

Constituer des espaces de dialogue sur le métier pour nourrir le sens du travail dans l'Éducation nationale

Yannick LEFEBVRE et Catherine REMERMIER

La perte de sens au travail dans l'Éducation nationale, aggravée par les réformes, le décalage entre prescriptions et travail réel, et des formes de management délétères sont devenus des sujets de préoccupations majeurs. Le syndicat Snes-FSU tente d'y répondre en s'appuyant sur la clinique de l'activité (CRTD-Cnam) et des « groupes métiers » visant à documenter le travail réel, réactiver les collectifs de pairs et protéger la santé. À partir de dispositifs adaptés au développement de cette expérience dans un cadre syndical, ces espaces permettent de déculpabiliser les professionnel·les, de leur faire redécouvrir l'épaisseur et la complexité de leur activité et de rediscuter des critères de qualité de leur travail. Les ressources produites, reposant sur des moyens limités, nourrissent néanmoins l'action syndicale.

The loss of meaning at work within the French education system, aggravated by reforms, the disconnect between prescribed and actual work, and damaging forms of management, have become major subjects of preoccupation. The Snes-FSU union aims to address this through reliance on the "clinic of activity" (CRTD-Cnam, the work and development research centre) and "occupation groups" aiming to document actual work, reactivate peer groups and protect health. Through schemes conducive to developing this experiment in a union context, these spaces allow professionals to be freed from guilt, to rediscover the depth and complexity of their work and to discuss quality criteria for their work. The resulting resources, although produced from limited means, nevertheless sustain trade union action.

Yannick Lefebvre est professeur d'histoire et géographie, membre du bureau national du Snes-FSU, responsable du secteur métier ; Catherine Remermier est l'ancienne responsable du secteur Co-Psy et DCIO du Snes-FSU et membre associée de l'équipe clinique de l'activité CRTD-Cnam.

Le Syndicat national des enseignements de second degré – Fédération syndicale unitaire (Snes-FSU) se préoccupe depuis les années 1970 des finalités du travail, qui pèsent significativement dans la construction du sens du travail. À ce titre, il s'intéresse aux définitions des missions des différents métiers de son champ de syndicalisation (AED, AESH, CPE, enseignant-es, PsyEN¹) et des contenus d'enseignements afin d'œuvrer à la mise en place d'une école émancipatrice, conformément à ses statuts.

Cependant, ces dernières années, l'expression d'une difficulté accrue à « donner » ou « trouver » du sens au travail s'est diffusée dans le milieu de l'enseignement et dans les organisations syndicales. Les débats ou revendications sur les finalités générales de l'école ne suffisent pas à y répondre.

Si, comme nous le verrons, les racines de cette difficulté sont assez anciennes, elle s'est aggravée en raison des ambiguïtés des réformes successives et du décalage entre les discours et les actes institutionnels. En outre, l'exigence d'engagement constant et total des personnels tend à démobiliser une grande partie de ces dernier-es et à atteindre leur santé.

Dès 2001, le Snes-FSU s'est engagé avec l'équipe Clinique de l'activité du Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD) du Conservatoire national des Arts et Métiers (Cnam) dans une recherche sur le métier d'enseignant·e, puis sur celui de CPE et de conseiller·e d'orientation-psychologue.

Développer cette approche demandait de sortir d'une vision du travail perçue comme une aliénation, cadrée par un contrat de subordination dont la pénibilité pourrait être rachetée par des compensations financières : une vision qui « échangerait le pouvoir d'agir contre le pouvoir d'achat, le sens contre l'essence » (Coutrot, Perez, 2022:8). Elle nécessitait également de considérer que trouver du sens à son travail n'était pas réservé à ceux et celles qui occupent des activités artistiques ou relevant du soin à la personne (« *care* »). Les travaux en psychologie du travail ont montré que dans tous les métiers, qu'ils soient davantage centrés sur la conception ou sur la réalisation, la préoccupation de « bien faire » son travail était présente (Bonfond *et al.*, 2021).

En effet, loin d'être une simple application de normes, l'activité fait sens lorsqu'elle s'appuie sur la capacité, dans une situation donnée, à produire ses propres normes et à créer des liens inédits entre les choses (Canguilhem, 2002). Cette conception de la créativité au travail dans toutes ses formes est une condition essentielle pour aborder la question du sens.

1. AED : assistant-es d'éducation ; AESH : accompagnant-e d'élèves en situation de handicap ; CPE : conseiller-e principale d'éducation ; PsyEN : psychologue de l'Éducation nationale.

Le sens n'est pas à rechercher non plus dans une reconnaissance accordée par la hiérarchie, mais dans la capacité à se reconnaître soi-même dans ce qu'on fait (Clot, 2010). Nombre d'exemples ont été donnés par la clinique du travail, montrant combien les professionnel·les se trouvaient pris·es entre les prescriptions et leurs propres critères de qualité du travail qui rejoignent de plus en plus des préoccupations de santé publique, écologiques et d'égalité entre les citoyens (Clot, 2021), générant ainsi des conflits éthiques.

L'objet de cet article est de tenter de montrer comment l'organisation syndicale, pour faire face à l'intensification du management libéral dans l'école (Descamps *et al.*, 2025), s'est emparée des apports théoriques et méthodologiques de la clinique de l'activité. Ces approches ont permis de développer des groupes de travail sur le travail afin de restaurer les collectifs de pairs mis à mal par les nouvelles organisations du travail mais également de protéger la santé des personnels. Il a dû ainsi adapter certaines méthodes à son cadre d'exercice.

Nous développerons comment le Snes-FSU a pris l'initiative de s'engager dans une recherche avec l'équipe de clinique de l'activité du CRTD-Cnam (I), les apports théoriques et méthodologiques issus de cette rencontre, le déploiement de méthodes étroitement inspirées de ce cadre et adapté aux contraintes d'une mise en œuvre sur le terrain par le syndicat (II). Nous présenterons également les dispositifs que nous avons pu développer, leurs effets ainsi que leurs limites (III).

I. Mise en place de la démarche travail pour contrer la perte de sens à l'école

À la fin des années 1990, peu de recherches portent sur les pratiques réelles des enseignant·es du secondaire ou sur leur métier. Ce dernier fait toutefois l'objet de critiques parfois virulentes, tant en interne qu'à l'extérieur de l'école. Elles semblent découler de l'incapacité de l'institution à répondre aux demandes parfois contradictoires adressées à l'école. Les enjeux de reconnaissance sociale, de rémunération et de conditions d'emploi sont particulièrement mis en avant. Mais de plus en plus, les enseignant·es expriment aussi la difficulté croissante à travailler avec les élèves, que ce soit de manière traditionnelle ou selon les méthodes plus novatrices enseignées dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) entre 1989 et 2013. Réorganisations et réformes se succèdent, contribuant à bousculer fortement les repères de métier des enseignant·es.

1.1. Première recherche avec l'équipe clinique de l'activité

Dès cette période, le Snes-FSU décide de s'engager dans une démarche de réflexion sur le métier d'enseignant·e avec l'équipe clinique de l'activité du CRTD. De 2001 à 2004, des enseignant·es ont accepté de travailler sur des traces de leur activité au sein de collectifs, *via* le support du film de leurs activités. Entre 2005 et 2010, une nouvelle phase a testé l'implication d'enseignant·es comme intervenant·es auprès de leurs pairs. La recherche a également été étendue auprès des CPE et des conseiller·es d'orientation-psychologues.

Cette première expérience a permis, au sein de l'organisation syndicale, de mettre en évidence les liens entre les empêchements de travailler, les dilemmes de métier non résolus, le délitement des collectifs et la perte de sens. Il en ressort que la qualité du service public d'éducation et la santé des personnels en sont affectées. Le rapport produit en 2009 par l'équipe de recherche montre que, dès cette période, les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier posent la question du sens (Roger, Ruelland, 2009:22-23) :

« Le durcissement des dilemmes dans le cours du travail constitue une configuration significative des empêchements à faire son métier. En effet, comme on l'a constaté, ces dilemmes, dans leur configuration actuelle, obèrent fortement le pouvoir d'agir comme il le faudrait. Ils conduisent à effectuer, fréquemment dans l'urgence, des gestes de métier qui ne sont pas satisfaisants dans leurs effets et entrent souvent en contradiction avec ce qu'on voudrait faire, compte tenu des tâches que l'on doit faire. »

Les auteur·es dégageaient deux thèmes de leur travail auprès des enseignant·es :

« D'abord la question du sens que l'on peut trouver à l'action qu'on est amené à conduire quand on est professeur aujourd'hui. Puis la mise à l'épreuve de l'engagement dans le métier et le retravail des valeurs qui le fondent. »

1.2. La structuration de groupes métiers pour irriguer l'action syndicale

Le développement des groupes métiers avec les ressources du syndicat a constitué une nouvelle étape à partir de 2010. Des militant·es du Snes-FSU au sein de la direction nationale et de plusieurs sections académiques initient une réflexion sur les manières d'irriguer dans la durée l'action syndicale avec les outils théoriques apportés par la recherche mais surtout par les apports issus des collectifs de pairs.

Le travail s'est structuré autour de collectifs académiques d'enseignant·es, de CPE ou de PsyEN et tout dernièrement d'AESH volontaires. Ces « groupes métiers » dans les académies prennent appui sur les membres d'un secteur « métier » organisé au niveau national, au sein du Snes. Il réunit des professionnel·les ayant déjà participé, soit à la recherche, soit à des collectifs dans les académies et souhaitant animer des groupes.

Parallèlement, dès cette période et plus nettement à partir de 2017, les retours des établissements faisant état d'une déstabilisation croissante des personnels trouvaient écho dans les conclusions du rapport de recherche réalisé par l'équipe de clinique de l'activité du CRTD sur le métier d'enseignant·e et créaient le besoin dans l'organisation syndicale d'une prise en compte du travail réel. Les réformes qui se sont succédé (lycée en 2010, collège en 2016) puis accélérées, de manière plus offensive, sous la conduite de Jean-Michel Blanquer, ont profondément bousculé les repères professionnels.

De 2019 à 2024, l'ensemble du système éducatif a en effet été transformé sur le plan structurel : réforme de l'accès à l'enseignement supérieur, réforme du lycée et du Bac, réforme de la voie professionnelle, et dernièrement du collège. Se sont ensuivies des conséquences sur le nombre d'heures dans chaque discipline, le contenu des programmes décidés sans concertation avec les enseignant·es, la notion de classe déstructurée par la constitution de groupes variables, l'évaluation et l'introduction du contrôle continu, dont la mise en œuvre affecte les relations entre enseignant·es, parents, élèves et chefs d'établissement.

En outre, à partir des témoignages des personnels sur les difficultés croissantes éprouvées dans le travail, certaines formes de management devenaient plus visibles :

- l'urgence permanente à répondre à des sollicitations, les demandes croissantes de *reporting* et de travail administratif, le développement exponentiel des courriels ;
- l'isolement aggravé par la charge de travail en augmentation et par l'éclatement des groupes classes ;
- la multiplication de réunions descendantes, marquées par la déconnexion avec les sujets de préoccupation des personnels et les thèmes abordés ;
- un encadrement de plus en plus étroit des manières de travailler, de protocoles à mettre en œuvre, déconnectés de l'expertise des personnels sur le terrain (enseignant·es mais aussi PsyEN, assistant·es de service social, infirmier·es) contribuant à affaiblir les activités de conception et de travail collectif, y compris sur des sujets très sensibles comme la santé mentale ou le harcèlement ;
- une multiplication d'intervenant·es sur des fonctions ne correspondant pas à leurs métiers² et un brouillage de la spécificité des formations et des pratiques.

Les conséquences se mesurent en termes de fatigue, de stress, de maladies, d'épuisement professionnel.

Le Snés-FSU observe alors une délégitimation des pratiques et l'apparition de forts sentiments de culpabilité produits par ces nouvelles formes d'organisation du travail,

2. Actuellement 6 types de référents existent dans les établissements tous formés en quelques jours (référents en santé mentale, référents harcèlement, référents décrochage, référents pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, référents orientation, référents découverte des métiers)

qui empêchent les personnels de pouvoir faire valoir leur expérience et leur attachement à un travail « bien fait ».

Cette nouvelle gouvernance concrétise un projet de plus en plus prégnant : celui de transformer les agent-es, à tous les niveaux de qualification et de responsabilité, en de simples exécutant-es dans des dispositifs conçus sans elles et eux. Au-delà, c'est une négation de la solidarité, de la manière de faire société au travail et des principes démocratiques au sein du service public, défendus par le Snes-FSU, qui sont mises à mal. Une fois ces liens et ces mécanismes établis, une organisation syndicale ne peut les ignorer.

II. Pourquoi le Snes s'est-il investi dans la démarche de travail sur le travail ?

La question du sens est fortement liée à celle de la santé au travail et du rôle des collectifs de pairs. C'est pourquoi le Snes a souhaité investir cette démarche travail. Il s'est appuyé principalement sur la clinique de l'activité et sur l'exploration de deux questions : comment permettre aux personnels de prendre de la distance avec la culpabilisation produite par ce nouveau management ? Comment revivifier les collectifs professionnels afin d'éviter de laisser les personnes seules, face à des prescriptions déréalisées aux effets délétères pour la santé ?

II.1. Deux axes clés dans l'action syndicale : le sens et le genre du métier

Les fondements théoriques et méthodologiques sur lesquels repose la clinique de l'activité ont contribué à solidifier les objectifs au fondement de notre démarche. D'autres approches existent en clinique du travail, elles sont évoquées en stages syndicaux³. Dans le cadre des moyens dont nous disposons pour travailler sur ces questions, il nous a toutefois paru pertinent de poursuivre le travail en nous appuyant surtout sur la clinique de l'activité. Des militant-es avaient été familiarisé-es à cette approche dans le cadre de la recherche-action puis du comité de suivi et nous en avons constaté le caractère opérant. Dans un dispositif qui questionne l'activité des individus, il nous semblait aussi que cet appui théorique et méthodologique garantirait plus efficacement l'instauration d'un cadre préservant le respect de chacun-e et la confiance pour pouvoir, sans risques de jugement sur la personne, dire ce que l'on fait.

3. Les approches en clinique du travail comprennent la psychopathologie du travail, la psychodynamique du travail, la clinique du travail, la clinique de l'activité, la psychologie sociale clinique du travail. Ces approches ont en commun de « dépsychologiser » l'analyse des risques psychosociaux. De leur point de vue, c'est bien en première intention le travail qu'il s'agit de « soigner » et non pas les individus (Molinier, Flottes, 2012). Elles ont aussi en commun le choix de méthodes qualitatives et l'importance donnée à la demande. Les différences entre psychodynamique du travail et clinique de l'activité portent sur les concepts de reconnaissance et de valeurs.

Le sens et les quatre dimensions du métier

Outre la différence entre travail réalisé et travail réel mise en évidence par Clot, qui comprend les activités suspendues, empêchées, écartées par le ou la professionnel·le dans le cours de l'action, la distinction des différentes dimensions du métier éclaire les processus qui sont à l'œuvre et la manière dont ils sont liés (Clot, 2006).

Pour lui, le sens résulte des allers et retours constants entre quatre dimensions du métier (Clot, 2007) :

- **la dimension impersonnelle** correspond aux prescriptions de la direction sur la tâche à faire et la manière de la réaliser ;
- **la dimension personnelle** correspond à l'engagement du ou de la professionnel·le dans la tâche en fonction de son histoire, des raisons qui lui ont fait choisir ce métier, de ses valeurs, de ce qui est important pour lui ou elle dans la manière d'accomplir la tâche ;
- **la dimension interpersonnelle** renvoie à tous les autres personnels dont l'activité rencontre celle du ou de la professionnel·le. Par exemple, dans le cas des enseignant·es, ce sera le ou la CPE, les assistant·e·s d'éducation, les autres professeur·es, la direction, les parents, les élèves... ;
- **la dimension transpersonnelle** est celle du « genre du métier » (Clot, 2007). C'est ce qui correspond aux manières de faire, dire et sentir ce qui va être adapté à la situation, dans ce métier-là. Cette dimension résulte d'une élaboration collective des manières de réaliser telle ou telle tâche, qui vont être « passées au tamis du genre » (Clot, 2007:83-93). Ce sont des règles non écrites inscrites dans l'histoire du métier mais sans cesse soumises aux imprévus, aux nouveaux dilemmes en fonction des nouvelles situations et prescriptions.

Le genre du métier ou l'adaptation des prescriptions

Le genre du métier joue un rôle d'intercalaire social, constitué des ressources, normes ou références élaborées collectivement et transmises au fil du temps par les pairs. Il évite la confrontation directe entre les prescriptions et les seules ressources personnelles dont dispose l'individu. En l'absence de cette possibilité d'interposition, on assiste à un épuisement des professionnel·les et à terme à une atteinte à leur santé. Pour continuer à jouer son rôle de protection, le genre doit rester vivant, donc soumis à la discussion et à la controverse dans le métier pour faire face aux évolutions. D'où la nécessité de pouvoir se réunir entre pairs pour aborder la manière de répondre aux prescriptions souvent déréalisées et faire le lien entre travail collectif et santé.

Quand la circulation entre les quatre dimensions du métier se grippe, c'est le sens qui se perd. Préserver le sens du métier, en réamorçant ce mouvement, suppose de reconstituer des collectifs de travail, aujourd'hui fragilisés, de relancer une impulsion dynamique entre les quatre dimensions du métier. Cela nécessite une reprise du travail du genre, la relance des discussions entre pairs sur les empêchements de travail et sur les critères per-

mettant de juger de la qualité du travail. En effet, sans appui collectif, le genre ne peut plus jouer son rôle de repère structurant : il risque de devenir rigide et inadapté.

Pour réaliser leurs tâches, les professionnel·les ne parviennent plus alors à élaborer collectivement des arbitrages, cohérents avec leur engagement personnel, à articuler leur activité avec celles des autres et à débattre des critères de qualité du travail, partagés entre gens de métier. Or, c'est de cette combinaison qu'émerge le sens. Le syndicat joue ici un rôle crucial, d'autant qu'il n'existe pas de cadre institutionnel pour documenter le travail réel. Au contraire, les réformes visent directement à transformer le travail des agent·es par l'imposition de pratiques.

II.2. Le dialogue au centre du dispositif

Il ne suffit pas de proposer des espaces de discussion pour que les professionnel·les discutent spontanément du réel de leur travail ou des dilemmes qui les affectent. Ces échanges peuvent permettre un partage et un soulagement provisoire, mais sans dispositifs particuliers, on s'expose au ressassement des plaintes qui, très souvent, amène à limiter le discours au « déjà dit ». Or, les objectifs sont non seulement de permettre la déculpabilisation des personnels face aux difficultés rencontrées mais également, grâce au dialogue instauré entre pairs, à rediscuter des critères de qualité du travail et à en faire des ressources pour porter l'expertise et les exigences d'un travail « bien fait ».

Les méthodes en clinique de l'activité sont des dispositifs dialogiques de co-analyse du travail. L'animateur du groupe de travail n'est pas « du métier » ou s'efforce d'être dans une position de « naïf » qui n'en connaît ni les évidences, ni les discours convenus. Le dispositif cherche à provoquer une confrontation entre ce que le ou la professionnel·le pense avoir fait et ce que les questions de l'animateur ou le film de son activité vont déclencher comme dialogue intérieur. Cet écart va susciter des questions puis des échanges collectifs (Miossec, 2017).

La question du dialogue en clinique de l'activité : le réel et le difficile à dire

Il ne s'agit pas d'amener le ou la professionnel·le à faire le récit de son expérience vécue mais d'essayer d'approcher ce qui est difficile à dire, ce qui n'a pas été encore dit. Pour cela, il est nécessaire d'utiliser des moyens détournés qui s'appuient sur le détail concret de l'activité, les étonnements que sa redécouverte provoque pour le ou la professionnel·le et ce qu'elle ouvre comme possibilité de dialogue intérieur (Duboscq, Clot, 2010). « Le nœud de l'approche dialogique est constitué par les relations entre le dialogue intérieur et extérieur » (Clot, 2010:256). Pour atteindre le réel du dialogue, il faut donc se focaliser sur ce qui paraît d'abord impossible à dire.

Cette approche suppose de bien différencier réel du dialogue et dialogue réalisé. Le dialogue réalisé, ce qu'énonce le ou la professionnel·le, n'est qu'une des réalisations possibles.

« C'est qu'en milieu professionnel, ce qui se réalise dans le travail des femmes et des hommes est souvent ce qui reste possible, quand beaucoup de ce qui paraissait souhaitable dans l'idéal – même pour atteindre le but fixé – a finalement dû être écarté » (Clot, 2011:17).

Le dialogue réalisé est ce qui est dit par le ou la professionnel·le au sujet de son activité. Ce peut être une reprise de propos qu'il ou elle a déjà tenus mais qui n'ouvre pas sur ce qui est difficile à dire, sur une autre manière de voir son activité et d'en parler. Or, ce qui importe, c'est « ce "difficile à dire" avec lequel on pourrait peut-être faire quelque chose de différent de ce qu'on a fait. » Comme le développe Vytgoski, « l'homme est plein à chaque minute de possibilités non réalisées » (Clot, 1999).

Or, pour y parvenir, il faut pouvoir approcher tout ce qui constitue le réel de l'activité, les activités contrariées, suspendues, empêchées qui renvoient au conflit entre les quatre dimensions du métier et qui, questionnant le ou la professionnel·le, peuvent dans un premier temps le ou la laisser « sans voix ». « L'activité retirée, occultée ou repliée » continue à être active dans le psychisme et à chercher une voie de réalisation possible. Ce sont ces conflits qui vont donner sens ou non-sens au travail selon ce que le ou la professionnel·le pourra en faire (Clot, 2001a).

Dans les méthodes utilisées en clinique de l'activité, le dialogue ne se réalise pas seulement entre deux interlocuteurs ou interlocutrices mais également avec soi-même, par le biais du dialogue intérieur et avec un « sur-destinataire », c'est-à-dire un autre participant qui s'invite dans le dialogue : le métier. En effet, en discutant avec ses collègues, celui ou celle qui parle cherche finalement à s'expliquer, à tous les sens du terme, avec le métier, c'est-à-dire les différentes manières de faire ce qui est à faire quand on est du métier. Ce questionnement prend naissance dans les aspects qui l'interrogent, l'embarrassent dans son travail.

Ces méthodes cherchent à organiser « le dialogue entre les travailleurs *et* cet obstacle sur lequel ils butent, mais aussi entre eux *sur* cet obstacle » (Clot, 2010:267).

La méthode de l'instruction au sosie et son intérêt pour nos dispositifs

Deux méthodes sont souvent utilisées dans les interventions en clinique de l'activité. Il s'agit de l'auto-confrontation simple et croisée⁴ et de l'instruction au sosie⁵.

4. La méthode d'auto-confrontation vise à confronter un·e professionnel·le volontaire avec une séquence de son activité en présence de l'animateur ou animatrice qui cherche à comprendre ce qu'il se passe puis avec un·e collègue, filmé·e sur la même séquence d'activité. Il s'agit de provoquer par un échange entre eux ou elles l'invitation d'un 4^e participant au dialogue, c'est-à-dire le métier. Le fait de ne pas recourir aux auto-confrontations simples ou croisées a résulté en partie de la difficulté à obtenir des autorisations administratives pour filmer les professionnel·les dans leur activité sans les facilités que le cadre de recherche permettait.

5. Oddone *et al.* (2015) font le constat que « les nombreuses recherches sur le travail sont mutilées du fait qu'elles attribuent au seul spécialiste, la charge de résoudre le problème de la désaffection du travail. » Pour eux et elles, il faut permettre aux ouvrier·es de redécouvrir leur expérience de travail dans sa complexité : « la transmission à un *alter ego*, qui devient un sosie », devient une expérience dialogique qui le permet (Clot, 2015).

Il s'agit pour un « instructeur ou une instructrice » de donner dans les moindres détails à un sosie potentiel des consignes afin qu'il le remplace sans que personne ne se doute de la substitution. Le sosie, par ses questions, cherche à anticiper tous les imprévus, tous les obstacles possibles. L'instructeur ou instructrice est dès lors amené·e à revisiter ce qui l'a conduit·e à opter pour une certaine manière de faire (Clot, 2015). Cette centration sur le détail du déroulement de l'activité ravive les doutes, les incertitudes et les questions qui n'ont pas été forcément résolues par l'action choisie, en situation. Cet étonnement va déclencher un dialogue intérieur qui pourra se déployer dans le commentaire après-coup de son activité, lorsque le ou la professionnel·le réécouterá l'enregistrement de son instruction.

Le sosie offre la possibilité d'un « contact social, artificiel avec soi-même » (Clot, 2008:185). Par ses questions, son attachement à comprendre dans les moindres détails comment il va pouvoir remplacer le ou la professionnel·le, il permet une relecture de l'action, une sorte de « répétition sans répétition, la mise au travail de l'action dans une autre activité avec le sosie où elle sert maintenant de ressources » (Clot, 2008:185).

Ces instructions à un sosie ne consistent pas à analyser des activités qui n'attendraient que les questions pour s'exprimer, c'est un véritable travail de déplacement des activités réalisées dans un nouveau contexte (Clot, 2008:186). C'est donc par le truchement des questions du sosie que le ou la professionnel·le prend conscience de l'épaisseur de son activité.

La présentation de l'instruction au sosie, ou son usage par les membres du secteur métier, a été explorée à partir de 2011 dans des stages syndicaux nationaux, académiques ou dans les collectifs mis en place à partir de cette période. Elle continue à être utilisée dans la formation des militant·es et ponctuellement dans les collectifs, pour faire découvrir la particularité de la méthode et préparer à la transmission de consignes. Le fait de ne pas recourir à la vidéo donc aux auto-confrontations simples ou croisées nécessitait aussi de constituer d'autres traces de l'action (Cardoso, Roger, 2012:14-1).

Mais les précautions relatives aux conditions de sa mise en œuvre en limitent le déploiement car cette démarche peut être très impliquante pour l'instructeur ou l'instructrice – exposé·e au regard des autres et éventuellement confronté·e à de profonds questionnements intérieurs suscités par le dialogue.

Nos dispositifs s'appuient étroitement sur cette méthode mais nous l'avons adaptée à un cadre permettant à l'ensemble des participant·es d'être engagé·es d'emblée dans l'activité.

De l'instruction au sosie à la transmission de consignes :
une manière de mobiliser le collectif dans les groupes métiers du Snes-FSU

Pour déployer l'expérience menée dans le cadre de la recherche avec le Cnam, il a fallu trouver des méthodes nouvelles. Celles-ci devaient pouvoir impliquer plus rapidement

plusieurs collègues dans la démarche, être adaptées au contexte de groupes moins stables, se réunissant moins fréquemment et ne faisant pas intervenir d'enseignant·es-chercheur·es, mais deux psychologues et des enseignant·es. Pour autant, ces méthodes s'appuient sur l'ancrage théorique et méthodologique de la clinique de l'activité.

La méthode que nous développons dans le cadre de cet article consiste simplement, à partir d'une difficulté rencontrée dans l'exercice quotidien de leur métier par le groupe des pairs, et qui leur apparaît comme une difficulté partagée, à demander à chaque participant·e de transmettre à l'écrit des consignes précises pour que l'animateur ou animatrice, en position de sosie, puisse le ou la remplacer sans que personne ne se doute de la substitution.

Celui ou celle-ci, comme lors de l'instruction au sosie, questionne, dans leur écrit dans un premier temps, tout ce qui lui apparaît obscur, peu précis, contradictoire. Ces questions, d'abord soumises à la réflexion individuelle de chacun·e, sont reprises ensuite dans le groupe des pairs à partir des affects qu'elles ont déclenchées chez les participant·es. En quoi les questions du « sosie » les ont-elles dérangé·es, agacé·es, déconcerté·es, embarrassé·es, laissé·es sans voix ? Le passage à l'écrit, plutôt que l'oral utilisé dans l'instruction au sosie, permet d'impliquer d'emblée tous les participant·es et pas seulement l'instructeur ou instructrice du sosie. Elles mobilisent ainsi tout le groupe pour participer au débat.

Dans cette démarche, il ne s'agit pas de favoriser l'adaptation à des difficultés présentées comme inéluctables mais de discuter collectivement les manières de faire possibles, y compris en détournant les prescriptions, en faisant autrement que ce qui est demandé, ou en refusant de faire certaines activités jugées trop éloignées des critères de qualité du travail. Mais là où une façon de faire individuelle conduirait à de la transgression, très difficile à assumer, une réflexion passée au crible du collectif déculpabilise, protège, rassemble.

Les méthodes mises au point en clinique de l'activité visent « à restaurer les capacités de création des collectifs de travail, non seulement par une reprise en main individuelle de son propre travail mais également en créant de nouvelles ressources collectives pour faire bouger la prescription et défendre, du point de vue des professionnel·les, leurs critères de qualité du travail » (Cardoso, Remermier, 2018:126). C'est ce qui permet de retrouver du sens à l'activité.

Où en est-on aujourd'hui ? Actuellement, des groupes sont actifs dans une dizaine d'académies : deux groupes de CPE, cinq groupes de PsyEN et plusieurs groupes d'enseignant·es (en langues, en français et histoire-géographie, en mathématiques et sciences, en documentation), en particulier dans deux académies. Ils se réunissent et fonctionnent avec les moyens du syndicat (communication, locaux, matériel).

Le développement des ressources collectives que nous essayons de créer reste précaire. La pérennité des groupes, l'appartenance à la même discipline sont des facteurs qui facilitent la discussion et le partage de critères de qualité du travail. Mais c'est un équilibre fragile, qui nécessite une attention constante. Le contexte local et national peut parfois produire du découragement qu'il faut réussir à surmonter.

III. À la recherche du sens : trois effets produits par les groupes métiers

Les groupes métiers permettent aux professionnel·les de prendre de la distance par rapport aux prescriptions et de déculpabiliser (III.1), de redécouvrir leur propre activité, de la partager avec les autres métiers (III.2) et de contester pour faire évoluer l'organisation du travail (III.3).

III.1. Premier effet : prise de distance et déculpabilisation

Cette démarche permet en premier lieu aux professionnel·les de cesser de culpabiliser par rapport aux arbitrages qu'ils et elles doivent effectuer. Le groupe métier leur permet d'identifier ces arbitrages comme des problèmes collectifs, de métier, et non individuels.

Transformer le prescrit en dépassant la plainte

Dans un collectif d'enseignant·es, des professeur·es de mathématiques ont été amené·es à discuter du caractère systématique des recommandations pédagogiques transmises par les inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux.

Le point de départ de l'échange est la plainte formulée par une participante concernant l'attitude générale des élèves actuels face à la mise au travail. Invitée à être concrète, elle précise que cela concerne surtout les activités d'introduction de notions comme celle des puissances en classe de cinquième. Bien que la consigne lui semble simple, les élèves ne s'engagent pas dans le « travail de réflexion ». Elle ne les voit pas lire les consignes, ils et elles posent des questions sur des éléments qu'elles contiennent déjà, et certain·es se dispersent. Elle doit finalement intervenir pour recadrer, à la fois la méthode et la discipline, alors qu'elle avait conçu cette activité pour susciter l'engagement. La répétition de ces situations pèse sur son investissement. Ce qu'elle doit faire n'a pas de sens au vu de l'effet produit sur les élèves. Elle évoque une alternative en même temps qu'elle l'écarte : on pourrait se contenter d'une approche directe, du type « a au carré, c'est a × a », suivie d'exercices. Mais cette méthode n'est pas conforme à la prescription pédagogique d'activités de découvertes systématiques pour introduire les notions.

La discussion se poursuit avec l'un de ses collègues, qui confie avoir renoncé à la méthode prescrite, jugeant qu'elle demande trop de temps pour un bénéfice limité : trop peu d'élèves s'y investissent véritablement, tandis que beaucoup attendent passivement l'explication des notions et des formules. Il admet spontanément n'avoir jamais été satisfait de ces introductions. Pourtant, en développant son propos, il montre qu'en fait, il consacre du temps à l'introduction des notions, mais *via* une phase orale, sans exercices écrits. Cela lui semble permettre davantage d'interactions et d'ajustements pour maintenir l'attention des élèves.

L'enseignante estime qu'une approche plus directe serait plus efficace pour certaines notions mais semble regretter de ne pouvoir utiliser une méthode plus active. Lorsque l'animateur demande si l'objectif de la méthode prescrite n'est pas d'aider les élèves les plus en difficulté, elle répond vivement – avec l'assentiment de son collègue – que ces dernier-es subissent ce type d'activité : « soit ils attendent, soit ils cherchent, mais ils ne voient pas ensuite le lien avec la finalité ; en fait, à la fin, ils ne retiennent pas la règle générale... » Or, c'est précisément cette généralisation qui constitue l'objectif de ces « détours » introductifs. Pourtant, malgré la récurrence des difficultés, elle ne s'autorise pas à remettre en question l'application systématique de ces recommandations pédagogiques : « J'applique ce qu'on me demande de faire », déclare-t-elle. La discussion se prolonge alors sur la satisfaction ressentie lorsque les élèves – même ceux et celles qui échouent aux évaluations – « cherchent » en cours, autrement dit, lorsqu'ils et elles « font des maths ». Ce qui est manifestement un objectif pour les deux collègues.

L'échange s'était ouvert sur une plainte teintée d'impuissance. Mais au fil du dialogue, les échanges deviennent plus précis et les tâches qui n'ont pas été exécutées de manière satisfaisante sont mises en évidence. Le prescrit est décrit comme chronophage et exigeant, tant pour l'enseignant-e que pour les élèves. En situation réelle, il apparaît peu efficace pour inciter à la recherche et n'atteint pas toujours son objectif : faire construire le lien entre une activité concrète et la notion à acquérir. Pourtant, il est aussi qualifié d'« intéressant ». L'intérêt personnel que les enseignant-es peuvent y trouver coexiste avec la difficulté à s'y conformer.

L'échange ne débouche pas sur une résolution, une analyse conclusive ou un rejet collectif du prescrit. Les dialogues engagés – intérieurs, entre pairs et avec le métier – permettent de faire émerger des éléments jusque-là écrasés par la plainte initiale. La circulation entre les dimensions du métier est activée, sortant ainsi l'enseignante du tête-à-tête avec la prescription et des ruminations qu'elle générerait.

Cet exemple relève d'une situation assez fréquente qui émerge dans les collectifs : des enseignant-es déclarent ne pas pouvoir se résoudre à transgresser un prescrit dont le caractère systématique leur semble pourtant irréaliste, ou dont ils et elles expérimentent concrètement les limites. Leur expérience leur montre que ce qui est prescrit

peut être réalisable mais seulement dans certaines conditions. Les documents produits par l'institution et une part non négligeable de l'encadrement pédagogique maintiennent en général la fiction d'une application nécessaire et possible en toutes circonstances. Privées de ressources et d'espace de discussion, confrontées à l'impossibilité répétée d'appliquer efficacement les prescriptions, nombre d'enseignant·es en reportent la responsabilité sur les élèves ou doutent de leurs compétences professionnelles – ou encore oscillent entre ces deux sentiments. Comme le soulignaient déjà Roger et Ruelland dans le rapport remis au Snes-FSU en 2009, « l'affaiblissement de la prise en main du métier pour répondre à des prescriptions qui ne font pas sens, ni pour les élèves, ni pour les enseignant·es, met à l'épreuve les raisons de s'engager dans le métier » (Roger, Ruelland, 2009).

Faire émerger des questions de métier des difficultés perçues comme personnelles

Dans un collectif de professeur·es documentalistes, l'animateur demande à un membre du groupe si sa longue expérience au collège facilite la mise à jour de son fonds documentaire. Le collègue répond que non et ajoute, préoccupé : « Moi, je culpabilise beaucoup ! » Très occupé par des séances pédagogiques, qu'il priorise, il a une armoire de « nouveautés » dont certaines attendent depuis cinq ans. Non intégrés, ces ouvrages restent inaccessibles aux élèves. Les autres membres manifestent que cette situation leur est connue. Il confie : « Je me dis parfois que je devrais les balancer dans les étagères, ils seraient plus utiles à être feuilletés et tant pis s'ils n'ont pas de cote. » Il évoque alors ses questionnements sur un changement de priorité, « dire non aux projets ? ». Une autre collègue réagit à l'idée de « balancer dans les étagères » en pointant le risque de disparition sans trace de documents. Le collègue admet alors : « Non, mais je sais que je ne le ferai pas parce que ce ne serait pas professionnel. » Ce revirement provoque le rire des autres participant·es. Il poursuit en disant qu'il a le « sentiment d'obéir à des règles professionnelles qui finissent par devenir un “non-sens” du fait du “manque de temps pour faire correctement les différents axes du boulot”. » Il décrit les tiraillements entre pédagogie, gestion documentaire, respect de la procédure « logique » d'intégration des documents, valorisation de l'argent dépensé pour doter le fonds... Le dialogue intérieur du collègue, source de culpabilité, croise un dialogue entre pairs où le « genre du métier » se révèle.

Il apparaît rapidement que ce problème de « retard » est partagé à des degrés divers par les autres participant·es. Plus tard, quand l'animateur, dans son rôle de candide, demande une description concrète des gestes de l'indexation des documents présentés initialement comme techniques, leur épaisseur apparaît. En effet, pour chaque enregistrement, il faut une rédaction de notice, et des possibilités multiples existent, toutes valides. Ces choix, complexes, doivent prendre en compte l'organisation pédagogique du CDI en lien avec l'enseignement dispensé.

Lors d'une nouvelle réunion du groupe, les participant·es sont invité·es à réécouter l'enregistrement de la séance précédente.

Les échanges manifestent un rééquilibrage. La culpabilité s'exprime beaucoup moins au profit d'une affirmation de la validité de priorités assumées qui retardent l'enregistrement dans un contexte où l'institution ne donne pas les moyens de faire tout ce qu'elle impose. Unaniment, les participant-es, entre rires et agacement, rejettent les propositions de l'animateur, pour mettre les documents à disposition sans les enregistrer, chacun relevant, avec l'approbation des autres, des éléments qui sont incompatibles avec « un travail correct ». Ils et elles estiment que des « procédures bâtardes » ne doivent pas pallier le manque de temps et pourraient « nuire » au métier.

L'irruption du rire dans l'échange souligne l'embarras que suscite le dilemme dans lequel sont pris-es ces professeur-es documentalistes. Comme les travaux en clinique de l'activité l'ont montré, le « rire associé aux surprises et aux étonnements est l'un des destins possibles aux contradictions, conflits, désaccords qui sautent à la figure, un dégagement subjectif des conflits du réel, des ripostes aux impasses du réel » (Clot, 2001b ; Werthe, 2001). Mais la redécouverte ensemble de leur activité, à partir de ce que représente l'enregistrement des documents, de ce qui le parasite ou l'entrave, des tâches concurrentes, leur permet de sortir d'un tête-à-tête culpabilisant avec elles et eux-mêmes pour faire surgir un problème de métier. La référence à ce qui est « professionnel » et ce qui ne l'est pas montre que, dans cet échange avec les pairs, la question du genre du métier est bien présente et sert de repères entre eux et elles, aux différentes manières de faire possibles. Le métier s'invite dans la discussion.

Dans ces deux exemples, le dépliement de ce qui peut être qualifié trop rapidement de simple geste professionnel en montre l'épaisseur et les arbitrages nombreux qu'il nécessite.

Les participant-es découvrent que les obstacles rencontrés sont partagés, ce qui révèle le rôle protecteur du collectif. Lorsque des collègues aux parcours, anciennetés et établissements différents expriment la même peine à réaliser une tâche, l'hypothèse d'une insuffisance personnelle devient moins crédible. L'échange, dans ce cadre, ne se limite donc pas à « se rassurer ». Il permet de se reconnaître, dans tous les sens du mot, dans les épreuves évoquées par les autres, dans les tentatives pour les surmonter, dans les arbitrages entre priorités et même dans les manières pourtant singulières de trancher. Conscients du décalage entre des injonctions et le travail réel, les personnels, relégitimés, peuvent retrouver l'envie de s'atteler collectivement aux solutions pour s'en sortir.

III.2. Deuxième effet : l'étonnement et la reprise de son activité

Le deuxième effet de la démarche travail est de faire redécouvrir leur activité aux professionnel·les et de faire comprendre aux autres métiers de l'Éducation nationale le réel de leur travail.

« Une correction qui serve aux élèves »

Une professeure de langues se livre spontanément à un commentaire après la séance du groupe métier à laquelle elle a participé.

« Suite à la journée, j'avais décidé de modifier ma pratique quant à la correction des contrôles. D'abord, j'avais entendu dans une vidéo qu'on a regardée, une collègue dire que suite à la réunion précédente, elle s'était autorisée à ne plus forcément tout corriger en classe et qu'elle s'était sentie déculpabilisée, grâce à leurs échanges.

Puis sur le chemin du retour, une collègue et moi avons d'abord partagé notre enthousiasme sur la journée et ensuite j'ai abordé cette question de la correction des contrôles. Cette collègue m'a dit qu'elle ne corrigeait pas tout en classe, pour raison de temps et d'ennui des élèves et qu'elle leur donnait une correction-type photocopiée, pour les exercices où c'était possible. Bref, elle m'a expliqué un peu comment elle faisait et j'ai décidé d'essayer la fois suivante, pour corriger le prochain contrôle. Les raisons de ce choix étaient : perte de temps – je suis toujours en retard par rapport aux collègues – et ennui fréquent des élèves.

Je prépare donc une correction-type que je photocopie pour deux classes de quatrième qui avaient fait une évaluation-bilan d'une séquence. Le résultat est extrêmement paradoxal !

Dans la première classe, je ne suis même pas arrivée à terminer la correction dans l'heure ! Dans la deuxième classe je suis tout juste arrivée à la terminer... En fait, le gain de temps aurait dû être que je n'écrive rien au tableau, que les élèves n'écrivent rien non plus, et qu'on fasse tout oralement. Dans la réalité, un autre réel a surgi : je n'ai pas pu m'empêcher de me confronter à ce qui avait posé difficulté aux élèves. Donc, on a effectivement fait oralement mais j'ai interrogé davantage d'élèves : ce n'est pas ce que j'avais prévu de faire, ça s'est passé sur le moment.

Après ces deux séances, j'ai décidé de ne plus donner de correction-type ou du moins que ceci ne pouvait pas vraiment remplacer l'activité de la correction en classe. Lors de la séance suivante de correction, dans une autre classe, j'ai opté pour une pratique que j'avais déjà utilisée mais laissé de côté depuis assez longtemps. »

Dans ce témoignage, on mesure combien le dispositif amène à reprendre, dans l'après-coup, les insatisfactions et les pistes possibles de développement de son activité. On voit comment les quatre dimensions du métier se trouvent convoquées dans cette analyse. L'enseignante est très préoccupée par la prescription contenue dans les programmes (dimension impersonnelle). Elle se retrouve, d'après elle, toujours en retard dans sa progression alors que ce n'est pas le cas pour ses collègues (dimension interpersonnelle). Pourtant, l'insatisfaction de l'utilisation de photocopies pour la correction, suggérée par une collègue, demeure forte. Cela ne correspond pas à l'idée qu'elle se fait

de son travail : faire en sorte que les élèves comprennent leurs erreurs, non pas en les laissant seul-es avec un corrigé, mais en les remettant au travail pour faire surgir les sources d'incompréhension et les corriger pour toutes et tous, ce qui constitue vraiment son objectif (dimension personnelle).

Finalement, la contrainte du programme à finir dans les temps s'atténue pour elle, au profit du sentiment d'avoir mobilisé les élèves sur leurs incompréhensions et d'avoir retrouvé du sens dans son activité.

Cette séance du groupe métier aurait sûrement pu se déployer dans une suite qui aurait pris pour thème l'usage des corrigés dans la compréhension des élèves en anglais, mais cela n'a pu se réaliser, faute de temps. Manifestement, pour cette enseignante, avoir pu mettre en œuvre une manière de faire qui correspond à ce qu'elle juge un travail de qualité a contribué à redonner du sens à son activité.

L'expérience des collectifs métiers nous fournit de nombreux exemples où les participant·es au stage ont remodelé leur activité grâce aux échanges, non pas pour s'adapter plus étroitement à la prescription, mais pour développer une manière de faire, une pratique qui correspond à leurs valeurs et à leurs contextes de travail et qui pourront faire l'objet d'une discussion sur les critères de qualité du travail. C'est donc un moyen de sortir de l'impasse qui devient une source d'énergie et de créativité.

« Faire comprendre aux autres le réel de son travail »

Dans un autre groupe, de psychologues de l'Éducation nationale, une collègue revient sur l'échange avec un professeur qui l'avait profondément agacée et qu'elle a pu présenter au groupe métier.

« Dans l'un des collèges où j'interviens, un enseignant me demande pour un élève dont il trouve les résultats fragiles de "faire un bilan pour voir". Je pense aussitôt à mettre ce problème en questionnement dans le groupe métier ! Car en réalité, j'étais plus que surprise, interloquée, presque révoltée : « un bilan pour voir », cette phrase banale venait gommer toute la signification que prend la passation d'un bilan pour un jeune et sa famille, le temps nécessaire pour le préparer, le réaliser, l'analyser et le restituer !

Et pourtant, comment s'y prendre pour donner tout de même une réponse qui tienne compte de la demande de l'enseignant et du respect des principes de déontologie et d'éthique de la profession ?

Un bilan pour voir mais pour voir quoi ? Ce qui me gêne dans cette expression "pour voir", c'est qu'elle fait fi du mot engagement, de l'engagement consécutif de l'élève, de sa famille et de la PsyEN qui ferait passer le bilan... alors même que le demandeur ne s'engage dans aucune démarche puisqu'il ne demande qu'à voir !

En effet, la famille s'engage puisque pour tout·e élève mineur·e, l'accord de la famille est demandé. Elle engage son enfant dans cette démarche et accepte donc de savoir quelque chose de son fonctionnement cognitif à partir des résultats obtenus, au risque de mettre en lumière des difficultés parfois importantes.

L'élève lui aussi s'engage fortement, car la passation du bilan dure souvent près de deux heures, convoque ses émotions, parfois du stress à ne pas réussir, dans tous les cas des efforts cognitifs importants pour comprendre les consignes et tenter d'y répondre au mieux, en maintenant sa concentration dans la durée.

Et le ou la PsyEN s'engage à rechercher et maintenir une alliance de travail bienveillante favorisant l'engagement de l'élève dans la tâche malgré les difficultés.

On n'en sort pas indemne... accepter de faire un bilan convoque bien d'autres choses que le simple "pour voir" ! »

Le passage par le questionnaire sur tous ces détails, tel que le propose la clinique de l'activité donne de la matière aux échanges ultérieurs tant avec les enseignant·es qu'avec les collègues PsyEN au Centre d'information et d'orientation (CIO). À l'issue de cette réflexion dans le groupe métier, un groupe de travail a pu se mettre en place avec les PsyEN, pour réfléchir à cette question et proposer un livret, « Les élèves à besoins éducatifs particuliers, PP⁶ 6^e et PsyEN : Comment travailler ensemble ? » qui revisite les notions de « troubles DYS », d'orientation vers la Section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa), la nature du bilan, les plans et projets... et propose une fiche de dialogue avec les enseignant·es.

Le commentaire auquel se livre cette PsyEN après coup montre bien le dilemme auquel elle est confrontée et la mobilisation des quatre dimensions du métier : répondre à une demande d'éclairage sur les difficultés d'un·e élève qui fait partie de ses missions (dimension impersonnelle), relayée par un de ses collègues enseignant (dimension interpersonnelle) mais qui se heurte à la négation de la réalité de cette activité pour la psychologue, aux effets qu'elle anticipe sur l'élève et ses parents (dimension personnelle). Il s'agit ici non seulement de la prise en compte du temps que va demander la réalisation du bilan et la synthèse qui en sera faite, mais également du sens que celui-ci peut prendre pour l'élève et sa famille, notamment la prise de connaissance de résultats qui peuvent potentiellement troubler l'enfant et ses parents. De plus, la psychologue est attachée au choix de ses méthodes et outils et n'apprécie pas les commandes étroites de recours à certains d'entre eux, sans qu'elle ait pu apprécier la situation au préalable (dimension transpersonnelle liée au métier de psychologue). Pour autant, le dialogue engagé dans le groupe de PsyEN débouche sur de nouvelles ressources de travail collectif à développer, visant à détailler auprès des enseignant·es ce que recouvre la prescrip-

6. PP : Professeur·es principaux et principales.

tion, d'apporter un éclairage et de suggérer dans quelles conditions il serait possible de mieux travailler ensemble, enseignant-es et PsyEN, notamment autour de cette question des bilans psychologiques.

III.3. Troisième effet : des ressources issues du travail collectif pour questionner et faire évoluer l'organisation du travail

Les travaux menés en clinique de l'activité ont montré que si l'on ne parvient pas à faire évoluer la dimension impersonnelle du sens du travail, la culpabilisation des professionnel·les de ne pas arriver à faire leur travail peut revenir et les acquis de cette expérience, vécue positivement, risquent de se dévitaliser. C'est un problème important pour notre démarche puisque les transformations de l'organisation du travail, la modification des prescriptions déréalisées ne peuvent se faire que dans un rapport de fortes tensions.

Comme nous l'avons abordé plus haut, la perspective de ces interventions consiste bien en une tentative de transformation de l'organisation du travail. Il s'agit de faire de ce dispositif un instrument d'action pour pouvoir discuter avec la hiérarchie sur le travail et les critères de la qualité du travail.

Faire revenir le réel dans les instances

Les résultats des travaux en clinique de l'activité sont réinvestis en tant qu'instruments d'action à différents niveaux, notamment à celui de l'établissement, dans lequel les personnels sont aux prises avec certaines directives qui paraissent insensées.

Par exemple, dans un collectif métier de langues, lors de la présentation de la dotation horaire globale (DHG) au conseil d'administration, une représentante du Snes-FSU apprend que le chef d'établissement a décidé de supprimer les dédoublements en langues au profit des sciences. Intervenant pour protester, cette professeure qui fait partie du groupe métier de langues s'entend répliquer par la cheffe d'établissement : « Expliquez-moi pourquoi il serait nécessaire d'avoir des groupes en langues ». La professeure en reste sans voix tant la demande lui semble incongrue. Elle est littéralement sidérée, incapable de répondre et lors du groupe métier suivant se montre particulièrement culpabilisée de ne pas avoir trouvé les mots pour répliquer tant du point de vue de son métier de professeure de langue que du point de vue de sa fonction de représentante syndicale dans l'établissement. Elle se montre très découragée lors du collectif métier. Le choix de prendre le travail de l'oral en langues comme thème à aborder ce jour-là permet de déplier toutes les activités réalisées par les enseignant-es sous le terme d'« oral », à relégitimer cette demande de dédoublement et d'en faire des arguments à utiliser en audience syndicale face au chef d'établissement. Comme l'exprime cette professeure dans le groupe métier, « faire "pratiquer" l'oral, leur faire écrire des sketches, faire des

jeux de rôle, cela demande de faire parler tout le monde... Elle croit que c'est juste de la participation : non, je ne suis pas d'accord. » La rencontre avec la cheffe d'établissement débouchera sur l'obtention d'un dédoublement en langue vivante sur au moins une heure.

Comme on le voit dans cet extrait, le dialogue engagé dans le groupe métier sur les activités d'oral permet de déplier tout ce que cela recouvre et que la cheffe d'établissement a balayé d'une phrase. Pourtant, il s'agit de surmonter les difficultés des élèves qui ne prennent pas la parole et qu'il faudra néanmoins évaluer à l'oral, aider ceux et celles qui ne quittent pas la zone sécurisée de la répétition à construire des phrases seules, obtenir un dialogue dans la langue, entre les élèves... Il en ressort que l'oral ne se limite pas à la répétition de phrases par toute la classe mais suppose de l'ingéniosité pour trouver des situations, des jeux qui amènent les élèves à entrer dans l'activité, à se lancer dans l'échange, à inventer eux et elles-mêmes des situations de dialogue.

C'est ce travail de redéploiement de tout ce qu'il faut faire et inventer qui va déculpabiliser l'enseignante, la relégitimer dans sa demande de dédoublement et lui donner les ressources pour prendre l'initiative d'une confrontation avec la cheffe d'établissement.

Transposer la démarche dans une activité syndicale plus large

L'activité développée par le Snes-FSU dans l'animation des groupes métier a été investie à partir de 2021 dans le cadre d'une action syndicale plus large concernant les épreuves anticipées de français (EAF) au baccalauréat.

Cette année-là, durant et après la session de juin, de nombreux enseignant-es de lycée ont exprimé leur souffrance concernant les conditions matérielles et la charge de travail : nombre élevé de copies à corriger et de candidat-es à interroger, délais, temps de préparation insuffisant, cumul de périodes d'examen et de corrections de différents diplômes générant une forte charge de travail.

La nature des épreuves elle-même, en particulier l'oral, était aussi en cause. Son contenu, les attentes institutionnelles et les injonctions qui l'accompagnaient étaient en décalage avec ce que les enseignant-es considéraient comme une formation adaptée à des élèves de première et son évaluation cohérente. Travailler dans ce cadre et suivre les directives revenait, pour les enseignant-es, à dégrader la qualité de l'évaluation, entraînant un sentiment d'activité entravée et de perte de sens. En particulier, la forte recommandation de valoriser la forme de la prestation orale plutôt que son contenu, dans une épreuve pourtant centrée sur des textes et œuvres littéraires a suscité de vives réactions. Des inspections affirmant même qu'évaluer la qualité de présentations d'œuvres non lues ou non connues des professeur-es était possible. Pourquoi étudier des textes littéraires si l'évaluation se centre sur une performance orale qui pourrait porter sur tout autre sujet ?

La FSU a inscrit la question des EAF à l'ordre du jour du comité hygiène sécurité et conditions de travail (CHSCT) ministériel du 3 décembre 2021 et présenté un dossier élaboré par cinq militant-es, dont quatre enseignant-es de français, trois étant engagé-es dans des collectifs métier depuis plusieurs années. Sa conception et son contenu ont donc été nourris de cette expérience. Ainsi, dans les entretiens qui complétaient les témoignages spontanés (courriers, registre santé et sécurité au travail – SST), une attention particulière était portée à la nécessité de partir du concret, et même du détail, d'interroger les possibles, de susciter le dialogue intérieur et avec le métier. Formellement, le dossier ventilait ensuite les éléments recueillis selon les catégories de risques psychosociaux présentées dans le rapport Gollac, familiers à l'interlocuteur institutionnel.

Deux préoccupations ont guidé la rédaction du dossier dès sa conception :

- aller au-delà d'un recensement des obstacles révélés par les plaintes afin de mettre en évidence les stratégies déployées par les enseignant-es pour les surmonter et leur coût en atteintes physique et psychique ;
- s'adresser non seulement à l'institution mais aussi aux enseignant-es, pour qu'ils et elles se reconnaissent en tant que professionnel·les confronté-es à des injonctions démesurées et paradoxales générant inefficacité et souffrance, malgré leurs efforts.

À l'issue de la réunion du CHSCT, des préconisations ont été votées, mais le ministère ne les a pas prises en compte au niveau national.

Dans plusieurs académies, les sections académiques du Snes-FSU ont utilisé le dossier et ses pistes d'argumentation lors de discussions avec les rectorats, et ont obtenu des améliorations en termes de délais et d'organisation. Le dossier, relayé par les sections académiques, a reçu de nombreux retours positifs. Il a permis de sortir les enseignant-es d'une individualisation ou d'une responsabilisation excessive de leur situation et de légitimer leurs revendications.

Le groupe lettres du Snes-FSU a alors renouvelé ses demandes à l'Inspection générale de lettres de réduction du nombre de textes que chaque élève devait présenter à l'oral de l'examen. Fixés à vingt en série générale et à douze en série technologique, ces seuils excessifs pour les enseignant-es les plaçaient sous une pression importante et les contraignaient à une cadence qui menaçait d'autres aspects du travail. Dans les faits, l'étude des trois ou quatre derniers textes de l'année était réduite à un minimum peu utile aux élèves.

Mais le ministère de l'Éducation nationale refusait toujours d'assouplir ses exigences, malgré leur inadéquation avec le terrain. En réaction, en 2022-2023, après l'action menée en CHSCT ministériel, le Snes-FSU a appelé les enseignant-es à se limiter à seize ou neuf textes, selon la série du Bac, afin de préserver la qualité de leur travail et leur santé. Cet appel a été assez suivi pour mettre le ministère en difficulté. Beaucoup de listes étaient sous les seuils ministériels, malgré les injonctions et de fortes pressions locales visant à

imposer les seuils initiaux. À la rentrée suivante, le nombre de textes a été officiellement abaissé à seize pour la série générale.

L'adhésion massive à cette consigne a été facilitée par le travail mené depuis 2021 pour mettre en lumière le coût réel de ces injonctions, notamment leurs conséquences sur le travail concret et l'activité des enseignant·es. Cet exemple montre que le travail de relégitimation du travail des professionnel·les opéré au sein des collectifs métiers est essentiel pour faire valoir leurs critères de qualité du travail par rapport à des prescriptions déréalisées de l'administration. Il rend également concrète l'importance du travail collectif et du rôle du syndicat pour le développer.

Conclusion

L'expérience initiée il y a plusieurs années par le Snes-FSU montre combien l'engagement dans le travail repose sur une alchimie subtile et intime. Il nécessite que le sens de ce que le ou la professionnel·le fait au quotidien soit au rendez-vous pour soutenir une activité complexe et intense, faire face aux prescriptions qui ignorent la complexité de la tâche, aux imprévus de tous ordres, aux empêchements à développer son activité et à échanger avec les autres.

Cette initiative a connu un développement nouveau par la création d'un « secteur métier » dans l'organisation du Snes-FSU et par la désignation de son responsable au bureau national. Cette évolution s'est imposée car la cible du nouveau management appliqué dans l'école est clairement devenue celle d'un encadrement étroit des pratiques des personnels. Privés de possibilité de conception de leur activité afin de mieux prendre en compte les critères de qualité de leur travail, les professionnel·les finissent par ne trouver aucun sens à ce qu'ils et elles font.

La possibilité de « coopération conflictuelle », comme la clinique de l'activité la désigne, entre la direction qui élabore les prescriptions et ceux et celles qui les mettent en œuvre sur le terrain est très éloignée des méthodes de pilotage de l'Éducation nationale. Le ministère et ses échelons intermédiaires ne semblent pas s'intéresser aux obstacles, imprévus ou critères de qualité du travail issus de l'expérience des professionnel·les. Leur expertise est même de moins en moins reconnue dans la mise en place de nouveaux dispositifs. Les concertations organisées sur des innovations en réalité imposées ne permettent pas de confrontations ouvertes et constructives. Le recours croissant à la visioconférence, avec des modalités qui limitent les échanges, est de plus en plus privilégié par certain·es inspecteurs et inspectrices et recommandé par les écoles académiques de formation continue (EAFC). Le moindre questionnement est très souvent évacué. Les pratiques et les critères de qualité du travail sont clairement au centre d'enjeux ou de conflits potentiellement pathogènes entre encadrant·es et personnels mais ne sont jamais identifiés comme tels.

Pour le Snes-FSU, le travail mené dans les collectifs métiers constitue donc un appui pour :

- protéger la santé des personnels, dans un contexte où l'action des CHSCT et des formations spécialisées en santé, sécurité et conditions de travail (F3 SCT) a toujours été entravée ;
- restaurer la réflexion collective et l'envie de faire valoir l'expertise de celles et ceux qui travaillent ;
- ouvrir des espaces pour mettre en débat les critères de qualité du travail.

C'est un moyen d'alimenter la résistance syndicale et d'être force de proposition pour transformer l'organisation du travail.

Néanmoins, il faut rester conscient des limites d'une telle démarche. Le syndicat porte seul cette initiative et ne peut compter sur aucune ouverture, ni facilitation dans l'organisation de ces espaces de dialogue sur le travail. Tout repose sur l'engagement militant et les moyens du Snes-FSU. Or, la démarche exige du temps : les militant·es impliqué·es dans la conduite des groupes doivent s'y familiariser puis s'approprier les concepts et méthodes utilisés et préparer, animer et exploiter les échanges des collectifs. L'organisation syndicale, qui a ses impératifs et ses urgences, ne peut y consacrer qu'une part limitée de son activité. Le déploiement en est donc nécessairement restreint et repose sur un petit nombre de militant·es, même si l'exposé montre le réinvestissement des problématiques concrètes rencontrées par les personnels à différents niveaux de l'organisation syndicale. Les dilemmes travaillés dans un groupe académique peuvent ainsi trouver de l'écho dans une autre académie. « Ainsi l'échange s'élargit à d'autres destinataires permettant que du sens se construise sur les questions de métier et circule dans la communauté professionnelle » (Cardoso, Remermier, 2018:134).

Pour autant, le travail au sein des collectifs métiers a des destins divers. Certains groupes vont y trouver des ressources collectives pour transformer, même modestement, les prescriptions de la hiérarchie, d'autres y trouveront la déculpabilisation nécessaire pour prendre de la distance avec le poids croissant des demandes institutionnelles et s'autoriser à continuer à faire ce qui a un sens pour eux et pour les élèves. En dépliant la complexité des activités, le travail réalisé dans les collectifs métiers en permet aussi le retour dans les discussions ou confrontations avec les responsables hiérarchiques. Si ces derniers ne sont pas acquis à une « coopération conflictuelle », ils constatent l'inefficacité de certains discours vis-à-vis d'interlocuteurs qui revendiquent une discussion de fond et s'appuient sur leur légitimité à parler dans le détail de leur travail.

Pour le Snes, l'objectif est clair. Il ne s'agit pas de valoriser une adaptation « douce » aux formes d'organisation du travail déréalisées et idéologiques. Il est question au contraire de restaurer l'envie de se faire entendre et de défendre un métier qui ait du sens en déculpabilisant et en re-légitimant l'expertise des personnels. Cela suppose de se battre pour que

les prescripteurs acceptent de revenir à des formes d'organisation tenant compte du réel de leur travail.

La démarche ne consiste pas non plus à remplacer les prescriptions de l'administration par ce qui pourrait être perçu comme des consignes descendantes du syndicat, plaçant les personnels entre deux types de contraintes opposées qui rendraient inopérante la recherche de solutions collectives. L'intérêt de la confrontation avec le réel de l'activité de chacun des groupes professionnels, c'est qu'elle complète la connaissance des responsables syndicaux de ce qui se joue au plus près du terrain dans chacun des métiers.

Des échanges dans nos collectifs naissent aussi des envies de militer pour faire entendre cette parole. Ceci passe souvent par des « petites victoires » qui font vivre à ceux et celles qui en sont les acteurs et actrices l'expérience d'une reprise en main possible de leur métier et d'avancées possibles dans l'organisation du travail. Elle conduit aussi, comme les témoignages le montrent, à permettre un développement de la créativité, qui n'est pas assimilable aux « bonnes pratiques », ni aux injonctions d'innovation, mais passe par un engagement subjectif, « une rupture, une distance qui ne se rabat pas seulement sur de la stratégie pour contourner les difficultés du réel, de l'agir mais constitue une épreuve de l'unité du sujet » (Amado *et al.*, 2017:13). Épreuve dans laquelle le sujet se dégage des normes imposées pour s'en créer d'autres, avec la légitimité d'une réflexion collective partagée avec ceux et celles du métier et la possibilité de trouver ou retrouver du sens à son activité.

Références bibliographiques

- Bonnefond J.-Y., Bonnemain A., Clot Y., Zittoun M. (2021), *Le prix du travail bien fait*, Paris, La Découverte.
- Descamps D., Foudi A., Hugrée C., Veniard M. (2025), « L'institution scolaire et le discours managérial. Diffusions, recontextualisations, transformations et résistances », *Mots. Les langages du politique*, n° 138, p. 9-23, <https://doi.org/10.4000/14hph>.
- Amado G., Bouilloud J.-P., Lhuilier D., Ulmann A.-L. (2017), *La créativité au travail*, Toulouse, Erès, <https://shs.cairn.info/la-creativite-au-travail--9782749256290>.
- Canguilhem G. (2002), *Écrits sur la médecine*, Paris, Éditions du Seuil.
- Cardoso A., Remermier C. (2018), « Prendre soin du travail, une exigence pour l'activité syndicale et la défense des métiers », *Agone*, n° 62, p. 123-140, <https://doi.org/10.3917/agone.062.0123>.
- Cardoso A., Roger J.-L. (2012), *L'extension de la démarche de « travail sur le travail »*, Rapport intermédiaire remis au Snes, vol. 1 et 2, décembre, https://www.snes.edu/IMG/pdf/SnescnamRI_03_2013_Vol2_DEF.pdf.
- Clot Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, Puf.
- Clot Y. (2001a), « Psychopathologie du travail et clinique de l'activité », *Éducation permanente*, n° 146, p. 35-49.
- Clot Y. (2001b), « Clinique du travail, clinique du réel », *Le Journal des psychologues*, mars.
- Clot Y. (2006), « Clinique du travail et clinique de l'activité », *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1, p. 165-177, <https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>
- Clot Y. (2007), « De l'analyse des pratiques au développement des métiers », *Éducation et Didactique*, n° 1-1, p. 83-93, <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.106>.
- Clot Y. (2010), « L'autoconfrontation croisée en analyse du travail. L'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue », <https://bit.ly/3JE20hu>.
- Clot Y. (2011), « Théorie en clinique de l'activité », in Maggi B. (dir.), *Interpréter l'agir. Un défi théorique*, Paris, Puf, p. 17-39, <https://doi.org/10.3917/puf.maggi.2011.01.0017>.

- Coutrot T., Perez C. (2022), *Redonner du sens au travail : une aspiration révolutionnaire*, Paris, Éditions du Seuil.
- Duboscq. J., Clot Y. (2010), « L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés », *Revue d'Anthropologie des connaissances*, vol. 4, n° 2, p. 255-286, <https://doi.org/10.3917/rac.010.0255>.
- Miossec Y. (2017), « Donner des consignes à un sosie et adopter un autre regard sur les possibilités de développement des manières d'agir au travail. Éléments de réflexion à partir d'une intervention en santé au travail », *Horizontes Antropológicos*, vol. 35, n° 3, p. 38-57, <https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i3.552>.
- Molinier P., Flottes A. (2012), « Travail et santé mentale : approches cliniques », *Travail et emploi*, n° 129, p. 51-66, <https://doi.org/10.4000/travailemploi.5547>.
- Oddone I., Re A., Briante G. (2015), *Redécouvrir l'expérience du travail*, Paris, Éditions sociales.
- Roger J.-L., Ruelland D. (2009), *Le « travail sur le travail », un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'éducation nationale*, Rapport remis au Snes, septembre, <https://bit.ly/49ViVGL>.
- Werthe C. (2001), « Le rire et ses ressources en clinique du travail », *Éducation permanente*, n° 146, p. 193-201.