

QUE FONT LES PROFS ?

[Thomas Coutrot](#)

La Découverte | « [Mouvements](#) »

2021/2 n° 106 | pages 49 à 59

ISSN 1291-6412

ISBN 9782348069543

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-mouvements-2021-2-page-49.htm>

Distribution électronique Cairn.info pour La Découverte.

© La Découverte. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Que font les profs ?

De 2001 à 2012, le Syndicat national de l'enseignement secondaire et l'équipe de psychologie du travail et de clinique de l'activité fondée par Yves Clot ont mené une importante recherche-action auprès des enseignant-es. Il s'agissait de faire émerger le « travail réel » réalisé au sein des classes afin de permettre aux enseignant-es d'en prendre conscience, de se le réapproprier et de fonder des transformations et des revendications à partir de la réalité de l'activité. Cette expérience a produit une mine d'informations mais a eu peu d'effet sur les pratiques syndicales. Thomas Coutrot fait l'hypothèse que ceci s'explique par l'évitement, au nom du maintien d'une façade d'unité du métier, des débats politiques sur les finalités du travail éducatif, et en particulier sur la division autoritaire ou démocratique du travail entre professionnel-les et destinataires – prendre en compte ou pas l'activité des élèves dans la relation pédagogique, au-delà des détournements néolibéraux de quelques « trucs » des pédagogies actives.

**PAR THOMAS
COUTROT***

Que fait-on vraiment quand on travaille ? Bien plus, et bien autre chose, que ne le pensent les supérieur.e.s hiérarchiques, ou même qu'on ne le pense soi-même : tel est l'un des acquis essentiels des « sciences du travail » (sociologie, ergonomie, psychologie ou psychodynamique du travail...)¹. Cet excédent irréductible du « travail réel » sur le travail prescrit peut-il être la source d'une prise de pouvoir des travailleur.euse.s sur leur travail ? Tel est le pari qu'ont relevé plusieurs recherches-actions menées en collaboration par des équipes de chercheur.e.s et de syndicalistes depuis une vingtaine d'années¹.

Parmi ces recherches-actions syndicales, aucune n'a eu l'ampleur ni la durée du partenariat Snes-Cnam. Mené de 2001 à 2012 conjointement par le Snes et l'équipe de psychologie du travail et de clinique de l'activité fondée par Yves Clot, il a mobilisé des dizaines d'enseignant.e.s du secondaire autour d'un « travail sur le travail ». Les rapports de recherche² sont une formidable mine d'informations sur l'activité réelle des profs au travail. De multiples séquences de travail, après avoir été filmées,

1. Voir par exemple L. THÉRY (dir.), *Le travail intenable. Résister collectivement à l'intensification du travail*, Paris, La Découverte, 2006 ; P. DAVEZIES, « L'individualisation du rapport au travail : un défi pour le syndicalisme », *Policy Brief ETUI*, n° 3, 2014 ; F. GÂCHE, S. FORTINO et G. TIFFON, « L'expertise doit venir en complément de l'action syndicale, pas s'y substituer », *La Nouvelle Revue du Travail*, n° 3, 2013.

* Économiste.

2. J.-L. ROGER et D. RUELLAND, *Le « travail sur le travail », un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'éducation nationale*, Rapport remis au Snes, septembre 2009 ; A. CARDOSO et J.-L. ROGER, *L'extension de la démarche de « travail sur le travail ». Pour un accroissement du pouvoir d'agir au travail et un élargissement de la prise en main de leurs métiers par les professionnels eux-mêmes (Professeurs, Copsys, Cpe, etc.)*, Rapport intermédiaire remis au Snes, décembre 2012. (Je n'ai pas trouvé de trace du rapport final sur le web.)

3. B. GONTHIER-MAURIN, *Rapport d'information sur le métier d'enseignant*, Sénat, juin 2012, p. 71.

D'un apport considérable, le partenariat Snes-Cnam sur l'activité réelle des profs au travail, mené de 2001 à 2012, n'a cependant guère modifié les pratiques syndicales.

4. T. COUTROT, *Libérer le travail. Pourquoi la gauche s'en moque, et pourquoi ça doit changer*, Paris, Seuil, 2018.

sont disséquées et discutées avec les enseignant.e.s ; les profs découvrent avec fascination, en dialoguant avec les psychologues, la complexité des arbitrages qu'elles.ils font en permanence, le plus souvent inconsciemment, dans leur travail. Les témoignages rapportent la satisfaction des participant.e.s d'accéder ainsi à une meilleure réflexivité sur leur métier.

Brigitte Gonthier-Maurin décrit ainsi la méthode des chercheur.e.s :

« Des groupes de travail de 6 à 8 enseignants du second degré ont été constitués. Il s'agit de collectifs de pairs réunis pour échanger sur leur travail sans aucun regard hiérarchique surplombant. Les intervenants extérieurs – un chercheur du Cnam dans une première phase, puis d'autres professeurs ayant travaillé dans le même cadre et ayant bénéficié d'une formation à la gestion des discussions dans une seconde phase – ne sont là que pour animer la discussion, sans apporter des réponses préconçues. La réflexion et le débat partent de traces concrètes comme des vidéos et des récits de travail. Les dilemmes vécus au quotidien sont rejoués pour tenter de déplacer les réponses données sous la pression de l'urgence et bénéficier du croisement des expériences. Pour les plus jeunes professionnels, cette expérience est particulièrement enrichissante. L'objectif de ces collectifs de travail sur le travail est de développer chez chaque participant le pouvoir d'agir sur son métier et la capacité de reprendre la main sur les tâches qui lui sont prescrites³. »

Pourtant, quelques années plus tard, même si des « collectifs métiers » maintiennent une vraie activité de débat sur le travail réel dans le Snes, cet investissement de grande ampleur ne semble pas avoir massivement irrigué les pratiques syndicales. Et la résistance aux réformes à répétition qui déferlent sur les enseignant.e.s ne semble pas, au moins pour l'observateur profane que je suis, ancrée

dans une conception autonome de la qualité du travail.

L'Éducation nationale n'est pourtant pas le milieu professionnel le moins favorable à une démarche partant du travail réel : les enseignant.e.s sont des professionnels.le.s qualifié.e.s qui exercent leur activité quotidienne sans présence hiérarchique et dis-

posent en principe d'une « liberté pédagogique » reconnue par la loi et chèrement défendue par les syndicats malgré les prescriptions sans cesse plus pressantes du ministère. Si l'on soutient, comme c'est mon cas⁴, que l'affirmation du travail vivant est une piste fondamentale pour le renouveau du syndicalisme, un retour sur cette expérimentation de grande ampleur de « travail sur le travail » est incontournable. D'autant que le travail enseignant ne produit pas n'importe quoi : comme le disait John Dewey, « la démocratie doit naître de nouveau à chaque génération et l'éducation est sa sage-femme ». Ce texte, rédigé par un non-spécialiste

avéré en matière didactique et pédagogique, ne vise qu'à susciter le débat et enrichir la compréhension des enjeux soulevés, majeurs vu la place du système scolaire dans la reproduction sociale.

● « Une profession unie par des enjeux partagés » ?

J'avance d'emblée l'hypothèse qui va être ici développée : c'est faute d'avoir explicité et érigé en objet central du débat les conflits *politiques* qui traversent le milieu enseignant – et les professionnel.le.s elles.eux-mêmes – sur la finalité et la qualité du travail que la démarche, trop confinée dans sa dimension technique, n'a pu irriguer en profondeur l'action syndicale et le travail réel. La recherche-action me semble avoir entériné sans réelle discussion la vision d'une Éducation nationale unifiée autour d'une conception commune du métier : « former des jeunes à un savoir ». De ce fait, elle s'est à mon sens empêchée de critiquer les présupposés qui entravent le travail vivant des enseignant.e.s.

Tout au long du rapport est rappelé le consensus qui unit la communauté enseignante : « les enseignants ont le sentiment d'appartenir, tous, à une même profession unie, au-delà des différences, par des enjeux partagés qu'il est urgent d'affronter ensemble en sauvegardant une certaine cohésion » (p. 102)⁵. La recherche-action se concentre sur les « dilemmes de métier » rencontrés au quotidien, pour aider les enseignant.e.s à les trancher de façon réflexive au service de cette finalité indiscutée. Ces « dilemmes » ne résultent pas de la confrontation entre diverses conceptions de ce que serait un « travail de qualité », mais des tensions résultant de moyens de plus en plus limités : « dans toute situation de travail, compte tenu des tâches qu'il y a à effectuer, il faut arbitrer entre les finalités que l'on poursuit, les buts que l'on s'est fixés, les moyens dont on dispose » (p. 9). Ces arbitrages sont tranchés par le choix de certains « gestes de métiers » au détriment d'autres. Parmi ces dilemmes : « en classe, à qui s'adresser ? à un, à tous ? » ; « peut-on laisser tomber un élève ? » ; « faut-il tenir le rythme ? » ; « peut-on trier dans ce qu'on doit enseigner ? » (p. 11-12)... Les dilemmes ne s'ancrent pas dans des conflits portant sur les finalités du travail – l'acquisition de savoirs par les élèves –, mais sur les choix pratiques faits au quotidien pour y parvenir malgré le manque de ressources.

Dans la suite de ce texte, je voudrais d'abord rappeler que le milieu enseignant, loin d'être unanime sur les finalités et l'organisation de son travail, est traversé par des clivages profonds, quoique pas toujours explicités. Clivages qui peuvent d'ailleurs traverser les individus eux-mêmes. Je voudrais ensuite suggérer, en me fondant sur le riche matériel fourni par le rapport de 2009, que ces conflits politiques émergent souvent dans

Faute d'explicitement et d'ériger en objet central du débat les conflits politiques traversant le milieu enseignant, la démarche n'a pu irriguer en profondeur l'action syndicale et le travail réel.

5. Autres formulations de la même idée : « pour faire son métier, l'enseignant est dans la nécessité d'agir afin que l'élève se tourne vers un objet disciplinaire et qu'il se l'approprie » (p. 11) ; « ce qui fonde, très généralement et pour la plus grande part, le métier pour ceux qui l'exercent : former des jeunes à un savoir » (p. 23) ; « ils ne peuvent pas réussir à faire pleinement leur métier de professeur : apprendre quelque chose de vraiment valable à tous les élèves qu'on leur confie » (p. 28) ; etc.

le cours de la recherche-action, mais ne sont pas traités comme tels, faute de vouloir/pouvoir envisager de porter atteinte à l'unité mythique de la communauté enseignante.

6. Bien entendu, ces controverses ne prennent pas la même forme et n'ont pas les mêmes enjeux en maternelle, dans le primaire, le secondaire ou le supérieur, ni selon les disciplines enseignées, mais je négligerai ici ces différences ; le terrain évoqué dans la recherche-action se limite bien sûr au champ du Snes, le secondaire.

7. Selon la loi de « refondation de l'école de la République » du 8/07/2013 et le décret du 31/03/2015.

8. C. FREINET, *Le maître insurgé. Écrits, 1920-1939*, Paris, Libertalia, 2018, p. 26.

9. V. DECKER, *Pour une école publique émancipatrice*, Paris, Libertalia, 2019, p. 122.

10. L. DE COCK, M. LARRÈRE et G. MAZEAU, *L'Histoire comme émancipation*, Marseille, Agone, 2019.

11. « Travailler librement ! Deux mots qui, dans la société actuelle, jurent de se voir accolés », remarque Freinet (*op. cit.*, p. 109)...

12. P. WAAUB, « En finir avec le taylorisme scolaire », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 490, juin 2011.

13. J.-P. TERRAIL, *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, Paris, La Dispute, 2016.

● Le « métier » d'enseignant.e : la double fracture

De façon certainement caricaturale mais peut-être utile à la réflexion, je retiendrai ici deux controverses qui rendent contestable l'idée d'une « profession unie » : la mission de l'école est-elle l'instruction ou l'émancipation ? La pédagogie doit-elle être centrée sur l'activité de l'enseignant.e ou sur celle de l'élève⁶ ? La vision de l'école comme lieu d'instruction considère comme finalité prioritaire la transmission des connaissances (en France, le « socle commun »). Elle est si majoritaire dans le milieu que le rapport du Cnam omet de mentionner qu'il peut en exister d'autres. Certes, au sein du « socle commun de connaissances, de compétences et de culture »⁷ que l'Éducation nationale doit transmettre aux jeunes, figure officiellement l'objectif de « formation de la personne et du citoyen ». Mais cette formation s'écarte assez peu d'une visée conservatrice de conformation à l'ordre (libéral) existant, puisqu'elle signifie « un apprentissage de la vie en société, de l'action collective et de la citoyenneté, par une formation morale et civique respectueuse des choix personnels et des responsabilités individuelles ».

Or cette visée est contestée depuis longtemps par le courant émancipateur dit des « pédagogies actives », notamment personnifié par les figures de Célestin Freinet et Paulo Freire. Ainsi, selon Freinet, « l'école active, au lieu d'apprendre des matières aux enfants, n'aura en vue que le développement de leur être »⁸. Leur être non pas d'individus atomisés mais membres d'une communauté politique, citoyen.ne.s solidaires doté.e.s « de véritables habitudes démocratiques » : comme le dit Véronique Decker, « enseigner, c'est un geste politique, qui réfléchit au monde à venir et à ce qu'il faut transmettre à la génération qui nous suivra »⁹. Dans cette conception, le travail enseignant ne remplit pas des cerveaux, il aide les jeunes à devenir des citoyen.ne.s autonomes.

Cette première ligne de fracture sur les finalités de l'enseignement n'est bien sûr pas indépendante de la seconde, d'ordre pédagogique. Tandis que l'école conservatrice, centrée sur l'activité de l'enseignant, privilégie « la pédagogie de la perfusion, frontale, descendante »¹⁰ – que Paulo Freire appelait « vision bancaire » –, l'école démocratique est aussi celle de la pédagogie active, « une technique qui supprime l'autoritarisme adulte » afin de « réaliser le travail libre » des enfants¹¹. Dans la plupart des classes en France – et en tout cas dans les classes du secondaire observées par la recherche Cnam-Snes, comme on va le voir –, une coupure de type taylorien sépare le maître détenteur des savoirs et les élèves récepteurs passifs¹². Loin d'appliquer massivement, contrairement à ce qu'affirme Jean-Pierre Terrail¹³, les préconisations de la « rénovation pédagogique » des années 1970 – phase de « découverte » par les élèves précédant le cours magistral afin de partir de leur expérience pratique, pédagogie différenciée selon les élèves –, les enseignant.e.s semblent très

majoritairement considérer que l'exposition méthodique des contenus à transmettre est la priorité.

Ce rapport éducatif a d'inévitables conséquences politiques : comme le disait Paulo Freire, « l'éducateur qui projette l'ignorance sur ses élèves reste sur des positions fixes, invariables, il sera toujours celui qui sait, alors que les élèves seront toujours ceux qui ne savent pas ; la rigidité de ces attitudes nie l'éducation et la

connaissance en tant que processus de recherche »¹⁴. Le résultat, même involontaire, est « la domestication des êtres humains afin qu'ils acceptent le monde tel qu'il est, en leur interdisant d'exercer leur pouvoir créateur et transformateur sur le monde »¹⁵.

La vision bancaire connaît des versions modernes hautement techniciennes, comme la « pédagogie explicite » qui décrit un « one best way » typiquement taylorien : les neurosciences sont mobilisées pour réaliser le découpage de l'activité d'enseignement en opérations élémentaires routinisées¹⁶ : « la mise en situation », « le rappel des prérequis », « le modèle », « la pratique guidée », « la pratique autonome » et « l'objectivation ». À l'inverse, la pédagogie active vise à fournir à l'enfant l'environnement matériel et humain qui lui permettra de développer ses facultés et ses connaissances en exerçant avec les autres son activité de recherche. Voici par exemple comment Véronique Decker décrit l'activité visée de l'élève de maternelle :

« prendre des décisions ensemble, s'y tenir, mener des projets jusqu'au bout, être capable de résoudre ses conflits sans violence, accepter d'aider les autres et d'être aidé dans son travail, s'entraîner pour apprendre avec des amis, lire attentivement et comprendre clairement avant de se prononcer sur un texte, calculer le coût d'une décision avant de se lancer sans modération et toujours préférer les droits de l'humanité sur les coûts... »¹⁷

● Innovation pédagogique : néolibérale ou émancipatrice ?

Les deux lignes de fracture sont en grande partie indépendantes : l'école active ne se désintéresse évidemment pas de la transmission des connaissances – elle pose même que cette transmission est plus complète et plus formatrice de l'esprit critique si elle s'appuie sur l'activité des élèves elles-mêmes. Inversement, les pédagogues néolibéraux ont eux aussi compris que la pédagogie frontale est loin d'être optimale, en particulier pour les élèves issu.e.s des milieux populaires. D'où leur inclination pour l'« innovation pédagogique » : « la notion de “coopération”, pourtant souvent mise à l'honneur dans les milieux pédagogiques progressistes en France, est promue “compétence du XXI^e siècle” par l'OCDE aux côtés de la communication, de l'esprit critique et de la créativité

Deux lignes de controverses traversent la profession : l'école doit-elle instruire ou émanciper ? Faut-il centrer la pédagogie sur l'activité de l'enseignant.e ou sur celle de l'élève ?

14. P. FREIRE, *Pédagogie des opprimés*, Paris, Maspero, 1974, p. 53.

15. J.-C. RÉGNIER, in P. FREIRE, *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*, Toulouse, Erès, 2006, p. 171-172.

16. C. GAUTHIER, S. BISSONNETTE et M. RICHARD, « L'enseignement explicite », in V. DURIEZ et G. CHAPPELLE (dir.), *Enseigner*, Paris, PUF, 2007, p. 107-116.

17. V. DECKER, *op. cit.*, p. 94.

18. L. DE COCK et I. PEREIRA, *Les pédagogies critiques*, Marseille, Agone, 2019, p. 9.

(les 4 C) »¹⁸. En France, le ministère de l'Éducation nationale prône la différenciation pédagogique, les jeux numériques, voire la classe inversée pour stimuler la mise en activité des élèves ; du moins prônait, jusqu'à l'arrivée de M. Blanquer, ennemi déclaré du « pédagogisme » et partisan positiviste des neurosciences.

L'OCDE publie régulièrement un rapport sur « la mesure de l'innovation dans l'éducation » qui compare les pays. En 2019, la France n'apparaît pas en pointe : ainsi les instituteurs français sont-ils moins nombreux que leurs collègues des autres pays (2,3 % contre 3,9 %) à enseigner la lecture à des « groupes de niveau hétérogène », pratique jugée plus efficace pour réduire les inégalités ; ils sont également moins nombreux à pratiquer les « groupes de discussion entre élèves sur les textes lus » (5,0 % contre 7,4 %), ou bien à fournir des « instructions individualisées pour l'apprentissage de la lecture » (2,0 % contre 4,1 %)¹⁹. Ce faible recours au travail collectif et à la pédagogie différenciée n'est peut-être pas sans rapport avec les performances de la France en ce qui concerne les inégalités scolaires : de tous les pays de l'OCDE, c'est en France que le niveau social détermine le plus directement le niveau scolaire, et que l'écart de niveau en sciences entre élèves issus de familles riches et de familles pauvres est le plus élevé (118 points contre 88 en moyenne). Les inégalités ne gênent pas vraiment les néolibéraux, mais le déficit de compétences de la main-d'œuvre peut constituer un problème pour les entreprises.

Tout comme le management capitaliste sait s'emparer des aspirations des salariés à davantage d'autonomie au travail pour perfectionner ses techniques d'exploitation (cf. la vogue actuelle des « entreprises libérées » et de l'« organisation responsabilisante »), la « récupération néolibérale des thématiques issues de l'éducation nouvelle »²⁰ est donc évidente. La pédagogie néolibérale veut façonner des individus compétents, flexibles

et autonomes, prêts à s'adapter aux aléas du marché. Des techniques inspirées de la pédagogie active, déconnectées d'un projet politique émancipateur, peuvent servir des fins socialement régressives. Car les techniques ne sont jamais déterminantes par elles-mêmes : elles « sont au service d'un projet politique sur le monde » et n'ont aucun sens

émancipateur « si on ne s'interroge pas sur les finalités sociales et politiques qui portent notre travail »²¹.

Pour illustrer – très schématiquement – ce propos, on peut croiser les deux dimensions – technique pédagogique et projet politique – dans un petit tableau synthétique où apparaissent deux figures paradoxales : l'école « néolibérale » déjà évoquée (alliant un projet conservateur à des techniques actives), mais aussi l'école « républicaine » (qui affiche

19. OCDE, *Measuring Innovation in Education*, 2019.

20. L. DE COCK et I. PEREIRA, *op. cit.*, p. 18.

21. V. DECKER, *op. cit.*, p. 65 et 122.

Les techniques, jamais déterminantes par elles-mêmes, n'ont aucun sens émancipateur « si on ne s'interroge pas sur les finalités sociales et politiques qui portent notre travail » (V. Decker)

un projet d'émancipation mais s'appuie sur des techniques bancaires). Alors que l'école « autoritaire » vise à former des jeunes adaptés à une société hiérarchisée par des statuts, l'école « néolibérale » veut en faire des acteurs « libres » adaptés à des marchés « libres ». L'école « républicaine » veut inculquer aux élèves des connaissances et des valeurs (celles de la République), tandis que l'école « démocratique » souhaite aider les jeunes à se construire elles-mêmes comme citoyens libres et solidaires.

L'éducation nationale oscille entre la vision néolibérale et la vision autoritaire. Les enseignants – selon le rapport – pratiquent une école « républicaine » et parfois des techniques actives.

Technique pédagogique et projet politique : un tableau croisé

	Vision conservatrice	Vision émancipatrice
Pédagogie bancaire	École autoritaire	École républicaine
Pédagogie active	École néolibérale	École démocratique

L'Éducation nationale oscille entre la vision néolibérale portée en Europe par les sociaux-libéraux et la vision autoritaire de la droite, récemment modernisée par M. Blanquer. À la base, la plupart des enseignants – si on se fonde sur les pratiques rapportées par le rapport Cnam-Snes – pratiquent *de facto* une école « républicaine », même s'ils ont aussi de façon ponctuelle recours à des techniques plus actives. Mettre en évidence, par un auto-examen détaillé du travail réel des enseignants, les contradictions de l'école « républicaine » n'est pas le moindre mérite, même s'il est en partie involontaire, de la recherche-action Cnam-Snes, que l'on va maintenant pouvoir examiner à la lumière des conflits de critères évoqués.

● Reprendre la main sur le travail ?

Le diagnostic posé par l'équipe du Cnam sur la prescription officielle portée par le ministère de l'Éducation est clair et net :

« À la tentative de cadrage de plus en plus strict de l'action quotidienne s'ajoute une visée modélisatrice qui débouche sur des prescriptions toujours plus détaillées sur ce qu'il convient de faire. Ces prescriptions tentent de promouvoir les "bonnes pratiques", de les formaliser, de les imposer au cœur même de l'acte d'enseignement [...] Il ressort de cette façon de définir ce que doivent faire les professionnels une sorte de néo-fordisme rampant » (p. 34).

La référence au néo-fordisme n'est aucunement une métaphore : selon la conception scientifique et mécaniste prônée par l'institution,

« le travail pourrait se définir comme un empilement d'objectifs ciblés représentant, en quelque sorte en rondelles juxtaposées et dûment définies, les tâches à faire et les façons de les faire. Un stock de compétences

stabilisées, repérables, classables en référentiels, chosifiées en quelque sorte, est censé permettre d'atteindre ces objectifs » (p. 38).

Même si ces orientations provoquent un désarroi, voire une souffrance chez beaucoup d'enseignant.e.s, elles ne sont cependant pas l'objet de vives controverses. Une recherche antérieure du Cnam avait montré que « la grande majorité des professeurs interrogés estime qu'il n'est pas de leur ressort d'intervenir sur les contenus d'enseignement, l'organisation du travail et les orientations du métier » (p. 43). Comme l'a montré Bruno Trentin, cela n'a rien de spécifique au syndicalisme enseignant mais ressort d'une difficulté très générale du syndicalisme à contester le monopole patronal sur l'organisation du travail²². Lors de la phase de recrutement des volontaires pour la recherche-action, l'équipe du Cnam note « la très grande méfiance du milieu vis-à-vis de ce qui lui est proposé généralement, quant à une "réflexion" sur son travail et son métier ». Les chercheur.e.s notent le déploiement fréquent d'une véritable « idéologie défensive de métier » (selon le terme forgé par Christophe Dejours²³), qui se traduit par « un fatalisme, voire une souffrance ou des réactions se retournant contre "les autres", au premier rang desquels les élèves » (p. 120), jugé.e.s inaptes aux apprentissages et obsédé.e.s par leurs écrans.

Pourtant, malgré ces difficultés initiales, la méthodologie proposée porte des fruits : « L'intérêt personnel trouvé à la participation à une démarche de clinique de l'activité et l'apport qu'on peut en tirer dans l'exercice de son métier ont fait que les inconvénients possibles ont été balayés, et pour le dire plus justement complètement oubliés » par les participant.e.s (p. 134-135). De ce fait, les problèmes individuels sont réinterprétés comme des problèmes généraux, liés à l'organisation du travail et non à la personne de l'enseignant.e elle-même. Les enseignant.e.s comprennent qu'ils.elles n'ont pas à tout résoudre seul.e.s, mais peuvent mobiliser l'expérience du collectif²⁴. Ils.elles retrouvent donc des ressources pour lutter contre la résignation et le sentiment d'impuissance qui accablent beaucoup d'enseignant.e.s.

Le consensus implicite autour de la « pédagogie bancaire », où l'enseignant.e déroule son cours, demeure peu contesté.

22. B. TRENTIN, *La cité du travail. La gauche et le fordisme*, Paris, Fayard, 2012, et T. COUTROT, *op cit.*

23. C. DEJOURS, *Travail : usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Paris, Bayard, 1993 (1980).

24. B. GONTHIER-MAURIN, *op. cit.*, p. 77.

● Le travail : du prof ou des élèves ?

Le consensus implicite autour de la « pédagogie bancaire », où l'enseignant.e déroule son cours, demeure pourtant peu contesté. Selon les chercheur.e.s, les enseignant.e.s résistent souvent à prendre en compte l'activité propre des élèves : « la réticence des professionnels se fonde peut-être sur certaines des façons de faire habituelles à ce milieu disciplinaire, quand le contenu à transmettre, sa cohérence et son exposition réglée sont les buts poursuivis en priorité » (p. 82). De façon générale, « pour les professeurs avec lesquels nous avons travaillé, l'activité des élèves, ce qu'ils font réellement n'est pas toujours, ou pas souvent, une question que l'on se pose. C'est même parfois une question à ne pas se

poser. Ainsi y réagit-elle vivement quand, dans son groupe de travail, ce point est abordé. Énervée, elle déclare “je ne sais pas ce qu'ils font et c'est pas mon problème !” » (p. 117-118).

Parfois surgissent tout de même des controverses sur la qualité du travail, et c'est souvent à l'initiative des chercheur.e.s du Cnam. Ainsi, lors d'une discussion, l'un d'elles.eux évoque le fait que « dans la classe il y a deux fils : le fil disciplinaire et le fil :

qu'est-ce que je fais de la pensée des élèves ? ». Un enseignant réagit négativement : « Du coup, on peut oublier la pensée des élèves. Je sais où je veux aller... donc, les élèves... Entre notre fil et leur fil, si on a un choix à faire on choisira toujours notre fil, car l'heure elle se finit toujours à 9h25. » Mais la controverse s'avère productive :

« s'amorce alors une évolution des façons de concevoir et de faire le métier qui, à travers maintes péripéties, conduira plus tard X (l'un des enseignants du groupe) au constat que “depuis, je fais plus attention à ce que font les élèves” » (p. 84)²⁵.

C'est que l'équipe du Cnam, même si elle ne semble l'explicitier que rarement, porte une vision « active » de la pédagogie, où il importe que l'activité de l'enseignant.e entre en résonance et stimule celle des élèves. Le paradoxe est que cette préoccupation soit perçue comme faisant écho et donnant enfin du sens au discours normatif et prescriptif du ministère sur « l'innovation pédagogique », en général mal vécu par les enseignant.e.s car perçu comme une imposition déconnectée du terrain. Ainsi, dans un groupe de travail,

« le débat tourne longuement autour de l'efficacité comparée du cours magistral et de la “mise en activité des élèves” telle qu'elle est promue par l'institution. [...] Vers la fin de l'expérimentation, eux-mêmes se rendront compte que quelque chose a changé. Désormais, dans leurs gestes de métier, ce que font les élèves, ce qu'ils disent, a pris une importance nouvelle [...] L. résume son évolution dans une formule très forte : “quand j'ai découvert mon activité, j'ai découvert l'activité des élèves” » (p. 134).

Cette prescription institutionnelle de la « mise en activité » des élèves suscite en effet « la perplexité des professeurs » et

« des interrogations multiples : quelle place pour cette pratique pédagogique par rapport au cours magistral ? Quel avantage et quel inconvénient pour les élèves ? De quelle activité des élèves parle-t-on ? Quelles en sont les finalités ? Est-ce décisif pour faire disparaître l'ennui dans la classe, ennui des élèves, mais aussi ennui des professeurs ? » (p. 127).

La recherche-action a donc parfois permis aux enseignant.e.s de mieux s'approprier la prescription « innovante » de l'institution. Comme le dit un autre professeur (de mathématiques) :

L'équipe du Cnam porte une vision « active » de la pédagogie, perçue comme faisant écho au discours normatif et prescriptif du ministère sur « l'innovation pédagogique ».

25. Un épisode similaire montre les « malentendus » entre des professeur.e.s d'histoire et géographie qui privilégient « la cohérence et la linéarité de leur cours par rapport à des contenus » et les professionnel.le.s-intervenant.e.s (militant.e.s du SNES formé.e.s par le Cnam) plus sensibilisé.e.s à « l'interactivité entre enseignants et élèves » (p. 104).

« j'avais de telles craintes et j'avais un tel manque de confiance dans les gamins que, du coup, j'étais très réticent à tout ce qui était discours de l'institution concernant les problèmes ouverts, etc. Le gros changement pour moi, c'est que j'ai pu ainsi élaborer des dispositifs qui, au bout du compte, rendent les élèves plus acteurs. Pourtant j'en avais entendu parler de ça, c'est ce que prônaient les inspections, l'institution. Mais ça n'avait pas d'impact, jusqu'à ce que ça vienne de moi et que ça vienne des films de notre activité, la mienne et celle des collègues » (p. 128).

Ces constats nourrissent l'hypothèse émise en introduction de ce papier : même dans ces cas – minoritaires selon le rapport – où la recherche-action amène les enseignant.e.s à mieux prendre en compte l'activité des élèves, elle ne débouche pas sur l'affirmation d'un point de vue autonome sur la qualité du travail. Les avancées pédagogiques sont comprises comme une meilleure appropriation des propositions de l'institution, non comme une possibilité de développer le libre travail et les compétences démocratiques des élèves. La récupération néolibérale des pédagogies actives n'est pas contestée. La dernière phrase du rapport me semble significative de cette impasse : en expérimentant la clinique de l'activité, les enseignant.e.s « se donnent la possibilité de faire un meilleur travail, dans des conditions moins éprouvantes, et permettent que face à la multiplicité et la complexité des problèmes qu'il affronte aujourd'hui, l'enseignement secondaire gagne en efficacité sociale » (p. 135). Mais la conception de l'« efficacité sociale » de l'enseignement est-elle véritablement la même pour l'institution et tous ses agent.e.s ?

L'absence de débat sur cette question apparaît paradoxale quand on connaît l'importance centrale des « conflits de critères sur la qualité du travail » dans l'approche d'Yves Clot.

Dès l'énoncé de ses objectifs, le projet affirme vouloir aider les professionnel.le.s à trouver de nouvelles ressources pour « affronter véritablement les situations problématiques rencontrées dans chaque métier, continuer à faire “malgré tout” le meilleur travail possible, se confronter utilement

Faute d'un point de vue politique sur la conception de l' « efficacité sociale » de l'enseignement, la recherche-action Cnam-Snes laisse un goût d'inachevé.

aux connaissances et savoirs issus de la recherche, de la formation ou de l'expertise, et remplir ainsi, autant que faire se peut les missions d'enseignement et d'éducation qu'attend la société »²⁶. Faute d'un point de vue politique sur cette question, et malgré la richesse des observations réalisées et des débats soulevés, la recherche-action Cnam-Snes laisse à cet égard un goût d'inachevé.

Vu l'ampleur des défenses contre la souffrance au travail déployées aujourd'hui par les enseignant.e.s – avec par exemple la focalisation, favorisée par l'institution, sur les violences scolaires, dont il y aurait fort à parier qu'elles ne sont pas sans lien avec l'inadaptation des formes « bancaires » de pédagogie en milieu populaire – ; vu également la pression

26. J.-L. ROGER et D. RUELLAND, *op. cit.*, p. 6.

sociale, favorisée par la précarisation générale, en faveur de la « réussite scolaire » dans un système hautement sélectif, il est sans aucun doute extraordinairement difficile aujourd'hui de mettre en débat les finalités de l'Éducation nationale et les critères de qualité du travail enseignant. Et la recherche-action ne semble pas avoir été confrontée à une forte demande des enseignant.e.s de discuter de ces questions. Mais le syndicalisme peut-il faire autrement, s'il veut contribuer à ce que les enseignant.e.s, en redonnant du sens à leur travail, retrouvent la fierté du métier et un pouvoir d'agir pour la transformation sociale ? ●