

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

Christophe HELOU
et Françoise LANTHEAUME

Résumé

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

Il a beaucoup été question ces dernières années, dans le débat public et dans les recherches, de la difficulté du métier enseignant. Ces difficultés sont généralement décrites en lien avec la réticence des élèves à l'enseignement. Ces réticences sont elles-mêmes corrélées à l'environnement socioculturel des élèves, lui-même mis en relation avec la question des territoires. C'est

ainsi que les élèves de "banlieue", les collèges de "banlieue" et les professeurs de "banlieue" polarisent progressivement le questionnement sur l'école et sur le métier enseignant (van Zanten, 2001 ; van Zanten et Gropsiron, 2001).

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

Or la difficulté et la souffrance dans le métier enseignant ne sont pas toujours là où on les attendrait comme l'a montré notre enquête sur le travail enseignant dans sept établissements hétérogènes. Les résultats de l'enquête indiquent même que la souffrance au travail attestée par des signes tangibles est souvent, sur différents points, moins importante en banlieue populaire que dans ce qu'on pourrait qualifier l'exercice ordinaire du métier.

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

que nous en proposons une lecture moins utilitariste.

1. La difficulté ordinaire du métier enseignant : un métier impossible qu'il faut bien faire

Les difficultés ordinaires analysées ici, en référence à une sociologie pragmatique de la justification (Boltanski, 1991) et à la clinique de l'activité (Clot et al. 2007), concernent trois aspects du travail : la difficulté de l'intéressement et de l'enrôlement des élèves, la porosité entre la sphère professionnelle et la sphère personnelle et la difficulté à définir ce qu'est un bon travail. La difficulté de l'intéressement des élèves, analysée le plus souvent sous l'angle d'un manque de motivation, est un thème récurrent depuis une quinzaine d'années. Que les élèves soient à l'aise ou en difficulté, le constat, est partout le même.

En parallèle, des tensions croissantes se manifestent dans la définition même du métier enseignant du fait de son hétérogénéité plus grande comme en témoignent le succès médiatique des sujets traitant de la crise de l'enseignement, du malaise "enseignant" et les controverses et conflits à propos de l'extension des tâches des enseignants qui est un phénomène européen (Maroy, 2006).

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

Dans le cadre des activités pédagogiques et de la classe, l'enseignant produit un travail d'intéressement des élèves afin de les enrôler dans un projet d'apprentissage, dans les activités qu'ils proposent et dans le sens de l'utilité de l'école. Cet aspect du travail enseignant est central (Hérou et Lantheaume, 2005). Si l'enseignant ne parvient pas à produire cet intéressement

la classe sera difficile à tenir et

les élèves progresseront peu. L'échec du travail d'intéressement signe un échec pour l'enseignant. Échec ne portant pas seulement sur la visée d'apprentissage mais sur le fait que la séquence pédagogique va être plus dure à vivre : la discipline à faire risque d'être plus importante, l'autorité est amoindrie, l'activité perd son sens... Autant d'éléments rendant la situation d'enseignement dure à vivre, épuisante. C'est le moment où l'on regarde les heures tourner.

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

Quelle que soit leur proximité sociale et culturelle avec l'école, les élèves ont un rapport plus critique aux savoirs et aux activités pédagogiques. D'aucuns diraient qu'ils les rejettent. Ils sont surtout moins prêts à s'engager totalement dans la forme scolaire avec la perspective de la réussite scolaire comme seul horizon (Rayou, 1998).

Cela entraîne des conduites de résistance soulignées par les enseignants.

Les élèves résistent à l'emprise de l'école, des savoirs et du maître, ce qui n'est pas nouveau mais prend d'autres formes. Les élèves ne sont d'ailleurs pas les seuls car la société et les parents ont eux aussi un rapport plus critique à l'enseignement et aux enseignants. Des critiques, souvent d'ordre pédagogique, portant sur des savoirs et une organisation scolaire qui ne favoriseraient pas l'intéressement nécessaire des élèves, montrent ainsi un manque d'efficacité et une entrave

aux possibilités d'épanouissement des élèves. Le système éducatif lui-même n'a eu de cesse de mettre le thème de la mobilisation des élèves en avant, considérant qu'un élève mobilisé est presque nécessairement un élève qui réussit.

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

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

Le travail d'intéressement des élèves à l'École et aux savoirs, est d'autant plus important pour les enseignants que les élèves, particulièrement ceux dits difficiles, ont un rapport plus distancé à la culture scolaire. Quand faire cours ne va plus de soi, enseigner n'est plus seulement maîtriser un savoir et produire les meilleurs outils pour y faire accéder les élèves, mais exige de passer autant de temps à intéresser les élèves, au sens de les enrôler dans l'action, faire qu'elle devienne leur au moyen d'un travail de traduction des savoirs et d'invention de dispositifs adaptés.

Ce travail d'intéressement apparaît épuisant par la mobilisation de soi qu'il réclame et sans succès garanti, ce qui en élève le coût. Les enseignants notent souvent que ce travail est de plus en plus coûteux, voire qu'il ne devrait pas leur incomber ou, face à son échec, que ce sont les élèves qui "n'ont pas leur place ici". L'indignité

des élèves à être en cours, que ce soit au collège mais plus encore au lycée, renvoie à une indignité pour le professeur à leur faire cours.

C'est pourquoi les enseignants apprécient de travailler avec des élèves motivés, "naturellement" intéressés par les savoirs et disponibles pour travailler, en clair, plutôt de bons élèves.

L'immensité de la tâche d'intéressement, semblant ne jamais pouvoir être terminée, conduit à un découragement exprimé par la majorité des enseignants des sept établissements étudiés, y compris par les plus engagés dans leur métier.

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

La porosité entre les sphères professionnelles et personnelles, deuxième source de difficultés pour les enseignants.

Les enseignants se décrivent sous la pression permanente du travail ; pression d'autant plus forte que le sentiment d'échec dans l'intéressement des élèves est plus grand.

Le temps de travail posté (temps de service d'enseignement) s'avère au final quantitativement moins important que les autres temps, et ce en dehors de toute visibilité sociale, voire de visibilité par les enseignants eux-mêmes. Nombre d'enseignants ne parvenant pas à délimiter l'espace et le temps du travail, le travail devient envahissant, souvent de manière contre-productive. C'est ainsi le cas de l'accroissement du temps de correction des copies du fait

d'évaluations plus fréquentes en réponse à la pression institutionnelle et sociale et comme moyen de maintenir l'ordre ; et de celui du temps de préparation des cours du fait de la difficulté d'intéressement des élèves.

Il est à noter qu'il y a là une ambivalence car cet envahissement est aussi cité comme un des plaisirs du métier, la vigilance continue pour saisir les opportunités d'intéressement des élèves étant la manifestation d'une pensée active.

Mais le travail est aussi un "puits sans fond" puisque aucune limite institutionnelle n'est donnée, et que le métier, en tant que collectif professionnel, n'en a pas construit.

Chacun cherche seul la régulation d'une activité qui semble impossible à clore. Le travail collectif peut être une source de régulation de l'activité individuelle mais l'extension et la juxtaposition des missions ont renforcé la décoordination des tâches et provoqué la confrontation à une multiplicité de logiques d'action, souvent contradictoires, entre lesquelles il convient d'arbitrer au quotidien.

La relation entre espace du métier et espace privé ou domestique apparaît comme un point central chez les enseignants. Métier d'engagement de soi, c'est une activité dans laquelle existe une forte emprise professionnelle.

Le modèle de la vocation, en nette décroissance, n'explique pas seul cette emprise. Elle est aussi, et surtout, le produit des conditions pratiques du métier.

Pour l'essentiel, le travail des enseignants est réparti en trois parts. Une partie en présence des élèves en classe dans un temps contraint posté (le temps de service) ; une autre partie, dans l'établissement, soit sur temps contraint "périphérique" (réunions,

conseils de classe, aide individualisée...) soit sur son temps personnel au sens de librement organisé (concertation avec les collègues, travail administratif, préparation de dossiers...) ; et une dernière partie à domicile sur le temps personnel (formation, documentation, correction de copies, préparations de cours.

La faible part du temps de travail contraint accroît en fait paradoxalement les tensions sur le temps dit libre.

Mais ce temps dit libre n'est en fait pas non plus un vrai temps libre car si sa répartition est l'objet d'une liberté, son volume ne l'est pas.

Le travail contraint posté et le travail contraint "périphérique" se déroulent dans l'établissement alors que le travail libre s'effectue surtout hors de l'établissement.

Le travail contraint libre peut aussi se dérouler dans l'établissement de façon à se discipliner ou à instaurer un cadre normatif pour ce temps toujours confus. Des professeurs peuvent ainsi corriger des copies au lycée, voire, mais c'est exceptionnel, passer l'essentiel de leur temps de travail au lycée ou au collège.

Répartition des différents temps de travail

TRAVAIL DANS L'ETABLISSEMENT	TRAVAIL HORS ETABLISSEMENT
TRAVAIL CONTRAINT POSTE (heures de cours - le service -, réunions obligatoires....)	TRAVAIL CONTRAINT LIBRE (correction de copies, préparation de cours...)
TRAVAIL CONTRAINT PERIPHERIQUE (travail de concertation, travail logistique, travail administratif)	TRAVAIL LIBRE (formation personnelle, lectures, approfondissement du travail contraint libre....)

La difficulté de concilier vie professionnelle et vie familiale ou sociale extérieure au métier dans le cadre de cette répartition est souvent exprimée par les enseignants. L'importance de l'engagement demandé dans le travail et la part du travail libre, contraint ou pas, obligent à produire par soi-même une césure entre les deux mondes, celui du travail et celui de la vie extra-professionnelle.

La nécessité de concilier les deux provoque un sentiment de manque de temps, d'envahissement et de pression. Alors que l'image sociale du métier est associée à l'idée d'un important temps libre, l'impression de courir en permanence après le temps revient pourtant de façon lancinante dans les entretiens et les discussions entre professeurs.

La réalité professionnelle semble en fait ambivalente et l'avantage du temps "libre" se mue en inconvénient. Les enquêtes du Ministère ou celles d'origine syndicale convergent vers une estimation du temps de travail hebdomadaire de 40 à 44 heures. Comme les deux sphères domestique et professionnelle communiquent, la moindre tension ou moment de suractivité dans une sphère a des effets immédiats dans l'autre. Le sentiment est alors celui d'une accumulation augmentant la pression globale. Les difficultés d'intéressement des élèves et de délimitation de l'emprise du travail entraînent des interrogations fortes sur la définition du bon travail quand celui-ci apparaît de plus en plus multiple et contradictoire, et quand la responsabilité du professeur est plus que jamais mise en avant dans la réussite des élèves.

La définition du " bon " travail semble de plus en plus difficile à cerner.

C'est à la fois le signe et la cause d'un affaiblissement de l'identité professionnelle référée à un métier qui échappe désormais à ceux qui le font. L'extension et la diversification des missions

des enseignants ont été réelles depuis une vingtaine d'années. Les politiques d'éducation successives exigeant une approche globale de l'élève, ont entraîné une extension des tâches dans un contexte d'injonctions à améliorer les résultats. De plus, le souci de l'orientation des élèves, de l'accueil des familles, d'une éducation globale (sécurité routière, prévention des risques, citoyenneté, santé...), a relativisé la place de la transmission des connaissances dans le métier tout en imposant aux enseignants des tâches nouvelles ou exercées dans des conditions différentes. La question des ressources disponibles pour construire des points de repère, des compétences pour les réaliser, se pose au plan local et au plan du métier. Les enseignants manifestent un désarroi face à ces multiples tâches les éloignant, estiment-ils, du cœur de leur métier ; et ils dépensent une énergie souvent considérable pour créer des ressources adaptées qui n'ont que l'établissement comme horizon. La capacité collective à porter un regard critique articulée à un projet pour le métier semble mise à mal et le repli individuel devient alors une source de difficultés. L'énergie et l'inventivité au quotidien des enseignants pour travailler quand même et essayer de bien faire leur travail se manifestent aussi à travers leur faculté à trouver des issues à une souffrance aux manifestations diverses (de l'absentéisme à la somatisation plus ou moins grave) bien que difficilement exprimée.

2. Les issues aux difficultés : trouver du plaisir et éviter la souffrance

On peut établir une liste des issues les plus fréquentes aux difficultés du métier : action pédagogique, formation, renouvellement des routines, travail collectif, projets, temps partiel, CPA, choix des classes, fonction de profes-

seur principal, relativisation ou déni des difficultés, investissement dans une tâche (théâtre, informatique...) particulière, etc.

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

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

Prendre ses distances, relativiser, se désengager

Le désengagement peut être une réponse aux difficultés du métier. L'impuissance à agir sur les difficultés crée une forme de désengagement libérant du temps et des contraintes, consistant à se centrer sur le noyau du métier, voire à se désinvestir du travail. Il s'agit alors d'éviter parfois de prendre des classes à examen ou de changer de niveau, par exemple. Cette solution

fréquente souligne l'ambivalence du processus engagement/désengagement : les enseignants peuvent être alternativement dans le modèle de l'engagement ou du désengagement. Les "désengagés" sont souvent les anciens "engagés" et peuvent le redevenir. Il y a une dynamique de l'engagement qui doit s'apprécier en termes de processus.

Il peut y avoir un désengagement progressif lié au découragement, à l'usure, à l'insatisfaction d'un engagement précédent. Celui-ci est parfois stoppé par un changement de niveau d'enseignement ou d'établissement.

Il existe aussi des engagements progressifs liés à une dynamique locale, à un effet d'expérience, à une sortie de routines fossilisées suite à une période de relatif désengagement. Parfois, c'est une rupture qui le provoque, une rencontre, un changement d'établissement, une formation.

Le désinvestissement est mal perçu par les enseignants en tant qu'affirmation du recentrage sur le noyau du métier et en tant que stratégie de contournement individuelle des difficultés.

Il apparaît lié à l'absence de gratuité que réclame une mobilisation dans l'intérêt des élèves déconnectée du salaire. Travailler pour de l'argent paraît indigne ou du moins ne travailler que pour l'argent, c'est à dire sans un engagement minimal au service des élèves, souvent mis en relation, dans les entretiens, avec des activités hors programme et hors classe, voire extrascolaire, comme le disent ces enseignants :

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

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

(SELG03)

C'est vrai que j'ai toujours fait beaucoup de choses extrascolaires avec les élèves, enfin bon, et... là, depuis que je suis ici je ne fais plus rien. (SELG11)

J'ai toujours eu beaucoup d'actions et..., peut-être aussi c'est parce que je vieillis, que j'ai moins envie d'en faire, et aussi parce que dès qu'on sort les élèves du collège, c'est dur. (SELG11)

Le désengagement est généralement opposé à des formes anciennes de l'engagement : en réaction et comme une forme de régulation suite à un surengagement précédent, le désengagement est devenu une nécessité ou s'est imposé ; il est le moyen de pouvoir continuer à travailler sans s'épuiser.

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

J'ai commencé dans les années 1970, en changeant presque chaque année, je sais que, bon, au bout de l'année je verrai d'autres têtes, alors j'ai pris l'habitude de m'adapter à n'importe quelle situation

Alors bon, il y a certaines années qui sont plus fatigantes que d'autres, mais je sais que l'année d'après ça va changer et je m'en tire comme ça. J'ai pris l'habitude, une année comme ça et l'autre sera meilleure et puis, bon, ça varie d'une année à l'autre. (SELG14)

Une deuxième issue consiste à se réengager dans l'activité de façon à trouver du plaisir au travail

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

La souffrance du fait de travailler déjà, parce que moi je n'aime pas travailler. Je ne peux pas dire que j'aime mon métier. Je le trouve supportable, je fais celui-là parce que d'abord je ne sais pas en faire un autre. Je le trouve supportable, il me laisse beaucoup de temps libre mais... J'ai une très grande fatigabilité ce qui fait que si je faisais un autre travail il n'y aurait pas de temps libre. Je ne viens jamais par plaisir au collège. Justement la seule chose que j'ai trouvée pour faire passer la pilule c'est quand je suis en situation de rendre ça le plus agréable possible. Et plus je m'investis, plus ça rend le travail dans un 1er temps supportable et dans un 2e temps c'est vrai que ça arrive à devenir agréable. Mais ce n'est pas spontanément chez moi, je ne suis pas un amoureux du travail. Je ne peux pas dire que je fais mon métier par amour du métier. Dès que je pourrai arrêter, j'arrêterai sans aucun regret, sans aucune nostalgie. (SHEL10)

Ce trop-plein d'engagement est aussi une réponse à la difficulté d'évaluer son travail. Puisque le métier n'est tenu par aucune limite en dehors de celles que chaque enseignant pose, travailler énormément en s'engageant totalement dans le travail légitime son activité, augmente sa valeur. L'engagement dénote alors plutôt une inquiétude profonde

et un stress créé par le questionnement sans fin sur le "bon" travail. C'est une recherche de clôture du questionnement, une tentative de mettre à l'abri la personne de l'enseignant. Ses efforts la protègent de ses défaillances éventuelles, comme l'exprime cet enseignant :

...pour faire face, je travaille beaucoup, je me cache un peu derrière le travail en me disant : moi j'ai fait ce que j'ai pu !

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

L'engagement dans le travail sert ici à tenter de gérer les incertitudes du travail et à empêcher le sentiment de culpabilité de l'enseignant. L'obligation de moyen prend le pas sur une obligation de résultats plus aléatoire. Les enseignants sont certainement proches du modèle de travail des professions libérales sous cet angle là.

Dans l'obligation de moyen la personne doit pouvoir montrer qu'elle a bien utilisé tous les moyens dont elle disposait pour parvenir au meilleur résultat tandis que l'obligation de résultat s'apprécie davantage objectivement par les résultats obtenus dans l'action.

Si cette dernière évaluation correspond plutôt au travail industriel, la première est plus utilisée dans les services et spécialement les relations de service à autrui, comme le sont les professions de l'enseignement, de la santé, du travail social, du droit, du conseil. Ce n'est donc qu'en justifiant des moyens qu'on a mis pour atteindre des résultats qu'on peut juger "bon" le

travail fait. Cependant, l'appréciation en question étant relativement subjective, il n'y a plus de limites objectives.

Ainsi, nombre d'enseignants passent un temps considérable à la préparation des cours ou à la correction des copies. Ce temps protège d'une mauvaise évaluation de son propre travail et sert à le justifier. En ce sens, il est protecteur et représente une issue à la souffrance propre du métier contenue dans la difficulté d'évaluation : l'équivalence créée entre le temps et la qualité du travail calme l'anxiété à l'égard de ce que serait le "bon" travail.

Ce constat peut être rapproché du travail de construction de la catégorie des "enseignants en difficulté" par les administrations rectorales. Dans une des académies étudiées, une brochure destinée aux chefs d'établissement établit la liste des indicateurs du mal-être dans le travail nécessitant une intervention.

Parmi ceux-ci figure "l'hyperactivité", considérée comme cette forme de surinvestissement dans le travail qui dénote l'incapacité à le circonscrire et la volonté de démultiplier son activité pour gérer des difficultés du travail. Comme si épuiser le travail avant qu'il ne vous épuise constituait une solution au doute sur l'efficacité et le sens de son travail. La recherche d'aides

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

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

Il y a donc un modèle de la fuite dans ces changements, mais ne signifiant pas forcément un désengagement du travail enseignant. Fuite externe quand il s'agit de changer d'établissement pour aller vers un établissement plus favorisé ou d'un niveau plus élevé. Fuite interne quand il s'agit de négocier les meilleures classes et enseignements d'un établissement.

Les solutions à l'action proposées par Hirschman (1972), l'exit, la voice et la loyalty, trouvent ici leur usage. L'exit, c'est emprunter une solution de sortie de l'action, qui peut consister pour des enseignants en un exit interne, changer d'établissement, ou un exit externe, changer de métier.

La loyalty, c'est l'engagement dans l'action et le loyalisme au sens où la personne cherche à atteindre les objectifs quel que soit le contexte. Dans ce cas, les enseignants ont un engagement important. Un modèle extrême est le militant pédagogique qui centre son propre investissement personnel autour de la question éducative.

La voice, c'est quand les acteurs expriment leurs désaccords sur la situation avec l'espoir de la changer. Le milieu enseignant est connu pour avoir une forte capacité de voice grâce à ses organisations syndicales et ses fréquentes mobilisations.

Mais ce modèle exclut une posture, souvent moins visible, moins légitime mais d'autant plus prégnante dans la pratique du métier, la quatrième option

entrevue par Hirschman, l'apathie, mais tournée positivement, l'adaptation. En effet, une des issues principales offertes aux enseignants est d'adapter la règle, de la tourner, de ruser (Lantheaume, 2007), de la relativiser, d'en produire une alternative, c'est à dire négocier les situations et les normes dans une visée pragmatique permettant de durer dans le métier en ménageant le plaisir et l'intérêt de ce dernier. Cette dernière option peut se manifester dans toutes les dimensions du métier. Sur les savoirs : jouer et négocier le programme, en y sélectionnant les points les plus intéressants intellectuellement ou pédagogiquement.

Au plan pédagogique : négocier les situations, l'ordre scolaire et construire une discipline pragmatique qui ne soit pas trop coûteuse, etc. L'essentiel de l'issue dans le métier est là, sans être parlé et décidé collectivement mais géré par chacun individuellement. La transgression est alors érigée en norme tout en étant invalidée dans le discours collectif. Une transgression permanente qui ne se vit pas comme telle et que chacun s'emploie à taire. Ainsi, les issues se trouvent dans cette posture qui a finalement peu à voir avec l'apathie, car elle demande au contraire un travail actif de construction, mais encore moins avec la loyauté ou l'exit. C'est une "posture de résistance"

(Hélou, 2000), quand les acteurs ni ne s'engagent dans la situation, sans pour autant en sortir, ni ne se dotent de la critique pour changer la situation mais la transforment de manière pratique en la renégociant sans cesse dans la réalité. Ils parviennent alors à produire une réalité alternative ou quasi-alternative à celle qui est construite dans les discours de justification, y compris les leurs.

On aboutit ainsi à un paradoxe : ne plus être soumis à des épreuves provoque un désengagement et diminue la satisfaction au travail alors que la soumission continue à des épreuves amène un excès d'engagement diminuant la satisfaction au travail. Entre la routine et le stress, l'occasion de l'insatisfaction au travail est toujours présente. Ceci permettrait de comprendre l'importance de la plainte chez les enseignants puisque les motifs d'insatisfaction demeurent étant donné que les solutions à la routine semblent être le stress et vice et versa.

Conclusion : une crise de transition

La définition du "bon travail" ne va plus de soi. Cela représente un des aspects essentiels des difficultés des enseignants entraînant une sorte de crise de transition dans le métier enseignant. Le travail d'intéressement des élèves devenu central dans un contexte de démocratisation et de réduction pragmatique des exigences, requiert une

activité d'enrôlement des élèves imposant un engagement de la personne de l'enseignant de plus en plus important. La sphère professionnelle et la sphère personnelle sont concernées. La place de l'incertitude, plus grande notamment du fait de la dévolution de la régulation au local, fait que les enseignants sont, plus qu'avant, obligés d'exposer leur propre personne

pour pouvoir gérer les situations, d'autant plus que les routines sont insuffisantes pour résoudre les dilemmes quotidiens (Barrère, 2002 ; Tardif et Lessard, 2000). Dans ce mécanisme d'engagement de soi dans la situation, pour la faire tenir, le "soi-même" comme ressource est mobilisé. Les enseignants l'expriment quand ils affirment qu'il faut désormais travailler "avec ses tripes", qu'il "ne faut pas être malade", etc. pour réussir son activité. Cette mobilisation de la personne dans le travail est, certes, une évolution générale du monde du travail. Et au fur et à mesure que, dans l'éducation, la régulation est plus locale, les personnes sont davantage convoquées dans les situations et dans leur règlement (Derouet, 1992).

Dans cette perspective, l'individualisme défensif a longtemps été le mode de régulation de la profession enseignante, depuis les décrets de 1950 qui régissent le statut des enseignants. Il y avait des statuts forts gérant la protection du métier, sans obligation à travailler dans un autre registre que celui prévu dans la classe. Désormais cet individualisme défensif produit de la difficulté. Ainsi, on peut mieux comprendre

nos conclusions, corroborées par des enquêtes statistiques (MGEN, syndicats), selon lesquelles la nature, sinon toujours l'intensité, des difficultés est la même, quel que soit le type d'établissement. Cela tient, notamment, au fait que, dans le contexte actuel de redéfinition du métier, l'individualisme défensif entrave la régulation du travail à faire pour construire l'intéressement des élèves. En effet, la situation actuelle nécessite le développement des entraides collectives, des coopérations, des coordinations, et une définition partagée des situations, de ce qu'il faut faire, du "bon travail", ce qui implique un jugement et un regard sur le travail de l'autre.

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