les collègues, c'est un monde que je ne peux pas comprendre... »

Face à ses difficultés, sans le soutien de sa hiérarchie, Jean-Pierre est arrêté pour une semaine. Il entre ensuite dans une cellule d'aide gérée par le Rectorat. Cette expérience lui permet d'y « voir plus clair » et de prendre conscience de son malaise, mais aucune solution ne peut lui être apportée. « Depuis le début que j'enseigne, la routine, je ne connais pas. Je n'ai jamais réussi à refaire ce que j'avais fait l'année d'avant, à avoir des cours jaunis. Pourtant, j'aimerais bien. » Il regrette ses postes en lycée, pour l'ambiance qui régnait avec les collègues et qu'il ne parvient pas à retrouver au collège : « Du temps où j'étais prof de STI, j'avais une classe de douze et on travaillait en binôme. Le dialogue était très personnel [...]. Au lycée, mes classes n'étaient pas fermées. Dans les ateliers, il y avait des professeurs qui passaient, qui venaient prendre des choses. Ce n'était pas gênant. En technologie, au collège, je suis rentré dans la classe d'une collègue, c'était "sa" salle [...]. On avait l'impression de déranger. Dans le technique, au contraire on avait plus l'habitude de s'entraider. On s'échangeait nos TP » (Jean-Pierre, E5.)

Les vacances étaient, pour lui, une motivation première, mais il se rend rapidement compte qu'il ne peut en profiter comme il le souhaiterait. Aujourd'hui, il parle de temps de « récupération », davantage que de loisirs. Il regrette les dates imposées des congés, qui ne lui permettent pas, financièrement, de pouvoir se déplacer en Amérique latine. Il critique le manque d'écoute et d'humanité dont fait preuve l'institution, notamment les inspecteurs : « Ils ont une mentalité particulière. Il y a des gens, dès l'instant où ils mettent une casquette [...], qui changent de rôle. C'est normal que ça joue. Je ne le conteste pas. La fonction que l'on a influe sur ce que l'on est. Mais à ce point, je suis scié. » Pour lui, la liberté de l'enseignant s'arrête aussi à ce qui ne peut être dit : « Moi, je pense qu'un bon prof, c'est celui qui se sent compétent dans ce qu'il fait. J'ose dire que je ne me sens pas compétent en technologie, ça me revient comme un boomerang. Toute vérité n'est pas bonne à dire. » Globalement, Jean-Pierre pense qu'il est utilisé comme un "pion".

Aujourd'hui, il est en arrêt pour dépression, pour plusieurs mois. Face à la violence d'une institution qui lui dit de ne pas « se faire d'illusion », qu'après son arrêt, il sera « encore prof de technologie », il va essayer de faire prolonger son congé. On retrouve ici le principe d'une prophétie auto-réalisatrice. En effet, lors d'un échange avec la DRH, Jean-Pierre se questionne : « Elle m'a dit : "Votre médecin a peur de ne pas pouvoir vous amener au bout ?" Au bout de quoi ? J'ai supposé qu'elle parlait d'enchaîner les arrêts maladie jusqu'à la retraite. » Il lui reste quatre ans avant de cesser son activité. S'il le pouvait, il arrêterait dès à présent (« On est dans une usine à gaz et on ne fait que cocher des petites croix ») ou se reconverterait en tant que secrétaire (mais « hélas, l'Administration ne fait ni cadeau ni merci »).

2) Françoise, un idéal entravé

Françoise est professeure agrégée d'espagnol, son mari a fait le choix d'être homme au foyer. Elle enseigne actuellement dans un lycée. Durant sa carrière, elle a changé plusieurs fois d'établissements (collèges ou lycées). Originaire du Sud de la France, elle est issue d'une famille de professeurs : sa grand-mère était institutrice et a souffert d'être chahutée en classe. Ses deux sœurs ont toutes les deux enseigné. L'une d'elles a changé de métier.

Toujours bonne élève durant ses études, Françoise a obtenu le CAPES d'espagnol à 23 ans puis est partie un an en Espagne en tant qu'assistante. Sa vocation pour le castillan lui vient de son enfance et de son entourage familial. Sensibilisée très jeune à la révolution chilienne, elle se passionne pour les pays de l'Amérique latine. Elle souhaitait travailler dans le domaine des langues mais, n'aimant pas l'anglais, elle n'a pas voulu poursuivre dans le secteur touristique. Adolescente, elle se découvre une fibre pour l'enseignement, et apporte son aide à ses amies qui ont des difficultés scolaires.

Une fois en poste, Françoise est rapidement déçue par son métier : l'écart entre la représentation qu'elle en avait et la réalité quotidienne était trop important. Elle ne retrouve pas, à travers ses élèves, la passion qu'elle a elle-même pour les langues : *« J'étais naïve lorsque j'ai commencé à vingt-trois ans. J'étais persuadée que j'arriverais à passionner ceux dont j'avais la charge parce que moi-même j'étais passionnée. Je croyais que le fait de leur mettre des notes, ça pouvait aider à ce qu'ils soient sages. Tu parles ! J'ai vite compris que je me trompais, mais c'était un peu tard. »*

Les difficultés qu'elle rencontre ne proviennent pas de sa discipline, qui la passionne toujours autant, mais de son attitude en classe car elle ne parvient pas à « s'imposer » devant les élèves. Elle est en souffrance depuis le début de sa carrière et connaît bien ses points faibles et ses limites : *« Mes difficultés, je les traîne depuis longtemps. Dès le départ, je n'avais pas le caractère assez affirmé [...]. Je suis trop gentille. Je m'attendris [...]. Je ne suis pas sûre de moi et je me laisse facilement déstabiliser. Les adolescents le sentent et ils en profitent. Il y a le côté caractère : je manque de fermeté. Il y a aussi le côté pédagogique. J'ai du mal à cerner le niveau des élèves et à ajuster mon cours. Des fois, c'est trop difficile pour eux, des fois c'est le contraire. Quand je ne suis pas à l'aise, ils le sentent et je vais être sur la défensive, je vais être agressive. Je suis impulsive, donc je m'énerve facilement. C'est un enchevêtrement de choses. »* Elle souligne également les tensions, le manque de confiance et un climat tendu avec la classe : *« Quand je notais une copie, je mettais les points en marge et je les gommait. Un élève s'était emporté en disant que je notais à la tête du client. Ça avait gâché l'ambiance. Il y avait une défiance. Ils n'étaient pas méchants mais ils abusaient de la situation. »* Ses difficultés se sont accentuées au collège, d'autant que les conseils pédagogiques qu'elle peut recevoir d'un tuteur à l'autre (durant son année de stage, puis dans le cadre des dispositifs) sont très différents, voire opposés. Elle remarque également le changement de public, les adolescents d'aujourd'hui supportant « moins la contrainte ». Françoise se sent en « décalage » par rapport aux élèves et ne sait pas comment les intéresser, renvoyant parfois la cause de ses souffrances du côté des jeunes : *« Il y a des choses que je n'ose pas faire avec eux parce que ce sont des choses qui me tiennent trop à cœur et j'ai peur qu'ils les reçoivent mal et que ça me déçoive. On n'est pas de la même génération. J'ai l'âge d'être leur mère, on n'a pas les mêmes centres d'intérêts. Par exemple, des chansons que je trouve sympas ne les "bottent" pas plus que ça. Ou alors, je trouve un texte intéressant mais pas eux. Ils ne font pas d'effort et ça tombe à plat. Ils ne comprennent pas et ne cherchent pas à comprendre. »*

À ces difficultés quotidiennes, s'ajoute un malaise lors des inspections : *« L'IPR me reprochait ma pédagogie mais il ne se rendait pas compte que le problème, c'était ma relation aux élèves [...]. Il me parlait de ma "mission", comme si j'étais une missionnaire ! Je n'étais pas à l'aise, alors il m'agaçait [...]. Deux fois, il m'a baissé ma note ! Pour remonter et pour que mon salaire augmente, il a fallu attendre que j'aie l'agrégation. Ça a eu de l'incidence sur ma carrière. »* Quelques années plus tard, avec une autre inspectrice, apparaît la question de la réputation et des violences ordinaires : *« C'était une peau de vache ! Elle*

était insupportable, c'était la terreur. Elle m'avait inspectée dans une classe de Première où ça allait bien et elle m'avait titillée en me disant que tout le monde n'avait pas participé, et qu'il fallait que tout le monde participe. Je m'étais défendue parce que je n'aime pas me laisser faire et elle m'avait presque fait du chantage. Elle avait ramassé une copie en me disant que je ne l'avais pas complètement corrigée. Elle me disait : "Vous voulez que j'en fasse une photocopie ?" C'était du chantage. "Et ça se passe bien avec les élèves ?" Je lui ai répondu que oui. Elle m'a dit : "Ah bon ?!" Elle avait lu le rapport de l'année précédente et elle s'attendait à une catastrophe. » Le jugement semble déjà arrêté, avant même que l'inspection ne soit terminée. Pour autant, l'inspectrice a remonté sa note.

En outre, Françoise critique aussi les réformes qui ont eu lieu en langues et qui ont fait chuter le nombre d'heures : *« Maintenant, et depuis une dizaine d'années, on n'a plus que deux heures. Moi, j'ai besoin de temps pour faire des choses. Avec deux heures en Seconde, on a le temps de ne rien faire. On fait du saupoudrage, presque plus de grammaire. Les acquis ne sont pas là. Ça me frustre de ne pas avoir assez de temps. On a un programme assez élastique en espagnol. On fait un peu ce que l'on veut. Ce n'est pas rigide comme en maths ou en physique. Mais pour acquérir des bases, deux heures ne suffisent pas. Il ne faut pas compter qu'ils travaillent en dehors des cours. En général, ils font le minimum. »* Elle a l'impression d'être parfois inutile, parce que les réformes ne répondent pas à ses attentes et qu'elle ne peut pas faire tout ce qu'elle souhaiterait dans un laps de temps si court. *« On a le sentiment de ne servir à rien. »* Françoise se sent moins libre dans son métier qu'auparavant : *« Je trouve que l'on a peut-être plus de contraintes qu'avant, plus de réunions. Il y a le conseil pédagogique... Le programme... J'aurais du mal à l'expliquer. Je pense que l'on doit rendre plus de comptes qu'avant. »*

Après plusieurs années d'enseignement et quelques changements d'établissements, elle passe l'agrégation en 2004, parce qu'elle souhaitait de nouveau se replonger dans l'étude de l'espagnol, mais aussi pour faire moins d'heures devant les élèves et avoir un meilleur salaire. Elle décrit un écart entre la formation dispensée et les savoir-faire pédagogiques : *« Comme j'ai passé l'agrégation en interne, je n'avais aucun stage. C'était juste une validation de mon examen. Quand j'ai eu mon CAPES, ma "tutrice" me donnait quelques conseils en didactique. Mais ce n'était pas pareil. Les élèves de Terminale savaient prendre des notes. Aujourd'hui, c'est impensable. Il faut tout copier au tableau ou dicter. »*

Ses souffrances, Françoise n'en parle pas dans son établissement. Une fois encore, le "secret" est de rigueur : il ne faut pas montrer ses faiblesses, d'autant qu'il ne semble pas possible de faire confiance à ses collègues : *« On ne parle pas de ses problèmes avec ceux que l'on voit tous les jours. Il ne faut pas dévoiler ses failles parce que c'est tabou. Je parle avec quelqu'un qui n'est pas dans mon lycée et avec qui on a des relations franches. »* Elle ne se sent, de toute manière, pas ou peu soutenue, et ses propos laissent deviner les enjeux organisationnels au sein de son lycée : *« Une fois, le CPE passait dans le couloir et il m'entendait crier. Il est rentré. Ça ne me plaît pas. On n'est pas soutenu. Je n'ai rien demandé mais je sais qu'un collègue avait parlé des problèmes qu'il rencontrait avec certains élèves. Le proviseur n'a rien voulu faire. »* Le pouvoir du chef d'établissement est aussi dénoncé, quand rien n'est fait pour faciliter le travail et la bonne volonté des enseignants : *« Ce qui m'a énervée, récemment, ce sont des élèves de Seconde. Ils viennent de deux classes pour le cours d'espagnol. Au premier trimestre, leur conseil tombait en même temps. J'ai assisté à l'un et pas à l'autre, évidemment. En fait, j'aurais dû assister à l'autre conseil parce qu'il y avait plus de problèmes. Pour le deuxième trimestre, les conseils tombaient encore en même temps. J'ai demandé si on pouvait décaler et on m'a répondu : "Désolé, il fallait s'y prendre plus*

tôt !" *Zut ! Je ne viens quand même pas à ce genre de rencontre par plaisir. J'y vais parce que j'ai quelque chose à dire. Ça m'a irritée. J'avais pondu un mot un peu ironique : "Je vous prie d'avoir l'extrême obligeance d'y penser pour le troisième trimestre... Humblement vôtre."* » Les tensions entre les différents acteurs sont bien présentes et révèlent les malaises quotidiens.

Vis-à-vis des parents, Françoise ne ressent pas de souffrance particulière : elle a rarement eu de problèmes avec eux. De même, les changements liés aux technologies numériques ne sont pas réellement sources de mal-être, mais Françoise énonce clairement les problèmes qui peuvent surgir lorsque la connexion ne fonctionne pas pour faire l'appel, par exemple. *« On n'a pas la liste des élèves pour noter les absences. Et quand on est devant l'ordinateur, on ne les regarde pas. C'est un peu gênant. Ce n'est pas forcément une aide. »* On retrouve, dans ces descriptions, le principe de l'empilement et du renforcement des difficultés, en particulier lorsque les problèmes annexes viennent perturber la gestion de classe. Si le travail effectué et l'énergie mobilisée sont le plus souvent passés sous silence, elle raconte cependant avec émotion qu'un ancien élève, croisé dans la rue, l'a remerciée. La non-reconnaissance de son engagement est aussi un facteur de désenchantement et de désarroi.

Ses difficultés perdurant, Françoise fait le choix de s'inscrire à DEFI après avoir vu *« des affiches et des encarts sur le site du Rectorat »*. Elle en est satisfaite, car cela lui permet d'*« être écoutée »*, de *« vider son sac »* et de se rassurer quant à sa pratique professionnelle. Néanmoins, le dispositif ne lui apporte pas de grands changements : *« Cette année, j'ai une tutrice, comme il y a trente ans, et je retrouve les mêmes conseils pédagogiques. Finalement, si j'ai un peu évolué, les fondamentaux restent les mêmes. Je me rends compte que ce qu'elle fait, ce n'est pas si différent que ce que moi je fais. Fondamentalement, je ne suis pas dans l'erreur. C'est rassurant. Je manque pas mal de confiance en moi, j'hésite, je change d'avis et c'est ça qui me mine. »* Avoir un tuteur lui permet d'être évaluée sans sanction, sans rien *« risquer »*. Entre les lignes, il est aussi possible de comprendre que cette décision librement consentie fait écho au statut qu'elle occupe actuellement : *« Comme je suis hors classe et au dernier échelon, je n'ai plus rien à prouver et je peux dire ce que je veux. »* Elle a prévenu ses collègues d'espagnol de sa démarche, et ceux-ci y ont vu du *« courage »*, car *« l'amour propre en prend un coup »* et parce que *« ce n'est pas anodin »*. Pour autant, elle estime avoir été *« coincée »* et ne pas avoir eu le choix : il fallait bien *« survivre »*. Elle dit avoir eu *« honte »* de ses difficultés et s'être sentie humiliée. Néanmoins, elle a toujours reconnu ses problèmes : *« Je savais, intimement, qu'il y avait des choses qui n'allaient pas. Donc, ce n'était pas du déni. Mais je n'osais pas en parler devant les autres. »*

Son mal-être dans l'exercice de son métier se poursuit aussi parfois à la maison, vie privée et vie professionnelle étant entremêlées : *« J'hésitais à parler [de mes difficultés] à mon mari parce que lui était éducateur spécialisé. Il a pu me donner de bons conseils, mais ce n'était pas facile à appliquer en classe. Parfois, il s'est énervé contre l'Éducation nationale : "Il faudrait tout raser pour recommencer." Mais là, ça ne m'apporte rien, du coup j'évite de lui en parler [...]. Ça fait un mois que l'on a déménagé et que je suis près de mon travail [...]. Je ne sais pas comment ça va se passer. Mon mari est fatigué. En plus, pour l'instant, on garde son père. Une vieille personne, ça fait parfois des bêtises... Pendant les vacances, mon conjoint et moi, on n'arrêtait pas de s'engueuler. »* Pour autant, elle ne s'est jamais mise en arrêt maladie, même si elle connaît des épisodes de déprime.

Françoise oscille ainsi entre engagement et désengagement, entre implication et déception. Son métier lui plaît, mais les difficultés de gestion de classe lui pèsent : *« Il y a des*

semaines où je me dis que je fais un métier chouette. Quinze jours après, je me sens nulle, j'en ai marre, il faut que je change. » Ses souffrances proviennent de son « attitude », comme elle le souligne elle-même, qu'elle ne parvient pas à ajuster au public des élèves (« *J'ai beaucoup de mal à anticiper, à prévoir, à faire les choses en avance. Je fais tout au coup par coup* »). On retrouve ici le "rôle" que doivent jouer les enseignants face à la classe. Françoise exprime clairement cette idée : « *On a un côté acteur [...]. Mes élèves me disent parfois que je devrais faire du théâtre.* »

Les désirs de bifurcation qu'elle exprime aujourd'hui ne sont pas récents, puisqu'ils apparaissent dès le début de sa carrière. Elle s'était alors renseignée pour devenir conseillère d'orientation, mais n'était pas allée jusqu'au bout, par manque de conviction. Une fois agrégée, elle ne se voit pas faire autre chose dans l'Éducation nationale : « *Avec l'agrégation, je me suis retrouvée un peu coincée. Si je voulais devenir documentaliste, pour être tranquille, je ne le pouvais plus parce que j'étais montée trop haut. Je ne me projetais pas du tout comme chef d'établissement et encore moins comme inspectrice.* »

À présent, Françoise est lasse et désemparée : « *Il y a la fatigue aussi. Ça fait trente ans que j'enseigne. Je suis à bout [...], je peux même devenir grossière : "Vous m'emm..., vous me faites ch... !" Ça m'est encore arrivé deux fois cette année avec les Secondes. Il y a des périodes où je suis tellement exaspérée, c'est à vous vriller les tympans. C'est quand je ne sais plus quoi faire [...]. Comme je ne vais pas me mettre à pleurer, c'est le coup de gueule. Il suffit qu'un élève fasse une remarque du type : "Ce n'est pas intéressant" pour que je démarre [...]. Les réflexions désobligeantes me piquent à vif. J'explose.* » Elle souhaiterait toujours, si elle le pouvait, quitter son métier et faire autre chose. « *Pendant les vacances, les copies traînent. Je passe des week-ends à corriger d'arrache-pied et c'est fatigant. J'en ai marre, je l'avoue. Je ne suis pas blasée par la matière. J'aime toujours autant l'espagnol et la culture hispanique, mais l'enseignement, je n'en peux plus.* » Elle garde un « goût amer » quant à sa profession : « *L'espagnol, pour moi, c'était une grande passion. C'était quelque chose que j'avais envie de transmettre. Et puis, j'ai eu l'impression d'avoir loupé le coche, de ne pas avoir réussi. J'avais sans doute une idée trop idéalisée de ce qu'était le métier de prof. J'aurais voulu être le bon prof d'espagnol dont on se souvient toute sa vie. Finalement, je suis comme les profs que je n'aimais pas quand j'étais lycéenne [...]. J'avais envie d'être mieux que ça [...]. J'étais naïve. Je pensais que c'était plus facile. Et puis je suis tombée de haut. L'autorité, ce n'était pas gagné par avance.* » Ainsi, malgré ses souffrances, Françoise reste. Parce qu'elle a déjà 53 ans. Parce qu'elle est soutien de famille. Parce qu'elle n'a pas confiance en elle pour se lancer dans une nouvelle carrière. Parce qu'elle ne se voit pas faire autre chose. Ce qui la sauve, c'est qu'elle est « *combative* », qu'elle « *ne se laisse pas abattre* » et qu'elle « *essaie de trouver des solutions* », même si elle n'est « *pas toujours très satisfaite* » de ce qu'elle entreprend.

3) Gaétane, une bifurcation assumée

Le parcours de cette ancienne enseignante illustre un cas de « *rupture professionnelle* », entendue comme un changement « *radical* » et « *effectif* » de métier (Denave, 2015, pp. 5-6).

Gaétane, 33 ans, est actuellement auto-entrepreneuse dans le domaine des cosmétiques. Son mari est employé commercial dans une entreprise automobile. Le couple a deux jeunes enfants. Les parents de Gaétane étaient dans le commerce et ceux de son conjoint étaient enseignants. Elle a un frère qui a fait des études, comme elle, de géographie et qui travaille au Conseil général.

Bonne élève, Gaétane a un parcours scolaire que l'on pourrait qualifier de "classique". Elle passe un baccalauréat en section littéraire, option mathématiques, car elle pensait en avoir besoin pour être institutrice. Elle suit ensuite des études en géographie et projette, après la licence, de passer le concours de professeur des écoles. Pendant cette troisième année, elle part au Québec, à Montréal, période pendant laquelle elle étudie l'herboristerie et se découvre une « *fibre entrepreneuriale* ». À son retour, elle décide de poursuivre en maîtrise, parce qu'elle « *aime bien apprendre* ». À la fin de cette année, elle obtient une bourse d'excellence, pour continuer ses études. Elle s'inscrit en Master recherche en sociologie. Parallèlement, elle a en tête une multitude de projets : ouverture d'un camion de pizza bio, édition d'un livre de recettes, etc. Elle ne se focalise pas sur une profession en particulier mais souhaite s'essayer à plusieurs métiers, dont ceux en rapport avec l'animation.

À la fin de son Master, elle ne savait pas réellement vers quel métier se diriger car il était trop tard pour les inscriptions au concours de professeur des écoles. Par hasard, une amie lui parle du CAPLP¹²⁸. Même si, au départ, Gaétane, pensait davantage être institutrice, elle décide de candidater. « *C'est le truc de petite fille ! J'adorais écrire au tableau. J'aimais bien cet aspect... C'est vrai que quand on est instit, [les enfants] adorent la maîtresse... J'adorais la mienne ! Je pense que c'est un métier cool : les petits nous aiment, on fait des trucs sympas. J'aime bien transmettre.* » On retrouve, dans ce discours, l'idée de la vocation, même si son parcours l'éloigne de son choix initial. Elle obtient le concours de Lettres-Histoire dès la première année, à 24 ans. Mutée à Paris après l'IUFM, elle s'intéresse toujours, parallèlement à son métier de professeur, à l'herboristerie et à l'homéopathie.

Dans sa classe, elle met en place une méthodologie et un protocole acquis suite à ses formations d'animatrice bénévole : « *J'ai toujours fait un peu de pédagogie Freinet, qui n'est pas forcément très bien perçue... Mais moi, je sais que je suis avant-gardiste et c'était ma conviction.* » Si elle n'est pas en difficulté, elle évoque néanmoins le sentiment d'être « *sur le fil* » : « *Les élèves en LP détestaient la matière que j'enseignais et c'est moi qui incarnais ça ! Il [fallait] emmener tout le monde : "On y va, on fait des projets !" Mais c'est vrai que je n'étais pas forcément rayonnante tous les jours.* » Le choix de ses approches didactiques renvoie à une nécessité pour transmettre dans de bonnes conditions : « *Il faut trouver des astuces [...]. C'est un peu la pédagogie de survie. Il y en a qui ne font pas ça. J'ai des collègues, la plupart d'ailleurs, qui partent dans l'autoritarisme complet... Je ne trouve pas ça intéressant. J'ai un peu essayé, mais j'aime bien avoir des vraies relations. C'est plus long à mettre en place [...]. Quand on arrive, on est nouveau, on nous file soit les classes [...] les plus terribles, soit les deuxièmes années que personne ne peut supporter. Donc, on se les "colle". Quand on passe dans les rangs, on entend murmurer : "Ah celle-là, je lui donne trois semaines", "Elle va péter un plomb". Je me suis dit : "Gaétane, tiens bon !" et [j'ai annoncé aux élèves] : "OK les gars ! On se met en rond ; je note ce que vous avez fait, ce que vous avez aimé, ce que vous n'avez pas aimé, ce que vous voulez faire, ce qu'on va faire ensemble." Je me suis répété qu'il ne fallait pas rater le tournant [...]. Ils ont adoré et ils m'ont dit : "On adore, vous nous écoutez, on se met en rond, c'est super." »*

Concernant le métier au quotidien, Gaétane ne craignait pas spécialement les inspections, malgré les mises en garde de ses collègues. Elle assumait pleinement ce qu'elle faisait. Sur les deux IPR qu'elle a rencontrés, l'un l'a vraiment encouragée, tandis que l'autre est resté beaucoup plus réservé. Elle accorde peu d'importance à leurs remarques (« *Je lui disais : "Oui, oui", et puis, dès qu'il était parti, je refaisais mon truc* ») car elle se soucie peu de

¹²⁸ Certificat d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel.

l'évolution de sa carrière. Elle se heurte néanmoins à des obstacles fréquents qui l'empêchent de mettre en œuvre certaines activités. Par exemple, à propos d'un projet qu'elle avait mis en place avec un slameur, elle confesse : « *Dur de faire passer la pilule au lycée.* » Les relations entretenues avec le chef d'établissement sont parfois conflictuelles, en particulier lorsqu'elle critique l'évaluation des enseignants faite par rapport aux performances des élèves : « *Je n'étais pas là l'année d'avant... Sachant que j'arrive, j'ai la plus mauvaise classe, la Seconde que tout le monde connaît, un peu chiante [...]. [La direction] nous passe au crible.* » Elle a subi des repréailles de la part de sa proviseure, qui s'est servie de son statut de *manager* pour lui imposer son autorité : « *Son pouvoir, c'est l'emploi du temps. Alors que j'avais deux heures de transport, elle me faisait venir tous les jours avec des trous au milieu.* » Gaétane a toujours ressenti une forte solitude et un manque d'empathie de la part de l'encadrement : « *Il faudrait qu'il [l'IPR] soit à l'écoute du terrain parce que nous les profs, personne ne sait vraiment ce qu'on vit [...]. Si la méthode Freinet était prise en compte à l'IUFM, ça sauverait des vies. Sauf que l'on n'a pas voulu entendre ça, ce n'est pas ce qui a été décidé [...]. J'ai été livrée à moi-même.* » Elle considère que l'inspecteur ne joue pas son rôle de « *coach* », même si l'un de ceux qui l'a inspectée l'a pourtant bien encouragée.

Gaétane est syndiquée depuis ses débuts dans l'Éducation nationale mais son engagement politique se délite avec le temps (« *C'est mort* »). Pour elle, les représentants syndicaux n'apportent pas l'aide qu'ils devraient, mais se rangent du côté de l'institution. Elle est néanmoins restée encartée « *par principe* ».

Après seulement quelques années, et ne se sentant déjà « *plus enseignante* » dans sa tête, elle décide de suivre une formation sur les plantes médicinales et prend un congé. À ce moment, enceinte puis jeune maman, elle ne se concentre que partiellement sur cette nouvelle activité mais se met à faire les marchés dans le Sud de la France pour vendre ses produits. Une fois son congé maternité terminé, elle choisit de se mettre en disponibilité et de créer son auto-entreprise. Quelques mois plus tard, elle décide de revenir dans sa région natale (plus propice à la culture des plantes qu'elle souhaite développer). En parallèle et pendant une année, elle effectue des remplacements dans un lycée agricole, qui dépend du ministère de l'Agriculture. L'administration lui demande alors de se positionner sur l'un ou l'autre poste : « *Il fallait que je fasse un choix, et le rectorat m'a dit : "Écoutez Madame, vous êtes bien gentille, mais ça ne se fait pas trop ce que vous faites, votre poste est à N."* » Gaétane rejoint alors l'Éducation nationale à plein temps et passe plusieurs années à N., tout en demandant des mutations chaque année pour se rapprocher de son domicile. Elle tente de mener conjointement son activité en tant qu'auto-entrepreneuse et son métier d'enseignante mais ne s'en satisfait pas : « *J'essayais de concilier les deux, mais je n'ai pas réussi du tout ; quand je fais quelque chose, j'aime bien que ce soit bien fait et là, pour les cours, c'étaient les nouveaux programmes. Il fallait [donc tout] refaire.* » Elle décide de "reprenre" pour des raisons économiques. Elle développe alors sa propre gamme de produits de beauté. Pour pouvoir en vivre, elle décide de suivre un Master de Marketing-Vente. Après deux ans, elle arrive au bout de ses droits de disponibilité et décide de démissionner de l'Éducation nationale. Elle pensait profiter d'une prime de départ promise par le gouvernement et s'en servir pour créer son entreprise. Mais la prime était en réalité indexée sur l'ancienneté, soit une aide de 2 000 €. Malgré, à ses yeux, cette somme modeste, elle décide de partir car elle était déjà dans ses rêves, « *déjà la tête dedans* ». Elle ne voulait pas qu'une routine s'installe. Elle ne se projetait pas dans le métier d'enseignant jusqu'à la retraite : « *Je vais avoir quarante ans, je vais trucider tous mes élèves [...]. J'avais ce souvenir des profs [...] qui gueulent et qui ne sont pas contents de venir et, du coup, nous en tant qu'élèves, on n'est pas contents non plus [...]. Je ne veux pas devenir cet enseignant-là [...]. Souvent, ceux qui sont au bord de la retraite*

sont un peu aigris. Je m'étais dit que du moment où je vois que ça commence à partir comme ça, je change et je fais un autre truc qui me plaît. Depuis le départ, j'avais cette vision de faire potentiellement plusieurs boulots dans ma vie. »

Gaétane aime son métier mais elle n'est pas attachée à son statut de fonctionnaire. Elle choisit de privilégier le bien-être au travail à la sécurité accordée par la profession d'enseignant. Elle démissionne en août 2013 (après seulement sept ans et un parcours ponctué de ruptures), malgré les mises en garde des autres professeurs. « *C'est vrai qu'on [...] a un boulot à vie, même si on le fait mal... Au final, on l'a quand même, ce travail. Quand je disais que j'allais démissionner, mes collègues me coinçaient et me disaient : "Ne fais pas ça ! Fais n'importe quoi d'autre, mais ne fais pas ça ! Garde ton statut." Je leur ai répondu : "Cela me laisse indifférente [...]. Si je veux [re]venir, je repasse le concours. Ce n'est pas grave ; je l'ai eu une fois, je peux l'avoir une deuxième fois." » Elle explique son choix par un écart entre sa conception du métier et son projet de vie, très différent de celui de ses collègues : « *Ils ont d'abord fait n'importe quoi [avant de passer le concours], et ils ont planifié ; moi, j'avais planifié et après, j'ai fait n'importe quoi !* » Pour elle, les enseignants ne sont pas dans la « *vraie vie* » parce qu'ils ne prennent pas en compte les changements sociaux.*

Au final, l'ambiance dans les établissements lui pesait, ainsi que le manque de liberté dans le travail et l'impossibilité de « *faire changer le Mammouth* ». Elle souligne aussi l'épuisement inhérent à la profession : « *Je ne me serais pas vu toute ma carrière faire ça, parce que c'est assez épuisant.* »

Gaétane avoue avoir pris un "risque" en démissionnant et reconnaît la nécessité, dans le cadre de sa bifurcation, d'être soutenue émotionnellement et économiquement par sa famille (« *Vas-y, fais-le, c'est maintenant ou jamais ; autrement, tu auras des regrets* »). Il lui a fallu du « *courage* » pour partir et s'engager dans la voie de l'entrepreneuriat (« *Financièrement, j'ai fait un emprunt mais, à un moment, il faut faire des choix [...], aller de l'avant sinon – à l'approche de la quarantaine – je vais perdre la boussole et trucider tous mes élèves* »).

Aujourd'hui, elle conserve son désir de transmission des connaissances : elle continue d'enseigner ponctuellement dans différentes structures, même si l'entreprise qu'elle a créée l'occupe énormément (« *Je dois faire les emballages, rédiger les dépliants, faire les papiers, démarcher...* »). Elle ne regrette pas d'avoir quitté l'Éducation nationale car elle aurait pu « *devenir mauvaise* » et ne voulait pas prendre ce risque (« *Je ne me voyais pas, toute ma vie, faire les mêmes cours, rester dans le sérail* »).

Gaétane exprime un départ choisi et non contraint. Si elle n'a pas éprouvé de difficultés aux yeux de l'institution, elle témoigne toutefois des épreuves du métier. Sa démission est un cas heureux. D'autres anciens enseignants ne se sont pas toujours inscrits dans la même configuration. Nous avons rencontré, par exemple, un professeur d'espagnol devenu secrétaire au sein de l'Éducation nationale et un cas de démission d'une enseignante-stagiaire.

4) Cassiopée, une expérience malheureuse qui tourne court

Cassiopée est d'origine grecque, elle a trente ans. Elle est arrivée chez nous il y a six ans. Elle possède plusieurs diplômes, certains passés en Grèce, d'autres dans l'Hexagone. Avant même d'envisager le CAPES d'Anglais, elle possède déjà des expériences d'enseignement, puisqu'elle a exercé dans son pays d'origine et en France en tant que vacataire. En outre, cet univers ne lui est pas étranger puisque son mari est professeur au sein de l'Éducation natio-

nale. Son expérience témoigne d'une « *vocation contrariée* ». À moitié engagée dans le métier, elle préfère finalement le quitter après quelques mois de stage.

Si son entrée dans la profession est désirée (« *J'ai fait mes études en lettres classiques, ayant comme but d'être prof. J'aimais bien le contact avec les enfants, et les adultes aussi, parce que j'ai beaucoup travaillé avec eux. Pouvoir transmettre des connaissances, construire des cours, je trouvais ça très enrichissant* »), son entourage familial paraît plutôt réticent vis-à-vis d'une telle orientation. En France, elle a d'abord passé le CAFEP : « *J'ai passé le concours avec mon Master 2 en littérature comparée, et je préparais le Master 2 en anglais en même temps, que j'ai eu à la fin de l'année. Mon mari, qui est professeur dans le public, m'avait conseillé de m'inscrire plutôt au concours du privé [...]. À l'époque, je ne comprenais pas pourquoi, parce que [...] j'ai fait toutes mes études dans le public. Pas en France, mais en Grèce. J'appréciais beaucoup le public et je voulais y rentrer. Mais on m'a dit qu'ici, en ce moment, c'était un peu compliqué pour les jeunes enseignants. Alors j'ai passé celui du privé.* »

Le métier lui est présenté de manière assez négative – ou elle le ressent comme tel –, à travers l'expérience de son conjoint, ou lors de discussions avec d'autres professeurs : « [L'un d'entre eux] *a vécu en banlieue parisienne pendant sept ans. Il avait des difficultés quand il a commencé, et il pensait que c'était mieux dans le privé. J'ai eu d'autres échos. Par exemple, ma responsable, à l'époque [...], quand je lui ai annoncé que j'allais passer le concours, m'a dit : "Fais autre chose dans ta vie." Elle, elle a eu l'expérience et elle était dans l'Éducation nationale. Je ne sais pas si elle avait démissionné parce qu'en même temps, elle préparait sa thèse. Elle a eu, je crois, un poste à l'université [...]. Je trouvais que ces propos étaient un peu exagérés, mais je ne connaissais pas vraiment le système.* »

Ayant échoué au concours du privé, elle a été admissible en revanche au CAPES au moment de la réforme de 2013. Elle a été affectée, en tant que stagiaire, dans un collège comme enseignante d'anglais, avant de passer les oraux.

Son engagement va très vite tourner à la déception une fois sur le terrain. Elle souligne d'ailleurs clairement la séparation du « *statut* » et du « *métier* » (Dubet, 2002). Au « *vrai boulot* » (Bidet, 2011), celui d'enseigner, se substitue un travail ingrat, de « *policier* » ou d'« *assistante sociale* ». Dès son entrée en classe, l'épreuve commence. Elle se rend compte que les jeunes n'ont ni « *cadre* » ni « *motivations* » : « *Ils ne savaient pas où ils étaient, ni pourquoi ils étaient là.* »

L'expérience devient alors douloureuse (« *J'ai perdu 5 kilos en un mois et demi* ») et en complet décalage avec ses représentations : « *Ça s'est passé très mal, il n'y a pas de secret [...]. Je l'ai très mal vécu. Disons qu'il y avait un déphasage total entre le discours de l'IUFM et la pratique. On avait appris à construire des cours assez poussés, à parler seulement en anglais, par exemple. C'étaient les consignes qu'il fallait respecter... C'était très intéressant, on a beaucoup appris : comment construire les cours, des séquences qui soient plus parlantes pour les élèves [...]. Sauf que, pour pouvoir faire un cours, il faut un minimum de cadre.* »

Or, beaucoup de ces adolescents, selon elle, ne semblent pas avoir le niveau requis pour sa discipline : « *Je me suis retrouvée avec beaucoup de difficultés, et j'avais conscience que je voulais faire quelque chose, parce que j'ai été en observation plusieurs fois dans les classes des collègues. Quand je voyais qu'en Troisième, les élèves – en anglais – n'étaient pas capa-*

bles de dire : "Bonjour", "Au revoir", "Comment vas-tu ?"... C'était inacceptable ! Finalement, qu'est-ce qu'on fait avec ces élèves-là ? On dit que c'est un quartier difficile, alors on fait ce qu'on peut et, en réalité, on ne peut pas grand-chose. Du coup, il y a des jeunes qui sont vraiment bons, qui font un effort, et qui n'arriveront à rien faire dans leur vie, parce que le niveau est bas. Ils ne rattraperont jamais leur retard pour aller dans un bon lycée. On sert à quoi, en définitive, si ce n'est boucher des trous ? »

Face à ses problèmes de gestion de classe, Cassiopée – « dernière arrivée, dernière servie » – exprime tout à la fois le poids de l'institution, le manque de soutien et la solitude du métier. Les difficultés qu'elle rencontre sont alors perçues comme une affaire individuelle face à une administration plus ou moins indifférente et à des dysfonctionnements du système éducatif. « *Je me suis renseignée, parce que, faisant face à des problèmes assez importants, je voulais savoir s'il y avait, tout simplement, un dispositif ou une formation qui puisse me convenir. Et il y en avait pas [...]. J'ai contacté des professeurs à l'IUFM qui m'ont dit qu'il y en avait eu auparavant, mais que ce n'était plus le cas aujourd'hui.* » Si des collègues sont, d'après elle, dans la même situation, son discours semble montrer qu'il ne s'agit pas de déni mais plutôt d'un sentiment de honte et de difficultés que l'on relativise : « *Il y en avait beaucoup qui étaient dans mon cas, et qui n'en parlaient pas. Qui se confiaient à moi, mais pas à d'autres. J'ai discuté, à un moment donné, avec quelqu'un qui m'a dit : "Oui, on m'insulte dans la classe." Et il a ajouté : "Je débute, c'est normal. Après, il y a des choses plus difficiles dans la vie. J'ai une amie qui est morte l'année dernière." Si on commence avec cet état d'esprit, je vois mal comment on peut finir [...]. J'ai parlé à beaucoup de gens, mais surtout avec ceux qui venaient de l'IUFM. C'est compliqué, parce que c'est en dehors de la structure du collège. J'ai discuté avec la directrice adjointe, mais le problème n'a pas été résolu pour autant. Je n'étais pas la seule, mais j'étais la plus jeune, dans une discipline – l'anglais – certes obligatoire, mais qui n'est pas aussi importante que les maths, le français... »*

Le métier, aux yeux de Cassiopée, se vit seul : contre la classe, contre le chef d'établissement, contre les collègues. Il est alors considéré comme étant anémique. Il y a, chez cette enseignante, une nostalgie renvoyant à l'imaginaire institutionnel d'un métier qui n'a peut-être, d'ailleurs, jamais complètement existé comme tel. Il n'y aurait ni repères, ni finalités, ni règles : « *Les élèves ne savent plus pourquoi ils sont là [...]. Ils sont là parce qu'il y a les parents qui ne savent pas quoi en faire [...]. J'en ai eu beaucoup qui me disaient qu'ils souffraient parce que, pendant des années et des années, ils ont été mis dans des sections où il y avait le bazar, où on ne faisait pas cours. Ils subissaient ça tous les jours.* »

Ce manque de soutien et de repères s'inscrit ici dans des logiques organisationnelles. Quand l'enseignant cherche à sanctionner pour tenir la classe, les responsables d'établissement usent de stratégies pour freiner de telles pratiques : « *Quand je mettais une heure de colle, on me forçait à la placer à huit heures du matin, parce que ça arrangeait le planning de l'élève. C'était à moi de venir à cette heure-là. Ça m'a été imposé par l'adjointe. Tout ça pour quelqu'un qui n'est, d'ailleurs, jamais venu et qui n'a jamais été sermonné. S'il n'y a pas de sanction... Même quand il y en a, elles ne sont pas respectées... Enfin, rien ne marche. Le problème est que ces élèves vont être intégrés à une société qui ne fonctionne pas comme ça. On ne peut pas tout faire n'importe comment et n'importe quand.* » La punition semble ici se retourner contre elle et devenir la sienne.

Les jeux de pouvoir se manifestent également en classe et peuvent tourner au cauchemar. Les élèves testent ainsi les enseignants et réussissent parfois à s'engouffrer dans les

failles ou à tirer profit des zones d'incertitudes : « Une fois, j'ai convoqué le père de l'un d'entre eux et on a parlé longuement. Son gamin parlait tout le temps dans le cours ! C'était non-stop. On l'avait mis devant. À un moment, je tente de le recadrer : "Écoute, ce ne sera plus possible, tu ne peux pas continuer comme ça." Il a pris son cartable, il l'a balancé contre l'armoire. C'était un épisode assez violent [...]. Je lui ai fait savoir que je ne pouvais plus l'accepter avec ce comportement-là, et qu'il devait voir l'adjointe de la directrice. Il a piqué une crise pas possible. Une autre fois, j'en ai eu un qui a voulu partir avec mon sac à main [...]. C'était à la fin, juste avant ma dépression, je n'avais même pas la force de m'y opposer. Je lui ai dit que s'il franchissait le seuil de la porte et sortait avec ce sac, il allait être convoqué en conseil de discipline. Il a rigolé, il a posé le sac et il est parti... Certains sont sans gêne et j'ai même été menacée. »

Cassiopée ne sera restée que deux mois, démissionnant en février (« Je ne suis pas la première et je ne serai pas la dernière ») mais déjà absente pour dépression après les vacances de la Toussaint.

L'entretien, à plusieurs reprises, revient sur le nœud du problème : « Je ne suis pas partie parce que je n'arrivais pas à tenir une classe. Je suis partie par frustration [...]. Le métier que j'avais envisagé n'avait rien à voir avec la réalité... » Le quitter apparaît, pour elle, davantage comme un bénéfice que comme un risque puisqu'il s'agit, avant tout, de trouver une profession dans laquelle s'épanouir : « Le fait d'avoir un travail stable, rémunéré... Enfin, bien rémunéré, je ne dirais pas, mais avec un salaire tous les mois, c'était la seule raison qui valait pour plusieurs professeurs en poste dans mon établissement. Ils marteletaient : "Tu vois ta fiche de paie à la fin du mois, tu oublies tout ce que tu endures." Sauf que moi, je ne peux pas le faire, parce que je veux faire quelque chose qui me plaise... »

Cassiopée exprimera ainsi sa volonté de se désengager et de se retirer quand d'autres maintiennent leur présence malgré des expériences douloureuses : « Avec d'autres collègues, des stagiaires aussi, on faisait des cours ensemble parce qu'on préparait les oraux. Je les voyais, ils étaient presque dans le même état que moi, sauf qu'eux, ils pensaient qu'ils n'avaient plus le choix [...]. C'était ça le problème. Ils se disaient : "J'ai fait quatre ans d'études dans tel domaine. Un professeur, c'est très difficile à reconverter. Finalement, il faut subir." Le discours de tout le monde, c'était ça : "Il faut subir. Il faut tenir bon pour, peut-être, pouvoir aller ailleurs après ou être dans un meilleur établissement, etc." »

*
* *

Ces témoignages, en fonction de leurs spécificités, attirent notre attention :

- sur les risques de déstabilisation, de "basculer" ou de désaffiliation découlant d'une réforme perçue comme imposée, mal préparée et insuffisamment explicitée (Jean-Pierre) ;

- sur un sentiment d'amertume et d'abandon lié au déphasage entre formation dispensée et réalités de terrain (Françoise) ;

- sur la mobilisation de ressources propres, la quête de changement ou d'innovation et un choix – librement consenti – de reconversion (Gaétane) ;

- sur l'empilement des difficultés, une vocation contrariée et un contexte considéré comme anémique (Cassiopée).

D'autres récits de vie auraient pu être présentés et nous éclairer, de manière plus précise, sur les processus d'engagement et de décrochage, les logiques d'insertion ou de retrait, les mécanismes de don et de contre-don. Les informations recueillies et l'analyse des dispositifs mis en place nous ont cependant déjà permis de rassembler les différentes pièces du puzzle, les tensions du métier et la prise en charge des difficultés rencontrées pouvant, par exemple, donner lieu à des stratégies de contournement ou d'*exit*, à des comportements d'apathie ou d'assistance, de repli sur soi ou de dénégarion...

CONCLUSION

Au terme de cette contribution, il importe de rappeler les grandes lignes de notre questionnement, de mettre en évidence les principaux résultats obtenus et de suggérer quelques pistes de recherche susceptibles d'approfondir notre compréhension de la souffrance ou du mal-être enseignant.

*
* *

I. MISE EN PERSPECTIVE

Notre démarche s'inscrit dans une tradition compréhensive et interactionniste mettant l'accent sur des formes d'expérimentation ou de subjectivation propres à chaque groupe d'acteurs composant la communauté éducative. La référence aux systèmes de croyances, de prescriptions et de valeurs ainsi que la prise en compte des sentiments et des émotions sont ici primordiales afin de mieux saisir les arbitrages ou les régulations qui se mettent en place. Plusieurs modalités peuvent être distinguées (Bajoit, 1992). Selon les sensibilités, on insistera sur des processus de "liaison" (tels ceux de "rapprochement" ou d'"adaptation") ou de "séparation" (comme ceux de "rivalités" ou d'"oppositions"), certains classiques de la sociologie – songeons, en particulier, à Georg Simmel – jouant la carte non plus du *dualisme* mais de la *dualité* tout en prenant en considération logiques internes *et* externes, horizontales *et* verticales, micro *et* macro.

L'étude des phénomènes de *mobilisation*, plus précisément, intègre *structures de contrôle* et *stratégies d'échange*. Les premières sont de nature *normative* (intérieurisation), *coercitive* (soumission), *attributive* (délégation de pouvoir) ou *participative* (implication) ; les secondes répondent à diverses finalités, *inclusives* ou *exclusives* (Baechler, 1998). Envisagée, à la manière de Mancur Olson, de Thomas Schelling ou d'Albert Hirschman, sous un angle "relationnel", la combinaison de toutes ces variantes nous éclaire sur les comportements d'*exit* ou de *voice*, de loyauté ou de protestation, d'apathie ou de défection. Les « *épreuves* » subies et les « *discours de la plainte* » qui leur sont associés peuvent être également décryptés en termes psychodynamiques (Dejours, sous la dir. de, 2012) ou cliniques (Rhéaume, 2009 et de Gaulejac, 2011), avec le souci de « *réintroduire le sujet singulier dans l'histoire des rapports sociaux* » (Alderson, 2004, p. 245), un sujet faisant appel à son « *intelligence pratique* »¹²⁹ et capable de déployer tout un « *éventail de stratagèmes opératoires* » pour faire face à la morosité ambiante et aux violences ordinaires.

La problématique du risque et de la vulnérabilité prend, dans cette optique, tout son sens et renvoie à la fragilisation de la condition enseignante, à ses méandres et à ses vicissitudes, la reconfiguration du métier et de ses fondements historiques pouvant conduire à la désaffiliation ou à l'anomie, plus prosaïquement à l'épuisement, à l'usure ou au renoncement. Les recompositions ou les "bricolages" qui s'opèrent feraient alors écho, dans le contexte d'une nouvelle professionnalité devant répondre à un cahier des charges de plus en plus exigeant et à des demandes de plus en plus contradictoires, à un déclassement et à une dévalorisation statutaire, à une légitimité ébranlée et à une autorité contestée. Ce brouillage des codes, nous l'avons vu, peut susciter différents types d'attitudes ou de réactions, elles-mêmes très fluctuantes. Vis-à-vis des élèves par exemple, plusieurs registres peuvent être sollicités : celui de la force et de la contrainte, celui de l'affectif et de la connivence ou bien encore celui de l'impuissance et du retrait. Dans d'autres circonstances, lorsque les contraintes organisationnelles deviennent trop pesantes, des conduites de contournement ou d'évitement, de déta-

¹²⁹ Laquelle a partie liée avec la « *ruse* » ou la *mêtis*, chère à Aristote (Detienne et Vernant, 1974).

chement ou de fuite peuvent voir le jour. Quelquefois aussi, la sublimation¹³⁰ ou l'insertion dans des réseaux affinitaires prennent le relais. Dans les situations les plus tendues, l'accommodation et la quête de compromis ne suffisent plus : lorsqu'on est « *sur le fil* », « *à la dérive* » et que l'on considère que l'on ne peut plus « *faire cours* » ni « *tenir sa classe* », c'est de survie dont il s'agit, et les marges de manœuvre s'amenuisent : retraite anticipée, congés longue maladie...

Les difficultés rencontrées peuvent être regroupées autour de cinq grandes thématiques :

- celle de l'invisibilité du travail accompli et du manque de reconnaissance¹³¹ alors que l'on se sent débordé en permanence, toujours sur le "qui-vive", « *dévorés* » ou « *à bout de nerfs* » ;

- celle du décalage ou du déphasage entre ce qui a été inculqué ou intériorisé et les réalités de terrain¹³², entre ce qui a été prescrit et ce qui peut être mis en œuvre, les satisfactions escomptées n'étant pas au rendez-vous ou laissant sur sa faim eu égard aux efforts entrepris et au retour qui en est fait par les apprenants ou les collègues, les proviseurs ou les IPR ;

- celle, relevant davantage des préoccupations d'une socio-anthropologie de la connaissance, de la perception et de la caractérisation, par l'institution et les spécialistes ou les experts qui lui sont rattachés, de ce qui est couramment perçu comme relevant d'un profond malaise ou d'un syndrome de *burn-out* allant de pair avec une « *dépersonnalisation* » et une *insatisfaction chronique* » ;

- celle des jeux de rôle et des zones d'incertitude avec, pour chacune des parties en présence, des « *malentendus* » et des « *malentendants* », la multiplication de messages paradoxaux pouvant « *dérégler les boussoles* » et « *mettre en porte-à-faux* » ;

¹³⁰ Celle-ci peut être définie comme « *le processus par lequel un désir (ou une pulsion) insatisfait est orienté vers un nouveau but, un nouveau destin ou un nouvel objet socialement valorisé* » (Alderson, 2004, p. 250).

¹³¹ Trois composantes sont habituellement mises en exergue (Ferréol, 2010). La première, la *reconnaissance affective*, se déploie dans l'interaction avec ceux que George Herbert Mead nommera les « *autres donneurs de sens* », notamment à travers l'amour ou la bienveillance. Elle produit, comme l'a bien montré Axel Honneth, de la « *confiance en soi* » (Honneth, 2000). Du déni de cette confiance peut résulter une destruction de sa propre identité. La deuxième, assez proche de l'optique kantienne, comporte deux aspects : la *reconnaissance juridique*, qui fait de l'individu un sujet de droit, et la *reconnaissance morale*, qui fournit au sujet l'assurance de sa capacité de discernement. La troisième, la *reconnaissance sociale*, se réfère à la valeur de la contribution d'un individu pour la communauté à laquelle il appartient et met en jeu la solidarité et la loyauté. Ces trois dimensions dessinent les contours d'une éthique qui confère à l'exigence de justice un contenu beaucoup plus vaste. En tant que *réalisation de soi*, cette éthique réunit l'« *ensemble des conditions sociopolitiques qui préservent l'intégrité personnelle* » (Renault, 2000, p. 50).

¹³² Dans leur éditorial d'un numéro des *Cahiers pédagogiques* publié en juin 2014, Michèle Amiel et Yannick Mével évoquent une « *représentation idéale qui s'est effondrée* » : « *Il était une fois, dans un beau pays qui ne connaissait pas la crise, deux hommes qui travaillaient heureux. Le premier était instituteur et le second professeur [...]. Respectés par les élèves et leurs familles, ils pratiquaient le plus beau métier du monde. C'était simple : lire, écrire, compter, transmettre le savoir établi et stable d'une discipline à de jeunes adolescents qui se soumettaient de gré ou de force à leur autorité bienveillante. Lorsque l'un d'entre eux n'y arrivait pas, on disait qu'il n'était pas fait pour les études et il ne serait venu à l'idée de personne d'imaginer que l'école et les enseignants y soient pour quelque chose. Leur statut, qui recouvrait admirablement leur fonction, les protégeait contre les abus toujours possibles de leur hiérarchie. Ils savaient profiter de quelques semaines de vacances studieuses et d'une consommation régulée par le catalogue de la CAMIF. Il leur arrivait de se mettre en grève pour défendre la haute idée qu'ils se faisaient du service public [et] savaient [...] qu'ils appartenaient à un corps [...]. Tout cela [on le sait] relève du conte de fées* » (Amiel et Mével, 2004, p. 9.)

- celle du climat scolaire et de son impact sur les manières d'être et les modes d'action, les jugements émis n'étant pas sans conséquences sur les réputations établies et pouvant conduire à des crispations ou des vexations, un étiquetage ou une stigmatisation.

Toutes ces interrogations ont été, dans un premier temps, mises en perspective en prenant appui sur la littérature spécialisée, la synthèse que nous avons proposée s'efforçant de rassembler les éléments clés permettant une meilleure compréhension des différentes figures de l'engagement ou de la mise à distance, de l'appartenance ou de la distanciation, du don de soi ou de la désimplication. Nous avons ensuite souhaité illustrer nos propos en nous rendant sur le terrain et en nous intéressant aux politiques menées dans un cadre rectoral.

II. ENSEIGNEMENTS ET PISTES DE RECHERCHE

La méthodologie retenue, essentiellement qualitative, met en avant la triangulation des sources, des grilles de lecture et des outils d'investigation, qu'il s'agisse de consultation des dossiers de personnels en souffrance ou en déshérence, d'observations de journées de formation, de passations d'entretiens semi-directifs, de récits de vie...

Nos investigations se sont portées, tout d'abord, sur l'examen d'un dispositif d'accompagnement individualisé original, conçu et mis en œuvre au sein d'une académie de taille moyenne ayant déjà participé à diverses expérimentations sur la prévention des risques psychosociaux ou la mobilité carrière. Cette monographie, au-delà des spécificités locales ou régionales, nous fournit des points de repère – que l'on peut, en grande partie, retrouver sur d'autres sites¹³³ sur lesquels nous nous sommes rendus – quant au profil des bénéficiaires¹³⁴, aux attentes institutionnelles et aux procédures employées. Les informations dont on dispose et les analyses auxquelles nous avons procédé soulignent, à propos de DEFI, un certain nombre d'éléments que l'on peut considérer comme des atouts ou des opportunités :

- un pilotage et un encadrement de qualité, à l'écoute et faisant preuve d'empathie ou de sollicitude ;

- des moyens humains et des dotations financières non négligeables compte tenu du contexte actuel de restriction des dépenses publiques ;

- un réseau de formateurs et de tuteurs volontaires et motivés, « *convaincus de leurs missions* » et « *bienveillants* » ;

- une bonne réactivité en cas d'urgences et une gestion de proximité attentive aux préoccupations exprimées ;

- une volonté d'auto-évaluation ;

- une visibilité accrue, un "maillage" adéquat et des stages-établissements bien rôdés ;

- une production de "lien social" et une relativisation de ses propres maux ;

¹³³ Notamment Nord-Pas-de-Calais, Champagne, Poitou-Charentes, Centre ou Île-de-France.

¹³⁴ Voir la fin de la deuxième partie (III.B.9).

- une structure appelée à se renforcer, le volet "anticipation" étant de plus en plus prioritaire.

Toutefois, certaines zones d'ombre subsistent :

- l'absence de protocole dans la constitution et la collecte des dossiers archivés ne favorise pas toujours l'harmonisation des données ni les comparaisons sur moyenne ou longue période ;

- sans ratios ni indicateurs d'efficacité, toute appréciation sur le bien-fondé, l'utilité ou la pertinence de telle ou telle mesure s'avère délicate ;

- des "effets pervers", en dépit des intentions affichées et du souci louable de strict respect de la confidentialité, peuvent apparaître et déboucher sur un processus de *labeling* ou sur une plus grande dépendance¹³⁵, entretenant de la sorte suspicion et défiance ;

- les remédiations envisagées, même si elles apportent fréquemment soutien et réconfort, peuvent être aussi parfois perçues comme « *contre-productives* », « *infantilisantes* » ou « *culpabilisatrices* », s'apparentant à une « *punition* » ou une « *sanction* » ;

- de même, les conseils prodigués – bien que très prisés par la majorité des participants – ne couvrent pas tout le prisme des difficultés ou des situations rencontrées et peuvent être ainsi, à certains moments, d'un intérêt limité ;

- plus profondément, la dimension organisationnelle, les facteurs environnementaux et tout ce qui a trait au "climat"¹³⁶ qui prévaut dans les collèges ou les lycées demeurent le plus souvent, sinon occultés, du moins secondaires, l'accent étant mis en priorité sur des caractéristiques personnelles renvoyant à des « *déficiences* » ou des « *dysfonctionnements* », des « *lacunes* » ou des « *insuffisances* » : impulsivité ou impréparation, dénégation ou incomptences...

Une telle "matrice", à consonance psychologisante, tend à perdre de vue ou à minorer ce que les Anglo-Saxons entendent habituellement par *flow* ou *capabilities*, *hedonomics* ou *job enrichment*¹³⁷ (Ferréol, 2015). Mieux vaut dès lors privilégier une approche "transactionnelle" (Remy *et al.*, 1978), d'ordre biographique et relationnel, s'inscrivant dans une optique systémique visant à créer des passerelles entre narrativité et objectivation, mise en récit et traduction institutionnelle. Les témoignages recueillis vont dans ce sens et mettent sur le devant de la scène des questions statutaires (*cf.* les TZR), des idéaux ou des vocations contrariés, des réformes précipitées, des velléités de changement ou d'innovation, des bifurcations, des choix de reconversion, des événements plus intimes... Les arrangements auxquels on aboutit sont « *à géométrie variable* » et dépendent des contraintes situationnelles, toute généralisation hâtive étant à proscrire.

Parmi les prochaines pistes à explorer, il conviendrait :

¹³⁵ La tentation est alors forte de dériver vers une forme d'"assistanat" ou de "surprotection".

¹³⁶ Comme les pratiques partenariales, la coéducation, les stratégies d'équipe, le style de management, la qualité de vie au travail... *Cf.* Debarbieux *et al.*, 2012.

¹³⁷ *Cf.* la note p. 58.

- de poursuivre l'exploitation des archives DEFI et d'affiner certaines analyses relatives au repérage des publics et à l'élaboration des contenus de formation ;

- d'étoffer notre échantillon tant dans l'Académie de référence que dans d'autres régions ;

- d'effectuer des comparaisons avec d'autres professions, y compris dans l'Éducation nationale (IPR, CPE, chefs d'établissement...), d'autres secteurs d'activités ou d'autres types de décrochage¹³⁸ (dont celui des élèves) ;

- d'élargir notre réflexion au niveau du Primaire ou du Supérieur ;

- d'interroger, enfin, les fondations du système éducatif sous l'angle non plus du ressentiment ou des désillusions mais de la satisfaction ou du bien-être (Bidet, 2011 ; Chaliès *et al.*, 2013 ; Lachmann *et al.*, 2000 ; Seligman, 2011).

*
* *

L'heure n'est plus à « *fournir clefs en mains des guides de bonnes pratiques formatées et stéréotypées* » (Gonthier-Maurin, 2012, p. 71). Un décentrement du regard est nécessaire : « *Tous les observateurs vous le diront : c'est par leur périphérie que les systèmes changent. Si vous voulez voir émerger le monde de demain, allez sur les confins, les marges, les fronts pionniers* » (Amiel et Mével, 2014, p. 9.) Cela suppose de « *s'inscrire dans une histoire longue* », de « *ne pas s'en tenir à des impressions superficielles* » et d'« *examiner de manière nuancée les évolutions* » (Zakhartchouk, 2014, p. 35).

Ces prérequis sont d'autant plus indispensables lorsque l'on aborde un sujet qui, à bien des égards, reste encore mal connu (appréhension statistique très fragmentaire, estimations souvent non concordantes des effectifs, confidentialité des dispositifs et évaluation assez rudimentaire de leur efficacité). L'"individualisation" des traitements, même si elle peut s'avérer fructueuse, ne saurait à elle seule constituer une panacée. D'autres paramètres ont aussi droit de cité : jeux d'acteurs, conflits de rôles, rapport à la hiérarchie, *double bind*, et d'autres échelles – en premier lieu, l'établissement en tant que « *lieu d'épreuves où s'effectue, s'imagine [et] se régule le travail* » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 9) – sont à valoriser.

¹³⁸ Karsenti et Collin, 2009.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

LE SYSTÈME ÉDUCATIF : ENJEUX ET DÉBATS

- AFSA Cédric (2013), « Qui décroche ? », *Éducation et formations*, n° 84, décembre, pp. 9-20.
- AMIEL Michèle et MÉVEL Yannick (2014), « Entre pragmatisme et idéal », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 514, juin, p. 9.
- ANTONMATTEI Pierre et FOUQUET Annie (2011), *La Lutte contre l'absentéisme et le décrochage scolaire*, Paris, IGEN.
- ASSOCIATION FRANÇAISE DES ADMINISTRATEURS DE L'ÉDUCATION (AFAE) (2011), *Le Système éducatif français et son administration*, Paris, Administration et éducation (12^e éd.).
- BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger (1989), *Le Niveau monte. Réfutation d'une vieille idée concernant la prétendue décadence de nos écoles*, Paris, Seuil.
- BAUDELLOT Christian et ESTABLET Roger (2009), *L'Élitisme républicain. L'école face à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris, Seuil.
- BERTHIER Patrick (1996), *L'Ethnographie de l'École. Éloge critique*, Paris, Anthropos.
- BIER Bernard (2000), « Éditorial », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre, pp. 5-8.
- BOROTTO Marc (1999), « L'enseignement philosophique et l'éducation à la citoyenneté », in LOMBARD Jean (sous la dir. de), *Philosophie de l'éducation : questions d'aujourd'hui. L'école et la cité*, Paris, L'Harmattan, pp. 119-148.
- BOUDON Raymond (1973), *L'Inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude (1970), *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- CASTETS-FONTAINE Benjamin (2012), *Le Cercle vertueux de la réussite scolaire*, Bruxelles, Intercommunications.
- CHARLOT Bernard (1997), *Rapport au savoir : éléments pour une théorie*, Paris, Anthropos.
- CLERC Françoise (2014), « L'école de demain reste à faire, ses professions aussi », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 514, juin, pp. 54-56.
- COMPIÈGNE Isabelle (2011), « Nouvelles technologies : pratiques et enjeux », in FOURNIER Martine (sous la dir. de), *Éduquer et former. Connaissances et débats en Éducation et Formation*, Auxerre, Éd. Sciences humaines, pp. 215-222.
- DEBARBIEUX Éric et FOTINOS Georges (2012), *Violence et climat scolaire dans les établissements du second degré en France. Une enquête quantitative de victimisation auprès des personnels de direction des lycées et collèges*, Paris, Observatoire international de la violence à l'école.
- DEMAILLY Lise (sous la dir. de) (2001), *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux pratiques*, Bruxelles, De Boeck.
- DEROUET Jean-Louis (sous la dir. de) (2000), *L'École dans plusieurs mondes*, Bruxelles, De Boeck/Paris, INRP.
- DEVELAY Michel (1996), *Donner du sens à l'école*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- DUBET François (2004), *L'École des chances. Qu'est-ce qu'une école juste ?*, Paris, Seuil.
- DUBET François (2008), *Faits d'école*, Paris, Éd. de l'EHESS.

- DUBET François (2011), « École : la question du sens », in FOURNIER Martine (sous la dir. de), *Éduquer et former...*, op. cit., pp. 385-392.
- DUBET François (2014), « Plaidoyer pour le bonheur scolaire », in MEIRIEU Philippe (sous la dir. de), *Le Plaisir d'apprendre*, Paris, Autrement, pp. 68-77.
- DUBET François et DURU-BELLAT Marie (2000), *L'Hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*, Paris, Seuil.
- DUBET François et MARTUCCELLI Danilo (1996), *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil.
- DUCLOS Denis (1993), *De la civilité. Comment les sociétés apprivoisent la puissance*, Paris, La Découverte.
- DUGAS Éric et FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2015), *Oser l'autre. Altérités et éducatibilité dans la France contemporaine*, Bruxelles, Intercommunications.
- DURU-BELLAT Marie (2002), *Les Inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris, PUF.
- DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnès (1999), *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin (1^{re} éd. : 1992).
- DUTERCQ Yves (2000), *Politiques éducatives et évaluation*, Paris, PUF.
- EHRlich Stéphane et MAILLARD Paulette (2004), *Une politique pour l'école et le collège. Vers une nouvelle cohérence éducative*, Paris, Éd. Yves Michel.
- FERRÉOL Gilles (2000), « L'école et la cité : vers de nouvelles régulations ? », *Administration et éducation*, n° 85, 1^{er} trimestre, pp. 61-68.
- FERRÉOL Gilles (2003 a), « École républicaine et processus d'intégration », *Éducation et sociétés*, n° 11, 1^{er} semestre, pp. 119-134.
- FERRÉOL Gilles (2003 b), « La loi d'orientation dix ans après : mise en œuvre et interprétation », *Cahiers du Centre Henri Aigueperse*, n° 37, septembre, pp. 9-227.
- FERRÉOL Gilles (2006), *Décrochage scolaire et politique éducative. Évaluation d'une expérimentation : le « Lycée de toutes les chances »*, Bruxelles, Intercommunications.
- FORQUIN Jean-Claude (sous la dir. de) (2000), *Sociologie de l'éducation. Nouvelles approches, nouveaux objets*, Paris, INRP.
- FOURNIER Martine (sous la dir. de) (2011), *Éduquer et former...*, op. cit.
- GATHER THURLER Monica (2000), *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.
- GILLES Jean-Luc, POTVIN Pierre et TIÈCHE CHRISTINAT Chantal (sous la dir. de) (2012), *Les Alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire*, Berne, Peter Lang.
- ISAMBERT-JAMATI Viviane (1990), *Les Savoirs scolaires : enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*, Paris, Éd. universitaires.
- JANOSZ Michel (2000), « L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine », *VEI Enjeux*, n° 122, septembre, pp. 105-127.
- JOLIBERT Bernard (2001), « Le système éducatif. Problèmes et controverses », *Expressions*, n° 17, mai, pp. 117-146.

- JOUTARD Philippe et THÉLOT Claude (1999), *Réussir l'école. Pour une politique éducative*, Paris, Seuil.
- LAGARRIGUE Jacques (2001), *L'École. Le retour des valeurs ? Des enseignants témoignent*, Bruxelles/Paris, De Boeck/Belin.
- LOMBARD Jean (sous la dir. de) (1999), *Philosophie de l'éducation...*, *op. cit.*
- MAURIN Éric (2007), *La Nouvelle Question scolaire*, Paris, Seuil.
- MERLE Pierre (1998), *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.
- MERLE Pierre (2002), *La Démocratisation de l'enseignement*, Paris, La Découverte.
- MIGEOT-ALVARADO Judith (2000), *La Relation école-famille. "Peut mieux faire?"*, Paris, ESF.
- MILLET Mathias et THIN Daniel (2005), *Ruptures scolaires*, Paris, PUF.
- MORIN Edgar (2000), *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil.
- MORIN Edgar (2011), « Affronter l'incertitude (entretien) », in FOURNIER Martine (sous la dir. de), *Éduquer et former...*, *op. cit.*, pp. 184-189.
- NICOLET Claude (1976), *Le Métier de citoyen dans la Rome républicaine*, Paris, Gallimard.
- OBIN Jean-Pierre (1993), *La Crise de l'organisation scolaire. De la centralisation bureaucratique au pilotage par objectifs et projets*, Paris, Hachette.
- PERETTI André de (2000), *Pour l'honneur de l'école. Passions et controverses en éducation*, Paris, Hachette.
- PROST Antoine (1992), *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.
- QUEIROZ Jean-Manuel de (1995), *L'École et ses sociologies*, Paris, Nathan.
- ROBERT André (1999), *Actions et décisions dans l'Éducation nationale. Un itinéraire de recherche*, Paris, L'Harmattan.
- ROMILLY Jacqueline de (1991), *Problèmes de la démocratie grecque*, Paris, Presses Pocket.
- TAGUIEFF Pierre-André (1996), *La République menacée. Entretien avec Philippe Petit*, Paris, Textuel.
- TERRAIL Jean-Pierre (2005), « Dynamique de la démocratisation », in TERRAIL Jean-Pierre (sous la dir. de), *L'École en France. Crises, pratiques, perspectives*, Paris, La Dispute, p. 231-238.
- TERRAIL Jean-Pierre (sous la dir. de) (1997), *La Scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute.
- THÉLOT Claude (1993), *L'Évaluation du système éducatif. Coûts, fonctionnement, résultats*, Paris, Nathan.
- THIBERT Rémi (2013), « Le décrochage scolaire : diversité des approches, diversité des dispositifs », *Veille et analyses*, n° 84, mai, 28 p.
- TOULEMONDE Bernard (1988), *Petite histoire d'un grand ministère : l'Éducation nationale*, Paris, Albin Michel.
- TROGER Vincent (2011), « Les critiques de la forme scolaire », in FOURNIER Martine (sous la dir. de), *Éduquer et former...*, *op. cit.*, pp. 177-183.

STEEDMAN Hilary et VERDIER Éric (sous la dir. de) (2010), *Les Élèves sans qualification : la France et les pays de l'OCDE*, Paris, Haut Conseil de l'éducation.

VAN ZANTEN Agnès (sous la dir. de) (2000), *L'École. L'état des savoirs*, Paris, La Découverte.

VAN ZANTEN Agnès (sous la dir. de) (2008), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF.

TARPINIAN Armen (2011), « Politique et école, la dimension anthropologique », in FOURNIER Martine (sous la dir. de), *Éduquer et former...*, op. cit., pp. 277-285.

VINCENT Guy (1994), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire*, Paris, PUF.

SOCIALISATION, EXERCICE DU MÉTIER ET CONDITIONS DE TRAVAIL

AKKARI Abdeljalil *et al.* (sous la dir. de) (2007), *L'Insertion professionnelle des enseignants*, Bienne, Éd. HEP-BEJUNE.

ALDERSON Marie (2004), « La psychodynamique du travail : objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques », *Santé mentale au Québec*, vol. 29, n° 1, janvier, pp. 243-260.

BARRÈRE Anne (2002 *a*), *Les Enseignants au travail, routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.

BARRÈRE Anne (2002 *b*), « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, vol. 44, n° 4, octobre-décembre, pp. 481-497.

BARRÈRE Anne (2013), *Sociologie des chefs d'établissement*, Paris, PUF (1^{re} éd. : 2006).

BARRÈRE Anne, SAUJET Frédéric et LANTHEAUME Françoise (2008), « Rendre visible le travail enseignant. Questions de méthodes », *Recherche et formation*, n° 57, janvier-avril, pp. 89-101.

BAUDELLOT Christian *et al.* (2003), *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*, Paris, Fayard.

BERGUGNAT Laurence (2014), « Enseignants », in ZAWIEJA Philippe et GUARNIERI Franck (sous la dir. de), *Dictionnaire des risques psycho-sociaux*, Paris, Seuil, pp. 254-257.

BIDET Alexandra (2011), *L'Engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ?*, Paris, PUF.

CHALIÈS Sébastien *et al.* (2013), « Former des enseignants pour accroître leur satisfaction au travail : propositions théoriques et illustrations empiriques », *Le Travail humain*, vol. 76, n° 4, octobre-décembre, pp. 309-334.

CHAMPY Florent (2012), *La Sociologie des professions*, Paris, PUF (1^{re} éd. : 2009).

CHAPOULIE Jean-Michel (1987), *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier des classes moyennes*, Paris, Éd. de la Maison des sciences de l'homme.

CRAHAY Marcel *et al.* (2010), « Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants », *Revue française de pédagogie*, n° 172, juillet-septembre, pp. 85-129.

DEAUVIEAU Jérôme (2009), *Enseigner dans le secondaire. Les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, La Dispute.

DEBARBIEUX Éric (2011), « Pédagogie contre violence (entretien) », in FOURNIER Martine (sous la dir. de), *Éduquer et former...*, op. cit., pp. 269-274.

DEBARBIEUX Éric et al. (2012), *Le « Climat scolaire » : définitions, effets et conditions d'amélioration*, Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'Enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale, MEN-DGESCO/Observatoire international de la Violence à l'école.

DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (DEPP) (2009), « Enseigner en collège et lycée en 2008 », *Les Dossiers. Enseignants et personnels de l'éducation*, n° 194, octobre [en ligne].

DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (DEPP) (2014 b), « Talis 2013 : enseignant en France : un métier solitaire ? », *Note d'information*, n° 23, juin [en ligne].

DUBAR Claude (2000), *La Crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris.

DUBAR Claude (2011), *La Socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin (1^{re} éd. : 1991).

DUBAR Claude et TRIPIER Pierre (1998), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.

ESQUIEU Nadine (2008), « Les enseignants français : une identité particulière en Europe ? », *Éducation et formation*, n° 78, novembre, pp. 115-125.

FOURNIER Martine (2011 a), « Enquête sur les pédagogies alternatives », in FOURNIER Martine (sous la dir. de), *Éduquer et former...*, op. cit., pp. 63-69.

FOURNIER Martine (2011b), « Autorité : où sont passés les modèles ? », in FOURNIER Martine (sous la dir. de), *Éduquer et former...*, op. cit., pp. 255-259.

GÉLIN Dominique et al. (2007), *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Paris, Armand Colin.

GOLLAC Michel et VOLKOFF Serge (2012), *Les Conditions de travail*, Paris, La Découverte (1^{re} éd. : 2000).

GONNIN-BIOLO Annette (sous la dir. de) (2007), *Parcours professionnels, entre contraintes et plaisir*, Paris, Armand Colin.

GUIBERT Pascal, LAZUECH Gilles et RIMBERT France (2008), *Enseignants débutants : faire ses classes. L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

GUIBERT Pascal et TROGER Vincent (2012), *Peut-on encore former des enseignants ?*, Paris, Armand Colin.

GUIBERT Pascal et PÉRIER Pierre (sous la dir. de) (2012), *La Socialisation professionnelle des enseignants du secondaire. Parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.

HÉTU Jean-Claude et al. (sous la dir. de) (1999), *Jeunes enseignants et insertion professionnelle. Un processus de socialisation ? De professionnalisation ? De transformation ?*, Bruxelles, De Boeck.

HOFSTETTER Rita et SCHNEUWLY Bernard (sous la dir. de) (2009), *Savoirs et (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation*, Bruxelles, De Boeck.

- INSTITUT CSA (2012), *Les Français et le métier d'enseignant*, sondage pour le ministère de l'Éducation nationale, Paris, décembre.
- JELLAB Aziz (2005), « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, vol. 46, n° 2, avril-juin, pp. 295-323.
- JELLAB Aziz (2006), *Débuter dans l'enseignement secondaire*, Paris, L'Harmattan.
- KHERROUBI Martine (2003), « L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs », *Le Télémaque*, vol. 24, n° 2, août-décembre, pp. 51-64.
- LANDAU Matias (2008), « Participation institutionnalisée et confiance : un lien conflictuel », *Raisons politiques*, n° 29, février, pp. 93-105.
- LANG Vincent (1999), *La Professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, PUF.
- LANTHEAUME Françoise (2008), « Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition », *Pensée plurielle*, n° 18, mars, pp. 49-56.
- LES CAHIERS PÉDAGOGIQUES (2014), *Dossier : « Enseignant, un métier qui bouge »* (coordination : AMIEL Michèle et MÉVEL Yannick), n° 514, juin.
- LINHART Danièle (sous la dir. de) (2010), *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*, Toulouse, Érès (1^{re} éd. : 2008).
- LOUVET Alexandra (2012), « Les enseignants remplaçants du second degré public », *Note d'information* [du ministère de l'Éducation nationale], n° 26, décembre [en ligne].
- MAROY Christian (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, mars, pp. 111-142.
- MARZANO Michela (2012), « Qu'est-ce que la confiance ? », *Revue interdisciplinaire sur le management, l'humanisme et l'entreprise*, n° 1, mars-avril, pp. 83-96.
- MATHIEU-FRITZ Alexandre (2004), « Vocation », in ZAWIEJA Philippe et GARNIERI Franck (sous la dir. de), *Dictionnaire des risques psychosociaux, op. cit.*, pp. 825-827.
- MAULINI Olivier et GATHER THURLER Monica (sous la dir. de) (2014), *Enseigner : un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*, Paris, ESF.
- OSTY Florence (2003), *Le Désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- PAQUAY Léopold et al. (sous la dir. de) (1998), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck-Larcier.
- PATRICOT Aymeric (2011), *Autoportrait du professeur en territoire difficile*, Paris, Gallimard.
- PÉRIER Pierre (2004), « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue française de pédagogie*, n° 147, 2^e trimestre, pp. 79-90.
- PÉRIER Pierre (2010), *L'Ordre social négocié. Parents, élèves, professeurs dans des contextes difficiles*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- PÉRIER Pierre (2014), *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*, Paris, PUF.

- PERRONNET Sabrina (2013), « Temps de travail des enseignants du second degré public : pour une heure de cours, une heure de travail en dehors », *Note d'information* [du ministère de l'Éducation nationale], n° 13.13, juillet, 6 p.
- PERRENOUD Philippe (1996), *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*, Paris, ESF.
- POCHARD Marcel (2008), *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant. Rapport de la Commission sur la condition enseignante*, Paris, Documentation française.
- POGGI Marie-Paule *et al.* (2006), « La construction sociale du jugement inspectoral : la définition du métier d'enseignant vue à travers une analyse des rapports d'inspection en EPS », *Revue française de pédagogie*, n° 157, octobre-décembre, pp. 131-145.
- PORTELANCE Liliane *et al.* (sous la dir. de) (2008), *L'Insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- PRAIRAT Eirick (2009), *De la déontologie enseignante*, Paris, PUF.
- PRAIRAT Eirick (sous la dir. de) (2014), *L'Éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- RABIER Marion et PÉNISSAT Étienne (2007), « (Dés)ordres et discipline. Des politiques d'encadrement dans deux collèges de "banlieue" », *Ethnologie française*, vol. 3, n° 4, octobre-décembre, pp. 615-621.
- RAMÉ Sébastien (1999), *L'Insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*, Paris, L'Harmattan.
- RAUCENT Benoît et VANDER BORGHT Cécile (sous la dir. de) (2006), *Être enseignant. Magister ? Metteur en scène ?*, Bruxelles, De Boeck.
- RAYOU Patrick et VAN ZANTEN Agnès (2004), *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, Bayard.
- SIROTA Régine (1993), « Le métier d'élève », *Revue française de pédagogie*, vol. 104, n° 3, juillet-septembre, pp. 85-108.
- TALBOT Laurent et BRU Marc (sous la dir. de) (2007), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- TARDIF Maurice et LESSARD Claude (1999), *Le Travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck/Sainte-Foy, Presses de l'Université de Laval.
- VAN ZANTEN Agnès (1998), « Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement », *in* BOURDONCLE Raymond et DEMAILLY Lise (sous la dir. de), *Les Professions de l'éducation et de la formation*, Presses universitaires du Septentrion, pp. 39-51.
- WENTZEL Bernard *et al.* (sous la dir. de) (2011), *L'Insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*, Bienne, Éd. HEP-BEJUNE.
- WITORSKI Richard et BRIQUET-DUHAZÉ (sous la dir. de) (2008), *Comment les enseignants apprennent-ils leur métier ?*, Paris, L'Harmattan.

SOUFFRANCE, RISQUE ET VULNÉRABILITÉ

- ARIÈS Paul (2002), *Harcèlement au travail ou nouveau management ?*, Villeurbanne, Golias.
- BENHENDA Asma (2012), « Existe-t-il un "malaise enseignant" ? », *Regards croisés sur l'économie*, n° 12, mars, pp. 259-262.
- BLANCHARD-LAVILLE Claudine (2001), *Les Enseignants, entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.
- BLAYA Catherine (2006), *Violences et maltraitances en milieu scolaire*, Paris, Armand Colin.
- BOUCHARD Pascal (1992), *Métier impossible. La situation morale des enseignants*, Paris, ESF.
- CARREFOUR SANTÉ SOCIAL (2011), *Santé et travail : étude des risques psychosociaux, de l'épuisement professionnel et des troubles musculo-squelettiques*, Paris, Direction de la Santé MGEN.
- CHABOT Pascal (2013), *Global Burn-Out*, Paris, PUF.
- CLOT Yves (2010), *Le Travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte.
- CORDIÉ Annie (1998), *Malaise chez l'enseignant*, Paris, Seuil.
- CYRULNIK Boris et SERON Claude (sous la dir. de) (2004), *La Résilience ou comment renâître de sa souffrance*, Paris, Fabert.
- DEJOURS Christophe (2000), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Paris, Seuil.
- DEJOURS Christophe (sous la dir. de) (2012), *Conjurer la violence. Travail, violence et sacré*, Paris, Payot (1^{re} éd. : 2007).
- DESRUMAUX Pascale (2011), *Le Harcèlement moral au travail. Réponses psychosociales organisationnelles et cliniques*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- EHRENBERG Alain (1998), *La Fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.
- FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2012), *Souffrance et maltraitance*, Bruxelles, Intercommunications.
- FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2014), *Risque et vulnérabilité*, Bruxelles, Intercommunications.
- FERRÉOL Gilles (sous la dir. de) (2015), *Sentiments et émotions*, Bruxelles, Intercommunications.
- FERRÉOL Gilles et DENIEUIL Pierre-Noël (sous la dir. de) (2013), *La Violence scolaire : acteurs, contextes, dispositifs. Regards croisés France-Algérie*, Bruxelles, Intercommunications.
- FERRETTE Jean (sous la dir. de) (2014), *Souffrances hiérarchiques au travail : l'exemple du secteur public*, Paris, L'Harmattan (1^{re} éd. : 2013).
- FOTINOS Georges et HORENSTEIN José Mario (2011), *La Qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : le « burn-out » des enseignants*, Paris, MGEN [en ligne].
- GAULEJAC Vincent de (2005), *La Société malade de la gestion : idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil.

- GAULEJAC Vincent de (2011), *Travail : les raisons de la colère*, Paris, Seuil.
- GUEDJ Hélène et BEAUMONT Benjamin (2014), « Éducation nationale : des métiers exposés aux menaces et aux insultes », *INSEE Première*, n° 1506, juillet, 4 p.
- HÉLOU Christophe et LANTHEAUME Françoise (2005), « Violence à l'école et souffrance au travail des enseignants : l'échec du travail d'intéressement et les loups de l'organisation du travail ? », *La Matière et l'esprit*, n° 3, novembre, pp. 25-47.
- HÉLOU Christophe et LANTHEAUME Françoise (2008), « Les difficultés au travail des enseignants. Exception ou part constitutive du métier ? », *Recherche et formation*, n° 57, janvier-avril, pp. 65-78.
- HERREROS Gilles (2012), *La Violence ordinaire dans les organisations. Plaidoyer pour des organisations réflexives*, Toulouse, Érès.
- HIRIGOYEN Marie-France (1998), *Le Harcèlement moral. La violence perverse au quotidien*, Paris, La Découverte/Syros.
- HUEZ Dominique (2008), *Souffrir au travail. Comprendre pour agir*, Paris, Privé.
- JANOT-BERGUGNAT Laurence et RASCLE Nicole (2008), *Le Stress des enseignants*, Paris, Armand Colin.
- LANTHEAUME Françoise et HÉLOU Christophe (2008), *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- LEJEUNE Patrick (1975), *Le Pacte autobiographique*, Paris, Seuil.
- LEROUGE Loïc (2009), *Risques psychosociaux au travail. Étude comparée : Espagne, France, Grèce, Italie, Portugal*, Paris, L'Harmattan.
- LEROY Pierre (2001), *Profs en danger ! Techniques, astuces, recettes, déontologie*, Paris, L'Harmattan.
- LORIOU Marc (2014), « Les sociologues et le stress. Quelques enseignements des recherches anglo-saxonnes », *La Nouvelle Revue du travail*, n° 4, mai [en ligne].
- MAROY Christian (2008), « Perte d'attractivité du métier et malaise enseignant. Le cas de la Belgique », *Recherche et Formation*, n° 57, janvier-avril, pp. 23-38.
- MERLE Pierre (2005), *L'Élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris, PUF.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2014), *Enquête STI. Analyse détaillée* (sous la dir. de CHAMBON Anne-Marie et LE BERRE Sandrine), Paris, juin.
- NEBOIT Michel et VÉZINA Michel (sous la dir. de) (2007), *Stress au travail et santé psychique*, Toulouse, Octarès.
- PÉRILLEUX Thomas et CULTIAUX John (sous la dir. de) (2009), *Destins politiques de la souffrance. Intervention sociale, justice, travail*, Toulouse, Érès.
- PEZÉ Marie (2010), *Ils ne mourraient pas tous mais tous étaient frappés. Journal de la consultation « Souffrance et travail (1997-2008) »*, Paris, Flammarion.
- POURTOIS Jean-Pierre et MOSCONI Nicole (sous la dir. de) (2002), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, Paris, PUF.
- PRUVOST Fabrice *et al.* (2008), *Harcèlement moral et souffrance au travail : (re-) penser l'action ?*, Rapport de recherche, Paris, Agence d'objectifs IRES/CGT.

- RENAULT Emmanuel (2000), *Mépris social. Éthique et politique de la reconnaissance*, Bègles, Éd. du Passant.
- RENAULT Emmanuel (2008), « *Souffrances* » sociales. *Philosophie, psychologie et politique*, Paris, La Découverte.
- RHÉAUME Jacques (2009), *Sociologie clinique de la souffrance au travail : du psychisme au social*, Toulouse, Érès.
- SELIGMAN Martin (2011), *La Fabrique du bonheur. Vivre les bienfaits de la psychologie positive au quotidien*, trad. fr., Paris, InterÉditions (1^{re} éd. en anglais : 2002).
- TESTANIÈRE Jacques (1967), « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, vol. 8, n° H.-S., 2^e semestre, pp. 17-33.
- THÉBAUD-MONY Annie et ROBATEL Nathalie (2009), *Stress et risques psychosociaux*, Paris, La Documentation française.
- TRUCHOT Didier (2004), *Épuisement professionnel et burn-out : concepts, modèles, interventions*, Paris, Dunod.
- VALLÉRY Gérard et LEDUC Sylvain (2014), *Les Risques psychosociaux*, Paris, PUF (1^{re} éd. : 2012).
- VASEY Catherine (2009), *Burn-out : le détecter et le prévenir*, Genève, Jouvence.
- WOODS Peter (1999), « Intensification and Stress in Teaching », in VANDENBERGHE Roland et HUBERMAN Michael (sous la dir. de), *Understanding and Preventing Teacher Burnout*, Cambridge (Royaume-Uni) et New York, Cambridge University Press, pp. 115-138.
- YACINE Elora (2011), « Des profs en galère », *Sciences humaines*, n° 230, pp. 54-55.
- ZAWIEJA Philippe et GUARNIERI Franck (sous la dir. de) (2014), *Dictionnaire des risques psycho-sociaux, op. cit.*

CARRIÈRES ENSEIGNANTES, RUPTURES BIOGRAPHIQUES ET MOBILITÉS PROFESSIONNELLES

- BERTAUX Daniel (1997), *Les Récits de vie. Perspectives ethnosociologiques*, Paris, Nathan.
- BERTRAND Françoise *et al.* (2010), « Facteurs d'insatisfaction incitant au départ et intention de quitter le travail : analyse comparative des groupes d'âges », *Le Travail humain*, vol. 73, n° 3, 3^e trimestre, pp. 213-237.
- BESSIN Marc *et al.* (sous la dir. de) (2009), *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*, Paris, La Découverte.
- BIDART Claire (2006), « Crises, décisions et temporalités : autour des bifurcations biographiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 120, 1^{er} trimestre, pp. 29-57.
- CASTETS-FONTAINE Benjamin et TUAILLON DEMÉSY Audrey (2015), « Les difficultés des enseignants au prisme de la notion de climat. Le cas du dispositif DEFI », in DUGAS Éric et FERRÉOL Gilles (sous la dir. de), *Oser l'autre. Altérités et éducabilité dans la France contemporaine, op. cit.*
- CHÂTEL Véronique et SOULET Marc-Henry (sous la dir. de) (2002), *Faire face et s'en sortir*, Fribourg, Éd. universitaires.

- COUTROT Laurence et DUBAR Claude (sous la dir. de) (1992), *Cheminements professionnels et mobilités sociales*, Paris, Documentation française.
- DELORY-MOMBERGER Christine (2000), *Histoires de vie. De l'invention de soi au projet de formation*, Paris, Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER Christine (2003), *Biographie et éducation. Figures de l'individu-projet*, Paris, Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER Christine (2005), *Histoire de vie et recherche biographique en éducation*, Paris, Économica/Anthropos.
- DENAVE Sophie (2015), *Reconstruire sa vie professionnelle. Sociologie des bifurcations biographiques*, Paris, PUF.
- EDUCATIONAL INTERNATIONAL (2007), *Teacher Supply, Recruitment and Retention in Six Anglophone Sub-Saharan African Countries*, Bruxelles.
- DOLTON Peter et VAN DER KLAUW Wilbert (1995), « Leaving teaching in UK. A duration analysis », *Economic Journal*, vol. 105, n° 429, mars, pp. 431-444.
- DUBET François (2002), *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- FERRAROTTI Franco (1983), *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, trad. fr., Paris, Librairie des Méridiens (1^{re} éd. en italien : 1981).
- GRAS Alain (1979), *Sociologie des ruptures : les pièges du temps en sciences sociales*, Paris, PUF.
- GROSPIRON Marie-France et VAN ZANTEN Agnès (2001), « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles. Fuite, adaptation et développement professionnel », *VEI-Enjeux*, n° 124, mars, pp. 224-268.
- GROSSETTI Michel (2004), *Sociologie de l'imprévisible. Dynamiques de l'activité et des formes sociales*, Paris, PUF.
- HANSEZ Isabelle *et al.* (2005), « Fin de carrière des enseignants : vers une explication du stress et des retraites prématurées », *Le Travail humain*, vol. 68, n° 3, 3^e trimestre, pp. 193-223.
- HÉRAULT Bruno (1997), « Les travailleurs et leur qualification : de la spécialité à la compétence », *Sociologie Santé*, n° 17, décembre, pp. 73-102.
- JAVEAU Claude (2006), « Routines quotidiennes et moments fatidiques », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 121, 2^e trimestre, pp. 227-238.
- JOHNSON Susan *et al.* (2005), *Who Stays in Teaching and Why? A Review of the Literature on Teacher Retention*, Cambridge (Mass.), Harvard Graduate School of Education.
- KARSENTI Thierry et COLLIN Simon (2009), « L'autre décrochage scolaire », *Formation et profession*, vol. 16, n° 1, mars, pp. 1-6.
- KARSENTI Thierry *et al.* (2008), *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*, Ottawa, Association canadienne des professeurs d'immersion.
- LECLERC-OLIVE Michèle (1997), *Le Dire de l'événement (biographique)*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- LÉGER Alain (1981), « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », *Revue française de sociologie*, vol. 22, n° 4, octobre-décembre, pp. 549-574.

- LOEB Susanna *et al.* (2005), « How teaching conditions predict teacher turnover in California schools ? », *Peabody Journal of Education*, vol. 80, n° 3, juillet, pp. 44-70.
- LOTHAIRE Sandrine *et al.* (2012), « Pourquoi les enseignants quittent-ils leur école ? », *Revue française de pédagogie*, n° 181, octobre-décembre, pp. 99-126.
- MACDONALD Doune (1999), « Teacher attrition: a review of literature », *Teaching and Teacher Education*, vol. 15, n° 8, novembre, pp. 835-848.
- MALRIEU Philippe (2003), *La Construction du sens dans les dires autobiographiques*, Toulouse, Érès.
- MARTUCCELLI Danilo (2006), *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin.
- NÉGRONI Catherine (2007), *Reconversion professionnelle volontaire. Changer d'emploi, changer de vie. Un regard sociologique sur les bifurcations*, Paris, Armand Colin.
- NORA Pierre (1974), « Le retour de l'événement », in LE GOFF Jacques et NORA Pierre (sous la dir. de), *Faire de l'histoire*, t. 1, Paris, Gallimard, pp. 210-228.
- PASSERON Jean-Claude (1989), « Biographies, flux, itinéraires, trajectoires », *Revue française de sociologie*, vol. 31, n° 1, janvier-mars, pp. 3-22.
- PASSERON Jean-Claude et REVEL Jacques (sous la dir. de) (2005), *Penser par cas*, Paris, Éd. de l'EHESS.
- PENEFF Jean (1990), *La Méthode biographique. De l'École de Chicago à l'histoire orale*, Paris, Armand Colin.
- RAMÉ Sébastien (sous la dir. de) (2001), *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Paris, L'Harmattan.
- STOEL Carol et THANT Tin-Swe (2002), *Teacher's Professional Lives. A View from Nine Industrial Countries*, Washington, Milken Family Foundation.

RAPPORTS D'ENQUÊTE, DE RECHERCHE ET D'EXPERTISE

- ANDRÉ Bernard, BOUYSSSE Viviane, COLLET-SASSERE Jocelyne *et al.* (2012), *Les Composantes de l'activité professionnelle des enseignants, outre l'enseignement dans les classes*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, n° 2012-070, juillet [en ligne].
- BRUNET Sylvie (2013), *La Prévention des risques psychosociaux*, Rapport au Conseil économique, social et environnemental, Éd. des Journaux officiels.
- CAU-BAREILLE Dominique (2009), *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique*, Rapport de recherche, Centre d'Études de l'emploi, novembre.
- COMMISSION EUROPÉENNE (2000 a), *Memorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- COMMISSION EUROPÉENNE (2000 b), *Rapport sur la qualité de l'éducation scolaire. Seize indicateurs de qualité*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.
- CONFÉDÉRATION FRANÇAISE DÉMOCRATIQUE DU TRAVAIL (CFDT) (2013), *Conditions de travail en collège*, Rapport : *Le Travail en questions* [en ligne].

DEBARBIEUX Éric et FOTINOS Georges (2012), *L'École entre bonheur et ras-le-bol. Enquête de victimisation et climat scolaire auprès des personnels de l'école maternelle et élémentaire*, Rapport de l'Observatoire international de la violence à l'école, Paris-Est Créteil, septembre [en ligne].

DIRECTION DE L'ÉVALUATION, DE LA PROSPECTIVE ET DE LA PERFORMANCE (DEPP) (2014 a), « TALIS 2013 – La Formation professionnelle des enseignants est moins développée en France que dans les autres pays », *Note d'information*, n° 22, juin [en ligne].

FÉDÉRATION GÉNÉRALE AUTONOME DES FONCTIONNAIRES (FGAF) (2014), *Livre blanc sur les conditions de travail des fonctionnaires et des agents de travail. Témoigner, comprendre, partager*, Paris.

GONTHIER-MAURIN Brigitte (2012), *Le Métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice*, Rapport d'information du Sénat, n° 601, juin [en ligne].

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012), *Les Composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, juillet.

LACHMANN Henri *et al.* (2000), *Bien-être et efficacité au travail*, Rapport à la demande du Premier ministre, Paris, Documentation française.

MONTEIL Jean-Marc (1999), *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, Paris.

MUTUELLE GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MGEN) (2014), *Parcours professionnels des enseignants*, Enquête SocioVision [en ligne].

NASSE Philippe *et al.* (2008), *Rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail*, Paris, Documentation française.

OBIN Jean-Pierre (2002), *Enseigner, un métier pour demain*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, mars [en ligne].

PAIR Claude (1998), *Faut-il réorganiser l'Éducation nationale ?*, Rapport au ministre de l'Éducation nationale, de la Recherche et de la Technologie et à la ministre déléguée, chargée de l'Enseignement scolaire, Paris, Hachette.

SYNDICAT GÉNÉRAL DE L'ENSEIGNEMENT NATIONAL (SGEN) (2008), *Lysées professionnels, enquête. Le SGEN-CFDT donne la parole aux personnels* [en ligne].

THÉLOT Claude (2004), *Rapport de la Commission du débat national sur l'avenir de l'école*, Paris, Documentation française/CNDP.

UNION NATIONALE DES SYNDICATS AUTONOMES (UNSA) (2013), *Mon métier, mon avis ! Premiers résultats de l'enquête*.

UNION NATIONALE DES SYNDICATS AUTONOMES (UNSA) (2014), *Baromètre UNSA des métiers de l'éducation*, 2^e éd., juin.

MÉTHODOLOGIE ET VARIA

ANDRIEU Bernard (sous la dir. de) (2006), *Dictionnaire du corps en sciences humaines et sociales*, Paris, CNRS Éd.

BAECHLER Jean (1998), « Groupes et sociabilité », in BOUDON Raymond (sous la dir. de), *Traité de sociologie*, Paris, PUF, pp. 57-96.

- BAJOIT Guy (1992), *Pour une sociologie relationnelle*, Paris, PUF.
- BATESON Gregory (2008), *Vers une écologie de l'esprit*, trad. fr., Paris, Point (1^{re} éd. en anglais : 1972).
- BECKER Howard (2006), « Notes sur le concept d'engagement », trad. fr., *Tracés. Revue de Sciences humaines* [en ligne], vol. 11, n° 2, juillet-décembre (1^{re} éd. en anglais : 1960).
- BERNOUX Philippe (2009), *La Sociologie des organisations*, Paris, Seuil (1^{re} éd. : 1985).
- BOUDON Raymond (1990), *L'Art de se persuader des idées douteuses, fragiles ou fausses*, Paris, Fayard.
- BOUDON Raymond et BOURRICAUD François (2011), *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF (1^{re} éd. : 1982).
- BOURDIEU Pierre (1980), *Le Sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU Pierre (1993), « Comprendre », in BOURDIEU Pierre (sous la dir. de), *La Misère du monde*, Paris, Seuil, pp. 903-937.
- BOURDIEU Pierre et CHAMPAGNE Patrick (1993), « Les exclus de l'intérieur », in BOURDIEU Pierre (sous la dir. de), *La Misère du monde, op. cit.*, pp. 597-603.
- CAILLÉ Alain (2014), *Don, intérêt et désintéressement*, Paris, Le Bord de l'Eau.
- CASTEL Robert (1995), *Les Métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat*, Paris, Fayard.
- CEFAÏ Daniel (textes réunis, présentés et commentés par) (2003), *L'Enquête de terrain*, Paris, La Découverte.
- CHAPOULIE Jean-Michel (2000), « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie », *Sociétés contemporaines*, n° 40, octobre-décembre, pp. 5- 27.
- CHAUVIN Marie-Pierre (2013), « La sociologie des réputations : une définition et cinq questions », *Communications*, vol. 93, n° 2, juillet-décembre, pp. 131-145.
- COUTAREL Fabien et ANDRIEU Bernard (2009), « Corps au travail », *Corps*, vol. 6, n° 1, janvier-juin, pp. 11-13.
- CROZIER Michel et FRIEDBERG Ehrard (1977), *L'Acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.
- DETIENNE Marcel et VERNANT Jean-Pierre (1974), *Les Ruses de l'intelligibilité. La mètis des Grecs*, Paris, Flammarion.
- DURKHEIM Émile (1895), *Les Règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF.
- DURKHEIM Émile (1897), *Le Suicide. Une étude de sociologie*, Paris, PUF.
- EDEY GAMASSOU Claire (2014), « Engagements », in ZAWIEJA Philippe et GARNIERI Franck (sous la dir. de), *Dictionnaire des risques psychosociaux, op. cit.*, pp. 250-252.
- EMERSON Robert (2003), « Le travail de terrain comme activité d'observation. Perspectives ethnométhodologistes et interactionnistes », in CEFAÏ Daniel (sous la coord. de), *L'Enquête de terrain, op. cit.*, pp. 398-424.
- FERRÉOL Gilles (2010), « Relativisme culturel, affirmation de soi et altérité », in FERRÉOL Gilles et PERALVA Angelina (sous la dir. de), *Altérité, dynamiques sociales et démocratie*, Paris, LGDJ/Lextenso, pp. 35-46.

- FERRÉOL Gilles (2015), « Diversité culturelle, dynamiques identitaires et rapport à autrui », *Hermès*, n° 71, 2^e trimestre, pp. 111-118.
- FERRÉOL Gilles et DEUBEL Philippe (1993), *Méthodologie des sciences sociales*, Paris, Armand Colin.
- GIRAUD Claude (2011), *Qu'est-ce que l'engagement ?*, Paris, L'Harmattan.
- GOFFMAN Erving (1975), *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, trad. fr., Paris, Minuit (1^{re} éd. en anglais : 1963).
- GOFFMAN Erving (1979), *La Mise en scène de la vie quotidienne*, trad. fr., Paris, Minuit (1^{re} éd. en anglais : 1959).
- GOLD Raymond (2003), « Jeux de rôles sur le terrain. Observation et participation dans l'enquête sociologique », in CEFAÏ Daniel (sous la coord. de), *L'Enquête de terrain, op. cit.*, pp. 340-362.
- GRAWITZ Madeleine (2001), *Méthodes des sciences sociales*, Paris, Dalloz (1^{re} éd. : 1964).
- GUION Robert (1973), « A note on organizational climate », *Organizational Behavior and Human Performance*, vol. 9, n° 1, février, pp. 120-125.
- HIRSCHMAN Albert (1995), *Défection et prise de parole*, trad. fr., Paris, Fayard (1^{re} éd. en anglais : 1970).
- HONNETH Axel (2000), *La Lutte pour la reconnaissance. La grammaire morale des conflits sociaux*, trad. fr., Paris, Cerf (1^{re} éd. en allemand : 1992).
- JODELET Denise (sous la dir. de) (1989), *Les Représentations sociales*, Paris, PUF.
- KAUFMANN Jean-Claude (1996), *L'Entretien compréhensif*, Paris, Nathan.
- LAROCHE Patrice (2014), « Climat social », in ZAWIEJA Philippe et GARNIERI Franck (sous la dir. de), *Dictionnaire des risques psychosociaux, op. cit.*, pp. 95-97.
- LE BRETON David (2008), *La Sociologie du corps*, Paris, PUF.
- MAUSS Marcel (2001), *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF (1^{re} éd. : 1950).
- MERTON Robert (1965), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, trad. fr., Paris, Plon (1^{re} éd. en anglais : 1949).
- REMY Jean *et al.* (1978), *Produire ou reproduire ? Une sociologie de la vie quotidienne* (2 t.), Bruxelles, De Boeck.
- REY Alain (sous la dir. de) (2012), *Dictionnaire historique de la langue française*, Paris, Le Robert (1^{re} éd. : 1992).
- WEBER Max (1971), *Économie et société*, trad. fr., Paris, Plon (1^{re} éd. : 1922).
- WITTEZAELE Jean-Jacques (2006), « L'Écologie de l'esprit selon Gregory Bateson », *Multitudes*, n° 24, printemps [en ligne].
- ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (2014), « Rien de nouveau sous le soleil ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 514, juin, pp. 34-35.

SIGLES ET ACRONYMES

CAFEP : Certificat d'aptitude professionnelle au professorat de l'enseignement du privé

CAPES : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré

CAPET : Certificat d'aptitude professionnelle au professorat de l'enseignement technique

CAPLP : Certificat d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel

CARDIE : Cellule académique de recherche, développement, innovation et expérimentation

CDI : Contrat à durée indéterminée

CERPEP : Centre d'études et de recherches sur les partenariats avec les entreprises et les professionnels

CFDT : Confédération française démocratique du travail

CHSCT : Comité d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail

CPE : Conseiller principal d'éducation

CSE : Conseil supérieur de l'Éducation

CTEN : Conseiller territorial de l'Éducation nationale

CVS : Cadre de vie et sécurité

DAFOP : Délégation académique à la formation des personnels

DEA : Diplôme d'études approfondies

DEFI : Difficultés, enseignement, formation, itinéraire

DEPARU : Dépistage participatif de risques

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DIFOR : Division de la formation

DRH : Direction des ressources humaines

EPS : Éducation physique et sportive

FGAF : Fédération générale autonome des fonctionnaires

FOQUALE : Formation, qualification, emploi

GEASE : Groupe d'entraînement à l'analyse de situations éducatives

GPDS : Groupe de prévention du décrochage scolaire

HAS : Haute autorité de santé

HSA : Heures supplémentaires année

HSE : Heures supplémentaires effectives

HSE : Hygiène, sécurité, environnement

IA : Inspecteur d'académie

IPR : Inspecteur pédagogique régional

LDM : Lycée des métiers

LGT : Lycée général et technologique

LP : Lycée professionnel

LPO : Lycée polyvalent

MA : Maître auxiliaire

MEN : Ministère de l'Éducation nationale

MGEN : Mutuelle générale de l'Éducation nationale

NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication

ONG : Organisation non gouvernementale

PAF : Plan académique de formation

PEGC : Professeur d'enseignement général de collègue

PEPS : Professeur d'éducation physique et sportive

PLP : Professeur de lycée professionnel

QVT : Qualité de vie au travail

RAPE : Réseau d'aide aux personnels en difficulté

SGEN : Syndicat général de l'Éducation nationale

SNALC : Syndicat national des lycées et collèges

SNES : Syndicat national des enseignants du second degré

SOBANE : Screening, observation, analyse, expertise

STI : Sciences et technologies industrielles

STI2D : Sciences et technologies de l'industrie et du développement durable

SVT : Sciences de la vie et de la terre

TALIS : Teaching And Learning International Survey

TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TZR : Titulaire sur zone de remplacement

UNSA : Union nationale des syndicats autonomes

ZEP : Zone d'éducation prioritaire

ANNEXES

ANNEXE I

LETTRE DE SOLLICITATION

Laboratoire C3S (EA 4660)
Université de Franche-Comté
31 Chemin de l'Épitaphe
25000 Besançon



Gilles Ferréol
Directeur du laboratoire
Professeur des universités
gferreol@hotmail.com
06 08 66 43 33

Benjamin Castets-Fontaine
Maître de conférences en sociologie
benjamin.castets-fontaine@univ-fcomte.fr
06 61 99 46 00

Audrey Tuillon Demésy
Docteure en sociologie
audrey.tuillon-demesy@univ-fcomte.fr
06 70 31 05 88
Besançon, le 23 janvier 2014

Madame, Monsieur,

Le laboratoire C3S (Culture, Sport, Santé, Société) de l'Université de Franche-Comté réalise actuellement une étude sociologique sur les parcours et les épreuves professionnels des enseignants du secondaire.

Plus particulièrement, notre recherche s'intéresse au dispositif *DEFI*. Celui-ci apparaît, en effet, comme un support original pour débiter notre recherche. Dans ce cadre, nous souhaiterions rencontrer des enseignants ayant participé ou participant à ce dispositif.

Ces rencontres s'inscrivent dans un protocole scientifique au sein duquel l'anonymat et la confidentialité sont bien évidemment strictement respectés. Elles prennent la forme d'entretiens qui pourront se réaliser selon des modalités qui vous agréeront (date, lieu). Les thèmes abordés auront trait au parcours professionnel et à l'expérience vécue au sein du dispositif.

Nous restons à votre disposition pour toute information complémentaire.

En espérant pouvoir vous rencontrer, nous vous prions d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos salutations distinguées.

Gilles Ferréol

ANNEXE II

GUIDE D'ANALYSE DES DOSSIERS ARCHIVÉS

N°

Nom :

Sexe :

Année de naissance :

Diplôme :

Discipline :

Statut (temps partiel, TZR, etc.) :

Établissement :

Date d'entrée dans l'EN

Problématiques principales

Problématiques secondaires

Suggestions faites à l'enseignant

Participation à DEFI (formation/tutorat)

Participation à la Mobilité carrière

Date d'entrée dans le dispositif

Modules suivis

Intervenants dans le dossier

Vocabulaire et langage

Thèmes abordés

<i>Ennui, routine</i>	<i>Injustice</i>	<i>Humiliation</i>	<i>Souffrance</i>

<i>Difficultés matérielles</i>	<i>Peur, insécurité</i>	<i>Stigmatisation</i>	<i>Responsabilisation</i>

<i>Sentiment d'appartenance à un établissement</i>	<i>Solitude</i>	<i>Confiance</i>	<i>Poids de l'institution/menaces</i>

<i>Bifurcations, changement de carrière</i>	<i>Plaisir</i>	<i>Culpabilisation</i>	<i>Problèmes médicaux</i>

<i>Divergences d'opinions</i>	<i>Jugement de l'institution</i>	<i>Non-dit</i>	<i>Problèmes relationnels</i>

<i>Reconnaissance</i>	<i>Critique des acteurs</i>	<i>Contagion</i>	<i>Autres difficultés</i>

Situation actuelle de l'enseignant

Pièces du dossier

Autres

ANNEXE III

GRILLE D'OBSERVATION D'UNE SÉANCE DE FORMATION

Date

Lieu

Séance n°

Participants	
Profil des enseignants	
Profil des formateurs	
Interactions et comportements	
Mises en situation professionnelles et jeux de rôles	
Attitudes corporelles (facilité de prendre part à la formation) Sourires, silences, etc.	
Échanges entre le formateur et le groupe/dans le groupe lui-même	
Attitude des formateurs (mettre à l'aise)	
Langage employé et vocabulaire	
Prise de parole (formateurs/enseignants)	

Temps laissé à l'exposé des problèmes rencontrés Individualisation ?	
Thèmes abordés (humiliation, lassitude, désengagement, etc.)	
Formation	
Techniques pédagogiques utilisées ou mises en œuvre	
Conseils donnés aux enseignants	
Critiques émises	
Réponse au double objectif de DEFI : anticipation et résolution des problèmes	

Plan de la salle

ANNEXE IV

GUIDE D'ENTRETIEN : FORMATEURS *DEFI*

1) PRÉSENTATION

- Pouvez-vous vous présenter succinctement ? (discipline d'origine, temps d'enseignement, type d'établissement, etc.)
- Pouvez-vous nous raconter votre parcours professionnel ? (difficultés éventuellement rencontrées)

2) DEVENIR FORMATEUR AU SEIN DE *DEFI*

- Comment avez-vous pris connaissance de ce dispositif ?
(On cherchera ici à élucider les motivations. *Relance : pourquoi participez-vous à DEFI ?*)
- Comment devient-on formateur *DEFI* ?
- Quelles sont les motivations qui vous guident ? (reconnaissance, aide aux collègues, etc.)
- Avez-vous eu une ou plusieurs formations ?
- Souhaiteriez-vous en avoir d'autres ?
- Comment articulez-vous votre pratique de formateur au métier d'enseignant ?

3) REPRÉSENTATION DU PUBLIC *DEFI* ET DES DIFFICULTÉS ENSEIGNANTES

- Quelles sont, selon vous, les principales difficultés mises en avant par le corps professoral ? (nature, fréquence, forme...)
- Avez-vous déjà rencontré des collègues prêts à quitter l'enseignement ? L'Éducation nationale ?
- Selon vous, ces difficultés sont-elles nouvelles ou ont-elles toujours existé ? Quel est le poids des réformes dans la production de ce mal-être ?
- Comment expliquez-vous ces situations ?

4) VOTRE ACTION AU SEIN DE *DEFI*

a) *L'organisation de DEFI*

- Quel est votre rôle ?

- Que faites-vous concrètement ?
- Comment s'organise la formation ?
- Qui est à l'origine des modules ?
- Comment ceux-ci ont-ils été pensés ?
- Qu'avez-vous fait jusqu'à présent dans le dispositif ? (nombre de séances, entretiens réalisés, etc.)
- Quelle est votre implication ?
- Quel temps consacrez-vous aux enseignants en difficulté ?
- Quels sont vos liens avec les tuteurs ?
- Avez-vous déjà été tuteur vous-même ?

b) Les interactions dans DEFI

- Comment se passent vos relations avec les bénéficiaires ?
Relance : Avez-vous rencontré des situations très difficiles à gérer ? Quelles aides ont été apportées ?

c) Les résultats

- Évaluez-vous les progrès de vos stagiaires ? Avec quels indicateurs ?
- Percevez-vous une amélioration ?

5) AUTOUR DE DEFI : LES ÉCHANGES AVEC L'EXTÉRIEUR

- Au-delà de la formation, qui sont les professionnels impliqués, de près ou de loin, dans DEFI ?
- Avec qui travaillez-vous ?
- Comment se déroulent les échanges avec votre hiérarchie (établissement, Rectorat, corps d'inspection, etc.) ?
- Quelles sont les personnes autour de vous qui sont au courant de votre travail dans ce dispositif (collègues, familles, amis) ? Qu'en pensent-elles ?

6) REPRÉSENTATIONS DU MÉTIER ET DU DISPOSITIF

- Au final, pour vous, qu'est-ce que DEFI ?
- Votre implication dans cette structure a-t-elle changé le regard posé sur votre métier ?

- Pensez-vous rester dans DEFI longtemps ?
- Et vous-même, en tant qu'enseignant, avez-vous ressenti des évolutions dans votre métier ?
- Comment regardez-vous celui-ci aujourd'hui ?

Profil des formateurs

Statut (certifié, agrégé, etc.)
Type de contrat (titulaire, contractuel, etc.)
Formation (niveau de diplôme et discipline)
Année de naissance
Profession des parents
Situation familiale
Année d'entrée dans la carrière
Parcours professionnel

ANNEXE V

GUIDE D'ENTRETIEN : ENSEIGNANTS

Consignes et explication de départ. Cet entretien aborde trois thèmes, trois éléments non exclusifs les uns des autres : votre parcours scolaire, familial et professionnel ; votre métier d'enseignant ; le dispositif DEFI.

1) VOTRE PARCOURS DE VIE

Le mieux est peut-être de commencer par vous présenter comme vous le souhaitez...

a) Il conviendra de recueillir des informations sur la discipline enseignée, l'expérience du métier, la vie privée et familiale...

b) Après une première présentation, on proposera à l'enquêté de raconter son histoire scolaire, personnelle et professionnelle.

- Comment en êtes-vous venu à devenir enseignant ? Et votre parcours familial, quel est-il ?

2) L'ÉPREUVE DU MÉTIER

a) *Quid des difficultés ?*

- Si la dimension de la difficulté a été peu abordée, on pourra relancer par la question suivante : Estimez-vous être ou avoir été *véritablement* en difficulté dans votre métier ?

- Pouvons-nous revenir sur les problèmes que vous avez rencontrés ou auxquels vous devez faire face ?

Relances : Quelle est la nature des difficultés ? Depuis quand éprouvez-vous ce mal-être ? Comment l'avez-vous vécu (sur un plan professionnel, personnel, médical, etc. ?). Vos difficultés sont-elles liées à la charge de travail ?

- Vous êtes-vous confié ? À qui ? Dans quelles circonstances ?

- Concrètement, quelles ont été les conséquences de vos difficultés ? Comment se sont-elles manifestées (arrêt, silence de l'équipe et de la hiérarchie) ?

- Que pensez-vous du métier d'enseignant aujourd'hui ? (adaptabilité, charge et temps de travail, investissement).

- Comment avez-vous vécu les différentes réformes ?

- Au quotidien, comment cela se passe-t-il dans votre établissement ? Dans votre classe ? Avec les collègues ? Les parents ? Le personnel de direction ? Le personnel administratif ?

Les élèves	La hiérarchie	Les collègues	Les parents	Difficultés matérielles
Les cours sont-ils difficiles à gérer ? Êtes-vous stressé avant de vous rendre dans la salle de classe ? Avez-vous eu des difficultés avec des élèves ? De quelle nature sont-elles ? Quelles sont les actions pédagogiques que vous pouvez mettre en place ?	Pensez-vous être soutenu par votre hiérarchie ? Appréhendez-vous d'être inspecté ? Comment se passent les inspections ? Quelles relations entretenez-vous avec votre IA-IPR ?	Sont-ils au courant de vos difficultés ? Vous apportent-ils des conseils ou du soutien ? Parlez-vous avec eux de vos difficultés ?	Voyez-vous souvent les parents d'élèves ? Quelles relations entretenez-vous avec eux ? Y a-t-il des tensions ?	Rencontrez-vous des difficultés de ce type ? Au sein de l'établissement ? Dans votre environnement personnel ?

b) Les réactions et les ressentis

- Face aux éléments que vous évoquez, comment réagissez-vous ou avez-vous réagi ?
Relances : Avez-vous déjà songé à quitter le métier ? Pourquoi ne pas partir et faire autre chose ?

- Quelles solutions ou quelles démarches avez-vous mises en place pour pallier ces difficultés ?

- Vous sentez-vous soutenu ? Famille, hiérarchie, collègues, parents, élèves, etc.
Relances : Les difficultés sont-elles abordées en famille ou avec vos amis ? Que pense votre entourage de votre métier ?

3) LE DISPOSITIF DEFI

a) L'entrée dans le dispositif

- Quand, pourquoi et comment êtes-vous arrivé dans DEFI ?
Relances : Comment avez-vous pris connaissance du dispositif ? Est-ce davantage un choix ou une contrainte ? Comment vivez-vous cette insertion ?

- Quelles sont les personnes autour de vous qui sont au courant de votre participation au dispositif (collègues, famille, etc.) ?

b) La formation

- Comment vivez-vous cette formation ?
Est-ce une gêne pour vous, par rapport aux collègues ?

- Qu'avez-vous fait jusqu'à présent dans ce dispositif ? (Nombres de séances, entretiens réalisés, rencontres...).

- Que pensez-vous de DEFI ?

- Cela vous aide-t-il à progresser dans le métier ? De quelle manière ?
 - Comment se déroulent à présent les enseignements ? Avez-vous plus de facilités dans vos cours ? Au sein de l'établissement ?
 - La formation répond-elle à vos attentes ?
- c) *La sortie du dispositif* (facultatif selon la personne interrogée)
- Quand êtes-vous sorti de *DEFI* ?
 - Comment votre travail se déroule-t-il depuis cette sortie ? Qu'est-ce qui a changé ?
 - Souhaiteriez-vous participer de nouveau au dispositif ? Sous la même forme (accompagnement, stage, etc.) ?

4) LES PERSPECTIVES DU MÉTIER

- Comment vous projetez-vous dans l'avenir ? Pensez-vous demander une mutation ?
 - Aujourd'hui, comment jugez-vous le métier d'enseignant ?
 - Quelles sont vos perspectives, vos attentes ?
- Relances : Vous sentez-vous libre dans votre métier ? Estimez-vous que celui-ci a changé ? Comment vous voyez-vous dans dix ans ? Envisagez-vous de vous réorienter ?*

Fiche signalétique

Statut de l'enseignant (certifié, agrégé, TZR ou non, etc.)
 Établissement : Collège, Lycée
 Type de contrat (titulaire, contractuel, etc.)
 Formation (niveau de diplôme et discipline)
 Situation familiale : enfants, état civil
 Année d'entrée dans l'Éducation nationale
 Reconstitution de la carrière (discontinuités, arrêts, bifurcations, etc.)
 Année de naissance
 Profession des parents et grands-parents
 Diplôme des parents et grands-parents
 Fratrie, métiers et diplômes des frères et sœurs

ANNEXE VI

GUIDE D'ENTRETIEN : CHEFS D'ÉTABLISSEMENTS

1) PRÉSENTATION

- Depuis quand êtes-vous chef d'établissement ? Étiez-vous enseignant auparavant ? Dans quel collège ou lycée avez-vous exercé ?
- Pouvez-vous présenter votre structure (nombre d'enseignants, de classes, d'élèves, sections, spécificités) ?

2) EXPOSITION ET POINT DE VUE SUR LES DIFFICULTÉS ENSEIGNANTES : NATURE, CAUSES ET CONSÉQUENCES

- Les difficultés enseignantes sont-elles quelque chose que vous rencontrez régulièrement dans vos fonctions ?
- Comment les définiriez-vous ?
- Selon vous, est-ce un phénomène récent ?
- Comment cela se manifeste-t-il ?
Relances : Avez-vous des enseignants en arrêt maladie ? Avec des aménagements de service ? Quels types de difficultés rencontrent-ils ? Est-ce fréquent ? Estimez-vous que le phénomène évolue ? Y a-t-il un turnover important ? Une volonté de quitter l'établissement ?
- D'après vous, quelles sont les causes de ce malaise ?
- Quelles sont les conséquences, au sein de l'établissement, de la présence d'enseignants en difficulté ?
- Avez-vous déjà rencontré des professeurs qui ont démissionné suite à ces problèmes ?
- Pouvez-vous nous dire si des tensions existent dans votre établissement ?

3) GESTION DES DIFFICULTÉS AU SEIN DE L'ÉTABLISSEMENT : IMPLICATION, PRISE EN CHARGE, CONNAISSANCE DES DISPOSITIFS

- Pouvez-vous nous raconter une journée-type ?
- Que faites-vous en cas de mal-être ou de sentiment de vulnérabilité de la part d'un enseignant ou d'une équipe enseignante ?
Relances : Quelle gestion est mise en place ? Quels sont les principaux acteurs concernés ?
- Avez-vous déjà été amené à signaler un enseignant ? À qui ? Pourquoi ?

- Si problème il y a, qui participe à sa prise en charge ou à sa résolution ? Avec qui êtes-vous en lien ?

Relance : Quels sont vos interlocuteurs privilégiés ?

- Connaissez-vous *DEFI* ? Quelles sont les différentes facettes du dispositif (accompagnement pédagogique, stages, etc.) ?

- Comment en avez-vous pris connaissance ?

- Que pensez-vous de ces mesures ?

- Des enseignants de votre établissement en ont-ils déjà bénéficié ?

- Avez-vous déjà conseillé directement à l'un d'entre eux de s'y inscrire ? Comment a-t-il réagi ?

- Avez-vous observé des changements ou des améliorations par la suite ?

- Êtes-vous demandeur de formations proposées dans ce cadre ?

- Sollicitez-vous régulièrement le Rectorat ? Quels sont vos interlocuteurs privilégiés dans ce cas ?

- Avez-vous bénéficié des stages établissement ? Si oui, était-ce à votre demande ? Dans quels buts ?

- Suite aux différentes implications de votre personnel dans des formations telles que *DEFI*, avez-vous remarqué des changements dans l'établissement ? Lesquels ? Qu'ont-ils apporté ?

- Souhaiteriez-vous que le Rectorat mette en place d'autres formations ?

- Quelles sont vos attentes en ce domaine ?

4) PROFIL

Statut

Formation (niveau de diplôme et discipline)

Année de naissance

Profession des parents

Situation familiale

Année d'entrée dans la carrière

Parcours professionnel

ANNEXE VII

GUIDE D'ENTRETIEN : IA-IPR

1) PRÉSENTATION

- Pouvez-vous vous présenter succinctement ?

2) VOTRE DISCIPLINE

- Des réformes ont-elles eu lieu dans votre discipline ? À quelle date ? Dans quelles classes ?
- Quelles en ont été les conséquences sur les pratiques enseignantes ?

3) VOTRE MÉTIER

- Comment êtes-vous reçu par les établissements lors d'une inspection ?
- Et par les professeurs ?
- Comment se passe une évaluation ?
- Êtes-vous sollicité directement par les enseignants lors de difficultés (ou de questionnements ?)
- Pouvez-vous nous décrire le déroulement d'une inspection-type ?

4) LES DIFFICULTÉS

- Quelles sont les difficultés les plus couramment rencontrées ?
- Comment les définissez-vous ? [Difficultés physiques, pédagogiques, disciplinaires, structurelles et institutionnelles (type de contrat, par exemple), etc.]
- Faites-vous une distinction entre difficultés et déficiences ?
- Quel est le rôle joué par les parents d'élèves dans ces difficultés ?

5) DEFI ET MOBILITÉ CARRIÈRE

- Pouvez-vous nous parler des reconversions disciplinaires (modalités de reclassement, par exemple) ?
- Les enseignants ont-ils recours au bilan de carrière ou de compétences ?
- Avez-vous déjà proposé à un professeur de participer au dispositif DEFI ? Dans quelles circonstances ?

- Avez-vous déjà signalé un enseignant ?

6) LE MÉTIER D'ENSEIGNANT ET SES REPRÉSENTATIONS

- Avez-vous perçu des évolutions dans ce métier ?

- Avez-vous été vous-même enseignant ? Pendant combien de temps ? Dans quelles structures ? Pourquoi avoir choisi la carrière d'IPR ?

Profil

Statut (certifié, agrégé, etc.)

Type de contrat (titulaire, contractuel, etc.)

Formation (niveau de diplôme et discipline)

Année de naissance

Profession des parents

Situation familiale

Année d'entrée dans la carrière

Parcours professionnel

ANNEXE VIII

GUIDE D'ENTRETIEN : REPRÉSENTANTS SYNDICAUX

1) PRÉSENTATION

- Pouvez-vous vous présenter succinctement ?

2) LES DIFFICULTÉS

- Quelles sont les difficultés les plus couramment rencontrées par le corps professoral ?
- Comment les définissez-vous ? [Difficultés physiques, pédagogiques, disciplinaires, structurelles et institutionnelles (type de contrat, par exemple), etc.]
- Dans ces difficultés, quel est le rôle joué par : les élèves ? Les parents ? Les collègues ? La hiérarchie (établissement et Rectorat) ?
- Assistez-vous à l'apparition de "nouvelles" difficultés ?
- Pensez-vous que le métier d'enseignant soit devenu plus difficile ? Pourquoi ?

3) LES RÉFORMES

- Quelles sont les réformes qui ont eu lieu au sein de l'enseignement secondaire et qui ont posé le plus de difficultés ? À quelle époque ? Pour quelles classes et quelles disciplines ?
- Quelles en ont été les conséquences ?
- Quels sont les indicateurs de ce mal-être ?

4) LE RÔLE DES SYNDICATS

- Êtes-vous sollicité, directement ou indirectement, par les enseignants lorsque ceux-ci sont confrontés à des difficultés (ou des questionnements) ?
- Sous quelle forme ?
- Quelles actions pouvez-vous mettre en place ?
- Quels sont vos partenaires éventuels pour ces actions ?

5) *DEFI* ET LA MOBILITÉ CARRIÈRE

- Pouvez-vous nous parler des reconversions disciplinaires (modalités de reclassement, par exemple) ?

- Les professeurs ont-ils recours au bilan de carrière ou de compétences ?
- Comment le conçoivent-ils ?
- Avez-vous déjà proposé à l'un d'entre eux d'intégrer DEFI ? Dans quel contexte ?
Quel bilan en tirez-vous ?
- Avez-vous déjà assisté ou participé à un entretien individualisé avec un enseignant et un représentant de la DIFOR ?

Profil

Appartenance syndicale
Statut (certifié, agrégé, etc.)
Type de contrat (titulaire, contractuel, etc.)
Formation (niveau de diplôme et discipline)
Année de naissance
Profession des parents
Situation familiale
Année d'entrée dans la carrière
Parcours professionnel

ANNEXE IX**TABLEAUX SYNTHÉTIQUES DES ENQUÊTÉS****Enseignants**

Prénom	N°	Sexe	Date de naissance	Discipline	Date de l'entretien
Françoise	E1	F	1960	Espagnol	5 mars 2014
Grégory	E2	M	1975	Technologie	6 mars 2014
Laura	E3	F	1955	Anglais	27 mars 2014
Stéphane	E4	M	1977	Génie mécanique	2 avril 2014
Jean-Pierre	E5	M	1952	Génie mécanique	8 avril 2014
Chantale	E6	F	1963	Espagnol	9 avril 2014
Marco	E7	M	1973	Lettres	10 avril 2014
Gaétane	E8	F	1982	Lettres-histoire	11 avril 2014
Monique	E9	F	1959	Anglais	16 avril 2014
Martine	E10	F	1964	Lettres-histoire	22 avril 2014
Colin	E11	M	1975	Électronique	15 mai 2014
Camille	E12	F	1967	Lettres modernes	27 mai 2014
Sonia	E13	F	1974	SVT	6 novembre 2014
Michèle	E14	F	1968	Espagnol	19 juin 2014
Marie	E15	F	1962	Documentaliste	20 juin 2014
Cassiopée	E16	F	1984	Anglais	6 novembre 2014
Véronique	E17	F	1964	Allemand	27 juin 2014
Corinne	E18	F	1974	Anglais	27 juin 2014
Pierre	E19	M	1957	Lettres	26 novembre 2014
Gilles	E20	M	1967	Allemand	3 décembre 2014
Thomas	E21	M	1960	Philosophie	14 mai 2014
Richard	E22	M	1965	Lettres-histoire	27 novembre 2014
Florian	E23	M	1970	Sciences économiques et sociales	13 novembre 2014

Chef de travaux

Prénom	N°	Sexe	Date
Fabien	CT1	M	13 novembre 2014

IPR

Prénom	N°	Sexe	Date
Christiane	I1	F	25 juin 2014
Jacques	I2	M	15 juillet 2014
Robert	I3	M	16 juin 2014
Yves	I4	M	16 juin 2014
René	I5	M	17 juin 2014

Formateurs

Prénom	N°	Sexe	Discipline	Date
Célia	F1	F	Français	7 juillet 2014
Cédric	F2	M	Lettres	15 décembre 2014

Représentants syndicaux

Prénom	N°	Sexe	Syndicat	Matière	Date
Étienne	S1	M	SNES	Technologie	2 juin 2014
Bernard	S2	M	SNES	S2I	10 juin 2014
Patricia	S3	F	SNES	Mathématiques	10 juin 2014
Maurice	S4	M	SGEN-CFDT	Conseiller d'orientation	10 février 2014
Sandrine	S5	F	SNALC	Lettres classiques	27 mars 2014
Jean-Marc	S6	M	SE-UNSA	Histoire-géographie	14 mai 2014
Émilie	S7	F	SNES-FU	Histoire-géographie	24 mai 2014
Serge	S8	M	SGEN-CFDT	STI/Informatique	26 mai 2014
Victor	S9	M	SNES-FSU	Mathématiques	28 mai 2014
Claude	S10	M	UNSEN-CGT	Chaudronnerie	25 juin 2014
Isabelle	S11	F	SGEN-CFDT	Économie-gestion	30 juin 2014

Personnels des rectorats

Prénom	N°	Sexe	Rattachement	Date
Irène	P1	F	Cellule d'aide	22 janvier 2014 ; 12 février 2014 et 23 janvier 2015
Charles	P2	M	CHSCT	31 mars 2014
Antoinette	P3	F	RH	23 mai 2014
Clémentine	P4	F	Cellule d'aide	22 janvier 2014

Chefs d'établissements

Prénom	N°	Sexe	Établissement	Date
César	C1	M	Collège	17 juillet 2014
Mattéo	C2	M	Lycée	21 juillet 2014
Lilian	C3	M	Lycée + collège	20 juin 2014

MGEN

Prénom	N°	Sexe	Fonction	Date
Paul	M1	M	Délégué MGEN/CPE	17 mars 2014

Autres

Prénom	N°	Sexe	Fonction	Date
Bertrand	A1	M	Membre d'une association d'aide aux enseignants en difficulté	18 juin 2014