



HAL
open science

Le chiasme de l'activité

Vincent Charbonnier

► **To cite this version:**

Vincent Charbonnier. Le chiasme de l'activité: À propos de Françoise Lantheaume & Christophe Hélou, " La souffrance des enseignants: une sociologie pragmatique du travail enseignant ". Paris: PUF, 2007. – 173 p. (" Éducation & société ").. 2010. hal-00529902

HAL Id: hal-00529902

<https://hal.science/hal-00529902>

Submitted on 26 Oct 2010

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le chiasme de l'activité

À propos de

Françoise Lantheaume & Christophe Hérou,

La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant.

Paris : PUF, 2007. – 173 p. (« Éducation & société »).

Porté par des travaux de recherches et redoublé par le retentissement médiatique croissant d'ouvrages de vulgarisation ou de témoignages, le thème de « la souffrance au travail » s'est, depuis quelques années maintenant, forgé un solide « droit de cité » et une représentation sociale aussi puissante que syncrétique. La force de cette notion réside assurément dans une plasticité qui lui permet de recueillir des réalités très diverses, incarnées – vécues individuellement et souvent restituées de ce point de vue – et dynamiques (évolutives). Un tel syncrétisme trouve une expression saisissante dans une production éditoriale inégale, où se côtoient ouvrages de recherches, témoignages et guides pratiques. Nécessaire comme premier moment, exprimant ainsi la massivité et la prégnance sociales du phénomène à une époque du capitalisme marquée par la « remarchandisation de la force de travail¹ », il constitue cependant un obstacle, notamment épistémologique, à une saisie plus fine de la souffrance au travail.

Il convient donc de la spécifier, en particulier selon les espaces professionnels dans lesquels elle se noue. Non pour en pulvériser la réalité et la forclure à un strict produit interne de ces derniers, mais pour en saisir la consistance profonde et les traits généraux dans la pluralité de ses expressions et de ses espaces de construction. Spécifier la souffrance exige alors, et en outre, de ne pas l'essentialiser comme un *auto*-produit personnel de l'individu-sujet socialement désincarné, ni, par une feinte réciprocité, de la dissoudre dans un déterminisme absolu des conditions techniques, sociales et historiques de l'activité, qui ne serait alors qu'un fatalisme déguisé.

C'est ainsi que F. Lantheaume et C. Hérou abordent la question de la souffrance au travail des enseignants, en écartant d'emblée les figures communes et commodes qui le parasitent. Il ne s'agit pas de faire l'inventaire de leurs maux, à l'« intérêt limité » voire « déprimant », ni de « conforter un éventuel dolorisme professionnel » en se focalisant sur leur « malaise » – au reste devenu un juteux et semble-t-il indéradicable marronnier éditorial. Il s'agit plutôt, comme l'indique expressément le sous-titre, de contribuer à une « sociologie pragmatique du travail enseignant » et donc à une compréhension de sa spécificité, en examinant les difficultés professionnelles des enseignants et leurs conséquences, tant sur les personnes que sur le groupe professionnel, sans pour autant céder à une psychologisation du social – voire à sa médicalisation –, ni à la victimisation des acteurs.

Se revendiquant pragmatique au sens non péjoratif du terme, il ne s'agit pas de produire une sociologie de la souffrance, laquelle n'évite pas toujours l'écueil de l'empathie – d'autant plus forte qu'elle est souvent récusée comme ce qu'elle veut précisément éviter – mais de faire une sociologie *du travail* enseignant, dont l'originalité réside en ce qu'elle aborde et construit son objet de manière oblique (qui ne veut pas dire biaisée ou fallacieuse), par un angle singulier, celui de la difficulté, considérée comme un révélateur et un analyseur de sa réalité. Clairement énoncé, le projet de l'ouvrage est d'« exposer comment les difficultés du métier d'enseignant organisent aussi bien les douleurs et les souffrances ordinaires que les plaisirs et la reconnaissance qu'il procure. » Son ambition est donc de traverser le miroir de l'expression commune de la souffrance au travail, de froisser le voile de sa représentation sociale légitime. Les difficultés n'y sont pas envisagées comme un « avatar ou une excroissance du métier » qui

1. Cf. S. Kouvélakis, « La résistible marchandisation de la force de travail », *Actuel Marx*, 2003, n° 34, p. 17-42.

lui ferait obstruction mais comme « une réalité dont la gestion est constitutive du métier » (p. 1). De sorte que la difficulté, inhérente à l'activité, « n'est pas seulement ce qui ne va pas mais ce qui permet de décrire le travail, l'organise, le révèle à lui-même ». (*ibid.*) Elle en est le *nœud* même, le produit, ou, pour le dire de manière plus sensible, le grumeau nécessaire de sa pâte.

Ce faisant, nous tenons que la « difficulté » du travail enseignant se structure comme un authentique *chiasme*, mais un chiasme dialectique, qui n'est pas figé, ni suspendu dans l'éternité métaphysique d'un entrecroisement. Un mouvement, authentiquement dialectique de croisement, qu'il faut penser comme tel, *dé-voilé* de la tunique syncrétique de « la souffrance » qui revêt et occulte la spécificité de la difficulté. Cette notion a ceci d'heuristique qu'elle permet de désigner la difficulté inhérente au travail, non comme un fait brut, « sauvage » eût pu dire Merleau-Ponty, mais comme une construction partagée du sujet et de son milieu, c'est-à-dire le produit d'une activité déterminée, une circulation en somme.

Cet usage singulier d'une notion cardinale des derniers travaux de Merleau-Ponty – que, sans lui être, croyons-nous, totalement infidèle, nous dialectisons² –, cristallise la question de la « difficulté » du travail enseignant. Cet usage s'appuie sur deux idées fortes autant que solidaires. L'une est que le sensible n'est jamais totalement transparent : « le sensible ce ne sont pas seulement les choses, c'est aussi tout ce qui s'y dessine, même en creux, tout ce qui y laisse sa trace, tout ce qui y figure, même à titre d'écart et comme une certaine absence³ ». L'autre est que le visible n'existe que sur fond d'une pénombre nécessaire, d'un invisible qui n'est pas sa négation mais sa *condition ontologique*, sa doublure : « la visibilité première, celle des *quale* et des choses, ne va pas sans une visibilité seconde, celle des lignes de force et des dimensions, la chair massive sans une chair subtile, un corps momentané sans un corps glorieux. ⁴ »

La difficulté – les difficultés considérées dans leur généralité –, le grumeau qui s'engendre précisément dans le flux de l'activité est par nécessité toujours un peu opaque aux agents eux-mêmes ; et de ce point de vue les enseignants n'échappent à la règle commune. Cette difficulté de la difficulté donc, réside dans sa compréhension et son assignation, lesquelles ne vont pas immédiatement de soi mais exigent un travail réflexif, sur soi précisément, requérant un décentrement par rapport à son activité qu'il n'est pas toujours aisé de construire. Cette opacité de la difficulté réside également dans son caractère dynamique et fluant qui n'éclot pas toujours au même endroit, ni au même moment pour chacun. La difficulté est proliférante, elle circule et parfois se dérobe ou plutôt, se trouve *dérobée* par l'activité d'enseignement, tissée, plus que toute autre, d'une réflexivité immanente et permanente.

Enseigner ne consiste pas, ainsi que la représentation médiatique commune – la trop fameuse évidence d'un sens réputé commun, tend à le faire accroire, comme une « simple » transmission de contenus de savoir(s) d'individus savants à d'autres qui le sont (seraient) moins. C'est aussi, et peut-être, constamment s'assurer (et donc se rassurer) de la qualité de cette transmission, c'est-à-dire, simultanément réfléchir de manière méta-cognitive aux conditions pratiques et épistémologiques de l'appropriation de ces contenus par les élèves, impliquant un ajustement permanent de son discours, de sa posture, un ajustement permanent *de soi* en somme. Voilà pourquoi, et en définitive, l'activité (d'enseignement) et les difficultés qu'elle charrie se dérobent nécessairement à toute objectivation, à toute position de surplomb ; voilà pourquoi le besoin de cerner la difficulté, aux deux sens de l'isoler et de la définir, implique le décalage ou le déplacement de son assignation, et partant de sa circulation, non tant hors de l'activité, que dans l'une de ses composantes et/ou conditions (les élèves, les

2. Bien qu'il demeurât prisonnier d'une conception résolutoire (thèse-antithèse-synthèse), académique mais *très appauvrie* de la dialectique, elle-même liée à une conception étroite du marxisme – lesquelles ont solidairement rejailli sur son appropriation de la philosophie de Hegel et construit une fausse représentation d'icelle, de la dialectique qu'elle promeut et des pensées qui en revendiquent une filiation, y compris critique, comme le marxisme –, les remarques nuancées (et pertinentes) sur la dialectique développées dans *Le Visible et l'Invisible* (Paris, Gallimard, 1964, p. 123-130), montrent selon nous que sa réflexion n'était pas fixée et qu'elle se serait peut-être infléchie si la mort ne l'avait pas brutalement interrompue. La notice que P. Dupond consacre à cette question dans son *Dictionnaire Merleau-Ponty* (Paris, Ellipses, 2008, p. 53-55), est à cet égard, quoiqu'à son corps certainement défendant, assez instructive.

3. M. Merleau-Ponty, *Signes*. Paris : Gallimard, 1960, p. 217

4. M. Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible*, p. 195.

conditions de travail, les parents, l'administration, etc.). On ne sort pas du cercle (de craie ?) de l'activité, pour la contempler, d'un dehors improbable, dans toute sa plénitude *ontologique*.

C'est là que gît une difficulté, que les experts de l'institution estiment pouvoir retourner en avantage du fait de leur relative position d'extériorité professionnelle (ce sont souvent des inspecteurs ou des DRH des rectorats) vis-à-vis du métier enseignant et des enseignants eux-mêmes, un extériorité qui les tient en effet éloignés d'une participation sensible à sa réalité et qui rend l'appréhension de la difficulté et de la souffrance certainement plus problématique. Cette distance est investie d'une capacité inédite d'objectivation, désencombrée de tout risque d'empathie, en les confrontant à deux complications solidaires dans leur travail de construction de la figure de l'enseignant « en difficulté ».

La première, c'est la difficulté de classer. Car « l'enseignant qui éprouve des difficultés », qui peut être « en grande souffrance, relève assez rarement des critères institutionnels » et se trouve ainsi coincé dans une interstice, puisqu'il n'est « pas malade au point d'intégrer un dispositif d'éloignement de la classe mais assez mal pour être considéré comme [un] enseignant en difficulté » (p. 20). La seconde, qui redouble la précédente, réside, sinon dans le mutisme, du moins dans la difficulté de parler de difficultés et de ses souffrances. D'où l'obligation faite aux experts qu'ils fassent « entrer dans des catégories existantes les personnes qu'ils rencontrent », impliquant une variation significative des définitions selon les types d'experts avec « une acception plus ou moins étendue de la catégorie "enseignant en difficulté" dont la plupart se situent dans une sorte de zone grise », et dont, de manière révélatrice, « l'institution semble ne pas savoir quoi faire tout en reconnaissant qu'elle indique un profond mal-être des professionnels. » (p. 21)

Associée au mutisme relatif des enseignants, cette difficulté de classer rejaillit nécessairement sur les raisons avancées par les experts pour expliquer les difficultés des enseignants. Trois le sont plus particulièrement : 1/ « l'immaturation des personnes », 2/ « l'incapacité à s'adapter, dont un des symptômes serait le report de la responsabilité des difficultés sur d'autres personnes, les élèves notamment » et enfin 3/ « l'écart entre le prescrit et la réalité » qui entraînerait « le sentiment d'être démuné [et] dans l'incapacité d'être un bon enseignant » (p. 22). Ces trois causes tissent une même étoffe, celle de l'individu-sujet, puisque ce sont ses caractéristiques psycho-physiologiques qui sont convoquées à l'appui de leurs difficultés professionnelles et que, ce disant, le contexte de l'activité est considérablement diminué voire subtilisé comme un simple théâtre projectif.

Or il convient ici de ne pas oublier l'air, de ne pas suffoquer le contexte de l'activité qui est toujours située, qui n'est jamais une simple machination, en extériorité, d'un réel passif ou simplement disponible à sa machination mais toujours au contraire, une réélaboration de ce qui est déjà donné. La difficulté, pas plus que la souffrance d'ailleurs, n'est le spectre des failles du sujet qui viendrait s'incarner, au gré de ses pérégrinations, dans telle ou telle situation, mais le produit spécifique d'une logique spécifique. Aussi paraît-il plus exact de parler de situations propices à la souffrance.

La première d'entre elles, la majeure pourrait-on dire, est, sans conteste ni surprise, liée aux relations entre élèves et enseignants dans le cadre des apprentissages scolaires. Sont plus particulièrement incriminés : *a/* le creusement de l'hétérogénéité entre les élèves, induisant sa polarisation croissante entre des « largués » et des « exigeants » qui le sont tous de plus en plus, *b/* une tendance à la négociation généralisée – qui résonne comme l'écho assourdi d'une contractualisation généralisée des relations sociales à l'époque d'un capitalisme de plus en plus épuré par sa *re-mondialisation*⁵ –, et enfin *c/* « une résistance quotidienne à la forme scolaire qui mine les efforts de l'enseignant » et dont les auteurs observent qu'elle « ne touche pas seulement la frange relativement déscolarisée » (p. 26). À ces transformations des publics scolaires, il faut ajouter l'injonction institutionnelle de relations plus individualisées à l'égard

5. Cf. M. Husson, *Un pur capitalisme*. Lausanne : Éd. Page deux, 2007 et A. Tosel, *Un monde en abîme : essais sur la mondialisation capitaliste*. Paris : Kimé, 2008.

des élèves, « entraînant des relations interindividuelles pouvant mettre en difficulté un enseignant » (p. 27).

La seconde réside dans les relations aux parents qui, sur le fond comme sur la forme, ne sont plus aussi maîtrisées qu'auparavant par les enseignants. Ces derniers sont « en butte à des exigences de parents qu'ils jugent excessives, à leurs interventions intempestives ou agressives et à une intrusion dans la sphère pédagogique » (p. 28). On note surtout un débordement des cadres traditionnels, un court-circuit systématique, avec une croissance des interventions directes auprès des services administratifs de l'Éducation nationale. Plus que toute autre, cette évolution (des modes) de la relation est symptomatique des transformations de l'institution scolaire et de la demande sociale à son égard, puisque les parents revendiquent que l'École soit d'une efficacité optimale en même temps qu'« un lieu d'épanouissement de leurs enfants dans un monde où elle n'est plus le seul vecteur d'acquisition et de transmission des savoirs. » (p. 29)

Cette « montée de la critique » à l'égard des enseignants s'inscrit dans une logique plus globale de pluralisation des régimes de justice et des principes de justification⁶, affaiblissant par contrecoup le prestige social du statut des enseignants et l'autorité qu'il put leur conférer. Les enseignants se voient ainsi *assujettis* à un travail de justification de leur activité et de ses résultats, dont on notera que, s'il s'adresse prioritairement à autrui, il n'est cependant pas totalement extrinsèque au sujet qui le mène : la justification est aussi bien une auto-justification, impliquant une sorte de *sur-individualisation* du sujet et définissant l'espace d'un antagonisme entre soi et les conditions sociales de son activité, entre la socialité et l'individualité du sujet.

Les conditions d'exercice du métier demeurent toutefois pensées comme un théâtre d'expression de la difficulté du travail (de l') enseignant. De sorte qu'elle est finalement ressaisie comme essentiellement redevable à sa personnalité. Cette focalisation sur le sujet et sa responsabilité individuelle se trouve ré-exprimée dans la structuration même de la prise en charge institutionnelle de la difficulté. Car celle-ci est « à la fois commune, en fonction des textes officiels, et diverse » puisque les académies disposent d'« une autonomie plus grande pour faire de la prévention et se soucier des enseignants ne correspondant pas au cadre restrictif prévu par les textes. » (p. 33) Cette diversité, voire cette disparité selon les académies, est à son tour compliquée par des moyens limités, notamment en ce qui concerne les actions de formation autres que disciplinaires, ainsi que par les fortes contraintes liées au statut. Nous retrouvons de nouveau un chiasme, mais cette fois, entre la diversité régionale (académique) des dispositifs et les contraintes statutaires nationales. Qui plus est, le mouvement de dé(con)centration administrative se prolonge au-delà de l'échelon académique, vers les établissements, pour des raisons à la fois budgétaires et politiques.

Ce caractère politique du mouvement de dé(con)centration est ici essentiel puisqu'il approfondit la logique de pluralisation des principes de justification évoquée plus haut et la proroge dans une dévolution croissante au « local », non plus seulement l'échelon académique mais l'établissement et ses responsables. Ces derniers sont investis d'une fonction politique « magique » en l'espèce d'une « politique du proche », stipulant la proximité comme un gage d'efficacité, puisque sise au plus près de la réalité quotidienne du travail enseignant, une politique quasi thaumaturgique, censée guérir les écrouelles du métier.

Les enseignants se retrouvent ainsi cernés par les demandes de justification externes (les parents) comme internes (l'institution), sous la forme de prescriptions contradictoires et parfois antagoniques qu'un syndicaliste interrogé dans l'enquête résume ainsi : « il y a mise en tension entre une injonction de faire réussir les élèves, tous les élèves, et la réalité : plus personne n'a droit à l'échec, et cette tension, c'est le chef d'établissement qui en est porteur. D'où la mise en culpabilité des collègues. » (p. 35)

6. Cf. L. Boltanski & L. Thévenot, *De la justification*. Paris : Gallimard, 1991 ainsi que L. Boltanski & É. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard, 1998.

Le cœur de la difficulté ainsi engendrée réside incontestablement dans le fait que les chefs d'établissement sont fortement incités à devenir des « *managers*⁷ », ou bien des pasteurs laïques d'un genre nouveau, auxquels il est demandé de porter la (bonne) parole ministérielle et surtout, de relayer les prescriptions édictées par le ministère, lequel se fait le relais de prescriptions internationales derrière lesquelles il s'abrite parfois pour justifier sa propre politique nationale. Or ce sont les mêmes qui sont chargés de repérer et d'aider les enseignants en difficulté, de discuter avec eux d'éventuels réajustements au sein de l'établissement, susceptibles de pouvoir les aider, ou bien de les renvoyer aux services compétents du Rectorat. Il leur est donc demandé d'être les « premiers secours » d'une difficulté et d'une souffrance auxquelles, à leur corps peut-être défendant, ils contribuent par ailleurs.

Il est remarquable de constater que les constructions des experts en reviennent finalement toujours au sujet et à ses caractéristiques individuelles, à l'enseignant donc comme étant la source de ses difficultés. Les conditions de travail ne constituent qu'un détour, sans consistance propre, uniquement révélateur de dysfonctionnements d'ordre strictement subjectifs. C'est donc une tendance marquée à la psychologisation des relations professionnelles, qui bouclent l'enseignant et ses difficultés sur lui-même, lui imputant, en dernière analyse, la responsabilité de celles-ci et de la souffrance qui s'en déduit. S'y ajoute la grande variété des configurations des dispositifs d'aide et de soutien (entre académies et en leur sein, entre les établissements) et une dévolution systém(at)ique et *magique* au « local » paré de toutes les vertus. Et on ne soulignera jamais assez que cette dévolution au local, animée par cette « politique du proche », reconduit à la psychologisation des relations et des difficultés professionnelles évoquées plus haut, rebouclant l'individu sur lui-même, comme un chiasme majeur, faisant écho à la belle formule du poète romantique allemand Hölderlin dans *Patmos* : « Mais aux lieux du péril/Croît aussi ce qui sauve. »

S'il n'est pas toujours aisé pour les enseignants de parler de souffrance, c'est que « le terme contient une charge qualitative forte ». Car « autant la plainte est une forme collective d'expression partagée pour dire la difficulté du travail, autant, dire sa souffrance, introduit le risque de s'isoler et d'être isolé. » Et ce risque d'isolement est d'autant plus grand que « la souffrance emporte avec elle, comme la violence, un jugement difficilement réversible et incommensurable. » (p. 47). Cette difficulté à parler ne facilite certes pas l'objectivation de leurs difficultés. Mais il serait erroné de croire que les enseignants n'en parlent jamais ; et la volonté de le faire accroire relève alors d'une politique délibérée de la stigmatisation, qui se soutient de l'illusion, décidément ingénue, qu'une « société de la communication et de l'information », ainsi qu'on décrit avec emphase notre présent, est une société de verre en somme, aussi belle et pacifiée que transparente.

L'erreur des « experts » quand ils reprochent le mutisme des enseignants, réside en ce qu'ils ne saisissent pas toute l'ombre portée de leur autorité hiérarchique (sociale) sur la liberté de parole des enseignants quant à leurs difficultés ou leur souffrance. Une ombre qui pèse pourtant de tout son poids, lequel n'est nullement symbolique quand on est inspecteur ou chef d'établissement. Ce que les experts considèrent comme un silence, coupable de déni, est en fait une manière de conserver une certaine stature, un aveu de dignité en somme. C'est pourquoi, l'analyse ethnographique est requise. Parce qu'elle permet d'abord une parole plus *horizontale*, délivrée du surplomb hiérarchique et parce qu'elle est ensuite facilitée par une forme de connivence (« vous même enseignant, comprenez ce que je veux dire »). Elle ne se contente pas, ensuite, d'enregistrer sèchement la parole mais rend également compte de son incarnation immanente par les gestes et les mimiques qui l'accompagne, par le relevé des registres non-verbaux de l'expression⁸.

7. Cf. A. Barrère, *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*, Paris, PUF, 2006.

8. Cf., entre autres, E. Goffman, *Les rites d'interaction*, Paris, Ed. de Minuit, 1974.

L'enquête ethnographique⁹ à la source de l'ouvrage, insiste sur le fait que « l'usure morale, le sentiment d'impuissance et d'échec bien souvent exprimés mettent en cause un grand nombre d'éléments », dont trois, « particulièrement structurants », ont été retenus : 1/ « la difficulté de l'intéressement et de la mobilisation des élèves », 2/ « les problèmes de gestion du temps de travail et des multiples activités » et 3/ « les empêchements à identifier ce qu'est le “bon travail”, ce qui interroge son évaluation ». (p. 48)

Ce que les enseignants nomment la difficulté d'intéressement des élèves, désigne tout d'abord et prosaïquement, la réalité vécue d'une résistance à la forme scolaire de la part des élèves, d'où se déduit un sentiment « d'inutilité sociale » de leur activité voire, dans les cas les plus extrêmes, de leur personne. Si le premier mouvement est d'incrimination ou d'accablement, il cède cependant rapidement à une désignation moins sommaire et plus réfléchie de l'origine de ce désintéressement, comme un symptôme de l'évolution historique et culturelle de la société. La « montée de la critique » concomitamment à la désacralisation de l'institution scolaire – nullement assimilable à son déclin comme la facilité peut incliner à le penser –, la réflexivité sociale croissante au sein des formations économiques et sociales du capitalisme tardif, se traduisent singulièrement par une forme de subversion instituée des autorités et par la généralisation de l'exigence de justification de l'activité par tout un chacun. Au-delà de cette assignation socio-historique, le désintéressement désigne aussi, par métonymie, un ensemble de difficultés « périphériques » étroitement reliées, qui sont autant de complications qui nourrissent ce sentiment d'inutilité sociale et renforcent l'usure morale.

Une première réside dans la relation aux parents dont les changements d'attitude cristallisent au plus près cette exigence de justification qu'ils adressent aux enseignants. La discussion de la véracité des jugements scolaires, la difficulté scolaire rapportée à son absence dans d'autres sphères (famille, activités sportives, etc.), la mise en doute ou en cause avec emphase par les parents quand ils discutent les choix des enseignants, la diversité des parents – qu'ils se dérobent ou qu'ils s'imposent mais dont il faut se défaire de l'emprise, fût-elle l'absence –, tous ces éléments font système et nourrissent incontestablement un profond sentiment de déconsidération. Il existe donc, de manière à la fois structurelle et fondamentale, une souffrance de n'être plus reconnu comme détenteur d'un savoir et d'une expertise (socialement) légitimes, et de parfois devoir faire aveu de leurs difficultés. D'où, au mieux, une interrogation des enseignants quant à leur utilité sociale-professionnelle et, au pire, l'invocation d'un âge d'or de la relation aux parents, largement fantasmé du reste, durant lequel ces derniers étaient les relais de l'institution scolaire au service de l'instruction et de l'éducation, ainsi que la demande d'un soutien inconditionnel, et asymétrique en un sens, de leur part.

Dans la continuité de la précédente, une seconde, se loge dans les rapports avec l'institution, l'administration de l'établissement notamment, qui leur(s) apparai(ssen)t beaucoup moins solidaire(s) qu'auparavant. Car de manière significative, les enseignants se tournent régulièrement vers elle en cas de souci avec les élèves et désormais les parents. Face à la montée de la critique, une de leurs attentes est d'être aidés et soutenus. Or, l'administration, entendue dans sa généralité, doit aussi faire face à cette montée de la critique et se positionner à son égard, de sorte qu'elle paraît ainsi se défausser sur les enseignants, voire accompagner la critique des parents à leur endroit. Les enseignants en retirent alors l'amer sentiment d'être pris en tenaille mais sans pouvoir faire grand chose d'autre que desserrer l'étau, par le retrait ou la fuite. F. Lantheaume et C. Héroul résumant bien ce mouvement de ressac, un chiasme assurément, de la difficulté à la souffrance : « Se trouver seul pour justifier son action, ses sanctions, sa pédagogie, alors même que l'institution se devrait de répondre à la montée de la critique en explicitant mieux ses activités et ses choix, est à l'origine d'une difficulté maintes fois décrite. Être soumis à une critique plus forte des usagers tout en étant contrôlés par une

9. F. Lantheaume et C. Héroul, *Souffrance au travail et transformation du métier d'enseignant : rapport de recherche*, Lyon, UMR Éducation & Politiques (INRP-université Lyon 2), 2007. On trouvera également sur le site internet de l'UMR Éducation & Politiques des documents relatifs à cette enquête : http://ep.inrp.fr/EP/ressources/souffrance_au_travail (consulté le 1^{er} juin 2010)

hiérarchie plus vigilante mais moins solidaire résume en partie la souffrance des enseignants. » (p. 58)

Une troisième enfin, se donne sous le terme d'une usure dans l'exercice du métier, fréquemment reliée, par les enseignants, à la multiplication et à la diversification des tâches, notamment administratives, qui alimentent le sentiment d'une *déspécialisation* du métier, qui le ferait s'éloigner de son noyau historique. Au fond, la question est celle de l'articulation entre le pédagogique et les autres activités du point de vue de l'organisation du travail. Cette évolution est d'abord vécue comme une perte d'autonomie dans et de maîtrise de l'activité qui se décompose en un pluriel sans unité. Le travail apparaît sans fin assignable, non strictement délimité et constamment réitéré sans parvenir à être bouclé, un mauvais infini en somme. Un travail qui tend nettement à se dégrader voire à se réifier en un temps strictement chronométrique et comptable et qui amenuise considérablement la valeur intellectuelle posée au principe même de l'activité enseignante – c'est la fameuse antienne du « ne pas pouvoir faire cours » et/ou de « faire office de garderie ».

Ce travail, qui *s'indéfinit* ou dont les contours semblent flous, apparaît à la manière du Dieu pascalien « comme centre partout et circonférence nulle part », ou encore, selon une belle formule de M. Blanchot dans *L'écriture du désastre*, comme un cercle qui, « déroulé sur une droite rigoureusement prolongée, reforme un cercle éternellement privé de centre ». Le cercle est ici la métaphore de l'usure, d'une banalisation du métier qui perd de son incertitude et donc du plaisir qu'il recèle comme de la motivation qu'elle nourrit. Il est simultanément celle d'une récursivité intime du métier qui toujours remet son ouvrage, la répétition du même (l'ennui) n'étant jamais garantie finalement. « Un paradoxe caractérise le métier d'enseignant, comme d'autres : ne plus être soumis à des épreuves provoque un désengagement et diminue la satisfaction au travail alors que la soumission continue à des épreuves amène un excès d'engagement diminuant la satisfaction au travail. » (p. 68) Ce paradoxe constitue, nous le voyons, un véritable *chiasme*, puisque tout désengagement se s'abolit et se dépasse derechef dans un réengagement dont il alimente ainsi le mouvement.

Aussi, cette dilatation de l'activité n'est-elle problématique que par sa segmentation et la multiplication accaparante des tâches subsidiaires qu'elle implique dans le cadre professionnel. Ce refus de la dilatation du temps contraint, la gestion du temps spécifique au cadre didactique des apprentissages clairement mise à part, croise simultanément un empiètement des temps professionnel et personnel. Car l'autonomie, vigoureusement revendiquée, réside de manière essentielle dans une relative maîtrise du temps et de l'organisation du travail, entre présence contrainte (cours et activités administratives connexes), temps *librement* contraint (préparation des cours) et temps libre. Or ces temporalités ne sont pas autistes mais se superposent, s'entrelacent et parfois se confondent. Le loisir culturel par exemple, n'est pas totalement détaché d'implications didactiques potentielles ; on ne cesse jamais tout à fait d'être enseignant quand on va au musée, quand on fait du modélisme ou encore de la reliure.

L'une des caractéristiques majeures du métier enseignant réside dans l'empiètement et par suite la grande porosité des espaces-temps, privé comme professionnel, et plus précisément encore dans l'engagement physique et mental qu'il réclame, engagement revendiqué « comme un des signes d'appartenance au métier et source de difficulté » (p. 76), impliquant une très forte, pour ne pas dire entière, mobilisation de soi, qui déborde le strict moment du faire : « les personnes engagent de leur identité personnelle dans leur identité professionnelle et inversement » (*ibid.*).

Cet engagement se traduit par une emprise polymorphe qui déborde la stricte sphère professionnelle et par une déprise qui n'est donc jamais complète. Cette dialectique se loge d'abord dans le quotidien et se manifeste de la manière la plus vive dans « la difficulté, voire l'incapacité à se retirer du travail » (p. 77) et dans le temps plus long de la carrière ensuite : « c'est ainsi qu'on peut interpréter l'existence de cycles professionnels passant de l'observation à l'engagement puis au questionnement, à la prise de distance, et au désengagement. » (*ibid.*)

L'engagement se traduit ensuite par une préoccupation et un souci du travail hors de son effectuation, qui ne sont toutefois pas socialement reconnus, car « l'emprise ne se mesure pas objectivement [ni] ne se compte pas seulement en heures de travail ». Les enseignants savent que « la légitimité de cette emprise est difficile à démontrer » (p. 79) et que sa disqualification en accroît encore le poids.

Cette emprise ne résulte pas uniquement d'une disposition individuelle ou d'un assujettissement (servitude ?) volontaire du sujet, ni strictement d'une inhérence spécifique à la professionnalité enseignante, mais aussi de l'évolution d'un système éducatif, de plus en plus décentralisé, selon cette politique – magique nous l'avons dit – du « proche », impliquant une contribution plus forte des acteurs dans la régulation de leur activité, et donc sa justification. Les enseignants doivent non seulement *répondre de* leur activité mais encore *construire* la légitimité de leur action face à une critique banalisée. Ce redoublement institutionnel de l'emprise fait signe vers la question cardinale de l'évaluation du travail, qui est peut-être bien le nœud originaire de la difficulté et de la souffrance des enseignants. Car il y a, en effet, une vraie difficulté à définir ce qu'est le « bon travail » que redouble, dans ce cas précis, la multiplicité des « jugements autorisés » à son encontre, puisque la scolarisation de masse dispose à présumer savoir ce qu'est la réalité de ce métier, une multiplicité qui ordonne, au sens arithmétique du terme, une exigence de justification des enseignants mêmes. Par conséquent, nous avons à faire à une prolifération du jugement, à une véritable résille¹⁰ judiciaire, qui nourrit un légitime sentiment de persécution chez certains d'entre eux. Résille paradoxale du reste, en ceci qu'elle est très accaparante, bavarde en même temps que très lâche. Les auteurs soulignent ainsi que la situation actuelle se caractérise par une « relative faiblesse de l'évaluation institutionnelle individuelle associée à un accroissement de l'évaluation des performances du système éducatif et des établissements ». (p. 94) Qu'il soit tapageur comme celui produit par la sphère journalistique – en particulier les magazines qui se targuent d'avoir « enquêté » –, ou plus discret, ce bruissement, ou plutôt ce bavardage renvoie en définitive l'évaluation de l'enseignant, et par métonymie son activité, à la responsabilité, à la réflexivité propre de ce dernier.

L'enflure et l'inflation des discours sur « l'évaluation nécessaire », la performance, etc., sont en raison inverse de la nécessité de construire des critères d'évaluation partagés de l'activité. Ce mouvement de dévolution croise dialectiquement et dans le même temps – il s'agit bien là encore une fois d'un chiasme –, un autre mouvement autonome d'auto-évaluation, ontologiquement inhérent à l'activité enseignante, laquelle est la condition de toute évaluation, autrement dit la constitution d'une norme de jugement du « bon travail ». Cette auto-évaluation de l'activité ne doit pas être prise en mauvaise part, comme une arrogance qui ferait s'accorder aux enseignants le privilège d'un jugement autarcique, mais doit plutôt être rapportée à l'essence même de leur activité. Car elle repose en effet fondamentalement sur une interaction par définition multilatérale avec les élèves, dont la réflexivité est immanente. Or, ce caractère fait que l'auto-évaluation ne peut souverainement se reclure en ni même se recroqueviller sur elle-même mais implique au contraire qu'elle (se) déborde immédiatement vers le jugement d'autrui pour y éprouver sa valeur et sa validité.

Cette confrontation est d'abord élective et différenciée ainsi qu'en témoigne l'enquête ethnographique, puisque les jugements des élèves et des collègues sont prioritairement crédités d'un poids et d'un intérêt plus décisifs au plan professionnel, que ceux de l'institution, des parents ou des « extérieurs » au métier. Que le jugement des élèves soit cité en premier, tient à ce qu'ils¹¹ « font le plus sens car ce sont eux qui ont le plus d'impact sur le travail quotidien. » (p. 98) ; leur évaluation demeure néanmoins basique et relève plus de la

10. Il est une très belle pièce musicale de F. Couperin qui rend cette idée extrêmement sensible : « Muséte de choisi ; muséte de taverni » dans *Barricades mystérieuses : pièces de clavecin*, interprété par B. Verlet, Paris, Naïve, 2003.

11. Relevons l'indétermination du « ils » qui renvoie autant aux jugements qu'aux élèves. On peut alors entendre le propos de la manière suivante qui en redouble la force : *les élèves sont, en tant que personnes, ceux qui font le plus sens et qui ont le plus d'impact sur le travail quotidien*. Plus largement, cela manifeste une identification toujours latente quoique déniée des jugements aux personnes.

régulation de l'activité *in situ*. Plus importants et plus essentiels en revanche sont les jugements des pairs (collègues), tout à la fois recherchés et redoutés et qui, pour cette raison, ne font jamais, ou alors très rarement l'objet d'une sollicitation explicite. Celle-ci est donc le plus souvent indirecte, oblique et consiste d'abord dans une attention portée à ce que les élèves racontent de leur propre expérience de classe avec les autres enseignants. C'est ensuite, de manière plus formelle mais toujours indirecte, par la discussion sur, par exemple, « le niveau des élèves ou les conséquences des pratiques » ou encore « d'éventuels problèmes d'un collègue sur [son] propre travail ». (p. 109). Ce refus de juger publiquement ses collègues repose sur la règle tacite d'une réciprocité de l'absence de critiques mutuelles, car « le coût en conflits éventuels [et en] justifications, paraît très élevé. Y compris, ajoutent les auteurs, pour les enseignants pratiquant la coopération ». (p. 110)

L'électivité accordée aux jugements des élèves et des pairs, n'annule pas la considération de ceux des parents – qui est à la fois trop extérieur et polarisé à l'aune du projet éducatif pour leurs enfants –, et de l'institution dont les évaluations sont difficilement objectivables parce que toujours nouées à la personnalité de l'enseignant. Si l'inspection est une affaire « personnelle » entre l'enseignant, l'enseignement et « son » inspecteur, le jugement hiérarchique (la note administrative) est plutôt impersonnel par son formalisme.

En définitive, « les règles du métier apparaissent peu stabilisées collectivement, ce qui les rend fragiles face à des jugements et des évaluations mouvantes » (p. 111), d'où une situation d'incertitude permanente puisque l'évaluation hiérarchique est dénoncée comme inadéquate et celle des pairs déniée alors même qu'elle importe et qu'elle donne lieu à la construction d'un quant-à-soi, pour les plus « jeunes » enseignants notamment. La difficulté d'un débat sur les règles du « bien travailler » tient à « la confusion entre débattre des manières de faire entre pairs et juger de façon normative » (p. 112), qui débouche sur l'impossibilité de construire des règles de travail, « sources d'une reconnaissance du travail entre pairs et de définition de règles du métier pouvant être défendues devant d'autres. » (*ibid.*) Pris dans la *doxa* contemporaine de l'individualisme comme reconnaissance de son activité et donc de soi, les enseignants ont de la difficulté « à penser le travail comme une activité coordonnée avec ceux qui ne sont pas présents dans la classe » et partagent globalement « l'idée d'un travail qui dépendrait de leur seule action dans la classe. » (p. 113) Ils négligent pour ainsi dire l'*invisibilité fondatrice* de leur activité, l'*invisible* selon Merleau-Ponty, laquelle n'est pas seulement verticale, déposée en eux-mêmes, mais horizontale aussi, dépendant de leurs collègues.

Seulement cette double détermination de l'activité, individuelle et collective constitue une tension irréductible. Entre la considération que l'enseignement relève de la maîtrise d'un certain génie pédagogique, que c'est un art dont il faut avoir l'étoffe personnelle et la considération que c'est en même temps une activité nativement sociale, non pas seulement par l'interaction avec les élèves mais par le fait qu'enseigner c'est, au sens propre, inscrire une marque culturelle et sociale (*in-signare*) qui est toujours un peu la sienne. Au-delà de l'enseignement d'une discipline, ce sont aussi des personnalités qui *sont* enseignées, façonnées par l'école, laquelle est institution de la République, au double sens de la genèse (institution de) et du résultat (l'Institution républicaine par excellence). Aussi ne faut-il pas être surpris de voir combien le métier, incriminé pour les souffrances qu'il suscite, est aussi et du même coup ce qui apporte la joie, au sens spinozien d'une augmentation de la puissance d'agir, pas plus qu'il faut être surpris de constater qu'il n'y a de réel échappatoire au métier hors du métier lui-même, quoique de manière différente.

Car enfin, si les enseignants continuent d'enseigner c'est qu'il existe des procédures qui rendent le travail possible et agréable, réjouissant même. Comment les enseignants s'y prennent donc pour ne pas se confronter à la souffrance dans le travail ? Sans rentrer dans un détail excessif, indiquons seulement que les « issues » ou les « solutions » à la difficulté sont majoritairement internes à l'Éducation nationale. Elles consistent pour la plupart des enseignants à d'abord changer d'établissement, généralement vers les plus favorisés socio-culturellement, de passer du collège au lycée ou encore de changer de classes pour les sections

post-baccalauréat (BTS, CPGE), toutes perspectives qui se superposent et s'entrelacent souvent. Ces solutions de mobilité interne sont un moyen d'échapper à l'usure, puisqu'une des principales issues trouvées par les enseignants « est d'adapter la règle, de la tourner, de la relativiser, d'en produire une alternative, c'est-à-dire négocier les situations et les normes dans une visée pragmatique, pour durer dans le métier en ménageant son plaisir et l'intérêt de ce dernier. » (p. 142) En dépit des vicissitudes et au-delà de la souffrance ordinaires, le plaisir demeure un élément irréfragable du métier (cf. tout le ch. 6). Nul christianisme naturel – au sens de la justice naturelle – ni masochisme dans cette affirmation cependant puisque la souffrance réside finalement, et c'est précisément là son caractère ordinaire, dans un plaisir contrarié, dans une diminution de la puissance d'agir, dans une joie amenuisée.

Cela dit, il est aussi indubitable que la souffrance ordinaire des enseignants est à mettre en rapport avec l'impact des nouveaux modes de management dans l'éducation, lesquels ont notablement donné plus de poids au local et à l'autonomie. Toutefois, comme le fil de l'enquête en témoigne, d'autres hypothèses ont émergé et certaines ont été validées, en particulier celles selon lesquelles l'existence de difficultés et de souffrance au travail chez les enseignants « serait liée à un doute sur les finalités et le contenu du travail enseignant au moment où une redéfinition du métier est à l'œuvre, qui provoque des conflits de définition ». Les auteurs en tirent d'abord la conclusion que cela prend mieux en considération le constat auquel l'enquête a donné consistance et qui paraîtra d'autant plus évident qu'il n'est pas toujours reconnu pratiquement : « les acteurs produisent leur environnement autant qu'ils le subissent comme une contrainte. » Il s'ensuit qu'il ne s'agit pas d'une crise « au sens ordinaire ou d'un “malaise” de type régressif » mais plutôt d'une crise au sens de Simmel ou Schumpeter comme « période de redéfinition des repères et d'adaptation à des univers sociaux en perpétuel changement ». (p. 161)

Le monde enseignant est « traversé par une certaine amertume » laquelle ne tient pas tant « aux difficultés inhérentes au travail même si elles ont pu croître, qu'au sentiment d'un manque de solidarité de l'institution [...] doublé d'une difficulté à penser et à agir collectivement face aux problèmes rencontrés dans l'exercice du métier. » (p. 162) Là est le nœud de la difficulté ordinaire vers une souffrance qui ne l'est pas moins, dans le sentiment d'une impuissance à/d'agir, certes individuelle mais qui est expressive d'une carence sociale de l'institution. Le contournement de cette souffrance ordinaire a d'une part besoin d'un « renforcement du poids des collectifs de travail et de la professionnalité et, d'autre part, de la solidarité de l'institution pour pouvoir affronter les évolutions d'une société critique. » (*ibid.*) À cet égard, la crise évoquée plus haut peut être salutaire, une crise véritablement *critique* en somme.

Celle-ci peut ouvrir la voie à une défense offensive du métier par l'affirmation d'une « expertise professionnelle collective » et par la prise en considération de « sa contribution au développement de la collectivité et au développement professionnel des enseignants. » (p. 163) Il en résulte que l'un des enjeux de la situation actuelle réside « dans la capacité des enseignants à définir des règles qui les assure d'être des interlocuteurs contributifs et offensifs dans les débats et les controverses à propos des transformations impulsées par le haut (sphère politique) autant que par le bas (usagers et bénéficiaires). » (p. 164) Il ne s'agit pas de confondre l'individualisme défensif avec l'autonomie indispensable mais d'interroger plutôt « la contribution des organisations de travail à rendre possibles la coopération entre pairs et la coordination du travail qui ne se confondent pas avec le travail en équipe institué ». (p. 165)

Ce nouveau programme institutionnel suppose en même temps qu'il l'implique, une critique radicale de la réclusion du sujet sur lui-même et donc une critique radicale de l'anthropologie fondamentale qui la sous-tend, celle du libéralisme, comme expression culturelle et politique du capitalisme de notre époque. Vaut encore, nous semble-t-il, la féroce critique de Marx à l'égard de la représentation atomistique que la société bourgeoise (s')invite

à prendre d'elle-même¹². Surtout, il invite à considérer d'un œil à l'acuité renouvelée, l'activité comme n'étant pas le seul fait d'un sujet souverain, autonome et délié de tout, qui s'institue tel par sa propre grâce. L'activité a la structure d'un chiasme qui éclaire en même temps qu'il obscurcit. Autrement dit, et comme Canguilhem l'a montré, l'activité est par essence normative parce qu'elle est créative et créatrice, elle est vitale parce qu'elle est le produit et l'institution d'un sujet et d'une histoire singulière qui se crée et s'invente à chaque instant. Elle est bien création d'un milieu et doit constamment se battre contre les faux-semblants des régences, et elles sont multiples, qui nous enserrant et nous mutilent. Assurément, Hölderlin avait vu juste : « Aux lieux du péril/Croît aussi ce qui sauve ».

Vincent Charbonnier
ATER en sciences de l'éducation à l'Université Jean Monnet-Saint-Étienne,
et doctorant en philosophie de l'éducation à l'université Paris 8

12. « Ces atomes ne sont des atomes que dans la représentation, dans le ciel de leur imagination, – et qu'en réalité ce sont des êtres prodigieusement différents des atomes : non pas des égoïsmes divins, mais des hommes égoïstes. » (Marx & Engels, *La Sainte Famille*, Paris, Éd. Sociales, 1972, p. 147 ; *soul. par M.*).