

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.)**

**Rapports intermédiaires remis au Snes
(Syndicat national des enseignements du second degré)**

Contrat Snes-Cnam-Ircaf de décembre 2010

Volume I I : Documents Annexes

**Alice Cardoso
Responsable du groupe « métier » du Snes**

**Jean-Luc Roger
Chargé d'études
Équipe de Psychologie du travail et de Clinique de l'Activité (EPTCA)
Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (CRTD) EA 4132
Conservatoire National des Arts et Métiers (Cnam)**

Décembre 2012

Table des matières

Table des matières.....	2
Annexe 1 :	
Les orientations du partenariat Snes-cnam. (Convention de décembre 2010).....	4
Annexe 2 :	
.....	19
Plan d'action 2010-2011.....	19
Propositions d'action pour l'année 2011-2012.....	21
Annexe 3 :	
L'installation de groupes académiques/locaux de « travail sur le travail ».....	23
Aix-Marseille.....	23
Reims.....	26
Orléans-Tours :.....	30
Annexe 4 :	
Les stages nationaux.....	41
Stage national 2011.....	41
Stage national 2012.....	43
Annexe 5 :	
La mise en cohérence de la démarche : le comité de suivi Snesnam.....	61
Réunion du collectif CNAM-SNES du 20 septembre 2010.....	61
Compte rendu de la réunion du groupe de suivi SNES/CNAM du mercredi 15 décembre 2010.....	69
Réunion du groupe de suivi CNAM/SNES 18 mai 2011.....	72
Réunion CNAM / SNES DU 1 juillet 2011.....	74
Réunion collectif CNAM/SNES le 23 novembre 2011.....	77
CR analytique du comité de suivi du 04 01 2012.....	81
Réunion du comité de suivi du 13 juin 2012.....	85
Annexe 6 :	
L'élaboration de méthodes de « travail sur le travail »	94
Petite contribution à notre travail SNES –CNAM.....	94
Méthode indirecte et transmission de consignes.....	95
Transmissions de consignes et instruction au sosie.....	96
La visite de classe.....	99
Annexe 7 :	
L'information sur ce qui est possible et sur ce qui est fait.....	103
Les publications et interventions.....	103

Les stages locaux.....	108
------------------------	-----

Annexe 8 :

Les groupes cliniques d'établissements et de « métier »	136
Blois.....	136
M.....	139
Les Copsys	161
Les professeurs de technologie-collège.....	166

Annexe 9 :

Développement personnel et dimensions collectives.....	176
---	------------

Annexe 1 :

Les orientations du partenariat Snes-cnam. (Convention de décembre 2010)

1) Problématique : le travail au quotidien, un enjeu personnel et social pour les professionnels du secondaire.

En quelques mois les questions du travail au quotidien ont pris une place centrale dans le paysage social français. Longtemps occultées, elle se manifeste par une explosion de dysfonctionnements. Au plan individuel les pathologies du travail se multiplient. La prolifération des TMS¹ accompagne une vague de suicides de salariés. Au plan social, c'est la question de l'efficacité des entreprises et services privés ou publics qui se pose. En effet, les changements en cours bouleversent les fonctionnements établis mais ne permettent pas de trouver de façon évidente de meilleurs moyens de réaliser les objectifs fixés et de remplir les missions imparties.

Les problèmes vont au-delà des cas qui occupent le devant de la scène. Cette question du travail au quotidien est maintenant un enjeu sociétal majeur qui questionne tous les domaines d'activité et toute la société dans leur organisation actuelle et leur devenir. Elle ne se résume pas aux problèmes des conditions ou de l'organisation du travail, mais concerne l'action quotidienne, ses modalités, son déroulement, ses problèmes, ses difficultés et leurs effets. Les acteurs sociaux et politiques, mais surtout au premier chef les professionnels sont confrontés à cette question sans échappatoires possibles, à la nécessité d'affronter les questions du travail et de tenter d'y faire face, si ce n'est d'y répondre².

Les professionnels de l'éducation nationale ne sont pas à l'abri de cette situation. Certes les modalités de travail des uns et des autres sont fort diverses, pouvant laisser croire à certains qu'il s'agit d'enjeux encore lointains ou concernant d'autres qu'eux-mêmes. On peut cependant constater que les choses évoluent rapidement.

Réformes et décisions institutionnelles se multiplient sans résoudre les problèmes. Il en résulte néanmoins, pour les personnels, des obligations accrues, envers les élèves, les parents, l'institution. De plus, les hiérarchies administratives ou pédagogiques s'engagent dans la mise en

¹ Troubles musculo-squelettiques, maladie professionnelle qui révèle souvent des traumatismes physiques ou psychiques liés au travail

² On trouvera une mise au point fort utile sur la situation, ses enjeux et leur traitement dans le récent ouvrage de Clot, Y., (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris. La découverte

place d'une gestion des « ressources humaines » qui cherche à mobiliser toujours plus les professionnels et à leur faire prendre en charge, à chacun personnellement, la responsabilité et le poids de ce qui se produit.

Chez ceux qui doivent, dans ce qu'ils font chaque jour, assumer de tels changements se posent de nombreuses questions : sont-ils fondés ? Réalistes ? Efficaces ? Ne vont-ils pas à l'encontre de la qualité du travail de formation des jeunes ? Doit-on, peut-on résister, et comment ? Peut-on esquiver et chercher des arrangements, mais est-ce possible ? Faut-il au contraire s'engager et soutenir les changements ? Mais enquêtes et témoignages révèlent aussi la brutalité du processus en cours, les difficultés, voire la souffrance qui en résultent pour les professionnels.

C'est que désormais, pour nombre d'entre eux, il devient de plus en plus problématique de faire du « bon » travail, de parvenir à s'y reconnaître véritablement. Trop souvent, même lorsque rien de dramatique ne survient, c'est la possibilité de faire tout simplement son travail qui est en cause, imposant dans l'urgence des gestes professionnels contraires parfois à ce qu'on aurait voulu faire et à l'idée même qu'on se fait de sa mission.

Il s'agit, en fin de compte, d'une crise multiforme de réalisation du travail au quotidien et elle concerne un nombre grandissant de professionnels qui « n'y arrivent » plus, ou de plus en plus difficilement. Elle touche, de façon certes encore diversifiée, toutes les catégories de personnel : statut, âge, localisation, etc. Mais elle concerne encore plus vivement les jeunes, ceux qui viennent d'entrer dans le métier. Sans grands repères, exposés au premier chef aux prescriptions et aux pressions, ils sont souvent de plus en plus en première ligne de cette crise dès leurs premières affectations.

*

Les investigations menées lors du partenariat antérieur Cnam-Snes ont montré que parvenir à faire face à cette crise de réalisation du travail au quotidien devient une priorité pour les professionnels de l'éducation nationale³. Certes ce n'est pas –encore ?- la seule dimension de l'exercice du métier au quotidien, mais affronter les empêchements de toutes sortes qui entravent l'action quotidienne est souvent devenu désormais une véritable urgence. Ce qui se

³ Voir les rapports remis au Snes par le Cnam en 2009.

joue concrètement n'est pas seulement la possibilité ou non de faire ce que l'on a à faire mais aussi, en fin de compte pour celui qui travaille, une bonne part de son équilibre personnel et de sa santé physique ou psychique.

Au delà de l'enjeu individuel c'est là également que se joue concrètement, au fil des jours, ce qu'est et doit être le métier, ses finalités, les objectifs à atteindre, les modalités de réalisation.

En d'autres termes les enjeux individuels et les enjeux sociaux se combinent dans la possibilité ou non que les professionnels puissent arriver à réaliser coûte que coûte, et malgré tout, de jour en jour et d'heure en heure, leur travail. Et si possible un « travail de qualité » conforme aux missions éducatives dont, dans leur grande majorité, ils estiment qu'elles leurs sont socialement fixées et auxquelles ils sont attachés.

Cependant lutter contre la crise de réalisation du travail, pour autant qu'elle tend à devenir une préoccupation permanente et vitale pour ceux qui travaillent, n'a rien d'évident. Les travaux menés en partenariat entre le Cnam et le Snes le montrent abondamment. Rien n'est gagné, aussi bien au plan individuel qu'en ce qui concerne les divers métiers concernés, tant les obstacles sont nombreux.

L'institution et les hiérarchies, en effet, ont leur propre stratégie. Profitant d'une conjoncture de renouvellement massif des personnels, et compte tenu des objectifs sociaux et politiques actuellement dominants, elles mènent une démarche active de remodelage des métiers. La finalité en est double :

- D'une part en changeant la nature et les limites des missions et charges des uns et des autres (professeurs, Copsys, Cpe, etc.) tenter de dégager des « gisements de productivité » permettant de réduire notablement les personnels.
- Mais aussi, d'autre part, transformer profondément les façons de travailler et de se comporter des professionnels de l'EN afin qu'ils entrent dans un monde du travail postulé comme étant –enfin- rationnel et efficace, supposé être mieux adapté à l'environnement actuel et moins coûteux pour la collectivité. Les modalités de fonctionnement s'inscrivent dès lors dans une perspective managériale : individualisation des tâches, encadrement étroit des professionnels, évaluation personnelle systématique deviennent

progressivement opérationnels. Les diverses modalités de formation des élèves sont fortement priées de se calquer sur des contenus et des procédures prédéterminés par des experts et formalisées en « bonnes pratiques ».

*

Tout ceci conduit à la destruction des métiers dans leurs configurations existantes. Pour fonctionner véritablement et permettre à ceux qui le pratiquent d'accomplir leurs tâches et de remplir leurs missions un métier doit mettre à leur disposition des « intercalaires sociaux » entre les orientations et les prescriptions institutionnelles et hiérarchiques, d'une part, et, d'autre part, les façons personnelles de faire le métier. On sait bien aujourd'hui que si un métier se résumait en un simple face à face entre des définitions de tâches et des consignes venues du haut, d'une part, et, d'autre part des individus sommés de les appliquer, toute possibilité d'accomplir les tâches et les missions disparaîtrait en réalité, quelle que soit la mobilisation des individus. Ceux-ci courraient en outre les plus grands risques personnels à se retrouver seuls face à des injonctions dont le caractère abstrait et généralisant ne peut en aucun cas leur permettre de s'adapter effectivement à la singularité et à la diversité des situations.

Pour réussir à faire leur métier les professionnels doivent pouvoir « mettre à leur main », à leur manière, ce qu'on leur demande de faire, et s'appuyer pour cela sur deux sortes « d'intercalaires sociaux » issus de l'histoire du milieu : un patrimoine implicitement partagé de façons de faire et de représentations, diversifiées et constamment renouvelées par l'expérience du milieu ; des relations interpersonnelles entre gens de métier permettant de faire vivre le patrimoine partagé et d'ajuster l'action personnelle et commune aux circonstances précises rencontrées. En résumé patrimoine partagé et modalités de relations interpersonnelles, s'ils restent vivants et mobiles cristallisent l'expérience d'un milieu professionnel et sont les instruments nécessaires pour lui permettre de travailler en s'adaptant aux terrains d'intervention. Ceux dont le métier est de diriger doivent tenir compte des savoirs d'action qui s'accumulent là, s'ils veulent réellement tenir leur rôle et assumer leurs responsabilités.

Mais aujourd'hui, dans l'éducation nationale, comme généralement ailleurs en fait, patrimoine partagé et modalités de relations interpersonnelles, tels qu'ils existent avec leurs potentiels et

leurs limites, constituent manifestement un obstacle majeur pour les objectifs et les stratégies institutionnelles et hiérarchiques en place. Ils sont contestés parce qu'ils se réfèrent, le plus souvent, à certains objectifs de formation intellectuelle, civique voire civile des jeunes auxquels les professionnels sont dans l'ensemble attachés, mais qui sont considérés comme obsolètes, devant être profondément modifiés pour s'adapter aux conditions actuelles du fonctionnement économique et social. Ils le sont aussi en tant qu'instruments professionnels pertinents : formes de relations entre collègues pour l'accomplissement des tâches, façons de faire techniques, de se représenter les situations et les enjeux sont décriées comme archaïques dans leurs contenus, déclarées inadaptés aux circonstances, inefficaces quant à leurs effets, etc. Du point de vue de ceux qui dirigent, tout ceci est donc destiné à être remodelé avec toute la rigueur nécessaire sur la base des orientations qu'ils poursuivent. Tout au plus certaines façons de faire actuelles pourraient-elles être récupérées, après expertise, sous forme de « bonnes pratiques ». Une certaine expérience professionnelle pourrait être elle aussi recyclée pour une formation par compagnonnage, solution ayant aussi –surtout ?- comme intérêt de permettre d'économiser des postes et des moyens.

*

La progression des tentatives de remodelage des métiers de l'éducation nationale par l'institution et ses hiérarchies tend donc à priver les professionnels de ressources absolument nécessaires à l'exercice professionnel sous la forme où elles existent aujourd'hui. Mais ce qu'elles proposent n'en fournit pas véritablement d'autres. De fait face à une réalité qui pèse de plus en plus lourd ce qui est présenté, et souvent imposé, paraît largement déréalisé, difficilement assimilable et même discutable pour des professionnels en recherche de solutions. Il arrive certes que les professionnels parviennent quand même à en faire profit, de leur point de vue. Mais souvent c'est la perplexité, le désarroi, l'esquive voire le rejet ou la colère qui prennent le dessus.

De cette conjoncture, nul ne peut prévoir vraiment l'issue.

Il n'est pas forcément exclu que l'institution et les hiérarchies puissent en fin de compte imposer quant au contenu et au fonctionnement des métiers de l'éducation nationale de nouvelles

modalités adaptées étroitement à leurs objectifs propres. Cela ne tiendrait pas uniquement aux moyens dont elles disposent ni à l'arrivée massive de jeunes professionnels qui entretiennent avec les acquis techniques et symboliques des métiers des liens, par définition, fragiles. D'autant que tout n'est pas fait toujours par leurs collègues plus anciens pour favoriser leur insertion au milieu professionnel.

Cela peut tenir aussi et - peut être surtout - à l'impossibilité ou l'incapacité que pourraient manifester les milieux professionnels de l'éducation nationale à faire vivre et renouveler leurs patrimoines professionnels de façons de faire et de se représenter les situations et les enjeux, aux manières de faire vivre entre les individus des liens professionnels adéquats. Si tel était le cas, il n'existerait alors pas d'alternative efficace et pertinente, s'appuyant sur les orientations et les savoirs faire des personnels de l'éducation nationale, exprimant leurs orientations et leurs intérêts et permettant de se confronter à ce qui est proposé par ceux qui dirigent.

Cependant, les investigations réalisées à l'occasion du partenariat Cnam-Snes ont montré qu'il existe, dans les milieux de travail de l'éducation nationale un potentiel de réaction. Beaucoup de professionnels se rendent compte, parfois douloureusement, que ce dont ils disposent comme façons de faire, représentations, formes de coopérations avec leurs collègues, ne s'est pas renouvelé assez vite et est désajusté par rapport à ce qui serait nécessaire. Pour autant ce qu'on leur propose ne leur convient pas. Mais nombre d'entre eux, en s'appuyant le plus souvent implicitement et sans que cela ne soit obligatoirement conscient sur ce que leur milieu de travail leur fournit comme ressources, sont en mesure d'adapter et de développer ce qui existe pour faire, au mieux possible, leur travail. Ils innovent et créent au quotidien et c'est par cette réalité, mal, voire non reconnue ou même niée, que l'on peut sans doute expliquer que, malgré tout ce qu'il affronte et subit, l'enseignement secondaire continue, bon an mal an, malgré tout, de tenir aujourd'hui son rôle.

Mais c'est une réalité fragile. Le plus souvent chacun agit de son côté ou dans des micro-groupes d'affinités. Les points d'appui sont rares, voire inexistants, les relais dans l'institution –les hiérarchies, la formation, etc- peu réceptifs sauf exception. La lassitude et le découragement ne sont pas exclus d'autant que, suite à la multiplication actuelle des tâches et des obligations, au resserrement des prescriptions et de l'encadrement, le temps personnel pour prendre du recul et simplement réfléchir à ce que l'on fait manque de plus en plus. Plus gênant encore, ce qui se crée

reste généralement confiné dans les limites d'expériences individuelles et ne contribue pas efficacement au développement nécessaire du patrimoine commun de chaque métier.

*

Dans les circonstances actuelles, il serait donc aventureux de compter sur les seules habitudes et ressources « spontanées » des milieux de travail. Permettre aux professionnels de lutter vraiment contre la crise de réalisation du travail et trouver autant que faire se peut la voie d'un travail de « qualité », selon des critères auxquels ils tiennent, exige au contraire un nouveau cadre d'action. Il faut arriver à ce que les façons existantes de faire et de se représenter les situations, les modalités de relations interpersonnelles usuelles puissent servir de point de départ et d'appui à une vraie intervention collective visant au développement et à la revitalisation du pouvoir d'agir. Ces savoirs d'action doivent, bien sûr, se confronter aux savoirs élaborés dans les domaines scientifiques ou experts. Mais leur place, ancrée au cœur de l'exercice métier, est incontournable. Ils sont profondément liés aux problèmes particuliers auxquels on s'affronte dans les situations singulières de l'exercice quotidien et sont donc irremplaçables. Leur examen, leur remise en jeu et leur transformation par les professionnels eux-mêmes et pour eux-mêmes, sont la seule véritable voie réaliste d'adaptation des métiers aux situations nouvelles.

Les interventions effectuées dans le partenariat Cnam-Snes ont eu pour objet de seconder des professionnels dans une telle démarche. Elles ont permis de démontrer qu'il était possible, dans ce milieu spécifique comme dans d'autres milieux, de leur rendre ainsi la main sur leur travail et leur métier. Dans le cadre de la « clinique de l'activité », des professeurs, conseillers principaux d'éducation et conseillers d'orientation-psychologues ont participé à un « travail sur le travail » que nous leur avons proposé. Ils ont dialogué dans un cadre précis et rigoureux à partir de traces vidéos de ce qu'ils faisaient ou de dialogues dits « d'instruction au sosie ». Ils y ont trouvé, autant que faire se peut dans la situation actuelle, de nouveaux moyens d'action, diversifiés et pluralistes, mais aussi une réassurance personnelle forte dans la mesure où ils ont clairement compris que, loin d'être de leur responsabilité personnelle, les difficultés provenaient de la crise de réalisation du travail quotidien comme de la façon dont elle était traitée par l'institution et les hiérarchies. Ils ont pu aussi reconstituer des liens et un milieu professionnel sur les bases solides de l'action, menée en commun, sur le travail et le métier de chacun et de tous.

Ainsi avons nous fait la preuve des apports personnels et collectifs d'un « travail sur le travail », réalisé dans un cadre adapté. Souvent notables, parfois spectaculaires ces apports modifient aussi, parfois profondément, l'implication professionnelle des uns et des autres les conduisant à intervenir de diverses façons auprès et pour leurs collègues, au sein de l'établissement, dans la formation, en direction des hiérarchies, etc. Certains y ont trouvé des motifs et des moyens de s'impliquer, ou de s'impliquer davantage, dans des organisations sociales représentatives. D'autres –parfois les mêmes- sont devenus professionnels-intervenants, avec le soutien de chercheurs-intervenants. Comme il est indiqué dans le rapport remis en septembre 2009 au Snes ils ont ainsi permis à d'autres collègues de s'engager à leur tour dans un « travail sur le travail ». Ils ont également fait la preuve que, si l'on s'en donnait les moyens, le milieu avait les moyens de procéder par lui-même dans le domaine du développement du pouvoir d'agir et de la reprise en main du métier.

Ce développement multiforme de l'intervention provoqué par un « travail sur le travail », tel que nous l'avons mis en actes, ne produit pas que des effets personnels ou de renforcement des liens entre professionnels. Il brasse bien au delà en mettant en fait en jeu les intérêts professionnels fondamentaux des milieux de travail concernés. S'instruit ici en fait le conflit d'intérêt social qui oppose ceux qui dirigent à ceux qui font. Dans l'examen réciproque des façons de faire des uns et des autres, dans le développement du pouvoir d'agir qui en résulte, dans de la reconstitution de liens interpersonnels, ce qui est mobilisé, débattu et transformé c'est également, du point de vue de ceux qui travaillent, la question de la nature du métier lui-même, des orientations que l'on veut voir se développer, des contenus de métier à promouvoir. Il peut en résulter, et c'est ce qui se produit assez fréquemment, mobilisation et intervention accrues ou nouvelles.

Pour terminer ici il faut relever que ce sont sans doute tel ou tel de ses effets, ou quelques-uns d'entre eux, qui expliquent l'engagement des professionnels dans la démarche à laquelle ils ont été associés. Ce sont, pour la grande majorité d'entre eux des bénévoles qui prennent sur leur temps libre. Quelques-uns d'entre eux, qui ont participé à l'encadrement de groupes de travail ont bénéficié de quelques heures de décharges horaires que le Snes a pu leur accorder. Mais tous ont largement investi de leur personne pour participer, sous diverses formes au « travail sur le travail » proposé, pour certains depuis près de dix ans. C'est le signe concret de ce que leur

apporte véritablement la démarche pour la compréhension de ce qui se passe comme pour l'exercice quotidien de leur métier.

Ce n'était pourtant pas gagné au départ. Chez les personnels du secondaire de l'éducation nationale, chez les professeurs en particulier, les questions du travail au quotidien relèvent traditionnellement du domaine personnel, voire de l'intime. Les façons de faire de chacun, ses représentations, les formes de relations avec les collègues ne s'exposent pas, ne se disent pas ou difficilement, alors que, paradoxalement tout ceci constitue un patrimoine partagé évident pour toutes les personnes extérieures et les observateurs. La crise de réalisation du travail en cours fissure un peu ce quant à soi sans que de nouveaux comportements se mettent spontanément en place. Les résistances restent même très vives à ce qui est parfois compris comme pouvant être proche de démarches pédagogistes plus ou moins normalisantes. Surmonter ces réticences a en fait été possible quand chacun a expérimenté un cadre de « travail sur le travail » où il a dans la confrontation à soi-même et aux autres pu approfondir et développer ses propres façons de faire et participer à une certaine reprise en main de son métier.

2) Programme général de l'étude

Il découle de ce qui précède trois constats principaux :

- La crise de réalisation qui marque aujourd'hui largement le quotidien du travail est de plus en plus un enjeu essentiel pour les professionnels de l'enseignement secondaire. Elle engage le pouvoir d'agir de chacun et par là une bonne part de son équilibre personnel, de sa santé physique ou psychique. Mais elle renvoie aussi à des dimensions sociales fortes sur ce que doit être l'enseignement aujourd'hui, ses finalités, son organisation, ses modalités.

Sous ces deux angles, le travail au quotidien est devenu un terrain de conflictualité.

- Actuellement ce terrain est largement investi et instrumentalisé par l'institution et les hiérarchies dont les objectifs et les stratégies se développent puissamment. Cependant il est aussi le terrain d'une réaction multiforme de la part des personnels qui cherchent à faire « malgré tout » du « bon travail » et leur métier, tel qu'ils le conçoivent. Cependant

une telle réaction reste fragile, morcelée, et confinée localement le plus souvent. Elle ne semble pas pouvoir déboucher spontanément sur une mobilisation permettant de peser notablement dans les enjeux et les évolutions en cours dans le quotidien du travail.

- Le partenariat Cnam-Snes a montré que si l'on propose aux professionnels un véritable cadre de « travail sur le travail », on leur procure un nouvel instrument d'action grâce auquel ils peuvent développer individuellement comme collectivement leur pouvoir d'agir, autant qu'il est possible aujourd'hui. Il leur est aussi possible d'élargir leur propre prise en main sur leur métier, ce qui les conduit à prendre une place plus grande dans les débats, confrontations et changements qui s'opèrent dans leur métier.

Ces trois constats rendent compte à la fois de l'ampleur du problème, des rapports de force qui existent actuellement et de moyens d'action mis au point dans le cadre du partenariat Cnam-Snes.

Il est cependant nécessaire de souligner que, jusqu'à présent, ce partenariat Cnam-Snes s'est déroulé comme une simple expérience à laquelle ont été associés quelques dizaines de professionnels.

Mais dorénavant se pose un nouveau problème dont on retrouve les échos dans les discussions du comité de suivi mixte Cnam-Snes mais aussi ailleurs : Comme cette expérience s'est avérée concluante comme pouvant procurer aux professionnels et au milieu un instrument d'action bienvenu sur le terrain de conflits qu'est devenu le travail au quotidien, ne peut-on pas en faire un usage élargi au niveau des nécessités actuelles ?

C'est une question qui ne peut être résolue ni facilement, ni rapidement. Cela exige des étapes alliant expérimentation et interventions.

En l'état actuel des choses, l'étape à franchir dans la prochaine période pourrait être de progresser dans la mise à disposition du Snes, et plus largement du milieu, d'analyses et d'instruments d'intervention sur cette question du travail au quotidien tout en poursuivant l'expérimentation de « travail sur le travail » sur quelques points décisifs.

Une telle étape pourrait comporter trois volets :

1) Diffusion dans le Snes et dans le milieu d'analyses et de démarches de développement du pouvoir d'agir et de reprise en main du métier face à la crise de réalisation du travail

- Rédaction et diffusion d'un livre destiné aux militants, professionnels et public intéressé à partir des rapports professeurs, CPE et Copsys remis en 2009 au Snes.
- Organisation de stages académiques pour présenter des situations problématiques générales et les possibilités d'action dans la continuité de ce qui a déjà été réalisé dans la période précédente (Rennes, Poitiers, Rouen, Stage National en octobre 2009). Il s'agirait de montrer, à partir de l'analyse de la crise du travail, comment les professionnels peuvent se ressaisir de leur travail et en discuter les contenus et l'organisation aux décideurs et experts.
- Organisation de stages sur des situations problématiques précises : il s'agirait, à partir des matériaux existants (vidéos, transcriptions) de montrer comment se posent les problèmes et comment ils sont travaillés par les participants aux groupes de travail avec quel effets sur le pouvoir d'agir (sur le modèle de ce qui a été fait pour le secteur national Philo en décembre 2009). Certaines situations peuvent être abordées relativement rapidement, les matériaux existant déjà. Cela pourrait porter sur :

-des dilemmes de métier : par exemple : comment faire avec l'écart entre le réel et le prescrit ? Les règles dans la classe, comment faire avec des élèves qui n'accrochent pas ; langage des élèves et langage du prof, etc ;

-des domaines disciplinaires : maths, HG, Langues, autres ?

-des questions de métier : le professeur concepteur de son métier ou exécutant ? l'insertion professionnelle des nouveaux arrivants ; la spécificité des métiers (professeur, COPsy, CPE) : limites et chevauchements ; le rapport à ce qui est présenté en formation : entre rejet et mise à sa main ; repousser ses limites personnelles ou celles du métier ?

Il s'agit là de pistes à rediscuter précisément lors de l'élaboration des plans d'action annuels. D'autre part, il ne peut être question que la mise en place de tels stages soit le seul fait de l'équipe de clinique de l'activité. Ils ne seront donc réalisés que s'ils sont l'objet d'un travail commun entre partenaires au sein du comité de suivi Cnam-Snes mais aussi avec les secteurs concernés du Snes. Enfin compte tenu du travail important de préparation seul un nombre réduit de thèmes pourra être abordé chaque année.

Les propositions ci-dessus n'excluent pas d'autres formes : articles, dossiers, si possibles matériel

vidéo etc., en fonction des besoins.

2) Recherche de nouvelles modalités de « travail sur le travail » qui soient plus largement utilisables que celles employées jusqu'à présent et plus directement liées à des situations problématiques d'actualité

Jusqu'à présent les interventions, qu'elles soient réalisées par des chercheurs-intervenants ou par des professionnels-intervenants après formation, l'ont été à partir des méthodes usitées en clinique de l'activité (vidéos, confrontations, réunions de travail ; instructions au sosie). Mais il pourrait apparaître nécessaire d'élargir l'intervention pour traiter plus efficacement la question de la crise de réalisation du travail. Dans ce cas, le problème des modalités d'intervention se pose dans la mesure où les moyens humains disponibles (en chercheurs et en professionnels-intervenants) ne suffiraient pas.

La question se pose alors de la formation de nouveaux intervenants parmi les professionnels et plus précisément les militants du Snes, par exemple ceux qui participent au comité de suivi Cnam-Snes, mais aussi ceux qui, à travers les lectures, les stages pourraient être tentés par l'aventure. On pourrait combiner cette formation à l'exploration de problèmes liés à l'actualité, sur lesquels nous n'avons pas de matériau pour l'instant.

- Mise en place de groupes de travail sur des situations problématiques pour lesquelles on ne dispose pas encore de matériaux, par exemple : évaluation par compétences, l'accompagnement personnalisé, les enseignements d'exploration, PDMF, tel ou tel aspect de tel ou tel enseignement, telle discipline etc.
- Élaboration de nouvelles modalités d'organisation (proposition : sous forme de stages « filés » de x jours sur un an), de méthodes (instructions au sosie ; recherche de différentes manières de constituer des traces de l'action et de travailler à partir d'elles, etc.) et d'encadrement (intervenants confirmés encadrant de nouveaux intervenants. Intervention ponctuelle des chercheurs-intervenants)

Sur cette question des nouvelles modalités d'intervention, la réflexion doit se poursuivre. (Par

exemple : expérience en cours dans un lycée où un professionnel-intervenant inscrit dans le projet d'établissement un « travail sur le travail » autour de ce thème : fort écho chez les collègues ; constitution d'un large collectif... à faire vivre !)

La formation déontologique, théorique et méthodologique de nouveaux intervenants parmi les militants du Snes implique une familiarisation aux problématiques actuelles concernant le travail, le métier ainsi qu'à des éléments de l'intervention en clinique de l'activité. Un ou des stages de formation pourraient être organisés dans un cadre adapté et si les conditions financières peuvent être réunies (formation continue du Cnam , organisme syndical de formation, etc).

3) Poursuite de certains aspects de l'expérimentation

Pour alimenter les deux volets précédents, approfondir les analyses et la démarche d'intervention il serait nécessaire de poursuivre certaines interventions de type « classique » et peut-être d'en mettre d'autres en place en fonction de la demande tel ou tel secteur du Snes.

Groupes existants :

- Dans 2 collèges de banlieue : groupe de travail de professeurs de disciplines différentes (quelles différences avec les groupes disciplinaires ? quels effets dans les établissements ?). L'intervention est en cours et se développe par l'arrivée progressive de nouveaux participants, arrivée qui témoigne d'une mobilisation des personnels sur la question du travail et de son insertion dans la vie de l'établissement. L'administration locale s'associe même parfois : compte-rendu organisé pour tout le personnel dans un établissement)
- Groupe Copsys

Nouveau groupe

- Technologie

La mise en œuvre (organisation, réalisation) du programme général ci-dessus présenté sera assurée par un comité de suivi mixte Cnam-Snes composé de participants réguliers, engagés dans cette tâche. Ce comité de suivi se réunira à intervalles réguliers (environ deux fois par trimestre.). En s'adjoignant éventuellement d'autres participants (nouveaux intervenants, des intervenants confirmés, des chercheurs-intervenants), il aura aussi pour fonction, de suivre le contenu du

travail dans les diverses initiatives engagées : réflexion sur les modalités de travail, sur les difficultés rencontrées, sur les questions qui se poseront aux nouveaux intervenants, apport d'éléments de connaissance sur la démarche, échanges entre les groupes, « recadrage », etc. En l'absence d'un tel suivi, on peut craindre que les groupes ne se trouvent en difficulté, ou ne dérivent vers des formes qui seraient éloignées d'un véritable « travail sur le travail » tel qu'on tente de le mettre en œuvre.

3) Règles scientifiques et déontologiques

* Afin de faciliter et de garantir certaines règles à la fois déontologiques et méthodologiques dont le respect est indispensable pour que l'opération engagée produise des effets positifs et des résultats à la fois fiables et utiles tant pour ceux qui y participeront que plus largement, l'ensemble de l'opération sera placée sous la direction de chercheurs de l'équipe de "Psychologie du travail et clinique de l'activité". Le Professeur Yves Clot, responsable de cette équipe, en assurera la responsabilité scientifique.

Les chercheurs joueront le rôle d'accompagnateurs des professionnel-intervenants. Ils assureront une pleine responsabilité quant aux procédures d'analyse employées, quant aux résultats produits et aux publications qui pourraient en résulter. En outre, préalablement à la constitution des groupes de travail, les chercheurs du Cnam procéderont en coopération avec les responsables désignés par le Snes pour participer à cette activité, aux choix des professionnels pressentis pour devenir intervenants. Devant jouer un rôle essentiel dans la mise en œuvre du cadre de travail dont ils ont fait directement l'expérience, les professionnels ayant participé à l'étude précédente seront retenus par les chercheurs sur des critères de pertinence quant à leur capacité à intervenir valablement dans l'étude proposée. Les professionnels provenant du comité de suivi Cnam-Snes devront avoir suffisamment participé au suivi de l'étude précédente ou à l'étude en cours pour s'être familiarisés avec ses principes et ses modalités.

* Chacun pour ce qui les concerne, le Cnam (chercheurs et professionnels) et le Snes (professionnels ayant participé au comité mixte Cnam-Snes précédent, participants Snes au comité de suivi) s'engage à faire respecter aux participants les règles déontologiques suivantes :

- Observer une pleine et entière discrétion publique ou privée sur toutes les connaissances et données recueillies concernant les personnes quelle qu'en soit l'origine (observations,

autoconfrontations, réunions des groupes de travail, réunions du comité de suivi).

- Garantir à chaque participant des groupes de travail le contrôle de l'usage de ce qui le concerne -images, paroles, écrits- De ce fait les vidéos ne pourront faire l'objet d'une utilisation publique (hormis séances de travail internes) qu'avec l'accord des intéressés.
- S'interdire tout usage des résultats et documents (vidéos, textes, interventions, rapport etc.) de l'étude non autorisé par la présente convention, ou, pour les cas non prévus, non validé par un accord entre les chercheurs de l'équipe "Psychologie du travail et clinique de l'activité" et les responsables désignés par le Snes pour suivre cette étude.

Annexe 2 :

Plan d'action 2010-2011

Pour cette année 2010-2011 le programme général sera mis en œuvre selon les modalités suivantes (sur les principes et finalités des actions proposées voir le programme général ci-dessus) :

1) Diffusion dans le Snes et dans le milieu d'analyses et de démarches de développement du pouvoir d'agir et de reprise en main du métier face à la crise de réalisation du travail

- a) Réalisation du livre issu des rapports remis au Snes au cours de l'année 2009.
- b) Réalisation de stages de présentation de la démarche.

Ces stages se dérouleront selon le schéma suivant :

1° temps : présentation des problèmes et enjeux du métier d'enseignant aujourd'hui (les difficultés grandissantes à faire un travail de qualité : caractéristiques et causes, la déstructuration en cours des métiers, etc...) ;

2° temps : l'action pour le développement du pouvoir d'agir et la prise en main élargie du métier (le travail sur le travail : moyen d'action). Il s'agirait de montrer, à partir de l'analyse de la crise du travail et de ce qui a été expérimenté dans le cadre du partenariat Snes-cnam, comment les professionnels peuvent se ressaisir de leur travail quotidien et intervenir dans ce domaine.

3° temps : le Snes et la reprise en main du métier

Deux types de stages sont possibles

* généraux, sur l'ensemble de la démarche : les problèmes et les moyens de réagir et d'agir

* sur trois thèmes (Titres provisoires : Quels problèmes posent à l'activité professionnelle l'écart entre prescrit institutionnel et réel du travail ; Comment faire avec les élèves qui n'accrochent pas ? ; La crise de réalisation du travail que chacun rencontre dans l'exercice quotidien de son métier a-t-elle pour fondement des limites de soi ou des limites du métier ?)

Ces stages seront proposés aux académies.

Ils seront l'occasion d'inviter les participants intéressés par une action à s'inscrire dans le stage

proposé au point 2.

La mobilisation des professionnels-intervenants se fera au coup par coup mais il faudra qu'ils puissent être déchargés ponctuellement (sous forme de stage syndical ?) y compris pour des déplacements dans d'autres académies. Frais de déplacements des intervenants pris en charge.

2) Recherche de nouvelles modalités de « travail sur le travail » qui soient plus largement utilisables que celles employées jusqu'à présent et plus directement liées à des situations problématiques d'actualité

a) Réalisation d'un stage « ciblé » national qui servira à explorer des domaines nouveaux en même temps que familiariser les participants à une méthode de « travail sur le travail » (participants qui suivent de bout en bout ; utilisation de l'instruction au sosie sur les situations **effectivement vécues** par les uns et les autres ; recherche de différentes manières de constituer des traces de l'action et de travailler à partir d'elles, etc.)

Le thème retenu pour cette année 2010-2011 sera : **Comment fait-on avec l'individualisation de l'aide aux élèves (accompagnement personnalisé, accompagnement éducatif)?** Comment élargir la prise en main personnelle et collective du métier sur ce point ?

La tenue de ce stage implique la possibilité de disposer de trois séquences de deux jours avec les mêmes participants : la première séquence servira de présentation de la démarche et de mise en route. La seconde et la troisième permettront de réaliser des instructions au sosie.) Il serait judicieux que la première séquence ne soit pas placée au premier semestre afin de permettre l'accueil de stagiaires venant des stages académiques.

NB : Un deuxième thème a été envisagé : l'entrée dans le métier (ou quels problèmes pour les néo et leurs 'tuteurs" : le métier ça s'apprend, ça se transmet dans ce contexte là ? Quelle action possible etc) 6 jours (3*2) avec deux sous-groupes : 1 de néos ; 1 de "tuteurs". Il semble cependant impossible de lancer le travail en début d'année compte tenu des contraintes professionnelles des éventuels participants. L'importance du problème conduit néanmoins à réfléchir à la façon adéquate de mettre en route cette dimension du « travail sur le travail » (en fin

d'année, l'an prochain ?)

b) Examen de la possibilité de mettre en route une formation de nouveaux intervenants parmi les militants du Snes (recherche de la formule adéquate et des moyens d'y parvenir).

3) Poursuite de certains aspects de l'expérimentation

Groupes de travail avec les méthodes propres à la clinique de l'activité (vidéo et/ou instruction au sosie):

Sur les effets de groupes interdisciplinaires dans les établissements (quel problèmes, quels effets de mobilisation sur le collectif, l'établissement..) : M., V.

Groupe enseignement technologique

Groupe Copsys.

Il s'agit du programme annuel d'une convention d'une durée de 3 ans. Le suivi en sera assuré par le groupe Snes-cnam.

Le bilan qui sera fait en fin d'année permettra de tenir au courant les instances du Snes et de préparer le travail de l'an prochain.

Propositions d'action pour l'année 2011-2012

Compte tenu des objectifs à atteindre et de ce qui a été fait en 2010-2011 le programme e travail 2011-2012 pourrait s'organiser autour des axes suivants. Il est ici à peine esquissé en attente de la discussion et de la prise de décision au sein du comité de suivi

1° : Poursuivre l'action d'information et de mobilisation aussi bien au niveau académique qu'au niveau national. Insister sur le « détour » nécessaire par le travail sur le travail », avec ses modalités spécifiques, comme moyen d'action personnel et collectif sur la crise du travail et du métier.

2° : Créer un réseau d'intervenants académiques et locaux et mettre en place quelques groupes de travail académiques/locaux dans quelques académies. Organiser (modalités, contenu, etc.) le suivi de ces intervenants par les professionnels-intervenants. Mettre en place une formation des intervenants académiques/locaux. Assurer ainsi le fonctionnement du cadre nécessaire à la cohérence d'ensemble de la démarche.

3° : Maintenir l'activité des groupes d'établissements et thématiques existants ou en gestation (à l'exception du groupe Copsy qui a décidé qu'il était arrivé au bout de sa démarche)

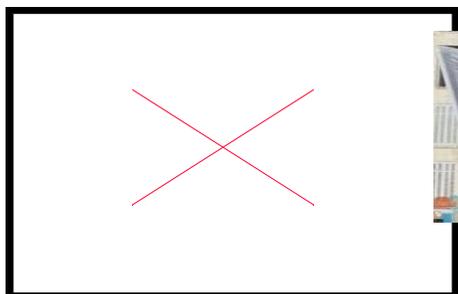
4° : Poursuivre la mise au point de méthodes adaptées à l'élargissement.

5° : Commencer la capitalisation des résultats.

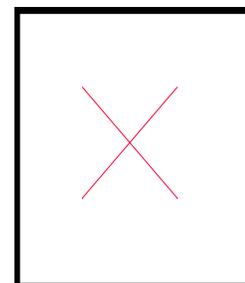
Annexe 3 :

L'installation de groupes académiques/locaux de « travail sur le travail »

Aix-Marseille



07/12/2011 LETTRE D'INFORMATION N°11



(Extraits)

COLLECTIF SUR LE TRAVAIL ENSEIGNANT

Prochaine réunion : **Jeudi 8 décembre de 12 à 14h** (salle à préciser). La section SNES a déposé une heure d'information syndicale permettant aux collègues qui ont cours de 12 à 13 ou de 13 à 14 d'y participer (en prévenant les élèves). Vous pouvez par ailleurs lire ci-dessous le compte rendu de la journée organisée le 17 novembre.

Compte rendu de la réunion du collectif travail du jeudi 8 décembre 2012

Le but de la réunion est d'organiser le travail concret du collectif.

14 collègues du lycée sont présents.

1) Organisation des réunions collectives

1. Une réunion de 1 ou 2 heures sera organisée début janvier pour finaliser les pistes de travail évoquée ce jour

2. Deux journées de formation syndicale seront organisées par le s3 : le jeudi 23 février et le lundi 16 avril. Lors de ces journées, possibilité de faire venir des chercheurs du CNAM et/ou du SNES national
3. Question à poser au proviseur : obtenir la possibilité de supprimer certaines heures de cours pour pouvoir assister au cours d'un collègue. Expliquer aussi au proviseur le sens de notre démarche basé sur un collectif entre pair ce qui explique notre refus (pour l'instant) de faire rentrer ce travail dans un cadre plus large qui serait celui du lycée (inclusion dans le projet d'établissement, formation d'établissement avec formateur extérieur institutionnel comme cela a été proposé)
4. A noter enfin la possibilité qu'un ou plusieurs collègues du lycée assistent à la formation organisée par le Snes national les 1^{er} et 2 février (question à trancher rapidement vu les délais)

2) Fonctionnement du collectif et thèmes à aborder

5. Film : la plupart des collègues ne se sentent pas encore d'être filmé en cours. Possibilité cependant de 2 collègues en Anglais. Par contre des séances de cours avec présence d'un collègue vont se mettre en place (voir plus bas)

Questions : Qu'en est-il du droit à l'image des élèves ? Où trouver le matériel vidéo (option ciné ?)?

6. Instructions aux sosies / transmission de consignes : plusieurs thèmes sont évoqués ⁴
 - a. La classe est agitée et tu te retrouves dans une situation où tu es débordé. Il te faut maintenant reprendre en main la classe pour avancer dans la séance prévue. Que fais-tu ?
 - b. Tu t'adresses à un élève et tes propos le choquent car ils n'ont pas la même signification pour lui que pour toi. Comment réagis-tu ?
 - c. L'activité prévue pour le cours qui commence nécessite la mise en activité autonome des élèves. Que fais-tu pendant que les élèves travaillent seuls ?
 - d. C'est la première fois que tu prends contact avec la classe qui a déjà vu son prof principal. Que fais lors de ce premier contact
 - e. Tu avais oublié que ce jour tu avais cette classe et tu n'as donc pas préparé de cours. Que fais-tu pour que les élèves ne s'en rendent pas compte ?

⁴ Ces consignes ont donné lieu à un travail ultérieur pour les examiner à la lumière du cadre méthodologique de « travail sur le travail » exposé dans le volume I de ce rapport. Elles ont donc été modifiées pour certaines. Elles ne doivent pas être utilisées telles que formulées ici sans examen préalable.

- f. Que fais-tu pendant un conseil de classe ?
- g. Tu as 1 ou 2 heures de pause entre deux cours et tu te trouves en salle des profs.: que fais-tu pendant ce temps ?

Le SNES national et le CNAM sont prêts à nous aider pour une formulation des consignes

- 7. Certains groupes de collègues vont commencer à fonctionner en allant dans le cours d'un collègue :
 - a. En math (N., S., F.) : sur des séances de groupes dédoublées en seconde lors desquelles les élèves seront invités à travailler sur un problème en autonomie. Le collègue présent dans la salle notera l'activité de l'enseignant. (voir planning joint ci-dessous)
 - b. En anglais (P., P.)
 - c. En Histoire géo (X., S., E.)
 - d. Est aussi évoquée la possibilité de minuter (par un tiers) les différentes activités de l'enseignant durant un cours et de confronter ce déroulé minuté au ressenti de l'enseignant
- 8. La possibilité d'aller s'observer entre collègues d'une même classe (mais des matières différentes)
- 9. Possibilité aussi de créer un groupe d'étude du rapport que le CNAM a remis au SNES afin d'approfondir nos bases théoriques

Dans tous les cas, nécessité de conserver des traces écrites pour pouvoir ensuite travailler collectivement.

Demeurent des questions non résolues, en particulier celle de définir des protocoles précis afin de rester dans un cadre permettant un travail de fond sur des nœuds intéressants. Concernant les observations en classe, il serait sans doute pertinent de construire des grilles d'observation.

ANNEXE

Fonctionnement du groupe math en classe de seconde lors de séance en demi-groupe sur des activités demandant la mise en autonomie des élèves

- 10. Présence possible de F. lors du cours de S. le jeudi de 13h30 à 15h
- 11. Présence possible de S. lors du cours de F. le mardi de 10h à 11h30
- 12. Présence possible de F.et/ou S. au cours de N. le lundi de 11h30 à 13h

Le collègue préviendra les autres lorsque la séance comportera des mises en activité autonomes pour leur permettre d'y participer.

Reste là encore à mettre en place un protocole précis de ce que l'on observe, ce que l'on note, le retour en collectif, etc...

Reims

* Collectifs de travail

Date : Fri, 23 Sep 2011

Bonjour,

Le s3 de Reims va mettre en place deux collectifs de travail sur le travail cette année scolaire, l'un pour les enseignants, l'autre les CPE.

La démarche a été présentée lors d'un stage académique l'année dernière, ce mail n'a pas pour objet de la décrire à nouveau. Vous trouverez le compte rendu du stage du 5 mai sur notre site.

<http://www.reims.snes.edu/spip/spip.php?rubrique12>

Pour les plus courageux, vous trouverez aussi sur le site national les rapports sur les expérimentations menées avec le CNAM, à l'origine de la démarche.

<http://www.snes.edu/Rapport-du-CNAM-sur-le-travail.html>

Ces collectifs se réuniront cinq fois dans l'année. Nous ne pourrions y inclure que 6 personnes pour chacun, au-delà les personnes ne peuvent s'exprimer suffisamment. Le but est toutefois d'en créer d'autres l'année prochaine, d'essaimer.

Les réunions se tiendront dans le cadre de stages académiques d'une demi-journée mais les participants doivent s'engager sur les cinq demi-journées (un empêchement est toujours compréhensible mais assister à une ou deux séances n'a que peu d'intérêt). Voici les dates.

CPE : 22 novembre ; 10 janvier ; 21 février ; 15 mai ; 5 juin.

Enseignants : 17 novembre ; 13 décembre ; 27 janvier ; 24 mai ; 29 mai.

Si vous voulez y participer contactez-nous d'abord, avant d'envoyer votre demande d'autorisation d'absence, puisque les places sont comptées.

Si dans un établissement vous pensez pouvoir rassembler entre 4 et 6 collègues intéressés, nous pouvons aussi essayer de mettre en place un collectif interne.

Quelques rappels :

Les collectifs ne sont pas des groupes d'échanges de pratique, ils présentent des différences essentielles : ils ne sont composés que de pairs, personne n'a de position surplombante (ni hiérarchie, ni formateur), l'objet est le travail réel et non pas ce qu'il faudrait faire pour coller aux prescriptions, enfin leur but n'est surtout pas de faire émerger des « bonnes pratiques ».

Ces collectifs de travail permettent aux personnes qui y participent un développement professionnel qui leur permet de trouver, ou de retrouver, des perspectives d'action dans leur travail.

Toutefois, l'objectif du SNES dans la mise en place de tels collectifs ne saurait bien sûr se limiter à un but de formation ou d'autoformation

De façon structurelle, pour le syndicat, l'objectif essentiel est de créer du lien, de lutter contre les dé-liaisons du métier, contre l'isolement des professionnels ; on peut d'ailleurs considérer que

c'est, historiquement et par définition, la raison d'être de tout syndicat. Le syndicat a pour mission de réunir les professionnels pour construire la revendication et l'action collectives
De façon plus « conjoncturelle », au milieu des années 90 les évolutions fortes vécues par le second degré notamment sous l'effet de la massification rapide, ont fait surgir de nouvelles questions sur l'enseignement, fortement relayées par l'institution : était-on enseignant et/ou éducateur, y avait-il un ou plusieurs métiers de second degré selon les disciplines, collège/lycée, que signifiait « travailler en équipe »... ? Cela posait la question du coeur du métier, ses contours, sa définition.

On peut penser, rétrospectivement, que nous avons été en difficulté en 1997 lorsque le ministère a publié son texte sur les missions des enseignants qui fait souvent référence aujourd'hui : le métier a été découpé en strates, ce que nous n'avons pas su contrer et dont on peut contester la pertinence.

Au bout du compte, bien que capables de résister, nous manquions d'un certain nombre d'outils y compris théoriques pour argumenter plus fortement dans une situation où l'on était pressés de toutes parts : de la part de l'institution (multiplication des rapports...), de la part des enseignants, de la part aussi des autres syndicats, des fédérations de parents d'élèves...

Les expériences menées ont prouvé qu'une vision collective et solidaire de nos métiers émergeait systématiquement des échanges entre pairs sur le réel du travail dans le cadre de ces collectifs. Les participants acquéraient une conception et une compréhension affinée de l'ensemble de leur activité difficile à obtenir seul, le « nez sur le guidon », même par des lectures ; ils étaient ainsi mieux armés pour revendiquer et défendre nos métiers face aux attaques incessantes qu'ils subissent de la part de ceux qui veulent nous dire comment les faire sans eux-mêmes les pratiquer.

Yannick Lefebvre, secrétaire académique du SNES.

* Collectifs de Reims

Yannick Lefebvre à Alice CARDOSO Tuesday, May 29, 2012

Salut,

Juste un petit mot pour dire que le collectif prof du s3 de Reims est un succès !! Cette après-midi on a fait le bilan avec les participantes. Elles veulent continuer !! Je vous prépare un compte rendu et je te ferais passer au s3 l'enregistrement du bilan ! On pense en lancer deux autres l'année prochaine.

Alors que mon établissement se délite, ça me fait du bien !

Le collectif CPE a peut être moins bien marché, on fait le bilan le 5 juin.

*** CR collectif prof s3 de Reims 2011-2012**

Participants :

- N., certifiée de Lettres Modernes, collègue
- M. certifiée de Lettres Modernes, TZR, collègue
- M., certifiée d'Education Musicale, collègue
- R., contractuelle d'Allemand, collègue
- A., certifiée d'Histoire-Géographie, lycée

Animateur : Yannick, certifié d'Histoire-Géographie, collègue

5 réunions qui ont duré de 2h30 à 3h :

17 novembre ; 13 décembre ; 27 janvier ; 24 mai ; 29 mai

Ecart important entre les séances 3 et 4 à cause du Congrès national du SNES et faible écart entre le 4 et 5 à cause d'une erreur.

Tous les participants ont été présents à chacune.

2 instructions au sosie M. et R.

1 instruction au sosie tronquée au début (M.)

1 visite de classe avec enregistrement audio de N. et début d'autoconfrontation simple.

La première réunion n'a pas été enregistrée (problème matériel) les autres oui.

Les enregistrements ont été donnés aux participantes.

Déroulement :

Très vite les collègues se sont mis à échanger entre eux, à se poser des questions mutuelles, à réagir aux interventions des autres.

A la fin de la première réunion une collègue émettait des doutes sur le dispositif : elle était venue avec des questions et repartait avec des doutes. Elle trouvait cela déstabilisant et s'interrogeait sur l'intérêt d'une telle démarche. J'ai eu l'occasion de discuter avec elle. Finalement, elle est revenue à tous les collectifs et tire un bilan positif.

Dans les dernières séances les collègues venaient avec des questions qu'elles s'étaient posées et avaient prévu d'aborder en collectif.

Difficulté principale :

Manque de temps pour aller voir tous les collègues dans leur classe, pour faire les autoconfrontations simples sur bande audio.

Sujets abordés :

- Correction des évaluations en classe avec les élèves
- Remplissage du cahier de texte électronique
- Dilemme du professeur d'Education musicale sur les tables.

Devant la difficulté de faire les transcriptions par manque de temps, j'ai eu l'idée de donner aux collègues les enregistrements. Mais du fait de l'arrivée tardive de cette idée, les collègues ne les ont pas encore reçues.

Bilan des participants :

- « Tu te reposes des questions. Permet de casser la routine. Tu ne te poses pas de questions quand ça roule. »
- « Une façon de pouvoir de parler plus librement des façons de faire. On ne discute pas assez avec les collègues. Collègues fermés dans les établissements. »
- « Question de la place de collègues de lycée/collèges. »
- « Lieu d'échanges extrêmement profitable parce que sans jugement. »
- « Lieu de réflexion pédagogique source d'initiative en classe. »
- « Prendre du recul sur pratique. S'interroger sur ce qui ne va pas et sur ce qui va de soi. Permet énormément de progresser. Se sentir moi seul pour ce qui ne va pas. Pas tout seul dans notre travail. »
- « Impression que le travail ne fait que commencer. »

- « Me poser certaines questions : j'ai toujours fait comme ça, mais pourquoi et est-ce qu'il n'y a pas une autre façon de le faire ? »
- « Ça m'a manqué. La prochaine fois je pourrai parler de ça ... Quand on a des difficultés on se dit, je vais pouvoir en discuter au collectif. On pas toujours les réponses mais on a des éclairages. »

Perspective :

- Poursuite du collectif (2 séances avec moi et après tout seul)
- Début d'un collectif en Histoire lycée dont Annie prendra l'animation après une coanimation. (même matière peut-être plus simple pour collègue).
- Début d'un collectif en Lettres modernes.
- Echange entre les collectifs lycée et collègue

*** CR Collectif CPE S3 de Reims, 2011-2012 :**

Participants :

- R., CPE en collège rural
- S., CPE des BTS en lycée de centre ville
- M-L., CPE en LP de périphérie
- C., CPE en lycée de centre-ville
- E., CPE de lycée de petite ville
- G., CPE d'internat en lycée GT et P.

Tous commissaires paritaires académiques du SNES

Animateur : Yannick, certifié d'Histoire-Géographie, collège

- 5 réunions qui ont duré de 2h30 à 3h :

22 novembre ; 10 janvier ; 21 février ; 15 mai ; 5 juin

Ecart important entre les séances 3 et 4 à cause du Congrès national du SNES.

Aucun participant n'a été présent à chacune. C., S. et R. en ont manqué une chacun. G. et M-L. deux.

- 2 instructions au sosie C. et S..
- La réunion 4 n'a pas été enregistrée (problème matériel) les autres oui.

Déroulement :

Lors de la première séance, on leur avait demandé de venir avec des « prescriptions », leurs textes officiels.

La conversation est partie de là.

Difficultés :

Pendant les trois premières séances, peu d'échanges entre eux, et donc assez peu de controverses. C'était à l'intervenant de relancer constamment la discussion et d'interroger quasiment individuellement les collègues sur les différents points abordés.

Cela a commencé à changer à la 4^o séance et s'est confirmé à la cinquième.

Hypothèses pour cette difficulté du collectif à prendre :

- a) Sélection parmi les commissaires paritaires du SNES eux-mêmes issus d'une sélection. Les participants partagent une certaine vision du métier et certaines valeurs, donc le consensus est fort sur de nombreux points.
- b) Faible pression de la prescription sur les participants : pas de formation, peu de textes, peu d'inspection ... J'ai l'impression que ce genre de pression vient plutôt de ce que leurs « partenaires » attendent d'eux.
- c) Méconnaissance par les intervenants du métier de CPE : désarçonnés sur le rapport des CPE à la prescription, difficultés à reconnaître les dilemmes.
- d) Difficulté de posséder des traces de l'activité

Au cours de la quatrième séance, j'ai commencé à bien repérer des dilemmes qui travaillent les CPE : la collecte et la conservation des informations sur les élèves, le dossier de signalement pour absentéisme par exemple.

Pour la dernière séance, je leur avais demandé de ramener des « dossiers » d'élèves. Ils ont beaucoup échangé sur les documents ramenés.

Je me suis posé la question pour la dernière séance de leur présenter le dilemme de travail et de leur demander d'en chercher dans leur quotidien.

Bilan des participants (C., R. et S. présents) :

« Enfin un lieu d'échanges et de confrontations. Se confronter à l'expérience d'autres collègues extrêmement intéressants. »

« Je suis rassuré. J'ai entendu des gens qui avaient les mêmes problèmes que moi. »

« Aujourd'hui la multiplicité des sollicitations, ça m'a sauté à la figure. Je ne pensais pas apprendre ça aujourd'hui. »

Assez positif finalement pour les présents. Ils ont bien ressenti la différence entre les premières et les dernières séances.

Par contre, ils ont exprimé le fait de ne pas voir le sens, le pourquoi, et où on veut les amener.

Orléans-Tours :

Lycée D. de Blois

Rapport d'activité de l'intervention sur le travail menée au sein du lycée D. à Blois, Année 2010-2011

Lors de la réflexion menée dans l'établissement, pour la rénovation du projet d'établissement et la contractualisation de l'établissement, j'ai lancé l'idée qu'il était nécessaire de réfléchir collectivement à notre travail pour mieux faire réussir les élèves (texte disponible).

Cette proposition a été inscrite dans le projet d'établissement :

« Axe 1 : Améliorer la réussite des élèves

- Vie de l'élève : politique éducative et de vie scolaire

- Action centrée sur la pratique des enseignants, vue par les enseignants - Echanges réflexifs :

« travail sur le travail » pour faire réussir les élèves
-Performances scolaires : résultats scolaires des élèves »
 (Texte complet disponible)

Proposition a été faite à tous les collègues du lycée par la liste des mels académiques de participer à cette action. Immédiatement, 12 personnes ont répondu positivement. A partir de là, la difficulté principale a été de trouver un moment de travail. Il a été impossible de trouver un moment commun : le lycée était passé à la journée continue de 8 heures du matin à 18h le soir.

En outre, le lycée connaissait un violent conflit entre les personnels et la Proviseure depuis deux ans : les personnels lassés, en étaient à se désinvestir de leur métier et n'avaient aucune envie de se retrouver au lycée, plus qu'il n'était utile pour assurer leurs cours.

Dans ce contexte, il a été très difficile de réunir un groupe de collègues. Certains, qui s'étaient dits spontanément intéressés, ont perdu la motivation et surtout ont été pris dans d'autres activités.

Il n'a été possible de réunir un groupe qu'à la mi-juin 2010, lors d'une journée de concertation générale des professeurs, après l'arrêt des cours. La rencontre a réuni environ 10 collègues, pendant une heure, le temps de présenter la démarche et de commencer une discussion. Celle-ci s'est immédiatement enclenchée sur les façons de faire (un compte-rendu existe) des uns et des autres.

A la rentrée suivante, la situation s'étant aggravée dans l'établissement, il a été impossible de réunir à nouveau ce groupe. Malgré de nombreux échanges par mels, il a été impossible de trouver un moment pour réunir plus de trois personnes.

La situation n'a pu quelque peu évoluer qu'à partir du changement de direction de l'établissement, fin novembre 2010. La nouvelle Proviseure s'est montrée intéressée par cette action, faisant valoir qu'elle pouvait être intéressante pour intégrer les nouveaux professeurs dans le métier.

Cependant, aucun créneau commun n'a pu être dégagé a cours de l'année. C'est seulement lors de la réunion de concertation générale de la mi-juin 2011 qu'un groupe a pu à nouveau se réunir pendant environ une heure. Cela avec l'accord officiel de la direction de l'établissement. Le groupe a réuni environ huit personnes, mais quatre collègues intéressés n'ont pu être présentes, prises par d'autres actions. Cette fois encore, après une très rapide présentation des principes de la démarche, la discussion est immédiatement partie sur des questions de métier, sur des façons de faire des unes et des autres (un compte-rendu existe).

La rentrée 2011 a été très difficile, du fait de la mise en œuvre de la réforme qui a posé de très lourds problèmes d'emploi du temps. Ce n'est que fin septembre que les emplois du temps ont été fixés, tant pour les élèves que pour les professeurs. En outre, la charge de travail a été très lourde en cette rentrée. J'ai donc décidé d'attendre que la situation se décante et se stabilise pour relancer le processus.

Le problème du créneau commun à un groupe de 8-10 professeurs continue à se poser, bien qu'il existe cette année un créneau d'une heure, libéré pour tous, le jeudi de 13h à 14h, mais occupé par de multiples réunions. En tout état de cause, cette durée est insuffisante pour mener une réflexion. Nous en sommes donc à chercher ce temps possible pour environ 8-10 collègues. Une rencontre aura cependant lieu dans le courant de novembre.

Lors de la réunion du conseil pédagogique du 19 octobre dernier, qui discutait du bilan pédagogique de l'année passée, j'ai fait valoir ce problème de temps pour mettre en œuvre cet axe du projet d'établissement. Cela devrait apparaître dans le bilan pédagogique.

De fait il existe plusieurs solutions envisageables dans la situation présente :

- utiliser quelques heures d'information syndicale ; c'est une proposition que j'avais faite à des collègues, qui en étaient plutôt d'accord ;
- utiliser les 3 demi - journées banalisées qui sont à la disposition des établissements ; on peut, dans ce cas, demander qu'elles soient décomptées de façon individuelle, pour les collègues participant à cette action ;
- demander un stage d'établissement, permettant ainsi d'avoir des autorisations d'absence ; mais à la condition que cela n'implique pas la présence obligatoire d'un formateur agréé ;
- faire valoir cette action auprès de la cellule académique chargée du suivi de l'innovation pour obtenir, là encore, quelques moyens en heures ; là encore, à la condition que toute autonomie soit accordée au groupe sans contrôle d'un formateur.

Nous en discuterons avec les collègues lors de notre prochaine rencontre, et je vais tenter de faire des démarches en ce sens auprès de l'administration du lycée, qui est favorable à cette action, même si elle ne propose rien de plus pour la mettre en œuvre.

La question du temps : une question essentielle.

- Du côté des professeurs volontaires.

Le manque de temps pour se réunir est le problème majeur que l'on rencontre pour mettre en œuvre cette démarche notamment au plus près du lieu de travail des collègues : l'établissement. Les collègues sont prêts à se réunir, y compris en-dehors de leur temps de service, mais la charge actuelle de travail et surtout l'organisation du temps dans les lycées, font qu'il est impossible de trouver un créneau commun sur un moment de la journée. Cette situation s'est très fortement aggravée ces dernières années, et devient aujourd'hui un problème insoluble du fait de la dernière réforme du lycée qui impose des mises en parallèle de classes, groupes, etc. Les emplois du temps sont totalement fragmentés, étalés et bloqués. Le démarrage de la démarche est donc rendu très difficile par ce problème.

- Du côté de l'intervenant.

Mais le manque de temps est aussi celui de l'intervenant. Si je n'ai pas pu faire avancer davantage et plus rapidement la situation dans mon lycée et dans mon académie, c'est par manque de temps. Je rappelle que j'ai eu 2h de décharge les années précédentes, et 1h seulement cette année. Cela est totalement insuffisant pour mener à bien des interventions sur le terrain, pour les faire démarrer et pour les accompagner. Il faut se rendre compte du temps que représente l'organisation des réunions surtout dans les conditions décrites ci-dessus ; mais aussi la rédaction des compte-rendu et des transcriptions qui permettent de poursuivre le processus. Sans parler de la suite de l'intervention si elle peut s'enclencher.

Hélène Latger - Novembre 2011

Blois, le 6 mai 2010

Petite lettre à tous mes collègues

**qui aiment leur travail,
mais ne s'y reconnaissent plus.**

Peut-être vous souvenez-vous que le 8 octobre 2009, dans le cadre de l'élaboration du projet d'établissement, je vous avais envoyé par mel, les quelques idées ci-dessous :

« *Bonsoir à tout le monde.*

Quelques idées me sont venues à la suite du travail de l'atelier sur la "réussite des élèves". On peut avoir l'impression de ne pas avoir beaucoup progressé, même si l'on a travaillé. J'ai eu le sentiment qu'il manquait quelque chose d'important dans nos réflexions. Cependant, un moment de la discussion dans l'atelier (en gros : la réussite des élèves se mesure aussi pour nous profs, au sens qu'ils mettent dans leurs apprentissages au quotidien, à travers ce que nous leur faisons dans chaque discipline), ainsi que des réflexions que nous nous sommes faites à trois profs en sortant ("au moins cela permet d'échanger entre nous") m'ont conduit à faire le constat suivant :

- *il nous faut, pour mieux faire réussir nos élèves, davantage discuter de notre travail de professeurs ;*
- *on parle toujours de tout dans ces réunions, sauf de ce qui nous tient le plus à coeur : notre travail quotidien. Pourtant c'est bien là que se noue aussi la réussite des élèves.*

Il me semble qu'il est important d'intégrer une dimension qui me paraît essentielle, que l'on oublie toujours de faire figurer dans nos demandes ou propositions d'action, et notamment dans le projet d'établissement : la question de la réflexion sur notre travail pour les élèves et avec eux. Il me semble que pour faire réussir les élèves, il est indispensable que nous puissions, à certains moments, régulièrement, nous "poser", sortir de l'urgence du quotidien, pour réfléchir à ce que nous faisons quand nous enseignons, quand nous sommes avec les élèves. En outre, il me semble qu'il est important que nous le fassions collectivement - dans des collectifs à géométrie variable, par discipline ou par équipe, ou par affinité, ou..., ou... La réflexion collective sur notre travail quotidien nous permet de nous rendre compte que nous nous posons tous des problèmes, souvent les mêmes et que nous sommes tous en recherche de solutions ; nous bricolons (pour moi c'est un terme noble et pas du tout péjoratif) au quotidien ces solutions, parfois en trouvant des solutions qui nous satisfont, parfois non. Toujours est-il que confronter l'expérience de notre travail avec d'autres permet de se déculpabiliser (si on se culpabilise, bien évidemment), tout au moins de sortir de l'isolement dans lequel on vit notre métier, et donc de nous apercevoir qu'au bout du compte, ce n'est pas chacun de nous qui ne sait pas s'en sortir, mais que nous sommes confrontés à des questions de métier qui se posent à tous.

D'autre part, confronter nos façons de faire, en débattre, les discuter ("tiens tu fais comme ça, moi je fais comme ça", etc) permet à chacun de se créer de nouvelles ressources, d'enrichir sa "palette" de façon de faire, d'inventer de nouvelles solutions ou de développer des solutions qu'on avait parfois laissées de côté car on avait l'impression qu'elles ne pouvaient plus marcher, ou ne fonctionnaient plus, ou...

Je pense, que ce que j'appellerai une sorte de "travail sur le travail", en développant notre travail, en le rendant plus vivant (au sens premier du terme), en le mettant en partage entre tous, permet de mieux travailler et donc de mieux faire réussir les élèves. En soignant ce qui nous tient à coeur : notre travail (pour en faire un travail bien fait, ce que souvent on appelle : "du beau travail"), on "soigne" aussi nos difficultés, on se donne des possibilités nouvelles d'inventer, ... et

du coup, tout le monde va mieux... nos classes et nos élèves avec.

Je précise que pour que cela fonctionne, je pense que ce doit être fait sans qu'il y ait jugement sur autrui, sans surplomb hiérarchique, sans quelque forme d'évaluation que ce soit, sans imposition d'un modèle (les « bonnes pratiques »), entre pairs ayant envie de réfléchir ainsi, capables d'établir une relation de confiance entre eux.

Je précise aussi que cela demande un peu de temps, mais comme c'est du temps de travail, ce doit être du temps sur le travail.

Je serais donc pour qu'on introduise cette dimension dans le chapitre "réussite des élèves", comme une proposition d'action à côté du reste, avec la demande de moyens-temps qui doit aller avec. Après discussion collective cela va de soi. (...) [Cela a été fait, en partie, depuis.]

Peut-être certains trouveront-ils mes idées bien banales, d'autres, farfelues, d'autres..., mais si au moins on pouvait en débattre, peut-être cela enrichirait-il le projet d'établissement, mais surtout notre collectif d'établissement.

Bien à vous. »

Il me semble qu'un certain nombre de faits que j'ai repérés tout au long de l'année au sein du lycée vont dans le sens de la proposition ci-dessus :

-les difficultés grandissantes que chacun rencontre dans son métier, difficultés qui apparaissent dans les discussions à la salle des profs, difficultés rencontrées dans la réalisation de certains projets ; difficultés rencontrées dans un certain nombre de classes de secondes d'après ce que j'ai cru comprendre, mais aussi dans d'autres ; ...

- à plusieurs reprises dans mes échanges avec certains d'entre vous, j'ai eu le sentiment, et je l'ai dit ainsi, qu'on allait « devenir fou chacun dans notre coin » : on est dans la plus grande solitude face à ces difficultés et à des dilemmes qui nous usent, sans aucun lieu où les exprimer et encore plus où les travailler pour trouver des solutions ;

- peut-être pire : on nous impose une réforme de plus, de nouvelles structures accompagnées de « fiches-modèles » de ce que nous pourrions ou plutôt devrions faire, comme si les professeurs étaient de simples mécaniques à appliquer les idées des experts, comme s'ils ne passaient pas leur temps à inventer, à réfléchir..., comme si eux-mêmes n'avaient rien à dire de leur travail, de leur expérience ; comme si cette expérience ne comptait pour rien du tout. C'est pourtant bien nous, les professeurs, qui faisons marcher le système depuis des années, vaille que vaille et contre vents et marées !

-enfin, on est de plus en plus conduit, par les conditions que l'on nous impose, à faire du « mauvais travail » ; « mauvais travail » : c'est nous qui le vivons ainsi, mais l'institution à tous les niveaux (l'établissement, le rectorat, le ministère) n'en a cure. Pour nous cela est insupportable : entre ce que nous souhaiterions réaliser et ce que nous sommes conduits à faire, l'écart est tel qu'il crée un mal-être profond.

Chacun pourra compléter cette liste qui se veut pas exhaustive.

Au bout du compte, cela se traduit par des formes de somatisation pour certains, des coups de « déprime » pour d'autres, l'abandon de toute forme de résistance, l'envie de fuir et

d'aller voir ailleurs...

Je pense donc qu'il est vraiment urgent de resserrer les liens entre nous – « pour ne pas devenir fou chacun dans notre coin », pour continuer à pouvoir réaliser un travail que l'on a choisi, auquel on tient malgré tout, et surtout faire du « bon travail ».

Je vous fais donc la proposition suivante : que tous ceux qui se retrouvent dans mon petit texte se réunissent pour en discuter. Envoyez-moi un petit mel pour me dire que vous êtes intéressé, dites-le moi quand vous me rencontrez, laissez un petit mot dans mon casier... Je ferai une proposition de date de rencontre à ceux qui m'auront répondu.

J'ai déjà travaillé ainsi par ailleurs, je peux apporter ma petite expérience.

Hélène Latger

Rapport d'activité de l'intervention sur le travail menée au sein du lycée D., à Blois, année 2011-2012

*** Extrait du projet d'établissement**

CONTRACTUALISATION / PROJET D'ETABLISSEMENT

**Lycée D.
2010-2014**

Les apprentissages et la réussite des élèves

1-Echanges réflexifs des enseignants sur leur travail :

« Travail sur le travail » pour faire réussir les élèves.

Objectifs :

- Permettre à l'enseignant de sortir de l'isolement dans lequel peut se vivre le métier et confronter l'expérience de son travail avec d'autres collègues.
- Permettre à chacun de se créer de nouvelles ressources ou « d'inventer » de nouvelles solutions, d'enrichir sa façon de faire.

Ce travail de réflexivité est mené dans un cadre qui garantit l'absence de tout jugement. Il est conduit entre pairs volontaires, ayant envie de réfléchir, en confiance mutuelle, accompagnés par un pair en capacité de garantir le cadre et les conditions de la libre parole.

Ces collectifs de pairs ont des géométries variables : équipe pédagogique, équipe disciplinaire...

Résumé : Pour faire réussir les élèves, il peut être indispensable que les professeurs puissent à certains moments, régulièrement, se décentrer de l'urgence du quotidien pour réfléchir à leurs pratiques, sans se référer à une objectivation assurée par un tiers hiérarchique. C'est la nécessité

de penser ce que l'on fait. Cette mise en situation dynamique du professeur conduit à une reprise en main dynamique des classes et favorise la réussite des élèves.

*** Compte-rendu du groupe de travail**

Hélène Latger

Blois, le 10 septembre 2012

Comme dit dans le rapport précédent, il nous a été très difficile de trouver un créneau : les emplois du temps ont été absolument catastrophiques en 2011-2012.

Nous avons pu tenir deux réunions dans l'année. (voir les compte-rendus en annexe 8)

Première rencontre : le jeudi 8 décembre 2011.

Nous avons choisi le créneau de 13h à 14h qui était théoriquement libéré pour tous les professeurs, mais de fait occupé en permanence par les multiples réunions qui ont eu lieu l'an passé. Pour avoir un temps assez long, j'avais posé une heure d'information syndicale à la suite de 14h à 15h (heure qui n'avait donc pas été affichée sur le panneau syndical).

Nous étions 6 présents ; trois collègues n'ont pas assisté à la 1^{ère} heure du fait de la présence en parallèle de deux réunions organisées par l'administration. Une de ces deux collègues a participé à la 2^{ème} heure, une autre n'a pas voulu laisser la classe de première S qu'elle avait lors de la 2^{ème} heure, du fait du nouveau programme - infaisable - dans cette classe.

Cette rencontre a été très intéressante. Un collègue (qui avait participé au travail mené à Blois pendant 4 ans) a lancé la discussion sur la question des élèves ayant un handicap et que l'on nous demande de placer devant. D'où comment place-t-on les élèves dans la classe, un plan de classe ou non, séparer les élèves qui bavardent... ? On a aussi abordé la question du bavardage, le cours qui échappe au prof... Etc.

Nous avons réellement parlé de travail dans le détail, de nombreuses façons de faire étant apparues, des solutions étant proposées, chacun présentant ses façons de faire, discutant celles des autres.

Les collègues paraissaient très contents de cette rencontre ; un collègue m'a proposé, en sortant de réaliser un petit livret des façons de faire notre métier, à partir de cette discussion.

J'ai transcrit une petite partie de la séance, pour l'utiliser dans la séance suivante.

Deuxième rencontre : le jeudi 23 février 2012.

Le problème s'est reposé de façon encore plus aiguë de trouver un autre créneau. Dans la période de janvier à avril nous avons été submergés de travail du fait des actions diverses et variées : journée portes ouvertes, forum collégiens, bac blanc, préparation de voyages et voyages, projets pédagogiques divers, réunions multiples pour préparer la rentrée suivante... Je n'ai pas pu relancer le travail dans des délais raisonnables, du fait de mon peu de disponibilité (je n'ai eu qu'une heure de décharge syndicale durant cette année-là), les choses ont traîné.

Nous n'avons pu nous réunir que le jeudi 23 février, mais dans des conditions encore plus compliquées que la première fois. Deux collègues n'ont pas pu être présentes à la dernière minute car devant s'occuper d'un mari ou d'un enfant. Une autre ayant une réunion, là aussi modifiée à la dernière minute. Les 3 ou 4 collègues qui étaient là la première heure, ne pouvaient pas être là

la 2^{ème} heure et réciproquement. la 2^{ème} heure nous nous sommes retrouvées à 3.

Lors de la 1^{ère} heure, a cependant eu lieu une discussion intéressante, à partir de la transcription de la séance précédente que j'ai distribuée.

Mais lors de la 2^{ème} heure, la situation a été plus difficile. Une collègue, très éprouvée par une classe de 1^{ère} STG (classe qui a posé de très lourds problèmes à toute l'équipe, très mal épaulée par l'administration qui a refusé de prendre les sanctions qui s'imposaient), a eu besoin de « vider son sac », de dire qu'elle n'y arrivait pas. Je n'ai pas pu ou su revenir sur les façons de faire, la discussion à trois manquant de dynamisme, peut-être aussi la fatigue jouant pour moi. On n'était plus dans un travail sur le travail permettant d'ouvrir des espaces nouveaux, mais dans la plainte sans issue. J'ai eu un fort sentiment d'échec, même si j'ai relativisé du fait des circonstances. J'ai craint que le travail ne s'arrête là.

Rien n'a pu être fait au 3^{ème} trimestre, très court puisqu'on était en dernière zone de vacances. La fatigue a aussi été un facteur décisif.

J'ai envoyé un mel « de fin d'année » le 18 juin 2012 au groupe ; le voici :

« Bonjour,

Je n'aurai de surveillances qu'à partir de mercredi, je n'aurai de copies que la semaine prochaine, alors j'essaie de faire tout ce que je n'ai pas pu faire jusqu'à maintenant. C'est pourquoi je vous envoie ce mel à propos du travail que nous avons débuté cette année.

Nous avons pu faire deux réunions. La première s'est très bien passée et a été très intéressante (du moins à mon avis). J'en ai fait un début de transcription (comme c'est très long à faire, je n'ai pas pu continuer) que j'avais donné aux présents de la séance suivante et que je renvoie ci-dessous car certains d'entre vous ne l'ont sans doute pas eue. Cependant tout le monde n'a pas pu être présent à cette première réunion du fait de réunions parallèles.

La deuxième réunion a été plus difficile car on n'a pas pu se réunir tous ensemble : les présents de la 1^{ère} heure étaient absents la 2^{ème} et réciproquement.

Si vous souhaitez continuer le dialogue en réagissant sur la transcription que je vous envoie, surtout n'hésitez pas à le faire.

D'autre part, F. avait émis l'idée à l'issue de la 1^{ère} réunion, de faire, si on avançait dans nos échanges, une sorte de petit livret de problèmes de métier. Je trouve l'idée particulièrement intéressante car cela aurait certainement un écho parmi nos collègues. Évidemment cela serait envisageable au fur et à mesure de l'avancement de nos discussions. Mais déjà, à partir de la 1^{ère} transcription, des problèmes de métier se sont dits et leurs contours se sont dessinés.

La question maintenant est la suivante : malgré tous ces aléas, seriez-vous intéressés pour reprendre l'année prochaine ? On peut retravailler à partir des transcriptions, à partir de films que j'ai déjà enregistrés, à partir de transcriptions d'autres collègues avec qui j'ai travaillé, à partir de problèmes qui vous intéressent... ou de toutes autres choses. L'essentiel est de dialoguer sur les gestes de métier, les dilemmes de métier qui se

posent à nous. On peut aussi travailler à un moment donné à partir d'enregistrements de nos cours ou de vidéo de nos cours qu'on peut faire, mais pour cela il faut avoir créé un climat de confiance entre nous.

Pour ma part, cela me manque de ne plus travailler ainsi, alors que je l'ai fait pendant plusieurs années et que notre première réunion s'était révélée fructueuse, apportant des idées nouvelles, mais laissant chacun faire comme il l'entend.

Evidemment, les emplois du temps ont eu raison de notre patience. J'ose espérer - mais est-ce que je me fais beaucoup d'illusions ? - que nous aurons davantage de marges de manoeuvre cette année. Toujours est-il que je vais prendre rendez-vous avec la Provisure (si quelqu'un veut m'accompagner, ce sera avec joie) en cette fin d'année pour discuter avec elle des modalités possibles (mais en existe-t-il ?) de mise en oeuvre concrète de cette action qui est inscrite au projet d'établissement.

Soit je trouve une solution dans le cadre institutionnel : des demi-journée (soit 2 ou 3 heures) sur temps de travail considérées comme de la formation continue d'établissement (j'ai un camarade du SNES qui fait cela dans l'académie de Reims), mais sans intervention d'un formateur.

Soit je prévois des 1/2 journées de formation syndicale dès maintenant. Là, je sais qu'il n'y aura pas de problème pour l'obtenir, toute la difficulté pour moi étant de vous proposer dès maintenant la première date de réunion car il y a un délai d'un mois pour demander l'autorisation d'absence dans ce cas-là.

Il faudrait aussi penser à contacter d'autres collègues susceptibles d'être intéressés.

Dites-moi, si vous en avez le courage en cette fin d'année qui fut bien difficile, ce que vous pensez de tout cela.

Hélène »

J'ai eu 5 réponses positives immédiates. Les autres collègues ayant sans doute laissé passé l'information au beau milieu de la période du bac. Deux collègues me proposaient de m'accompagner chez la proviseure.

Rencontre avec la Provisure, fin juin 2012

Une collègue m'a accompagnée chez la proviseure pour lui demander la possibilité d'avoir des demi-journées de stage d'établissement afin de mettre en oeuvre cette partie du projet d'établissement. Elle s'est demandé si cela était possible, sachant qu'habituellement il fallait un formateur académique pour ce type de stage. Elle nous a demandé si on ne pourrait pas faire avec un formateur professeur dans le lycée. Nous avons refusé du fait de la spécificité de la démarche. Je lui ai signalé que cela était possible dans l'académie de Reims. Elle a donc fait la demande au Rectorat. Quelques jours plus tard, je lui ai demandé le résultat de sa démarche : cela a été un non catégorique de sa part, car le service concerné du Rectorat s'était montré étonné de sa demande : seuls des formateurs reconnus par le Rectorat peuvent animer des stages d'établissement. J'étais sans illusion, mais je lui ai tout de même fait remarquer que j'avais une réelle formation dans ce domaine. Je lui ai aussi clairement dit que cette action aurait tout de même lieu : sous la forme de stages syndicaux.

*** Début septembre 2012**

C'est donc la forme que j'ai retenue en accord avec les collègues concernés.

J'ai envoyé un mel au groupe le 10 septembre, pour leur demander de choisir un créneau ; le voici :

« Bonjour,

En fin d'année dernière, un certain nombre d'entre vous était prêt à se retrouver pour travailler ensemble sur notre travail. D. et Moi avons demandé à la Provisoire la possibilité de demi-journées de stage d'établissement. Renseignement pris au Rectorat, cela n'était possible que si le stage était encadré par un formateur "agrée" du Rectorat, ce que nous avons refusé, la démarche étant particulière. Il me reste donc la solution que je vous avais proposée : poser des stages syndicaux par l'intermédiaire du SNES académique (la copine qui s'en occupe en est d'accord).

Mais que les choses soient très claires : si j'ai travaillé pendant une dizaine d'années sur cette question du "travail sur le travail" au sein du SNES, si je demande la possibilité de stages syndicaux, car il n'y a pas d'autre solution pour l'instant, notre groupe est ouvert à tout le monde quel que soit son rapport au syndicalisme en général et au SNES en particulier. La question du syndicalisme dans cette affaire est une question importante (pour moi en tout cas qui suis à l'origine de cette question dans le SNES), mais qui n'est pas l'entrée qui nous intéresse directement dans notre groupe ; si quelqu'un souhaite la poser, il n'y aura pas de problème, mais ce n'est pas l'objet de notre affaire. Pour nous la question est de trouver un moment de travail sur le travail que l'institution se refuse obstinément à nous accorder.

Dans le cadre d'un stage syndical, il faut déposer une demande de label pour ce stage (ce que fera ma copine du SNES académique), et il faut que chacun de nous demande une autorisation d'absence un mois au plus tard avant la date du stage. C'est pourquoi il est urgent de fixer les deux premières dates de ces rencontres, sachant qu'on fixera ensemble lors de la première rencontre, les dates suivantes.

Considérons que l'on se réunira 2h d'affilée la première fois, et ensuite, on décidera ensemble.

Je vous fais une des propositions, à discuter - bien que les emplois du temps soient loin d'être définitifs. Je sais que l'on ne pourra pas satisfaire tout à fait tout le monde, mais il va bien falloir choisir :

Pour la première séance :

-le lundi 22 octobre, ou le mardi 23 octobre ou le vendredi 26 octobre (le jeudi je suis en stage HIDA) : soit le matin, soit l'après-midi, soit en milieu de journée soit en fin de journée, sur le créneau que vous préférez.

-ou : la semaine du 12 au 16 novembre (même si je trouve que c'est un peu tard pour commencer). Jour et créneau au choix.

Pour la deuxième séance :

- lundi 26 ou mardi 27 novembre
- ou : semaine du 3 au 7 décembre
- ou : semaine du 17 au 21 décembre

Evidemment tout autre proposition ou idée est bonne à prendre.

J'attends vos réponses, rapidement, pour pouvoir avertir ma copine qui fera la demande de label.

Bonne journée.

Hélène

PS : N'oubliez pas d'en parler à d'autres qui pourraient être intéressés. Si vous en êtes d'accord, je ferai une information plus large quand on aura la date et le créneau définitifs. »

A la date de rédaction de ce rapport, je suis dans l'attente des réponses.

Annexe 4 :

Les stages nationaux

Stage national 2011

Snes 24 & 25 novembre 2010-Paris (Annulé)

**Agir ensemble aujourd'hui pour un travail de qualité
Le « travail sur le travail » un nouveau moyen d'action personnel et collectif**

Après bien d'autres c'est aux personnels du secondaire d'être confrontés aux mesures de transformation du travail : individualisation, évaluation formelle et systématique, bonnes pratiques, brouillage des missions et des limites des métiers, renforcement hiérarchique, mobilisation requise, etc, etc...

Les solidarités, l'expérience, les savoirs de métier sont menacés. Les conditions pour un travail de qualité, pour la bonne réalisation de la mission d'éducation ne sont plus assurées.

Le Snes et le Cnam ont depuis plusieurs années mené une expérience qui a fait la preuve que dans un certain cadre, en travaillant collectivement sur leur travail, les professionnels pouvaient reprendre la main, accroître leur pouvoir d'agir et se mobiliser pour la défense et le développement de leurs métiers et de leurs missions.-

Il ne s'agit pas d'une recette miracle mais d'une façon combative de se confronter aux enjeux actuels. Elle peut renforcer ceux qui s'y engagent mais aussi, et surtout, créer de nouvelles potentialités d'action collective.

Ce qui importe aujourd'hui est de dépasser le stade de l'expérience et de s'emparer le plus largement possible de ce nouveau moyen d'action.

Le stage se propose d'approfondir la réflexion sur les enjeux actuels du travail et sur le « travail sur le travail ».

Mais son objectif est surtout de commencer à permettre à des militants de mettre en œuvre ce nouveau mode d'intervention en direction de collègues.

**Stage national Snes des mercredi 23 et jeudi 24 mars 2011-Paris
organisé par le groupe métier du Snes et le CNAM,**

Ce stage s'adresse à tous les adhérents du Snes et à tous les professionnels
concernés par l'évolution de nos métiers

Agir pour défendre son travail et pour un travail de qualité : le « travail sur le travail » un

nouveau moyen d'action individuel et collectif

Dans un contexte où dans l'enseignement secondaire les conditions de travail se dégradent et les situations problématiques se multiplient, les personnels sont confrontés à marche forcée à de multiples mesures de transformation de leur travail : tâches nouvelles peu évidentes, bonnes pratiques préconisées, évaluation formelle de l'activité professionnelle, brouillage des missions et des limites des métiers, pouvoir renforcé de la hiérarchie, individualisation des tâches, etc, etc.

L'expérience, les savoirs de métier, l'identité professionnelle, les solidarités sont ignorés et menacés. Les conditions pour faire son travail et si possible un « travail de qualité », pour la bonne réalisation de la mission d'éducation, ne sont plus assurées.

Ce brouillage massif des repères conduit nombre de professionnels à s'interroger sur la possibilité de faire correctement son travail. Souvent le doute s'installe et malgré tous les efforts pour « faire malgré tout », la fatigue, l'usure se manifestent, allant parfois jusqu'à menacer la santé. Chacun est tenté de se replier sur soi avec les conséquences délétères qui en découlent individuellement et collectivement.

Ainsi ce sont ceux qui travaillent qui portent tout le poids des difficultés alors que c'est les métiers qui sont « malades » de ce que leur font subir les orientations et les réformes en cours.

Il existe cependant des possibilités de réaction et d'action. Depuis plusieurs années le Snes et le Cnam ont mené en partenariat une expérience. Elle a fait la preuve que, dans un certain cadre, en travaillant ensemble sur leur travail, les professionnels pouvaient accroître leur pouvoir d'agir. Ils peuvent, autant que faire se peut, reprendre la main personnellement et collectivement sur leurs métiers et leurs missions et par là se mobiliser aussi pour leur défense et leur développement 1.

Il s'agit d'une façon combative de se confronter aux enjeux actuels qui peut renforcer ceux qui s'y engagent mais aussi créer de nouvelles potentialités d'action collective.

Ce qui importe aujourd'hui est de permettre aux professionnels de s'emparer le plus largement possible de ce nouveau moyen d'action.

Le stage se propose :

- 1) d'approfondir la réflexion sur les évolutions et les enjeux actuels du travail à partir de l'expérience de chacun.**
- 2) de familiariser les participants à des méthodes de « travail sur le travail » et à leur mise en œuvre avec des collègues.**

Inscrivez vous rapidement auprès de : formation.syndicale@snes.edu

Frédérique Rolet, Alice Cardoso, pour le groupe métier

*** Stage National Snes-Cnam des 23 & 24 mars 2011 : Programme**

Mercredi 23 mars

10 h à 12 h 30 : La question du travail et du métier aujourd'hui dans l'Éducation Nationale. Le « travail sur le travail » et l'action syndicale

14 h à 17 h : Le « travail sur le travail » à partir de traces filmées

Jeudi 24 mars

9 h 30 à 12 h : La transmission d'une consigne.

13 h 30 à 15 h : La construction d'un compte rendu

15 h à 16 h : Bilan et perspectives.

Évaluation du stage

En sus des questions générales du secteur formation

- 1) Quelle est votre appréciation sur chacune des diverses ½ journées du stage (Intérêt, contenu, utilité, ...)?
- 2) D'une façon générale pensez-vous qu'il soit utile et possible de mettre en place un « travail sur le travail » dans le cadre syndical ?
- 3) Seriez-vous d'accord pour garder le contact avec le groupe métier afin de participer à la mise en place d'un « réseau » de « travail sur le travail » ?

Stage national 2012

Programme du stage SNES-CNAM / Métier

Mercredi 1^{er} février 2012**Matin**

9h30 – 10h : accueil des stagiaires.

10H-10H30 : Point d'actualité: intervention SG : Frédérique Rolet ?

10H30-12H :

- 1) Retour d'expérience des s3.: Yannick Lefebvre(Reims), Alain Brayer (Dijon), Stéphane Rio et Caroline C. (Aix-Marseille), M-H. M. (Poitiers) ?
- 2) Synthèse d'Alice : pourquoi le travail sur le travail est un outil syndical ?
Éclairage sur le questionnement des différentes organisations syndicales sur comment s'emparer du problème du travail : Hervé Moreau

Pause déjeuner : 12h-13h30

Après-midi :

13H30-15H : Apport théorique : la méthode indirecte : Jean-Luc Roger et Catherine Remermier (45 minutes) + Débat.

15h – 17H30 : Ateliers : Transmission de consignes puis instruction au sosie avec un volontaire qui sera filmé.

Sur quelle consigne travaille t-on pour cet atelier ?

18h : pot

Jeudi 2 février 2012:**Matin**

9H15 – 12H : Ateliers suite

- 1) Instruction au sosie (étape 2) : Visionnage : les traces de l'instruction au sosie de la veille – discussion
- 2) Travail sur les consignes pour d'éventuels ateliers académiques ou d'établissement.
- 3) Comment questionner les écrits des participants ?

13h30 – 16H

Bilan et perspectives

Exemple de V. : comment animer la suite ?

Comment animer les groupes locaux ?

Quelle formation est nécessaire ?

Quelle exploitation faire des extraits vidéos ?

Comment assurer la mise en réseau des expériences académiques ?

Quelle expression au congrès ?

Dossier :

Point sur

Bilan groupe de suivi snes/cnam

Note du CN : rapport d'activité

Article US mag nouveau enseignant d'Alice : collectif informel et un sur la crise du métier.

Article Yves Clot :

Transmission de consignes et instruction au sosie de Catherine

Texte de JL « stages sur le travail et le métier des professionnels de l'enseignement

secondaire : pour que le snes se donne les moyens d'aider les professionnels à exiger de pouvoir faire encore un travail de « qualité » dans le cadre de leur métier

Compte rendu du Stage snes-cnam 1 ^{er} et 2 février 2012

I – Point d'actualité : Frédérique Rolet

Débat :

Aix-Marseille (Stéphane Rio) : Tape sur ce que le gouvernement propose au niveau de l'évaluation mais personne ne veut défendre l'évaluation telle qu'elle est aujourd'hui : difficile à mobiliser.

Yannick Lefebvre (Reims): impose travailler ensemble histoire des arts. Open space : norme qui s'impose. Travail d'équipe imposée impose une norme or on n'en veut pas.

Alice Cardoso: quand on travaille ces questions : c'est avoir un contre modèle du travail collectif : mettre collectif de travail et non travail en équipe qui serait une normalisation de bonnes pratique.

Céline Boudie: new management. Niveau intermédiaire de hiérarchie : conseil pédagogique, super prof.

Evaluation : entretien d'auto évaluation définit sur quels critères ? En tout cas pas ceux de notre métier. Avec Cnam : possibilité entre paire de définir ce qu'est la qualité du travail.

Objectif : travail en équipe, collectif de travail : faire une note pour cahier de contribution.

Alice Cardoso: stage académie de Toulouse et Bordeaux disciplinaire. De plus en plus de prescriptions folles sur les programme : les IPR sont en service commandé lors des animations avec les collègues : faites, appliquez, pas de soucis alors qu'en off ils disent que ça ne va pas mais que si les collègues n'y arrivent pas c'est parce qu'ils ne s'adaptent pas assez vite !!! Les collègues ont ainsi développé une suspicion de l'IPR. IPR soumis à une pression tellement forte : ne sont plus qu'un rouage de la transmission des prescriptions.

Dans beaucoup d'endroits, les IPR sont aux ordres, ils ne défendent plus la discipline. En plus ils ne prennent pas en compte le réel de l'activité, du terrain.

Limoges : envie de travailler sur le métier

Rennes : JM Clery, (philo) Observatoire depuis de nombreuses années : transmission de la réflexion sur les contenus par sur les pratiques. Dimension du travail sur le travail leur manque.

Aix-Marseille :

E. G.: ils sont prêts à monter un collectif de travail sur le travail dans son établissement.

Stéphane Rio : F. B. : quartier nord Marseille : collectif. Problème d'ordre méthodologique.

Yannick Lefebvre : informé du travail du cnam en 2005. Participe au stage dès 2009. Monte un collectif à Reims.

II – Retour d'expériences des s3

A) Aix-Marseille (porte parole : Stéphane Rio).

Depuis 2 ans, la question du métier est un des axes qu'ils développent de façon forte.

Historique des actions académiques sur le métier

1) stage sur les questions de la réforme de l'Etat, dans l'Education.

2) stage majeur sur le new public management en essayant d'articuler des approches en sociologie et anthropologie avec notre pratique syndical notre champs éducatif. Gros succès.

3) Heures d'infos syndicales faites sur ce thème du new public management et la question de la formation des camarades susceptibles de les animer est apparue.

4) Travail avec l'institut de recherche de la FSU. Réalisation d'entretien avec des enseignants de STI de 4 lycées confrontés à la réforme..

5) Chantier en cours : mise en place de collectifs de travail sur le travail dans lesquels ils investissent beaucoup et comptent investir encore plus.

- Stage académique en mars 2011 : venue d'intervenants du SNES national et CNAM :
Alice Cardoso,

JL Roger, Catherine Remermier et Y. Bonnet (institut FSU : présentation de la démarche de l'institut de recherche). Le CNAM et le SNES national s'était engagé à poursuivre le travail et à les suivre, ce qui a été fait.

- Septembre 2011 : sollicitations des stagiaires de mars et des militants de s1 charpenté pour un autre

stage snes/cnam en novembre avec des intervenants du snes national et du cnam : Alice Cardoso, C. L. et Catherine Remermier. 33 stagiaires dont 1/3 appartenant à un seul lycée. le reste : collègues des Bouches du Rhône. Objectif : mettre en place un travail sur le travail au lycée Saint ex, diffuser cette démarche et enclencher des collectif dans des établissements et dans des bassins.

- Depuis :

* Le collectif de saint ex s'est mis en place. L'attente y est très forte dans ce lycée. Cette action marche avec des collègues pas forcément en lien avec le snes et pas forcément syndiqués. Un suivi snes/cnam du déroulement de leur travail est souhaité et Catherine Remermier reviendra ainsi 2 fois en mars et avril. Une autre idée venant de collègues est apparue : aller se voir dans les cours.

* Est en train mettre en place un collectif au lycée Artaud qui serait constitué de collègues appartenant à un bassin (13^e arrondissement de Marseille).

Au s3, ils pensent qu'il est important de faire avancer cette question du travail car nous sommes confrontés dans l'actualité à des choses difficiles mais s'interrogent sur comment intégrer ce travail.

Les questions actuelles :

1) Quels sont les moyens pour mettre en œuvre ces collectifs et pour qu'ils fonctionnent ?

Deux idées :

- Utiliser les heures d'informations syndicales.

Par exemple à Saint Ex, 2h de suite d'infos syndicales ont été posées après le stage de novembre pour lancer le travail.

- poser 2 journées de stage syndical (en mars et avril).

2) Que proposer dans des situations de crise en terme de démarche sur le métier ?

Exemple : établissement en crise entre la direction et les collègues avec descente d'un IA adjoint et 45 collègues à cette réunion. Pas mal d'analyses des collègues concernent le travail empêché, la difficulté de faire son travail quand il y a des injonctions surtout avec ce type de direction.

3) Comment articuler ce travail sur le travail avec la mise en place des CHSCT ?

Les CHS ont une nouvelle attribution et doivent se pencher sur les conditions de travail, la souffrance au travail. Le s3 pense mettre en cohérence le travail sur le travail avec ce dispositif institutionnel. Ainsi, à aix-Marseille, les titulaires du CHSCT du snes seront ceux qui sont responsables des questions de travail.

B) Reims (porte-parole : Y. lefevre)

Historique des actions académiques sur le métier

2009/2010 : aller se voir dans les classes avec des collègues.

2010 : stage « retrouver du pouvoir d'agir sur son métier » avec la participation du s4/CNAM : Alice Cardoso, Catherine Remermier. Objectif : informer des collègues sur les méthodes indirectes mis en place dans les collectifs de travail sur le travail. 10 participants « seulement ».

5 mai 2011 : 2^e stage avec comme intervenants du s4 et CNAM : JL Roger, Alice Cardoso et Thérèse Moro. Plus de succès : 30/40 personnes. Programme : le matin : apports théoriques, l'après-midi : instruction au sosie tronquée. À l'issue du stage, un appel à former des collectifs a été

lancé mais ça n'a pas marché.

Rentrée 2011 :

1) Lancement d'un appel aux gens qui avaient fait le stage et à tous les militants s3, s2 pour former 2 collectifs académiques au s3

- un collectif CPE académique commissaire paritaire piloté par G. B. et encadré par Thérèse Moro du cnam. 2 réunions ont eu lieu. 1 instruction au sosie est en cours avec Thérèse. Pour lancer ce collectif : ils ont ramené leurs prescriptions. Il est prévu d'essayer d'aller les voir dans leur travail

- un collectif de profs de l'académie et pluridisciplinaire (2 lettres, 1 allemand, 1 HG). 3 réunions ont eu lieu. La 1^{ère} est partie d'une transmission de consignes sur la correction de devoirs. La discussion fut très riche et très longue. Ensuite il y a eu une instruction au sosie, pas filmée mais enregistrée en audio. Ils ont commencé une auto-confrontation simple avec l'audio où le collègue intervient sur ce qu'il a entendu de son travail et le professionnel intervenant (Yannick) intervient aussi sur ce qu'il entend. Projet d'autres visites aux collègues, de travailler sur l'instruction au sosie.

-

Pour permettre aux collègues de venir à ces collectifs, le choix a été fait de faire des stages syndicaux avec 5 demi-journées programmées dans l'année.

2) Construction d'un collectif dans l'établissement de Yanick.

Il a réussi à mettre ça dans le projet d'établissement en la faisant apparaître comme une FIL (Formation initiative Locale) appelée « gestion de l'hétérogénéité » et dont il est l'intervenant, payé en HSE. Seuls 3 collègues sur les 24 de son établissement se sont inscrits (tensions, pas de confiance dans l'établissement). Des enregistrements audio ont été réalisés suivis d'auto-confrontation...

3) Bilan

Les réunions durent entre 2 et 3h. Les collègues parlent de leur travail sans pause, ça les passionnent.

Ils mènent une réflexion sur leurs pratiques comme le fait que les prescriptions sont tellement fortes qu'on les impose aux élèves sans les expliquer.

Le collectif est déstabilisant pour certains car cela pose beaucoup de questions mais d'un autre côté plusieurs collègues disent que ça leur fait du bien.

Objectifs et perspectives au S3 :

- Recréer du collectif dans les établissements.
- Déboucher sur quelque chose de profitable pour l'action syndicale avec des collègues militants

qui savent parler du new management, des difficultés concrètes et précises du métier face aux chefs d'établissements, aux politiques pour les ramener à la réalité du terrain.

- Former des collègues qui peuvent faire vivre leurs collectifs tout seul.
- Refaire des stages syndicaux mais le problème c'est qu'ils reposent essentiellement sur Yannick.

C) Dijon (porte-parole : Alain Brayer)

Historique des actions académiques sur le métier

mars 2011 : stage académique avec intervention du cnam. Gros succès avec 50 stagiaires mais du

coup, difficulté à mettre les gens en ateliers avec un si grand nombre. Il a fallu scinder. Une autre difficulté : les collègues s'attendaient à trouver des solutions clefs en main.

Difficulté à relancer une activité autour du métier.

Pour les prochains stages académiques, il faut le rattacher à une discipline, sur un thème précis sinon il y a trop d'inscrits. On peut garder des thèmes plus larges sur des stages de bassin.

Stage 17 janvier 2012 : défendre ses droits dans l'établissement face à la direction et la hiérarchie. Programme : comment utiliser et emprunter le registre hygiène et sécurité, le travail du snes/cnam/groupe métier, le stress, rôle du syndicat au niveau audience avec IA et recteur. Les collègues furent enchantés.

Prochain stage le 12 avril.

Perspectives

Travail avec les collègues de STI : ils ont assisté au colloque avec Yves Bonnet qui a présenté son travail au sein de l'institut de recherche de la FSU. Ils hésitent entre les outils proposés par Yves Bonnet et ceux du cnam. Y. Bonnet est venu faire les premières interviews mais il ne sait pas où il va car les gens expriment des difficultés mais il n'y a rien qui en sort.

Avec le cnam, il y a une prise plus profonde sur l'élaboration du métier car il y a une prise de conscience de son activité réelle.

Difficulté à faire comprendre aux collègues le rôle du syndicat dans ce travail : on ne peut pas changer les conditions de travail mais le collectif de travail peut m'aider à y faire face. Sauf que pour les collègues, le syndicat travaille niveau de la défense des statuts, des postes et pas localement, dans la réalité de tous les jours : ce sont des associations informelles, des collectifs qui peuvent agir localement pour nombre de collègues.

Peut-être travailler aussi sur le stress.

D) Orléans-tours (porte-parole : Hélène Latger)

2005/2009 : Phase expérimentale avec le CNAM : est-ce que les personnels de terrain peuvent animer un groupe ? Création d'un collectif avec 5 collègues de lycée + 1 intervenant du CNAM.

En 2011, le s3 organise un stage sur la souffrance au travail avec 35 participants dont beaucoup en difficulté. Elle réussit à montrer qu'exprimer la souffrance seule est une impasse mais qu'on peut travailler sur le métier pour en sortir.

Prochain stage le 21 février 2012 avec comme objectif de construire des collectifs.

Dans son lycée : intégration dans le projet d'établissement d'une action sur les difficultés de mise en œuvre des métiers. Les collègues sont partants pour qu'on se réunisse, discute à bâton rompu pour savoir ce qu'on fait réellement dans les classes. Cela marche bien car elle connaît bien les collègues mais il y a un problème de date. Du coup, a été prise une heure d'info syndicale et 6 collègues sont venus. Pour la 2^e réunion, une demi journée banalisée sera demandée en avril-mai. Projet d'enregistrer sous forme audio puis de retranscrire à l'écrit et à partir de la transcription les collègues vont partir plus loin. Si à un moment ça s'arrête, elle proposera une discussion à partir d'une vidéo. Son objectif est d'essayer d'aller le plus loin possible dans son établissement mais au niveau académique c'est plus flou.

E) Hervé Moreau : secrétaire départemental FSU

Il faut prendre conscience que proposer que le syndicat reprenne la main sur le métier va prendre du temps car c'est un énorme changement !

Ex : il était au BN de l'APSES : faire accepter que l'association pouvait proposer un contre manuel et contre prg a pris 10 ans !! Actuellement, tout le monde trouve cela normal mais ils ont oublié qu'il y a 10 ans il était hors de question de parler des contenus au sein de l'APSES.

Ce sera probablement la même chose sur le travail : peut-être que tout le monde aura oublié qu'on a eu du mal à mettre en place le travail sur le travail !

Etant secrétaire départemental FSU, il travaille en interprofessionnel, avec l'institut de recherche de la FSU, s'intègre au chantier de recherche.

L'objectif d'un SD FSU c'est de proposer de mettre la fédération au service des syndicats.

Novembre 2010 : 1^{er} stage SNES/CNAM avec JL Roger à Orthez : difficile de mobiliser sur le thème du métier : seulement une 10^e d'inscrits.

Comment faire venir les gens sur ces questions ?

Nouveau stage sur les conditions de travail dans les différentes fonctions publiques. 60 inscrits de 10 syndicats différents donc énormément de métier différents rassemblés. Sont partis de vidéos pour orienter la discussion et cela a permis aux collègues de partager leurs expériences sur différents domaines de la fonction publique, sur comment ils font avec la souffrance au travail, leur difficulté de faire avec. Ce premier stage a permis de déminer le terrain en légitimant cette souffrance : pour une fois on leur donne la parole, on voit que ce n'est pas un problème individuel. Le hic c'est qu'on aboutit au collectif de la plainte, mais comment en sortir ?

Mai 2011 : 2^e stage avec pour objectif de sortir du collectif de la plainte. Intervention de Carine Chastain qui a exposé les concepts et outils de l'ergonomie. Explications sur la différence entre travail réel et travail prescrit. Mise en évidence du besoin de regarder le travail réel pour relever la tête et faire des propositions.

Comment faire pour repartir sur le partenariat snes/cnam et snuipp /cnam ?

Futur stage du 9 février 2012 : stage interprofessionnel. Programme du matin : 5 intervenants, après midi : ateliers avec les différentes approches pour étudier le travail. On ne cherche pas à opposer ce qui se fait du côté de l'ergonomie et du côté de la clinique de l'activité. Les 2 méthodes n'ont pas forcément les mêmes légitimités mais elles sont toutes les 2 légitimes. Ceux qui ne veulent pas travailler sur le sens du travail sur le travail tel que fait le cnam peuvent travailler en recherche action en utilisant l'ergonomie. L'unique objectif est que les syndicalistes aillent vers les salariés et les comprennent. Même s'ils sont en poste, les syndicalistes sont en partie déchargés ce qui crée un décalage avec la réalité du métier : ils ont besoin de clefs pour être à l'écoute des travailleurs à « temps plein ».

Perspective fédérale : utiliser le CHSCT pour faire remonter du terrain les difficultés réelles, faire du lien dans et entre les différents métiers grâce au travail sur le métier. Mais à la FSU, des questions méthodologiques énormes se posent.

F) Synthèse (Alice Cardoso)

On voit bien qu'on est en chantier sur ces questions : on tâtonne. Avec le CNAM, on cherche comment on va passer de la recherche qui a donné un rapport qui a montré comment un collectif, dans certaines conditions, et à une échelle limitée, a pu faire l'expérience de reprendre la main sur le métier à, au niveau syndicale, à un dispositif transformé tout en gardant le corpus théorique et qui soit applicable à une toute autre échelle.

La demande est forte même si elle peut paraître multiforme avec des collègues mal, qui traversent des difficultés, se posent des questions sur le sens du travail, de leur métier, sont en conflit avec l'IPR, entre collègues, ont des difficultés de classe...

En terme syndical : il y a un paradoxe entre le mandat de démocratisation du secondaire, avec une scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans pour tous, un collègue qui n'envoie pas sur des voies de

relégation et en même temps des collègues qui disent qu'avec tel ou tel élève en moins ça irait mieux... On sait que ce mandat n'est pas facile à tenir avec en même temps des gens pas reconnu dans leur métier et qui ne s'y sentent pas bien. Par ailleurs, des réserves sont fréquemment présentées : pourquoi syndicalement s'occuper du travail et notamment du métier ? Est-ce que le syndicat doit aider les gens à mieux faire leur travail ? On en prend tellement plein la poire on ne va pas non plus se donner du mal pour bien faire notre travail ! Une des réponses est d'avancer que si on ne fait pas bien son travail : on est perdant car on n'est pas bien. Mieux faire son travail, ce n'est pas obéir à un ensemble de prescriptions qui de toutes manières sont multiples et impossibles à tenir.

Danièle Linhart, Sociologue, explique dans Une précarisation subjective du travail ? " *En imposant, sur la base de critères de rentabilité, une logique d'individualisation, de mise en concurrence systématique et de définition d'objectifs personnalisés, la modernisation managériale a souvent abouti à transformer le travail en une épreuve individuelle où chacun se trouve dans une quête solitaire de sens et de valeurs. Cette évolution s'accompagne d'un mal-être au travail, dont on peut redouter qu'ils s'étendent à la société toute entière.* " Ainsi, dans l'Éducation Nationale, si on ne peut pas s'attaquer au statut, on déstabilise le métier par le changement permanent. C'est ce qui se passe depuis 2 ans. On casse les métiers dans ce qui lie subjectivement le métier à son travail. C'est le management pas la défiance : quoi qu'il arrive le salarié veut en faire le minimum et il va falloir le forcer.

Dans les stages, on nous reconnaît des clefs d'analyse intéressantes, et maintenant qu'est-ce qu'on fait ? C'est quoi le levier car si on n'arrive pas à faire changer à court terme, on fait quoi ? Comment s'emparer d'une prescription, décider ce qu'on prend et ce qu'on laisse ? Comment mettre en lien avec notre mandat de liberté pédagogique ?

Sur ces questions du travail (cf point sur), on constate des démarches et analyses multiples. L'Institut de recherche de la FSU travaille sur ces questions et les relations ne sont pas toujours très simples car les approches théoriques peuvent être différentes. Mais il n'y a aucune obligation à se choisir une seule voie : peut-être que la démarche CNAM ne correspond pas à tous les profils d'adhérents.

Dans le bilan d'activité fait pour le congrès reprend ces avancées et perspectives.

Objectif du stage : avancer concrètement sur comment faire avancer ces groupes de travail, comment ne pas perdre de vue un corpus théorique.

III – Apport théorique : la méthode indirecte

A) Intervention de Jean-Luc Roger (CNAM)

Ce qui le frappe, quand on rentre dans la pâte, dans le concret, c'est qu'il y a des problèmes théoriques qui se posent et qu'on n'a pas de solution a priori. La démarche se développe et s'ajuste à des problèmes nouveaux. Il n'y a pas de doctrine, on essaye de comprendre ce qui est en train de se passer et comment le développer.

On a parlé de ce qui se faisait au CNAM, à la FSU, en ergonomie. Plus il y a de travail sur le travail meilleur c'est. Le CNAM n'a pas l'exclusivité de l'analyse du travail et des tentatives de modifier le travail. C'est très bien ça devienne une question qui sorte des labos et devienne un instrument et un objet de discussion dans les institutions.

Qu'est-ce qui caractérise les méthodes indirectes développées par le CNAM ?

On veut que les professionnels s'expliquent avec leur travail c'est à dire qu'ils disent ce qu'ils font mais aussi et surtout qu'ils puissent faire quelque chose avec ce qu'ils disent. Ce sont des démarches d'action : l'objectif est que les professionnels puissent agir et non pas simplement s'exprimer soit sur le registre de la plainte ou de l'analyse.

Ce sont des démarches qui vont vers l'action :

- individuelle : chacun reprend en main son travail, a un pouvoir d'agir, de mieux faire son métier.

Deux résultats très rapides sont observables :

- une amélioration des façons de faire, la possibilité de mieux agir qui soulage.
- une déculpabilisation :

Au lieu de vivre le métier comme un problème personnel, on sait qu'on est confronté à des problèmes de métiers chacun à sa façon. On est un professionnel qui affronte des problèmes de métier comme les autres le font. Le pouvoir d'agir s'élargit en se professionnalisant.

- collective :

Un des résultats est que les professionnels avec qui le CNAM a travaillé, s'impliquent dans la défense du métier. Ils interviennent au niveau de leur établissement, se lancent dans une action au niveau de leur inspection au niveau de la formation, propose qu'on fasse des groupes de travail avec des stagiaires.

Comment faire en sorte que le développement personnel et collectif puisse se faire ?

Il y a un enjeu théorique : il faut bien différencier 2 termes qui sont utilisés souvent de façon équivalente :

- **l'action** : ce que font les gens, ce qu'on peut observer, voir mais ce n'est qu'une partie de ce qu'on fait quand on travaille.
- **l'activité réelle** : c'est la totalité de ce qu'on fait qui mobilise aussi le psychisme.

Il y a 3 dimensions pour agir dans l'activité réelle :

- l'objet du travail
- les autres : on s'adresse aux autres, on tient compte des autres (élèves, parents d'élèves, ceux qui donne les instructions).
- Soi-même : les valeurs qu'on porte, la façon dont on a appris la discipline

Entre ces 3 dimensions il y a des conflits, exemples :

- entre ce qu'on veut faire comme apprentissage et les élèves qu'on a il y a conflits.
- entre ce qu'on veut enseigner et ce qu'on nous dit d'enseigner : il y a des conflits du coup on le fait mal.

Ces conflits on les tranche par un acte : le travail action est le résultat du travail réel qui se fait à l'intérieur d'un psychisme.

Quel est l'objectif du CNAM ?

C'est la remise en jeu de l'activité réelle. Pour que les choses changent, qu'on puisse développer son pouvoir d'action, travailler le métier, il faut travailler sur le travail réel. Il faut remettre en jeu les conflits qu'il y a entre soi, l'objet et les autres

Le problème est que cette activité réelle est directement inaccessible.

Exemple : on voit les gens faire quelque chose, ils se regardent faire quelque chose et on leur demande ce qu'il s'est passé : il y a des automatismes qui cachent l'activité réelle.

Il faut mettre en place des méthodes indirectes pour remettre en jeu les conflits et la façon dont ils ont été tranchés pour pouvoir travailler sur le travail, remettre en jeu l'activité réelle pour pouvoir la transformer.

B) Intervention de Catherine Remermier (SNES/CNAM)

Comment l'institution prend en compte les pratiques des professionnels de l'Éducation Nationale ?

Les réformes qui sont mises en place modifient les habitudes de travail et son regard au travail par une refonte des programmes, une mise en place de dispositifs qui modifient les missions en douce. La question du rapport de chacun à son travail est bousculée. L'essai de diffusion des guides de bonnes pratiques est une manière de prendre en compte ce malaise. C'est inopérant car ça fait l'impasse sur les vraies situations et les vrais élèves.

Dans les milieux de formation, on propose des stages d'analyse de pratique qui peuvent nous faire penser qu'en clinique de l'activité on fait pareil :

- on fait aussi des groupes.
- on instaure aussi un climat de confiance.
- il n'y a pas de jugement.
- on travaille sur situation vécue.

Il y a cependant des différences :

- *Le positionnement*

Les groupes d'analyse de pratique se font sous la direction d'un expert qui va favoriser l'échange mais va donner à la fin son interprétation de ce qui se passe. On fait l'hypothèse que ça va permettre d'améliorer les pratiques. Or, en clinique de l'activité, on sait que pour transformer les pratiques, il faut une prise de conscience qui ne se décrète pas : ce n'est pas de l'explication d'un autre que ça peut venir.

- *La vertu de la parole collective.*

Dans certain cas, il n'y a pas d'expert mais des praticiens qui sont au même niveau. On fait circuler les pratiques d'un ensemble de situation qu'ils partagent et cette circulation va améliorer la pratique. En clinique de l'activité, on empêche les professionnels de reprendre leur façon habituelle de faire. On va les surprendre, les mettre dans des situations où il y aura des controverses, où ils seront sans voix. On les mets dans un cadre qui dérange, dans un cadre contraignant les empêchant de faire leur manière habituelle de faire ou de dire.

- *La mise en mot*

Il y a des analyses de pratique où il faut mettre des mots. Il faut réunir des professionnels du milieu enseignant qui vont venir présenter une situation qui leur a posé problème. À partir de là, le collectif va aider à verbaliser ce qu'il s'est passé. Le problème est qu'on essaye d'amener chaque professionnel à dire comment il fonctionne quand il est dans une situation avec certaines caractéristiques. Comme si il fallait prendre conscience des logiques inconscientes qui nous poussent à réagir de certaines manières, aider les professionnels à reculer leur limite, aider afin qu'ils arrivent à surmonter telle situation. Cela repose sur les ressources de la personnalité du professionnel. Dans cette méthode là, le métier exercé avec ses contraintes n'est pas au premier plan : c'est la personne qui l'est. Or, les gens intéressent en tant qu'ils sont professionnels dans la clinique de l'activité.

- *Les discours sur les pratiques équivalent aux pratiques ?*

Le risque à éviter quand on fait parler de sa pratique c'est la montée en généralité car on est alors dans un discours sur les pratiques qui n'est pas l'activité que l'on a en situation. Ainsi, en

clinique de l'activité, on s'attache aux traces (écrits, vidéos, audio) : il y a un écart entre ce qu'on pense de ce qu'on a fait et ce qu'on a fait réellement. Dans le détail de l'activité, il n'y a pas que ce qu'on aimerait faire, il y a les contraintes de l'objet, de l'institution (chef d'établissement, programme), qu'on se donne : les choses qu'on pense qu'on n'arrivera pas à faire. Dans la classe on va faire des choix dans les conflits ce qui laisse des résidus qui viennent nous embêter. La clinique de l'activité permet d'approcher le réel de l'activité (celle qu'on a réalisé, celle qui est empêchée, suspendue....).

Comment arriver à approcher le réel de l'activité ?

On va provoquer des contraintes, des controverses, ne pas laisser les professionnels rouler dans ce qu'ils ont l'habitude de faire traditionnellement.

Chaque analyse de pratique cherche à attraper un bout, une dimension du métier.

On distingue 4 dimensions du métier :

- Impersonnelle qui correspond aux prescriptions à la fiche de poste.
- Interpersonnelle. Un enseignant qui travaille, a son objet en commun avec d'autres collègues de la même discipline, il a des relations avec les autres autour de son métier.
- Personnelle qui correspond à la dimension subjective, le rapport intime que l'on a avec son métier.
- Transpersonnelle ou le genre du métier qui correspond à la manière de faire, définir dans le milieu les manières de faire et de dire par ceux qui sont d'un même métier.

La clinique de l'activité essaye d'attraper les 4 dimensions du métier et de faire circuler du sens dans ces 4 dimensions mais il faut que ça circule entre les 4.

Comment mettre en place ces méthodes indirectes ?

Il ne faut pas rester au niveau de ce qui a été fait. On peut observer ce qui a été fait mais on ne peut pas observer l'activité réelle. Quand on s'observe en activité, on peut dire « là il s'est passé quelque chose », répéter ce qui s'est passé et remettre en jeu toute son activité réelle.

Exemple : cours sur la terreur de Céline. Au moment où elle dit : « j'ai été prise entre 2 choses : enseigner des méthodes et contenus », elle commence un travail sur ce que c'était l'histoire, fait sa propre compréhension, son rapport entre méthode et contenu.

Les méthodes indirectes ne permettent pas d'expliquer à la place des gens ! L'objectif c'est que les gens avancent, ne recommencent pas le même type de conflit.

Comment faire ?

- faire raconter : ça ne fonctionne pas
- avoir quelqu'un qui vient observer : ça ne marche pas
- partir de traces de l'activité, de quelque chose qui est en fait le reflet de l'activité réelle. On montre des traces de ce qui a été fait. Comme c'est le résultat de l'activité réelle, des conflits, on peut retrouver cette activité réelle, faire rejouer les conflits.

Dans quels collectifs ?

Donc on part de traces. Cela se fait toujours dans le cadre d'un collectif de pairs avec les mêmes problèmes, les mêmes questions qui savent ce qui se passe. C'est dans un groupe de pairs que se fait ce dialogue. Il peut y avoir un intervenant qui a pour fonction d'aider par ses interrogations, par ses étonnements à revenir sur ce qu'ils font mais projeter les traces au sein d'un des pairs qui s'interrogent suffit.

Le rôle de l'intervenant est souvent de travailler avec l'un des professionnels qui a accepté d'être filmé : il va poser des questions naïves qui vont désarçonner celui qui est en face, car il n'a pas l'habitude de poser ce genre de questions un peu bizarre qui sont du domaine de l'évidence, ou car il ne s'est jamais posé ce genre de question. Quand on va être en groupe et confronté aux traces de l'activité, les autres collègues vont être sur le même registre avec des questions qui portent sur l'activité du collègue. Le retour en collectif se fait toujours après un dialogue.

Pas d'intervenant surplombant : chaque façon de faire est valable : il y a une égalité. Pas de supériorité de façon de faire : chaque façon de faire est égale.

Pour mettre en place en clinique de l'activité pure on a 2 méthodes qui reposent sur un principe commun : chacun est confronté à des traces précises de sa propre activité : un film ou une méthode du sosie, enregistrement audio, transcription par celui qui a été filmé, un retour au collectif et un débat. Le développement personnel de chacun, de chaque pouvoir d'agir et de chaque élargissement au métier, c'est ça qui à terme va développer le collectif.

On ne peut pas se lancer en clinique de l'activité au sens plein du terme car on n'a pas les moyens de transformer chaque professionnel en professionnel intervenant maîtrisant les techniques de la clinique en les mettant en œuvre.

On peut travailler l'essentiel c'est-à-dire travailler à partir de traces.

Est-ce qu'aller dans le cours de l'autre est une trace valable ? Il y a un risque de jugement de l'activité de l'autre : il faut constituer des traces exploitables qui permettent de travailler sur le détail de l'activité de façon à ce qu'il y ait une remise en jeu des conflits d'activité des dilemmes de travail mais sans forcément que ça remette en jeu l'ensemble de son activité.

Il faut mettre en place un travail de réflexion sans que les individus soient amenés à revenir sur leur activité professionnelle.

Idéale : permettre à chaque professionnel de parler en « je » de son métier.

Quels collectifs au sein de SNES ?

On ne va pas transformer tout le monde en clinicien de l'activité. Il faut trouver des méthodes moins lourdes mais suffisamment rigoureuses pour être quand même adossées sur la théorie. On veut prendre l'esprit de la théorie mais avec des manières plus légères. Dans la méthode, un point fondamental est de provoquer de l'imprévu, qu'on dérange les manières habituelles de penser. Il ne faut pas que les collègues s'empaillent entre eux mais sur la façon de faire les métiers.

On réfléchit sur des méthodologies qui soient inspirées de la clinique de l'activité.

L'objectif est que les collègues parlent du métier comme de leur affaire, qu'ils puissent s'interroger sur la façon dont le métier s'agence, intègre les prescriptions, etc...

Si on réussit à faire discuter en « je », si on a un nombre suffisant de collègues qu'on a réussi à faire s'engager dans l'affaire, il faut les mettre ensemble pour formaliser les dilemmes qu'ils ont discuté entre eux. Cela permettrait d'avoir un répertoire de questions/dilemmes de métier : celui des professionnels et non de l'institution mais qui ne seraient pas normatif et prescriptif.

J'ai le collectif avec moi : le dernier mot n'est jamais dit, il ne s'agit pas de trancher. Le collectif c'est une ressource...

Cela mobilise une énergie si forte qu'il faut des gardes fous : d'où l'importance du cadre théorique.

Pas vidéos, complet sosie pas tout de suite : pour l'instant, il faut envisager des traces moins impliquantes.

IV – Ateliers

A) Transmission de consignes

1) Consigne :

Demain, tu projettes de mettre tes élèves en travail autonome par petits groupes. Tu lances l'activité, tu l'installes et à partir de là tu imagines que je sois ton sosie c'est-à-dire que je vais te remplacer. Tu dois me dire précisément dans le moindre détail tout ce que dois faire et dire pour te remplacer sans que personne ne se doute de la substitution.

Il faut écrire tu.

2) Phase d'écrit des stagiaires.

3) On échange les écrits avec le voisin et on souligne dans une autre couleur mais pas en rouge tout ce qui semble obscure, peu précis pour le remplacer. Celui qui remplace, il pose les questions en je.

4) On redonne la feuille à son voisin/sa voisine.

5) Dans les questions qu'on vous a posé : qu'est-ce qui vous étonne, qu'est-ce qui vous irrite, qu'est-ce qui vous dérange. A l'oral. Phase de questionnement pour creuser le point de vue et de débat entre les participants.

Catherine a récupéré toutes les transmissions de consignes et les questions posées dessus par les voisins.

À éviter : demande dans quel objectif, dans quel but le collègue fait telle ou telle chose car le collègue va exposer de façon très générale comment il voit sa discipline d'un point de vue générale.

Il faut préférer des questions :

- de type : *j'ai choisi spécifiquement cette leçon pour faire un travail autonome ?*
- en comment ?
- qui renvoi à ce qu'on pourrait faire.

Il ne faut pas monter en généralité, il faut être sur le détail.

B) Instruction au sosie

On a filmé un participant en train d'instruire son sosie. Il a regardé le soir le film et décrypté quelques morceaux choisis d'éléments qui le font réagir.

Catherine : Dans la méthode de l'instruction au sosie, quand l'instruction est terminée, ceux qui assistent à l'instruction pose des questions pour éclaircir des points. On est au niveau de la question.

L'instructeur repart avec l'enregistrement audio : écoute, décrypte et dispose d'un temps long pour pouvoir faire ses commentaires personnellement. L'instructeur va revenir vers le groupe pour faire part de ses commentaires et engager une discussion. Et faire intervenir une controverse.

Pendant notre stage, la phase de décryptage est très courte et on n'a pas le temps de faire la phase de questionnement juste après l'instruction.

Discussion le lendemain sur le décryptage de JM

JL : dilemme de travail : est-ce qu'on met les élèves en groupe pour les mettre en activité ou pas ?

Yannick : je les mets en groupe parce qu'on m'a dit de le faire.

JM : je les mets en groupe mais on m'a dit de ne pas le faire.

JL : on est parti sur une discussion de questions réponses. Il expose ses problèmes et on lui pose des questions. À partir de ce dilemme qui est partagé, il faut que les autres se mouillent.

E. : voit pas le dilemme. Au lieu que les élèves conceptualisent de manière individuelle, ils

construisent de manière collective. La mise en commun est une redite pour certain et pas pour d'autre : on les mets tous au même niveau.

Alice : sent pas le dilemme est-ce que c'est utile ou pas utile. Elle se demande si elle va y arriver ou pas. Pas convaincu que les élèves bossent. Elle voit que certains bossent et d'autres non. Elle s'épuise pour passer d'un groupe à l'autre. Qu'est-ce que j'accepte de ne pas contrôler ?

Fabrice : on a du mal à comprendre son dilemme car ce n'est pas une injonction. Se retrouve : comment je gère et est-ce que je vais y arriver ? Est-ce que j'en dis pas trop ? Va dépendre de mon objectif avec le travail en groupe.

X. : dilemme à lui : est-ce que ça fonctionne ? En classe : ils se taisent et travaillent pas. Veut pas les mettre en groupe car il perd le contrôle. En fait pas beaucoup.

Hervé : est-ce que l'échec n'est pas plus visible en groupe qu'en classe entière. En groupe, on les voit en échec et ça redevient un échec pour nous. Mes élèves me dépassent dans le travail en groupe et vont faire des digressions. Sais comment faire mais a pris énormément de temps. Prépare pas de corrigé : c'est l'ensemble des groupes qui corrigent. Ils se confrontent à l'échec : on ne s'en sort pas tant qu'ils ne se sont pas confrontés à l'échec. Qu'est-ce que je fais : est-ce que c'est ma discipline ? Et le programme ?

Yannick : met en groupe pour préparer une évaluation. Sinon non : on court deux lièvres : apprendre à travailler en groupe et le contenu du travail. Il n'y arrive pas le travail de groupe donc il ne le fait pas.

Danielle : qu'est-ce qui vous laisse le plus de questions dans la tête et d'insatisfaction entre travailler en classe collective (frontal) ou travailler en groupe. Cela a effet sur plaisir, santé au travail. Qu'est-ce qui vous affecte entre les 2 options. Et qu'est-ce qu'on fait de ces choses qui nous affecte quand on a travaillé les cours.

JM : 2 surmoi : prof philosophie dans lycée technologique. Comment se construit le savoir en philosophie ? Quelles procédures mentales ? Le passage au groupe est la tentative que quelque chose se passe dans leur tête.

Stéphane : travail de groupe épuisant. Tout le temps borné par une heure. Passer du temps à déplacer des tables. Trouve que c'est très disciplinaire.

Alice : colle entre ton objectif de métier et ce que tu fais. Problème d'avoir des contenus. Surprise de ton assurance (à moi)

Fabrice : Dans les 2 configurations satisfaisant et frustrant.

Frontale : on tient les objectifs de temps. Dispositif moins lourd. Mais frustrant car ne sait pas ce qu'ils ont retenus. Configuration de groupe : se passe beaucoup plus de chose pour les élèves : très chronophage. En fait plus en 6^e à 4^e mais pas en 3^e car chronomètre beaucoup plus important.

E. : prof de langue vivante en collège. Pas une pression des programmes et d'un examen final. En groupe elle se repose. Pour certaines activités elle doit en passer par là. Ex : invention d'une discussion. Problème : rythme de travail de chaque groupe. Chacun va jouer un personnage : donc tous joue le jeu. Problème : le groupe qui est à la traîne car pas envie, pas compris, on lui en demande trop, on lui demande de créer. Qu'est-ce qu'on fait du groupe qui a fini en une séance alors que d'autres ont besoin de 2 ou 3 séquences.

X. : Élève en échec, ne peut pas prendre la parole dans un groupe classe. Avantage du groupe : aide ces élèves à prendre la parole. Est-ce que je vais y arriver ? Pas sur : c'est un inconfort donc pas avoir tendance à vouloir le faire. Son dilemme : comment faire pour recommencer à faire du travail de groupe.

Yannick : pas opposition travail de groupe et travail frontal. Travail individuel aussi important.

J. : maths en lycée. Fait souvent travailler avec le voisin. Problème reprendre la classe et institutionnaliser quelque chose. Voit que beaucoup d'élèves n'ont pas compris ce qu'ils ont fait.

Que faire pour qu'ils apprennent à créer ? Problème du temps et du programme : qu'est-ce que je vais faire, je ne vais pas terminer le programme. Demande beaucoup aux élèves.

Jérôme : collègue en maths. Problème du nombre. Élève en difficulté, leur redonner, donner la confiance. En conflit interne avec la rigueur nécessaire avec la discipline (maths). Un élève en difficulté pas rigoureux : je n'arrive pas à savoir comment le rendre rigoureux. Se dit qu'il n'aura jamais de réponse. La mesure de l'efficacité du travail que je peux leur proposer ne sera jamais assurée. En même temps il doit tout faire pour tendre vers ça. Format heure très contraignant, programme également.

Danielle : foudritude d'interrogation, de questions qui nous rendent pas très bien et qui nécessiterait d'en parler. On est amené à s'interroger ou à dénier le problème.

JL : questions de méthodes.

Il faut remettre en circuit, en réflexion, en question ce qu'on a fait, les gestes qu'on a fait. Moyen : faire répéter l'activité réelle. Chacun puisse partir de ce qu'il a dit, de ce qu'il pense déjà pour le délier un peu, le remettre en jeu : le contact social avec soi-même qui amène à se poser des questions : moi je fais comme ci et comme ça. Il sort une masse de question. À quoi le travail de groupe renvoi l'élève ? Qu'est-ce que c'est la remise en activité ? Qu'est-ce qu'on met dans l'objet du groupe.

Autres questions qui ne sont pas venues : qu'est-ce qui se passe pour le prof ? Ennuie ?

Ex d'un professeur qui lui disait que les élèves par les questions qu'ils lui posaient l'obligeaient à revenir sur des indices.

Pour chacun il y a des questions propres qui vont interpeller plus que d'autres.

Ce qu'il y a aussi d'intéressant c'est de pouvoir revenir encore après dessus. Dans la clinique pure, les séances reviennent, les questions reviennent car on a mûri entre temps.

Si un collectif est stable : après avoir fait transmission de consignes. Important d'enregistrer. De faire la transcription, de la redonner pour que les gens aient le temps de mûrir et de rediscuter après que les choses se reprisent, se redéveloppent. Le dernier mot n'est jamais dit : on sortira toujours avec des choses à dire. Il n'y a pas de conclusion ! Il ne faut pas dire, ça c'est bien, ça ce n'est pas bien. Il faut éviter des réactions d'interpellation qui peuvent laisser passer des jugements. Un des boulots de l'animateur est de bien veiller à ça. Toute position est égale sinon ça introduit des conflits. L'objectif est que les gens à partir de ce qu'ils disent développent leurs points de vue à eux.

JL : D'un point de vue technique : il disait je parfois tu (film). Normal qu'on ait des difficultés à faire ça. Pas simplement une astuce. Instruction donnée au sosie. Instructeur dis tu car il y a plusieurs choses derrière :

- Sorte de dépersonnalisation, le regard de celui qui dit « tu » est tourné vers le métier plus que vers lui-même. On cherche à lui faire faire quelque chose : c'est le métier. Dans mon métier et comment je vais le faire faire à l'autre.
- Ce n'est pas une vraie instruction au sosie. Elle commence comme ça. Transcription débat retour des autres posent question repart revient. Il y a égalité : ceux qui ont fait savent que les autres vont faire car dans la façon d'interroger ensuite on sait qu'il y a réciprocité. Chacun a couru les mêmes risques ou va les courir.
- On a enregistré en vidéo et donné. Il a regardé seul et transcrit. C'est très dangereux : c'est une erreur. Le choc de l'image peut être très violent. Il faut voir les choses avec le soutien de l'intervenant. Quelqu'un peut-être tellement surpris (fait l'inverse de ce qu'elle pensait faire).

Catherine : enregistrement moins violent que l'image mais on s'entend. Comme il y a du temps, le collectif qui est constitué et qui bouge pas il est présent dans la tête de celui qui travaille sa

propre instruction.

Stéphane : trouve ça un peu glissant. À la limite de la bonne pratique. Il ressentait qu'il y avait deux camps. Les injonctions de l'inspection résonnent beaucoup. Manque la dimension institutionnelle.

Fabrice : normal : chacun se positionne par rapport aux autres et par rapport à lui-même. Mais il ne faut pas que ça débouche sur des accrochages entre des individus.

Alice : Remarque discussion. Il y a des sujets qui fâchent et de controverse. Syndicalement on a du mal : est-ce qu'on se place sur le plan des valeurs ou des questions de métier. Accusation qu'on ne tranche pas les questions qui fâchent (ECJS, aide...). On les mets sous le tapis car quand on commence la discussion : ça clache, en ¼ d'heure le débat est clôt. L'intérêt de partir sur le détail : c'est un détour pour qu'on puisse se mettre ensemble à parler du métier. On est tous imbibé du prescrit.

JM : il faut prendre le risque que certains collègues se retrouvent dans les injonctions des inspections. Sinon ça va être injonction inspecteur contre injonction SNES.

Yannick : collectif de travail. Est-ce qu'on peut laisser les enregistrements des discussions.

Catherine : il ne faut pas passer d'une montée en généralité à une autre. Difficulté de venir sur le détail. Certains points nous énervent. Mais il faut travailler sur comment le mettre en place sinon les collègues sont entre 2 prescriptions inspecteurs et SNES.

JL Roger. Si quelqu'un défend la prescription institutionnelle m'énerve comme celui qui défend prescription syndicale car il remonte en généralité. Il faut rappeler que ce n'est pas du tout l'objet. Si quelqu'un qui dans son travail a intégré des choses qui sont pour nous des instructions institutionnelles. Ce qui est important c'est qu'il raconte ce qu'il fait pour que tout le monde puisse réfléchir. On demande qu'est-ce que tu fais dans le détail. Sur certains points on peut aussi admettre que les instructions institutionnelles ne sont pas toujours négatives, on le met à la main. Il faut très calmement toutes les positions sauf lorsqu'elles sont très générales.

Hervé : on essaye de justifier ce qu'on fait. On peut revenir sur ce qu'on a dit.

S. : audio, transcription écrite très importante.

Stéphane : convaincu. Pense qu'on n'était pas proche de l'activité réelle. Stage en septembre : collègue les plus en difficulté était dans la généralité absolue : se protège. Comment ne pas monter en généralité ?

JL : on croit toujours savoir ce qui se passe chez le voisin. Collègues travaillent ensemble, prépare les mêmes docs et pensaient qu'ils faisaient la même chose et en fait non !! On n'accèdera pas collectivement à l'activité réelle. Important que chacun mette dans son réel les questions et pensée des autres, confronté à des questions nouvelles.

Quand ça monte en généralité : ça n'entraîne pas tout le monde. Il y en a qui veulent revenir au travail réel. Faut pas faire de déclarations. Il faut reposer des questions et revenir sur le réel.

Catherine : Dans un cadre qui n'est pas institué il ne faut pas ramener de manière autoritaire mais en posant des questions : comment tu fais.

Alice : max 10 personnes. Problème du nombre : gens qui disent rien, parlent en décalé quand on est trop nombreux.

C) Comment construire des consignes

Transmission de consignes :

- Importance d'une projection dans le futur : demain je dois te remplacer.
- Fin fixe : tu dois me dire dans les moindre de détails ce que je dois faire et dire pour te remplacer pour que personne ne se doute de la substitution.

Si c'est un groupe disciplinaire beaucoup plus facile de trouver des idées.

- Il faut travailler sur des dilemmes, sur des nœuds.

Situation très pratique de début d'heure : problème gestion de classe plutôt que de fond.

J'évalue par compétence : problème de ceux qui ne le font pas.

Pas trouver de formulation explicite et concrète sur les dispositifs d'aide.

Il faut réfléchir : est-ce que tout le monde peut-être impliqué.

On ne s'adresse pas aux personnes en tant que personne mais on fait un détour : on n'a pas de consignes en « tu dois faire ».

Yannick : Tu as décidé de corriger un devoir avec une classe qui travaille pas ou peu.

On étudie un document...

La correction...

Donner des devoirs ou pas à la maison.

JL : contenu des consignes : ce sont des problèmes qui viennent du métier.

Banque de liste de diffusion dans lesquelles les propositions avec les commentaires sur comment cela s'est passé. Sur les traces sur lesquelles on travaille on voit apparaître des initiatives.

Circulation des initiatives.

D) Comment poser des questions sur un écrit de transmission de consignes ?

Pas de questions en pourquoi. Que des questions en comment ?

Qui fait les questions : l'animateur ? Les voisins ?

Ensuite : quelles sont les questions qui t'on irrité, énervé, dérangé. Une personne réagit : fait échos et ça part.

Objectif : faire parler du métier. Rester sosie : réalisation du métier et pas sur les intentions.

Phase 1 : écriture à la consigne.

Phase 2 : animateur fait questionnement en comment.

Phase 3 : exprime ce qui étonne dans les questions : discussion de groupe.

Professionnel intervenant : pose des questions pour aider les collègues à discuter. Mettre des embûches là où c'est simple pour rouvrir des résidus. Questionnement : ralentir la pensée de l'autre. Ralentir les échanges. Rappel que chacun à son avis.

Animateur peut participer à la discussion mais garde à l'idée qu'il est animateur, veille qu'il n'y ait pas de remonter en généralité, chacun soit se respecter, dignité de parole, empêcher les esquives. Attention animateur doit s'exposer, dire ses difficultés pour ne pas être dans une position de parole de l'expert qui dit ce qui est bien. Vigilance à avoir. On voit aussi les grimaces.

Difficile à ne pas se laisser habiter, embarquer par la discussion.

On peut s'enregistrer et choisir des morceaux. Repartir sur des morceaux choisis pour relancer la discussion. Par obligatoire, pas gênant si on ne revient pas sur la discussion la fois suivante.

Délais minimum ou maximum entre les rencontres.

Transcription : ralentir VLC

Transmission : propose différente transmission consigne.

Peut prévoir transmission et ne pas l'utiliser.

Pas de recette, il n'y a qu'un cadre.

L'intervenant est sensé porter les questionnements de ses collègues, les alimenter et n'est pas sensé mettre en avant de façon trop forte les siennes. Le choix que fait l'intervenant c'est par rapport à des choses qu'il repère ; qui l'intéresse mais la première place doit être donné aux autres.

Collectif : apprentissage de la façon de travailler le métier et qu'ils soient autonomes.

Que se passe t-il si des personnes dans le groupe ont une souffrance extrême ?

Insiste sur le fait que c'est un problème de métier, on traverse tous des situations difficiles,

regardons le dilemme, si on fait ça ça ne nous satisfait pas, si on fait ça non plus....C'était lourd mais on peut réussir à s'en tirer par le collectif.

Quand fragilité : énorme rôle de l'animateur : il faut gérer les affectes.

Rappeler que c'est le métier, tous le vit ou du moins plusieurs.

Disciplinaire : plus facile trouver une consigne. Quand pluri-disciplinaire : il faut trouver une consigne qui touche tout le monde.

Visite de classe : observation de sa propre activité. Qu'est-ce qui le surprend, l'étonne, a trouvé passionnant. Ne pas dire : pourquoi t'a fait ça. Éliminer les questions en pourquoi. Ne pas demander si on fait bien.

L'essentiel c'est de produire des traces de l'activité pour permettre la discussion.

V - Question syndicale

Complexe : frêmi doucement. Tout le monde est convaincu que c'est important de travailler sur le métier mais personne ne sait comment il faut faire.

Idée qu'il faut parler du travail mais dans la perspective des CHSCT.

Compte rendu qui mette en évidence les leviers.

Mandat de congrès : reconnaissance du travail collectif nécessaire. Besoin d'une contribution qui rend compte du stage. Mandat : attention pas demander des choses qui soient des 35h dans l'établissement. Demande temps gérer par nous pas par l'institution.

Pas au groupe métier de fabriquer des mandats. C'est au congrès académique de se positionner.

Question très sensible. Quel apport au congrès avec les contributions : autre registre et statut.

Contribution avec l'apport de la démarche en croisant le groupe et croiser des signatures d'académies.

S3 aix-marseille va proposer en congrès académique les divers champs sur le métier et le travail. Ils ont décidé de fortement investir le CHSCT en rapport avec le champ travail sur le travail/métier/etc...5 élus SNES dont 3 titulaires (secrétaire académique adjoint qui porte la question du travail et camarade avec décharge horaire pour travailler ces questions là. Vont proposer de puiser dans leurs moyens pour travailler ces questions là.

Quand il y a des situations de crise : est-ce qu'on peut exploiter notre travail sur le métier dans ces cas là.

Ex : collègue : disfonctionnement total du principal, personnel demande venu de l'IA. Snes intervient, le chef d'établissement va gicler mais il reste un questionnement sur le travail et il faut qu'on soit présent mais comment.

S3 Rennes : circonspect sur les CHSCT Académique : cheville ouvrière du CHSCT départemental. Travail interne à la FSU (CHS). Veulent membre du CTA soient dans CHSCT et non camarade FSU qui travaille sur ces questions qui ne voient pas forcément les manœuvres politiques.

Le texte de congrès il a son propre rythme d'écriture et ses propres modalités. Faire bouger les lignes : c'est dans les congrès académique. OK pour une contribution.

Groupe métier le fait et on le transmet et il peut être signé par des s3

S3 de Reims (Yannick) : fait le premier jet de la contribution et fait circuler.

Peut-être levier de syndicalisation.

Essentiel de l'intégrer dans la partie syndicalisation car ça peut souder.

Le syndicat peut-il être un lieu de formation ?

Annexe 5 :

La mise en cohérence de la démarche : le comité de suivi Snescnam.

Réunion du collectif CNAM-SNES du 20 septembre 2010
--

Alice

↳ Convention toujours en discussion

↳ Stages :

- Dijon – stage sur les questions spécifiques (thèmes) : à définir.
- Demande se centre sur FDM et accueil des stagiaires – que ce soit au niveau national ou académique – Réflexion sur le métier à partager avec eux sans que ce soit de façon surplombante → sur la transmission du métier.
- Stage FDM – Commande sur stage que l'on pourrait faire dans d'autres académies tenant compte de la nouvelle dimension de la formation des stagiaires. Stage en direction des responsables de S2 et S3 des différentes académies. Faire débattre :
sur les positions qu'on a au SNES sur le métier
sur les contenus disciplinaires et les programmes
mais aussi stage syndical.
- Stages académiques disciplinaires à destination des stagiaires / demandes des S3.
→ appui de l'expérience acquise du CNAM ou sur des traces pour lancer le débat sur l'acté.
Montrer que syndicalement il y a des pistes ouvertes sur la façon de prendre la main sur le métier.
Demande : montages spécifiques sur les différentes disciplines à partir des traces du CNAM.
- Stage à Bordeaux

JL

La transmission du métier se fait dans le débat entre professeurs chevronnés et débutants (ex. du débat entre L. et M-J). Confrontation sur le même problème entre des anciens et des nouveaux.

Originalité du mouvement syndical que de proposer cela : pas un compagnonnage mais une prise en charge collective de nature à subvertir l'orientation actuelle qui consiste à faire du compagnonnage au rabais et la transmission de « bonnes pratiques » : 2 heures.

↳ prévoir une feuille de présentation R/V sur ce qu'est le CNAM et la clinique de l'activité (article de l'US ?)

↳ prévoir dans les stages une analyse sur les enjeux autour du travail/un cadrage sur :
comment le travail est en crise ?
qu'est-ce qu'on peut faire ?

↳ possibilité de donner des vidéos extraites de la clinique pour les stages syndicaux mais avec la présence d'un membre de la clinique de l'acté pour éviter les dérapages, les jugements.

Débat autour de la pertinence du choix des images :

↳ Utilité peut-être de décentrer en utilisant des images d'autres métiers – pour discuter ensuite du « comment on rend compte de la question du travail ? » et ensuite revenir sur leur propre activité. Comme on est sur la question du travail, effectivement, ce serait bien de passer une

vidéo sur un autre métier – stratégie de détour pour déconstruire des modes de pensées « naturalisées » dans le métier.

↳ Situation d'urgence et public averti pour le stage FDM - peut être pas nécessaire de passer par le détour. En outre, il y aura des suites sur le long terme avec des collectifs IUFM.

Sur les stages académiques en direction des stagiaires, ils n'ont pas encore eu le temps de se professionnaliser. Cela dit cela peut être intéressant de commencer par un autre métier.

3 types de stage :

- Stage national FDM : montrer qu'il peut y avoir transmission (Céline, Alice)
- Des stages académiques pour les stagiaires : faire prendre conscience aux stagiaires que les difficultés qu'ils rencontrent sont des difficultés de métier – leur montrer aussi qu'il y a une crise du travail.
- Des stages sur le travail adressés à tout le monde :
 - mettre en question le travail
 - montrer à nos collègues, même chevronnés, que leurs difficultés sont des difficultés de métier et montrer aux collègues que le collectif est une réponse
 - objectif du stage de Reims étant aussi de faire venir des gens au stage national CNAM du mois de novembre.

Point sur les stages académiques :

19 octobre : Tours (H.)

21 octobre : Reims (S./C ;)

29 novembre : Pau (S.)

Décembre ? : Dijon

Janvier-Février : Bordeaux (C., C., S.)

17 février : Aix-Marseille

Sur les stages spécifiques :

- question cruciale – élève en difficultés / collègue unique ...
- stages disciplinaires.

Stage national CNAM (24/25 novembre)

Titre : Agir ensemble aujourd'hui pour un travail de qualité – Le travail sur le travail : un nouveau moyen d'action personnel et collectif.

Faire une relance aux S3

Stage ouvert aux 3 métiers.

Les enjeux du travail aujourd'hui.

+ quelques lignes :

- Crise du travail/les raisons
évaluation } Relier avec un thème d'actualité }
- Luites contre cette crise CNAM/SNES } particulièrement préoccupant } par ex.
- Présentation de la clinique
travail ? } Qui va définir les critères de qualité du }
- Travail continuera le stage suivant sur la question du travail personnalisé.

Enjeux du travail d'aujourd'hui + extrait sur un autre métier.

Film de V. :

Montage prêt sur les enseignants de V., vidéo de 20'

Film directeur : même question et comment elle est évaluée.

Penser à mettre en avant le développement.

S'il faut montrer « ensemble » : est-ce que c'est les profs, les CPE, les Copsy ? Il faut qu'il y ait des interventions de CPE, de Copsy : les militants doivent le porter dans le stage.

Lien Copsy-prof : Copsy doivent contribuer à la réussite scolaire : d'où le lien avec « comment on fait quand un élève ne comprend pas ? ». Même chose du côté des CPE qui travaillent aussi sur la démotivation, absentéisme : comment tout le monde s'empare de cette question ?

Objectif étant de mobiliser des militants sur l'idée qu'ils puissent essayer.

↳ proposer des formes d'intervention plus légère

↳ formation de ces intervenants militants par le SNES.

Céline B.

– Que les militants qui s'engagent dans ces collectifs soient pris en charge en terme de formation par le SNES.

– Lancer une instruction sosie ?

A travers le film de Rebecca : poser la question de la possibilité :

- de créer un travail sur le travail

- de mettre en place des groupes de discussion.

La question de fond :

La question est la posture et le cadre qui permet de mettre en place ces questions là, de changer dans ta relation aux autres ; Donc ne pas rentrer dans la méthode dans ce stage.

Quand mettre en place le travail sur le travail ?

Régis

Ce qui est important dans les démarches c'est la méthode indirecte (l'activité sur l'activité pour qu'elle soit discutable). Il existe des formes plus souples.

Est-ce qu'on peut mettre les stagiaires au travail sur le travail immédiatement ? avec des dispositifs relativement souples.

Il faut que le SNES ait une position forte sur ce qu'il veut ... essayer ?

Autre idée : expérimentée par les Copsy : faire raconter par écrit une ½ journée. Cela peut être 1h de cours par exemple.

- 1^{ère} journée : sur la présentation de la crise du travail et de ce qu'on fait.

- 2^{ème} journée : mettre les gens au travail sur le travail. (déjà fait dans des stages académiques à partir de petits bouts de film (Poitiers, Rouen) : cela permet de les mettre au travail sur le travail.

A la fin du stage, il faut que les gens aient envie de s'engager.

Amener dans ce stage des responsables des groupes disciplinaires.

Céline : autres formes d'intervention

A réfléchir vite ...

Idée : comment on va former ces futurs intervenants

Faire des interventions dans les secteurs.

Groupes :

- V. : on ne peut pas recommencer pour l'instant, pause liée au changement de direction
- M. : a repris
- Hélène : attend que la rentrée se tasse un peu
- Techno : 7 à 8 personnes / doivent prévoir une première réunion.

Jean-Luc

- Possibilité de faire un film sur le travail (à financer)

- Le livre.

Sur la formation des militants :

- au sein du SNES mais avec intervenants extérieurs
- être sur le terrain.

A l'attention des S3, responsables de la formation syndicale (09 2010)

Souffrance au travail, travail en souffrance : reprendre la main sur le métier et sur le débat des critères de qualité du travail

1) Rappel du contexte :

Le mode de management actuel, part de l'idée – fausse on le sait – que le travail s'organise par l'imposition et la multiplication des injonctions, et vise principalement à imposer au forceps les réformes. L'accumulation des prescriptions provoque un désordre dans le travail qui participe largement du « malaise enseignant » auquel font écho bien des enquêtes et travaux de chercheurs. Les injonctions se traduisent par une superposition de prescriptions contradictoires, qui se résument pour l'enseignant à un « débrouillez vous » destructeur sous couvert d'autonomie et de liberté pédagogique. Tout cela entraîne donc une perte de sens qui pèse de plus en plus lourd sur le métier. D'autant plus que la diffusion des « bonnes pratiques », imposées par le plus haut niveau hiérarchique, remplacent à bon compte la formation initiale et continue, et apparaissent comme une imposture aux yeux des professionnels concernés.

Parallèlement, bien décidé à mener une transformation aussi rapide que radicale du système éducatif, le gouvernement compte réformer le mode d'évaluation des personnels.

Or, la menace est d'autant plus grave que les enseignants sont dessaisis de tout débat sur les critères de qualité de leur travail.

IL y a donc un combat professionnel à mener pour définir et discuter des critères de qualité du travail qui se nourrissent du réel de l'activité.

C'est tout le sens du travail de recherche mené dans le cadre du partenariat SNES/CNAM depuis plusieurs années, avec des personnels qui se sont investis dans la démarche de clinique de l'activité.

Ce partenariat entre dans une nouvelle phase avec pour objectif de diffuser auprès des militants du SNES des méthodes d'analyse et de démarches de développement du pouvoir d'agir et de reprise en main du métier face à la crise de réalisation du travail. **C'est dans ce cadre que le groupe métier et le groupe de CNAM proposent deux types de stages :**

1) Organisation de stages académiques sur des situations problématiques précises :

Il s'agit, à partir des matériaux existants (vidéos, transcriptions réalisées par le cnam) de montrer comment se posent les problèmes et comment ils sont travaillés par les participants aux groupes de travail avec quels effets sur le pouvoir d'agir (sur le modèle de ce qui a été fait pour le secteur national Philo en décembre 2009).

Les thèmes possibles :

- Les dilemmes du métier : par exemple, comment faire avec l'écart entre le réel et le prescrit ? Les règles dans la classe, comment faire avec des élèves qui « n'accrochent pas » ; langage des élèves et langage du prof, etc ;
- Une analyse des difficultés par une entrée disciplinaire, en maths, HG, langues, philo (correspondant aux groupes disciplinaires qui ont travaillé en clinique de l'activité pour l'instant).
- Des questions de métier : le professeur concepteur de son métier ou exécutant ?, l'insertion professionnelle des nouveaux arrivants, le rapport à ce qui est présenté en formation : entre rejet et mise à sa main la spécificité des métiers (professeur, COPsy, CPE), limites et chevauchements.

2) Organisation de stages académiques portant sur des situations problématiques générales et les possibilités d'action, dans la continuité de ce qui a déjà été réalisé dans la période précédente (Rennes, Poitiers, Rouen, Stage National en octobre 2009). Il s'agirait de montrer, à partir de l'analyse de la crise du travail (comme les militants peuvent le constater à travers leur expérience de permanenciers ou d'élus en CAPA), comment les professionnels peuvent se réapproprier leur travail et en disputer les contenus et l'organisation aux décideurs et experts. L'objectif serait à terme, de mettre en place, au niveau académique, un groupe de recherche constitué de militants sur la prise en charge syndical d'un « travail sur le travail ».

3) Organisation d'un stage national, prévu en deux sessions : les 24-25 novembre et 23 et 24 mars sur le thème de « l'aide aux élèves » (qui se décline aujourd'hui notamment par l'accompagnement éducatif et l'aide personnalisée) qui interroge en profondeur le métier.

Le travail de clinique de l'activité du CNAM est à l'origine une activité de recherche, transformée en recherche-action et qui interpelle notre activité syndicale car la question du travail taraude de plus en plus notre quotidien de militant, à toutes les échelles. Il est donc urgent de prendre le temps de partir de l'activité réelle des collègues, pour recréer un collectif qui, en maints endroits, est en train de se déliter.

De ce collectif, dépend aussi, à terme, à terme, la réussite de la mobilisation dans les luttes à venir. Ce constat place l'organisation syndicale face à une responsabilité importante, celle

de changer de posture pour s'emparer de l'action sur la qualité du travail et accepter de prendre le risque de la controverse. Une révolution copernicienne indispensable pour le mouvement social car son avenir est en jeu.

Ces stages doivent être programmés rapidement pour permettre une participation conjointe des gens du CNAM et des militants SNES pour travailler sur les perspectives syndicales à développer à partir des analyses présentées.

Pour cela, vous pouvez rapidement prendre contact avec le groupe métier pour leur mise en œuvre et leur programmation pour cette année.

Alice Cardoso, alice.cardoso@snes.edu

Présentation :

Stages sur le travail et le métier des professionnels de l'enseignement secondaire.

Pour que le Snes se donne les moyens d'aider les professionnels à exiger de pouvoir faire encore un travail de « qualité » dans le cadre de leur métier.

02 2011

Ces stages sont proposés en collaboration entre le groupe métier du Snes et le Cnam (équipe de clinique de l'activité). Ils ont pour but de permettre une première approche, et si possible une première mise en œuvre, d'un « travail sur le travail » tel qu'il a été présenté dans le rapport « le travail sur le travail : un instrument d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'éducation nationale ». Ce rapport a été remis par le Cnam au Snes, qui l'a validé en octobre 2009.

L'objectif :

Les diverses professions de l'enseignement secondaire sont confrontées aux nouvelles orientations et prescriptions de l'institution associées à une nouvelle forme de management. Comme pour de nombreux autres métiers il en résulte une profonde crise de réalisation du travail au quotidien, crise de réalisation qui, en même temps qu'elle pèse lourdement sur les intéressés, devient un enjeu majeur de la vie sociale et politique. Cette crise se traduit en réalités extrêmement concrètes qui affectent les pratiques professionnelles dans des formes diversifiées mais de plus en plus pesantes voire traumatisantes.

Dans ce contexte les risques se multiplient, que l'on voit se manifester désormais de plus en plus souvent. Ils affectent les personnes dont la santé physique ou psychique peut être mise en cause. Mais ils menacent aussi le milieu dans son ensemble. La perte des repères se généralise pour tous, les plus jeunes comme les plus expérimentés, et malgré l'histoire et les acquis de leurs métiers les professionnels de l'enseignement secondaire ne sont pas à l'abri de phénomènes de concurrence, de repliement, de recherche de solutions individuelles, au besoin au détriment de collègues. Le renoncement aux missions telles que le milieu les conçoit - cherche encore à les remplir - et aux façons de faire qui permettent de bien faire son métier, n'est pas inenvisageable.

L'analyse de ce qui se passe, la dénonciation et la protestation sont ici nécessaires. Mais une action concrète est indispensable et urgente pour :

- Limiter la casse, éviter l'explosion du milieu professionnel en mobilisant l'histoire du métier et ce qui fait ses fondements.
- Faire en sorte que les professionnels puissent résister et reprendre autant que possible l'offensive. Il faut contribuer à ce qu'ils trouvent les moyens personnels et collectifs d'agir de façon à continuer à faire, malgré tout, dans le quotidien de leur activité, un travail de qualité !

En d'autres termes, il faut permettre aux intéressés de riposter en prenant concrètement et de toutes les façons possibles la main sur leur métier (pourquoi le faire, comment le faire, pour quoi faire) et en développant leur pouvoir d'agir (comment faire).

Il s'agit là d'un nouveau terrain d'action qui ne se substitue pas aux autres formes et domaines d'intervention et aux modalités d'action existantes personnelles, collectives, syndicales. Mais c'est un nouveau terrain d'action incontournable et qui va devenir de plus en plus décisif dans la période à venir.

Les modalités :

Contribuer à développer les capacités d'action des professionnels sur la question du travail de qualité et du métier est un objectif nouveau et difficile. Il faut parvenir à se donner les instruments adéquats. L'expérience réalisée ces dernières années dans le cadre du partenariat Cnam-snes a montré qu'il existait des possibilités. Par exemple en permettant aux professionnels de réaliser un « travail sur leur travail » : à partir de traces (vidéos, écrites, orales...) de l'activité effectivement réalisée ils vont se confronter à ce qu'ils font et ce que font leurs collègues pour accomplir les tâches qui leur sont fixées. Ces confrontations génèrent inmanquablement des controverses de métier qu'il faut savoir « mettre sur la table », car la division ou l'affaiblissement risque de venir plus des controverses occultées que de celles qui sont assumées.

Dans ces controverses de métier chacun a la même place de partenaire que les autres, chaque parole et analyse vaut l'autre, les jugements de valeur, et les affrontements personnels sont exclus. Il importe de réfléchir ensemble sur le travail et le métier (les finalités, les façons de faire et de penser, les points difficiles...) sans qu'aucun modèle ou norme ne cherche à s'imposer. Cette capitalisation collective rassemble dans la diversité tout le savoir faire, l'ingéniosité, la réflexivité de ceux qui travaillent, capital trop souvent ignoré, voire nié et rejeté aujourd'hui. Chacun peut en faire son profit, à sa façon. Il peut à partir de là dialoguer – se mesurer - plus utilement et avec plus de profit avec d'autres protagonistes de l'acte éducatif (institution dans ses diverses facettes, formateurs, experts, chercheurs).

Il résulte de cette démarche éclaircissement des enjeux avec les conséquences individuelles et collectives qui en découlent : déculpabilisation (reconnaissance que les problèmes rencontrés sont des problèmes non personnels comme les hiérarchies tentent souvent de le faire croire mais des problèmes de métier), renforcement des capacités d'action quotidienne sur le travail et le métier, développement des solidarités de travail. Pour un syndicat de l'enseignement, il s'agit là d'une voie à explorer car il en résulte des engagements dans l'action collective.

La démarche proposée ici d'élargissement des possibilités d'action et cette reprise en main du métier par ceux qui le font, comme l'a montré l'expérience menée, mobilise fortement ceux qui y sont associés. C'est une façon efficace de reconstituer, sur un objet commun et fédérateur, un tissu professionnel diversifié (au delà des différences de sensibilités et d'appartenances une activité commune est possible). C'est aussi une façon d'asseoir solidement la revendication d'inclure dans le service un temps de travail collectif afin de mieux faire son métier.

L'étape actuelle :

Comme l'a décidé la direction du Snes à la rentrée 2010, les acquis de l'expérience réalisée par le Cnam et le Snes peuvent utilement contribuer à la prise en main par le syndicat de cette question du travail.

Ce qu'il faut maintenant c'est, au niveau du syndicat dans son ensemble, permettre que cette expérience se concrétise en véritable moyen de mobilisation et d'action. C'est dans ce but que des stages sont proposés aux S2, S3 et au niveau du S4.

Ces stages se démarquent des formes habituelles dans la mesure où ils visent à

- 1) Approfondir la réflexion sur les évolutions et les enjeux actuels du travail.
- 2) Familiariser les participants à des méthodes de « travail sur le travail » et à leur mise en œuvre avec des collègues.
- 3) Former des militants qui souhaitent, avec des méthodes adaptées, prendre en charge ces questions au niveau national, académique ou même d'établissements.

Plus que d'analyses générales et de prises de positions sur les questions du travail, il devrait être question aux cours des travaux, de la mise en place de façons de faire et de dispositifs qui permettraient d'envisager, voire de permettre la mise en route réaliste d'une action.

Précisément les stages proposés sont organisables en trois parties qui correspondent à leurs trois objectifs :

- 1) Une discussion générale lancée sur le thème de la crise de réalisation du travail au quotidien. S'appuyant sur des récits précis et détaillés de participants, cette discussion permettrait de dégager des « situations problématiques » dans l'exercice du métier (description par les professionnels de ce qu'ils font, ce qu'ils ne parviennent pas à faire, ce qu'ils cherchent à faire, ce qu'ils tentent de changer dans leurs façons de faire pour enseigner, parfois enseigner « malgré tout » et tenter de maintenir un travail de « qualité »)
- 2) Une présentation de ce qui a été réalisé comme « travail sur le travail » à partir de situations problématiques au cours de l'expérience menée par le Cnam et le Snes : le dispositif, son fonctionnement, ses effets individuels et collectifs.
- 3) Une première mise en œuvre avec les participants, en vue de leur montrer ce qui est possible, de méthodes adaptées à la prise en charge de ces questions par des professionnels qui n'ont pas participé à l'expérience antérieure Cnam-snes : constitution de traces, mise en débats de ces traces... Le contenu peut être ici une situation problématique telle dégagée plus haut ou de points qui font problème aujourd'hui avec particulièrement d'acuité : l'évaluation par

compétences et le renseignement du livret personnel de compétences pour le collège, l'accompagnement personnalisé et les nouveaux enseignements d'exploration pour les profs de lycée, etc...

L'animation de ces stages peut être assurée par des intervenants de profils différents : un membre du groupe métier du Snes (raisons et modalités de l'intervention syndicale sur le travail dans ce cadre) ; un chercheur du Cnam (la question du travail aujourd'hui, la démarche de travail sur le travail, ses causes, son déroulement) ; un membre du collectif de travail « professionnels de l'éducation nationale » du Cnam (méthodes d'intervention possibles) ; un des professionnels ayant participé à l'expérience antérieure (ce qu'ils ont retiré de leur participation ; la possibilité pour des professionnels de devenir des intervenants auprès de leurs collègues sur ces points)

Les suites du stage

Ces stages doivent pouvoir déboucher sur des suites concrètes :

- 1) Mise en place d'un cadre local permettant aux collègues qui seraient intéressés de pouvoir se saisir de façon relativement autonomes de ces questions et d'avancer dans une « mise en pratique » sur le terrain d'un travail portant sur les transformation du métier qui sont à l'œuvre, sur le réel de l'activité du travail.
- 2) Mise en place (dans des établissements, ou autres formes...) de groupes de travail composés de collègues disposés à s'engager dans ce travail autour d'un « intervenant ».

Pour que ces initiatives se mettent en place, il peut être intéressant, au moins dans un premier temps que, dans des modalités à définir, elles s'articulent à l'activité du groupe métier national du Snes (partage d'expérience, formation des intervenants, suivi des démarches).

Compte rendu de la réunion du groupe de suivi SNES/CNAM du mercredi 15 décembre 2010

- Aspects pratiques : La convention a été signée. La commande du matériel est passée par le SNES (un enregistreur audio pr le groupe techno). En attente : une convention de prêt pour la mise à disposition du matériel.
- Point sur le groupe techno : 2 réunions ont déjà eu lieu avec 5 à 8 profs et trois du CNAM (« chercheurs et associés » : Régis, Thérèse Moro et Sylvie Amici). Prochaine réunion début février.
- Point sur le calendrier des divers stages prévus qui implique le CNAM : Orléans (15 février), Dijon (10 mars), Aix- Marseille (31 mars), Bordeaux (dates à confirmer)
- Discussion autour des stages académiques qui ont déjà eu lieu (Reims, Pau) depuis le début de l'année scolaire : les participants sont intéressés par la démarche, la présentation

est suivie d'échanges et de débats sur le métier. Il y a bien des expériences échangées mais le problème reste celui des suites d'un tel stage : que faire ensuite ? Que proposer et sous quelles formes ? L'expérience de clinique de l'activité du cnam, qui a été menée avec des enseignants ou des co-psy ne peut se essayer facilement, même s'il y a des volontaires localement, les moyens humains manquent. Il faut donc concevoir des outils et un cadre transformé qui permettent aux collègues intéressés de pouvoir se saisir de façon relativement autonomes de ces questions. Même si le stage national prévu les 23 et 24 mars doit permettre d'élaborer des pistes pour une « mise en pratique » ensuite, sur le terrain, d'un travail syndical sur les transformation du métier qui sont à l'œuvre, sur le réel de l'activité du travail.

- Face aux nouvelles prescriptions, associées à une nouvelle forme de management qui corsète plus encore les pratiques professionnelles, il y a deux urgences en quelque sorte pour le syndicat :
 - Comment, en fonction de l'histoire du métier, de ce qui fait ses fondements, limiter la casse, éviter l'explosion du milieu professionnel ?
 - Se donner des outils, des matériaux pour pouvoir mettre en débat ces questions là. Elles génèrent inmanquablement des controverses de métier qu'il faut savoir « mettre sur la table », car la division ou l'affaiblissement risque de venir plus des controverses occultées que de celles qui sont assumées.
- Rappel de ce que doit être la nouvelle phase de la convention et du partenariat SNES/CNAM : partir des problèmes, des interrogations fortes que rencontrent les militants syndicaux sur le terrain sur les questions du métier. Cela concerne notamment les transformations fortes qui sont à l'œuvre. Les problèmes qui se posent aujourd'hui avec particulièrement d'acuité : l'évaluation par compétences et le renseignement du livret personnel de compétences pour le collège, l'accompagnement personnalisé et les nouveaux enseignements d'exploration pour les profs de lycée.
- Jean Luc Roger, pour le CNAM, exprime son accord sur les évolutions nécessaires dans la présentation de la démarche mais surtout dans l'organisation des stages.
- Il est acté que les stages, qu'ils soient académiques ou national, doivent comporter un volant « pratique », sous forme d'ateliers pour mettre les participants au travail, entre eux, sur les problèmes actuels auxquels ils sont confrontés. Par ex, la question de l'aide (de façon générique) : quelle « innovation » réelle? Peut elle faire l'économie de l'approche disciplinaire ? Quel travail d'équipe suppose-t-elle ? Est-ce que le métier s'y retrouve ? A quelles conditions ?
- **A faire :**
- Demander aux S3 un bilan des stages académiques qui ont déjà eu lieu. Afin de voir comment les faire évoluer.
- Préparer plus en amont les stages académiques prévus en fonction des attentes des S3, des questionnements syndicaux sur ces questions du travail et du métier mais aussi en collaboration plus étroite entre les membres du groupe métier SNES et les membres du groupe CNAM. A chaque fois que possible, qu'il y ait un membre du groupe métier qui

- puisse venir au stage académique.
- Relance aux S3 sur le stage national en précisant ces destinataires, ces objectifs, ces modalités. Note qui sera rédigée conjointement par JL Roger et A.Cardoso, à l'occasion du CN de début janvier.

Quelques pistes pour une réflexion collective sur l'élaboration d'un outil de travail syndical et la poursuite possible du travail dans d'autres stages (Céline B. 04 2011)

Yves Clot : développer des collectifs qui laissent « à désirer ».

=> triple sens :

- pour les chercheurs
- pour les enseignants
- pour les syndicats (?)

L'organisation syndicale a besoin de se doter d'outils sur la question du travail.

Pourquoi le syndicat doit-il se réapproprier la question du travail en plus des questions traditionnelles de statut, de défense des personnels?

Comment le syndicat peut-il se réapproprier la question du travail en plus des questions traditionnelles de statut, de défense des collègues etc. ?

Urgence : Contre révolution néo-libérale (« mise en marché » = Le système reste juridiquement public mais fonctionne selon la norme du marché : autonomie et mise en concurrence, pression sur les personnels.) Cela change totalement les valeurs et les traditions sur lesquelles se construisait notre milieu.

Faire un bilan détaillé des dilemmes entre lesquels il faut arbitrer = c'est-à-dire l'ensemble des façons de faire admissible par le milieu (attention ni un standard ni une norme) / un référentiel de ce qu'est un travail de qualité / « bien faire son travail ».

Réhabiliter le métier / travail.

Si cela n'existe pas :

porosité du milieu à d'autres « valeurs » sans qu'il y ait de grille de lecture / garde-fou des valeurs du milieu. Un enjeu de taille face aux jeunes générations qui n'ont pas été formées : comment faire la transition syndicale ? Comment éviter une crise de la transmission ?

Fossilisation du métier.

=>Rend plus difficile le travail syndical / le travail de conviction autour par exemple du collègue unique, du traitement de la difficulté des élèves...

=> Rend plus difficile la mobilisation des enseignants.

Quelle approche syndicale sur ces questions ?

Faire que le syndicat mette en oeuvre des réflexions dans le cadre du « travail sur le travail »?

Sur des situations liées aux réformes actuelles : réforme du lycée, livret de compétences, temps de travail en dehors de la classe.

Sur des enjeux : démocratisation, hétérogénéité des classes.

Une parole différente : c'est une expérience qui peut aussi nous interpeller sur notre discours syndical et modifier notre adresse aux collègues ?

Problème de la temporalité : s'emparer de la démarche du « travail sur le travail » prend du temps et exige une formation.

Comment est-ce qu'on peut s'emparer du « travail sur le travail » syndicalement en construisant une démarche généralisable ? A quel niveau pouvons-nous intervenir ?

former les S1 ?

formation au niveau académique ?

Réunion du groupe de suivi CNAM/SNES 18 mai 2011

Présents : Alice, Hélène, Marylène, Thérèse, Céline, Caroline, Alain, Frédérique, Xavier, Catherine, Jean-Luc

ODJ :

Bilan des stages académiques et réflexion sur ce qu'on fait l'an prochain.

Doc : notes sur le stage d'aix
retour des stagiaires de Reims
bordeaux ?

Dijon ?

Notes de Daniel Ralet au stage de Reims

- deux stages métiers travail

Vision du SNES :

Stages très divers, difficultés liées à un public très différent, mélange de questions qui tournent autour du militantisme ou du travail, on sent qu'il faut que les choses sortent (très violent), positionnement du S3 qui nous accueille est très important, caractère extrêmement contraint du temps.

Des S3 sont convaincus qu'il faut mettre quelque chose en place : **il va falloir les relancer**.

Au niveau national, certains réfractaires, peu de personnes engagées.

On a tâtonné sur les ateliers, mais intérêt.

Suites sur Orléans Tours : réunion le 23 juin avec la responsable académique / faire un 8 pages avec le CR des actions de l'année + expliquer comment poursuivre. S'appuyer dessus en direction du Congrès du SNES.

Accord pour faire un stage départemental qui serait le suivi de celui de l'an dernier.

Ce qui est très compliqué : on est dans un cadre syndical avec deux entrées : une entrée

personnelle (reprendre la main sur le métier) et une entrée collective qui doit pouvoir convaincre les militants qui sont réfractaires : **recréer du collectif qui permet de recréer un collectif de combat. Mais difficile à expliquer => il faut réfléchir à cet aspect théorique. Comment recréer du cadre syndical mais dans un cadre non classique?**

S'appuyer sur **quelques pistes concrètes** :

- il va y avoir de plus en plus de décisions au local et il va falloir gérer les conflits avec le chef d'établissement = nécessité de recréer du collectif. Prendre des sujets qui sont un noeud syndical : exemple entretien d'évaluation avec le chef d'établissement.
- Discuter des critères de qualité du travail avec une hiérarchie de proximité.
- Prendre des exemples concrets : la note de vie scolaire, le LPC, l'AP... partir de son travail c'est aussi définir les lignes jaunes de ce qui n'est pas du domaine de ce travail.
- On ouvre son casier et on trouve l'injonction impersonnelle : à partir de là qu'est-ce qu'on fait? On se tourne vers ses collègues (inter personnel). on va voir dans le casier syndical (trans personnel). On va se suicider dans les toilettes, on va insulter le chef d'établissement ou on va faire cours.

Difficulté est d'articuler le micro et le macro : établissement et réformes nationales.

Arguments à avancer : faire une partie là dessus dans le rapport intermédiaire.

On a trouvé des pistes pour réussir à faire quelque chose qui se tienne. Comment faire pour que ces réactions vivent?

Dans les stages ce qui est frappant, ce sont les contradictions :

- militants qui se demandent comment lier cela à l'action syndicale mais sont aussi professionnels
- des professionnels qui ne sont pas militants.

=> mais quand on propose de travailler sur le travail, cela marche. Les débats sont vifs, des controverses s'installent.

Mais comment faire pour transformer cela en combat syndical ? Il s'agit de faire **un détour**.

Montrer que actuellement on n'arrive plus à réunir sur des grèves, des manifestations etc. Et bien voilà, on travaille sur le travail. En outre le syndicalisme, ce n'est pas seulement du national => faire revivre les S1.

Contexte difficile d'isoler ce qu'on peut faire au niveau de l'établissement (conditions de travail, difficultés liées aux réformes) et du national = les enseignants ne sont plus en position de choix.

Arriver à montrer qu'il y a de **vrais problèmes professionnels** = déni du sens des métiers. Autour de ces questions, il y a des choses à faire qui peuvent contribuer à la revivification des S1.

Ne pas présenter notre travail comme quelque chose qui va régler les problèmes des S1. Par contre si on recrée des habitudes de travailler ensemble, les gens peuvent réagir à nouveau collectivement, mais c'est un biais.

Idée aussi de retravailler les choses sur le plan disciplinaire pour mieux se battre, mieux combattre les enjeux sur le plan disciplinaire.

Prendre en compte la **temporalité de récréation du collectif** = ce n'est pas l'institution qui le prendra en charge, mais cela va être très long.

Faire un stage avec les responsables de groupes disciplinaires du secteur contenu.

Crise de la **remontée en généralité** : elle va très rapidement sur la souffrance, l'opposition avec le chef d'établissement, il faut recréer la possibilité de cette remontée en généralité. Il y a beaucoup d'obstacles : les représentations habituelles...

Il faut aussi avancer doucement. **On n'a pas réussi pour l'instant à donner suffisamment d'outil de réflexion sur le travail. Cela reste abstrait.**

Rentrer plus dans le détail de notre façon de faire : analyse des stages => consacrer une journée de travail là dessus à la rentrée.

Prochaine réunion :

vendredi 1 juillet : le matin (faire le bilan des groupes de travail, stage secteur contenu (vidéos, éléments théoriques...))

L'année prochaine qu'est-ce qu'on fait ?

=> travail sur les consignes et sur les stages : 1 journée (mercredi) au mois de septembre : **28 septembre.**

=> reposer un stage national pour suivre les académies qui veulent s'engager dans un travail sur le travail. Y aller avant pour ceux qui encadreraient le travail dans les académies et le lancer.

Première quinzaine de février (plutôt mercredi / jeudi)

=> stage secteur contenu métier : entre le retour des vacances de la Toussaint et le début des vacances de Noël. Dans le secteur contenu les groupes disciplinaires animent des stages dans les académies qui débordent souvent très largement sur les questions de métier. Il y a des dimensions qui ne sont pas familières au secteur et demanderait une formation pour le secteur contenu.

Les responsables des groupes disciplinaires du SNES national (20 personnes environ) = 2 jours.

Réunion CNAM / SNES DU 1 juillet 2011
--

Présents : Alice, Sylvie, Catherine, Jean-Luc, Fabrice, Alain.

Ordre du jour :

- Travailler la présentation dans les stages académiques (pour les nouvelles académies intéressées) à partir du texte de Jean-Luc sur la crise de réalisation du travail, du texte d'Alice, du

texte de Céline (bilan du stage national). Pour cela réfléchir aussi à partir des réserves et réactions qu'on a eu dans les stages déjà faits. L'idée est d'adapter davantage notre discours à un public de militants. Bref se servir de notre expérience de cette année pour formaliser un peu.

- travailler sur les stages nationaux prévus l'an prochain : organisation, etc.
- travailler sur les groupes prévus dans les académies.
- Pistes pour des stages syndicaux : l'évaluation par compétences liées avec la question de l'évaluation (film de V.), réflexion sur le socle commun (film sur les fractions), évaluation des personnels.

Problème sur les stages nationaux l'an prochain : calendrier chargé avec élections professionnelles et congrès.

0 stage observatoire : 1 journée liée au secteur contenu.

1 Stage national CNAM métier : 1 et 2 février.

Décharges actées pour le CNAM.

Stage à **Créteil** sur l'action : présentation du CNAM avec présence de S. et des collègues de V.. 17 personnes intéressées pour faire une formation.

Stage collège à **Montpellier** : possibilité de faire un stage.

Dans un cadre syndical, il faut **faire un lien avec la mobilisation, la résistance par l'organisation du collectif.**

Sur le stage de Dijon et le colloque FSU « santé au travail » :

En CA de Dijon : comment aider les collègues ? Trouver une solution forte au niveau local / une personne seule ne peut plus rien faire d'où **l'importance de faire des stages locaux, voire des stages établissements.**

Rq : dans les établissements, il n'y a plus d'heures dégagées. Donc reprendre du temps pour pouvoir travailler sur ça.

CHSCT : collègues manquent de formation et ne comprennent pas très bien ce qui s'y passe.

Les difficultés sont telles dans certains établissements, qui appellent une réponse immédiate, que les collègues sont en souffrance. Peut-être voir avec des médecins et des psychologues pour comprendre le processus de la souffrance. Il faut prendre en compte cette dimension.

CHSCT : plutôt l'entrée que choisit la FSU mais le fait de passer par les processus de la souffrance légitime la plainte mais n'aide pas à agir. Ex : si un élève lance une boulette, c'est bien de l'activité de l'élève et de son enrôlement dans les activités d'apprentissage. Evidemment notre choix est plus long, plus compliqué alors que l'on est sur ces questions là dans l'urgence.

Vrai problème est qu'on est dans une contradiction. Ce qui pèse le plus sur les enseignants, ce sont les problèmes relationnels, dans les classes, le rapport avec l'administration, etc. **Dans les stages, toute la souffrance ressort et cela pousse les gens à demander des solutions immédiates.** Si on s'engage dans la voie du soutien de recherches de solutions courtes, ça ne marchera pas. Les situations se dégradent plus vite que ce qu'on peut amener comme aide aux individus.

Il faut qu'il y ait un **glissement des affects de ces questions là aux questions de métier.** Là où on n'est pas au point encore c'est sur ces questions de métier : les problèmes ouverts

(compétences...). Il faut donner aux gens un socle. Dans les stages, il y a d'abord une explosion de questions brûlantes, puis on leur dit, nous, on va travailler sur le travail et ça marche même si il y en a qui sont dubitatifs. **Le lien ne se fait pas entre ce qu'ils ont dit le matin et ce qu'on fait l'après midi, il faut qu'on travaille sur ce lien.**

Sur la nécessité d'apporter des réponses immédiates, à l'IUFM, on essaie d'apporter des solutions clés en main, mais en fait ce n'était pas très efficace, les outils n'étaient pas empoignés. Il n'y avait pas de transfert de la formation vers des transformations sur la pratique. **Notre démarche est une démarche au long court mais en fait il y a des résultats très rapides.** Dès l'auto confrontation simple, il y a déjà quelque chose qui s'enclenche. **Comment enclencher un dialogue intérieur qui ouvre des possibles?**

Peut-être qu'on ne pousse pas les choses jusqu'au bout. On s'adresse à des militants syndicaux : ce débarras débouche sur une dénonciation. Le syndicat sait bien faire tout ça. C'est utile mais ça ne change pas grand chose sur le terrain. **Le lien peut être fait en disant comment est ce qu'on peut retravailler les pratiques des personnels de manière à ce qu'on réfléchisse par exemple au moyen de faire réussir tous les élèves.**

Notre approche nous aide aussi pour la démarche syndicale : sur la question des marges de manoeuvre. Comment on donne aux gens du pouvoir d'agir? Comment on amène les collègues à reconfigurer la prescription en enrôlant tout le monde en les armant du point de vue professionnel?

Il faut poursuivre **la réflexion sur cette histoire du détour et pouvoir ajuster ce qu'on dit dans les stages, pour mieux sensibiliser les gens à l'importance de s'appuyer sur le métier.** Mais dans les stages on ne peut pas aller très loin.

Quel **contenu on peut donner à ces groupes de travail** qu'on veut mettre en place l'an prochain?

Attention si on est sur des solutions individuelles, on n'est plus dans le collectif, ni le syndical.

Le fait d'écouter parler un enseignant de ce qu'il fait (consigne), permet de réfléchir à ce qu'on fait soi-même. Antagonisme entre deux questions syndicales et notre démarche : comment on mobilise et comment on aide ? **La contradiction entre développer son pouvoir d'agir permet une d'adaptation et la crainte du syndicat est qu'on sorte de la mobilisation, mobilisation aujourd'hui est plutôt une résistance.**

Travailler la question autrement : pas comment on mobilise, mais **qu'est-ce qui mobilise?** Comment nous, on peut mobiliser à travers notre démarche? Pas sur la plainte, puisqu'on en sort. Mais sur quoi?

Cela peut **servir à la transformation du syndicat.**

Si on rentre sur la souffrance, il y a deux entrées :

0 sur une vision psychopathologique très individuelle

1 **créer du collectif dont les effets sont bénéfiques sur le plan individuel.** Lié aux préoccupations du syndicat.

Sur qu'est-ce qui mobilise?

deux volets :

- dénonciation idéologique.

- Aider les collègues à réagir collectivement sur le terrain, ne pas les laisser seuls face à la situation = reconfiguration du métier tout en gardant l'idée qu'on est pas d'accord / peut répondre à cette problématique de l'adaptation. C'est le genre. Soit on le fait vivre, soit il s'ossifie, il reste théorique.

Résistance ou résilience : quand on n'a pas d'outils on peut devenir l'instrument de l'administration, des élèves, ...

Comment définir l'effet produit par le travail sur le travail : adaptation ou reconfiguration ou transformation?

Ça peut déboucher sur adaptation à ce que veut l'administration, sur ce qu'on fait en mettant les prescriptions à notre main.

=> il faut rendre visible ce qu'on a fait cette année : cr des stages dans les S3.

Se saisir de la question de l'évaluation des personnels : à Montpellier Alice a évoqué ces questions là, les dilemme de métiers. **dans les établissements réfléchir aux raisons pour lesquelles on ne se reconnaît pas dans le référentiel ministériel et fabriquer notre propre référentiel à partir des dilemmes du métier?**

Problème des groupes académiques l'an prochain : qu'est-ce qu'on va faire avec ces groupes? Puisqu'il s'agit de former des militants.

=> lister les questions brûlantes : mettre ces choses en discussion dans un collectif local, tenter l'expérience pour voir s'il y a quelque chose qui se dégage, dans un groupe où il y a déjà l'habitude de la controverse.

Socle, compétences, évaluation des enseignants, aide personnalisée etc. Des adaptations en discussion dans le collectif. Ne pas arriver à faire le programme (dans des groupes disciplinaires ou pas?)

=> Problème des vidéos : il faut faire un commentaire car elles coupent des évolutions qui empêchent de comprendre ce qui se passe réellement. D'où une utilisation prudente.

=> se répartir le travail pour préparer le 28/09/11

Le 28 septembre :

- bilan des interventions sur les « transmissions de consigne » avec les différentes façons de faire : puisque l'objectif était de présenter aux gens ce qu'on pouvait faire. Ajuster l'outil => **transcription stage national (Catherine), Bordeaux (Céline), Dijon (Sylvie)** / trouver les principes, un cadre qui permettent de tenir ce que l'on veut.

- Mise en forme de la discussion d'aujourd'hui avec la question du détour : réfléchir à la façon dont on peut présenter les transformations qu'on propose au syndicat et dans les stages. On ne réussit pas encore à quel point ce changement sur le métier est une **arme du milieu** contre les réformes. Il faut le formaliser, il faut remonter suffisamment clairement en généralité. Quelle crise du métier apparaît ? Quelles sont les initiatives des travailleurs? Quels changements? Quel métier on défend?
Texte martyr = Alice et Céline.

Faire une note sur la différence entre transmission de consignes et analyse de pratique.

Ordre du jour :

point sur les stages académiques

point sur le stage national

interventions

vidéos

rapport intermédiaire

Les stages académiques :**Reims :**

deux groupes en place. 6 personnes au stage CPE avec des discussions du travail sur le travail et des gens motivés pour bosser sur le métier (premier problème de métier : deviennent des recruteurs).

Stage enseignants : 4 personnes. Plus difficile car ils sont débordés. Yannick a posé 5 demi-journées de stage de formation syndicale (1/2 journée par mois) jusqu'à la fin de l'année. Un dilemme soit on pose comme stage syndical, soit en dehors du temps de travail car certains collègues ne le vivent pas encore comme une formation.

Orléans Tours :

21 février : journée de stage au même endroit avec les stagiaires de l'an passé et d'autres collègues par le bouche à oreille.

Lycée de Hélène : 3 ans que c'est dans le projet d'établissement, mais impossible de trouver un créneau en raison des réunions qui se multiplient. Ont décidé de poser une heure d'HIS pour le faire. Mais 2 collègues ont déclaré forfait (en raison des heures sup et des emplois du temps). A demandé un stage d'établissement au proviseur adjoint. Mais adjoint vient de partir.

A Amboise, même chose, cela ne se fera pas. Pour les mêmes raisons.

Il faudrait réfléchir à cette question de la charge de travail. On retrouve cette problématique dans tous les groupes.

Aix Marseille :

stage la semaine dernière : dans le lycée de Caroline et Stéphane, 25 personnes. Ont recruté en relançant ceux de l'an dernier et d'autres **en appelant au téléphone**.

Pas de perte de temps sur les généralités. Objectifs sur syndicat et démarche du CNAM : ont choisi deux vidéos pour montrer la différence avec « analyse de pratique » (céline sur la Terreur – math sur fraction et équerre). Début des ateliers dès le matin : écrit fait avant le déjeuner, temps du déjeuner pour relire.

Pour Alice : il faut des groupes petits pour que ça marche : pas plus de 10 personnes. **Réfléchir à ce seuil limite dans les ateliers.**

3 groupes : un atelier collège avec Catherine / deux ateliers lycées avec Alice et Stéphane et Caroline (ont eu du mal à se positionner, à les laisser sur le détail).

Consigne sur les devoirs à la maison qui servent de base au début d'un cours : très intéressant sur les problématiques abordées. Pendant l'instruction au sosie : réunion des deux groupes lycées, mais est monté tout de suite en généralité.

Dijon :

problème d'une académie très vaste. Proposition de faire plusieurs stages décentralisés (par zone

de résidence ou par bassin d'établissement) / plutôt approche disciplinaire. Il faudrait organiser un ou deux stages d'ici la fin de l'année à Dijon.

Bordeaux :

possibilité de lancer un collectif à partir des gens présents au stage l'an dernier, puis de faire un stage académique plus large en mai.

Stage FSU (64 – 40) : présentation des différents travaux en ergonomie, sur le CNAM... Puis faire des ateliers : un atelier métier (second degré CNAM/SNES, premier degré CNAM/SNU, Carine Chassaing sur un troisième atelier). L'objectif c'est de mettre en place des groupes de travail / troisième session de retour d'expérience.

pb de le faire en FSU : notre objectif c'est de faire des groupes de travail de professionnels. Il faut passer au-delà de l'information aux collègues.

A M. :

Le collectif s'est enraciné. Cela se fait en dehors de Fabrice avec d'autres professeurs de plusieurs disciplines. Ils continuent à appeler cela le « collectif CNAM ». Ils parlent sur le détail du travail mais sans traces.

Dans son nouvel établissement, a été sollicité par deux collègues pour monter quelque chose.

On n'est plus dans la situation où on met des mois à trouver des volontaires. Maintenant, les gens accrochent tout de suite. Laisse à penser qu'il y a une grande attente pour ce genre de travail collectif.

On constate que l'apprentissage de la mise au travail sur le travail est rapide. Cela répond à un besoin, mais comment on arrive à cadrer tout cela ? Il faut garder le cadre.

Généraliser une préoccupation chez les enseignants sur la réalité du travail ou alors si on ne veut pas que ça revienne en boomerang, il faut garder le cadre pour que ce soit productif.

Hélène : ça dépend à quel type de public on s'adresse. Ds le cas des établissements, c'est plus facile car le cadre commun est évident. Ça marche tout de suite.

Fabrice : cela dit, ça correspond pas tjs à notre démarche

Hélène : quand c'est des militants, c'est plus difficile.

Le 21 février à Tours, on va faire à « public désigné », des gens dont on sait qu'ils ont envie de rentrer dans cette démarche.

Si des groupes partent sur des académies, il faudra les suivre de toute façon.

Alice : C'est l'objet du stage du 1er et 2 février au S4

Hélène : il faut donner des billes pour que les choses puissent se faire sans nous.

Je n'arrive pas à comprendre ce que ça change par rapport à l'utilisation de vidéo.

Il suffit de leur montrer des montages vidéo, pour que les gens parlent de leur travail.

Je n'arrive pas à comprendre pourquoi on a renoncé aux vidéos, je ne vois pas l'intérêt de la transmission de consignes. IL FAUDRA BIEN QU'UN JOUR ON PUISSE ENFIN EN DEBATTRE.

Catherine : l'instruction au sosie est une démarche de formation... ce n'est pas la même chose, c'est complémentaire.

Il faut revenir au fond : quel est l'objectif de notre démarche ? Il faut que les collègues aient un

instrument qui leur permette de rentrer dans la démarche sans être obligé d'en assurer tout le déploiement. Sans avoir l'arrière plan théorique, ils ont la possibilité de rentrer dans la démarche. Evidemment il faut le renforcer, donner des éléments : c'est un outil extrêmement efficace.

Il est possible ensuite qu'ils passent à la vidéo.

Idée de la méthode indirecte : comment on fait pour se regarder travailler ? C'est quelque chose qui passe assez bien au niveau des collègues.

Réfléchir à l'impact et à la nature de ce que l'on fait. Partir du principe qu'il faut toujours enregistrer dans les stages pour servir d'appui à cette réflexion.

Prévoir une **journée de travail pour discuter des outils** : le 4 janvier de 13.30 à 17.00.
prévoir des traces des stages.

Stage national de février :

stage destiné aux groupes qui ont déjà engagé quelque chose et à ceux des S3 qui s'en occupent.

Formation sur la méthode : débat sur les outils, sur les finalités. Rôle du syndicat et de sa place là-dedans : articulation entre ce qui est de la démarche issue d'une recherche à l'outil syndical.

Impensé syndical : « on nous emmerde tellement en ce moment, que pourquoi en plus il faudrait s'emmerder à faire du bon travail ? ». Faire passer que c'est encore pire de ne pas investir ce champs-là.

Comment on se forme ? La garantie du cadre.

Pourquoi on est amené à utiliser la méthode indirecte pour saisir le réel du travail ? Montrer la différence avec l'analyse de pratique => les principes et le cadre.

Place faite aux S3 : échanges, mutualisation. Les mettre à contribution pour qu'ils interviennent et expliquent leur expérience, leurs attentes. Peut-être faudrait-il commencer par cela et ensuite passer à la question théorique ?

Quels groupes de travail et composé de qui ? Sur les groupes interdisciplinaires, sur quoi peut-on échanger ? Sur les groupes d'établissement.

Fait écho au débat sur la méthode. On est rentré par les auto-confrontations, mais finalement la discussion s'est construite spontanément.

Interventions :

Calendrier :

Orthez : 9 février + retour sur expérience au mois de mai.

Toulouse : le 28 février.

Clermont : 8 mars (premier niveau).

Bordeaux : 3 mai.

Rapport intermédiaire :

A rassemblé dans un corpus tous les textes, échanges de mail sur lesquels s'appuie ce rapport + texte de Fabrice, texte d'Hélène, texte groupe techno, groupe Copsy => on voit bien les problèmes que l'on s'est posé.

Reste à reprendre l'écriture en introduisant des petits résumés sur les documents et à joindre les documents.

Peut être un **outil de travail** pour les gens qui vont animer.

A la fois un document pour le SNES, mais aussi un instrument pour nous.

Ajouter les réunions des comités de suivi CNAM/SNES : 7 réunions l'an dernier. Les documents préparatoires des stages, les compte-rendus de ces stages...

Proposition : JL envoie tout, et on retravaille.

Questions diverses :

Echos sur le stage avec le secteur contenu :

2 personnes (math, histoire-géo) ont fait une remontée très positive.

A Blois, au stage histoire-géo, le samedi matin, on a fait des transmissions de consignes sur la prise en main des nouveaux programmes = très bon retour des stagiaires. Débat autour de la prescription intenable et du fait qu'on est quand même obligé d'en faire quelque chose : ceux qui ne tiennent pas les temps, ceux qui veulent les tenir malgré tout, ceux qui ne s'autorisent pas à ...

les vidéos :

Envoi des minutages à Danielle.

Faire des fiches pour expliciter les situations.

CR analytique du comité de suivi du 04 01 2012
(Pour plus de précisions l'enregistrement est à disposition)

Il s'agit ici d'un CR qui reflète la manière dont j'ai compris les choses à partir de l'enregistrement de la réunion. Mais c'est sûrement à rediscuter. En italique j'ai ajouté 2/3 idées qui me sont venues en cours d'écoute. JLR

1) Les diverses façons de faire la TC (Transmission de Consignes ⁵) dans les stages dits de 1^o phase. Les premières réunions de groupes de travail :

* Assez grande diversité (lecture ou non –Reims - des écrits ; participation à la lecture de ceux qui suivent l'affaire dans les S3 –Marseille - ; Participation de stagiaires à la lecture –Bordeaux - ; lecture croisée entre stagiaires –Marseille - ; phase de réaction aux questions sur écrits – partout - et réécriture des stagiaires –Marseille -).

* Mais aussi utilisation assez systématique (plus ou moins poussée selon le temps) d'une partie de la méthode d'« instruction au sosie » (A savoir le face à face avec un stagiaire qui instruit - le je & le tu, etc. -, puis réaction des autres.)

* Dans l'ensemble, quelles que soient les variantes il ressort que se développent des controverses, au bon sens du terme, portant sur les façons de faire personnelles et les dilemmes de travail. La TC, c'est assez efficace, ça marche assez bien, c'est même surprenant. Mine de rien ça fait rentrer dans un autre regard sur le travail (Thérèse). On peut même noter des changements d'attitude de certains au cours de la journée. En outre quand on y regarde de près, pour certains qui apparaissent réticents, la mise en activité (écrits, etc) révèle des contradictions (entre dire et faire par exemple) qui peuvent ouvrir des possibilités.

⁵ Ici La TC désigne l'ensemble des 2 techniques utilisées : le travail écrit sur une consigne, sa lecture, les réactions etc. ET le face à face qui suit et qui porte sur la même consigne. C'est commode pour singulariser ce que nous faisons mais c'est sans doute contestable. (JLR)

La tendance à la généralisation et aux réactions de type protestataire ou abstraitement revendicatif se manifeste également mais n'empêche pas le déroulement des controverses sur le métier réel. Cependant il faut recadrer le débat en permanence et tenir sur le détail de l'activité même si ce n'est pas toujours facile d'en expliquer l'intérêt (Alice) (Catherine : il faut présenter le pourquoi, le cadre, avant).

* Les premières réunions de groupes de travail

A Reims on est parti pour les CPE sur les prescriptions : les collègues arrivent avec les prescriptions et les présentent sous la forme qu'ils veulent (Thérèse). Ça marche assez bien pour les amener sur les façons de faire. Pour les profs on a attaqué par la transmission de consigne pour un groupe, par un questionnaire pour un autre, dans le collège de Yannick. Il y a aussi un essai : confronter une prof avec l'enregistrement audio de son cours (*Cf. un CR fait dans une publication ?*)

A Marseille : *Cf. le CR joint.*

* Ce tour de table demanderait à être précisé par un retour systématique sur ce qui est fait. Mais on dispose de peu de traces vidéos (sauf Dijon, 1 atelier de Bordeaux, stage national) ou de traces audios non encore exploitées.

Prévoir de filmer systématiquement pour pouvoir analyser ce qui se passe (JL). Demander à des collègues de nous confier leurs écrits « d'instruction au sosie » (Catherine). Communiquer les enregistrements audios existants (Reims). Etc.

2) Débats

* Le protocole pour les stages:

-Doit-on, peut-on « normaliser » le protocole ou bien doit-on maintenir la diversité des façons de faire au risque de n'avoir plus de cadre unifié ? (JL. Catherine)

Mais :

- On n'est que dans la première étape, sauf à Reims et à Marseille (Catherine). Il ne faut pas vouloir aller trop vite. Pour l'instant le souci c'est que les collègues se rendent bien compte
1) que ce que l'on cherche c'est d'aller sur le détail de l'activité. Ce n'est pas monter en généralité, ce qui peut les surprendre par rapport à ce qui se passe dans certaines analyses de pratiques. Il faut donc le justifier, surtout en montrant l'intérêt.
2) qu'il y a différentes manières de faire et que ça peut être un objet de débat.

- Pour formaliser un protocole il faudrait un examen plus attentif de ce qui se produit (Alice). On peut toutefois avoir déjà des garde-fous. En particulier que le face à face inspiré de « l'instruction au sosie » se fasse dans de tous petits groupes car pour ceux qui se lancent ce n'est pas la même chose à 25 qu'à 7-8. Il faut faire attention. On la personne qui se lance sans savoir où elle met les pieds ... Même chose pour la généralisation : en grand groupe il y a la tendance à généraliser plus qu'en petit groupe

- En ce qui concerne les groupes de travail c'est finalement le suivi qui fait la taille. Au départ les stages de 1° phase avec TC, c'est pour s'adresser à des groupes assez nombreux. Ensuite ça se

décante (Thérèse). Il y a toujours des déperditions comme à M.. Ca fait partie des choses que l'on ne peut pas contrôler (Fabrice).

- Autre garde-fou : Il faut limiter le nombre de papiers à relire sinon on n'a pas le temps : limiter les groupes ? Limiter les papiers qu'on va relire si le groupe est trop grand ? (Caroline)

* Le débat en « je » sur les dilemmes de travail et la prise en compte du métier

- Ce qu'on cherche à provoquer, avec la TC, ce sont des controverses à partir du détail du travail de chacun. On a donc un débat sur les dilemmes de travail, sur le métier, débat qui s'accompagne forcément d'une implication individuelle dans laquelle peuvent se produire des tensions personnelles. Or ceci se fait dans le cadre d'un élargissement avec objectif de faire prendre en main ce type de travail sur le travail par des militants, etc.

- Ceci pose des problèmes spécifiques : Qu'est-ce qu'on vise exactement ?

- Reproduire à moindre frais la clinique de l'activité ? Mais il faut tenir compte (*Cf. le texte de Catherine joint.*) que la TC se différencie de la clinique de l'activité classique qui va beaucoup plus impliquer chacun personnellement en durée : être poussé dans ses retranchements à partir de traces précises de SON travail ; provoquer du développement personnel approfondi sur le pouvoir d'agir afin de revenir sur le métier à partir de ce développement personnel ; organiser un groupe de travail stable, un suivi, une durée avec accompagnement d'un intervenant familiarisé aux problématiques et méthodes de clinique, etc.

- Les conditions sont différentes en TC : en particulier il n'y a pas de vrai collectif, les traces utilisées sont moins impliquantes (traces reconstituées de l'activité : écrit, prise de parole, discussion, etc). De même le face à face mis en œuvre en TC n'est qu'une partie de l'instruction au sosie au sens plein du terme.

- Pour autant, pour que ça marche, il faut bien que les adresses de l'activité soit en jeu (l'objet du travail, l'activité des autres sur ce même objet et soi). La subjectivité sera donc concernée et c'est d'ailleurs pour ça que ça fonctionne (Catherine).

- Ce qu'il faudrait obtenir en fin de compte c'est que s'engage sur une échelle la plus vaste possible, un débat, une prise en compte effective du métier par ceux qui le font. Donc que chacun parle en « je », en détail et avec les autres des objets de travail, de l'activité des autres sur ces mêmes objets sans qu'il y ait besoin d'un débat approfondi, exact et répété sur les façons de faire des uns et des autres parce que des questions précises sur tel ou tel détail peuvent amener les participants à s'interroger sans mettre pour autant en cause toute leur pratique (Alain).

En somme, pour que l'intervention en cours ait quelque chance de réussir et d'être prise en main par des militants, il faudrait bien la positionner comme différente de la clinique de l'activité ⁶mais s'en inspirant et bien la cibler sur un débat entre collègues qui parlent entre eux du métier comme de leur affaire, propre à chacun et dont ils peuvent faire quelque chose ensemble et chacun pour soi. Entre autres en gagnant la possibilité non seulement d'« emprunter » aux autres mais de faire à sa façon même si ce n'est pas « dans la ligne » (Alain) .

⁶ C'est bien pour ça qu'il faudrait à mon avis (JLR) désigner la méthode utilisée d'un terme spécifique

Pour ceux qui voudraient aller plus loin, on peut examiner ce qui serait possible en clinique.

* La question des professionnels qui vont s'occuper des groupes et leur encadrement

- L'examen de ce qui a été projeté sur Bordeaux (la participation de la collègue à la lecture des écrits et sa remarque) montre que les commentaires spontanés sont de type plutôt professionnels que cliniques. Le débat s'engage de façon de faire à façon de faire plutôt que sur des demandes d'éclaircissements, de précision, etc. (JLR) C'est complètement normal compte tenu qu'il n'y pas de familiarité avec la méthode proposée. Mais c'est aussi quelque chose qui peut faire déraiper les choses vers des justifications, etc.

- Se pose alors la question de ceux qui vont s'occuper des groupes et qui seront en fait des collègues qu'il faudra former. Vers quoi on s'oriente ?:

- va-t-on vers une formation sur le modèle des professionnels-intervenants (une familiarité certaine, venue essentiellement d'une pratique avec les notions et les méthodes cliniques) et la mise en œuvre d'une position mixte (gardien du cadre clinique ET professionnel : cf. le rapport) ?
- ou va-t-on vers un autre modèle qui donnerait davantage de place à la dimension professionnelle, l'intervenant se plaçant essentiellement comme partenaire MAIS avec des modalités d'intervention bien spécifiées (le je & tu, le détail, le comment, la diversité et l'égalité des façons de faire, etc.). *En d'autre terme, à mes yeux (JLR), il s'agirait là de construire une sorte de style propre qui pourrait être la marque de fabrique syndicale d'intervention sur les questions du métier : une façon d'interroger le métier sous-tendue par des techniques provenant de la clinique de l'activité mais n'impliquant pas une démarche de clinique de l'activité.*

Il faut aussi bien voir que l'objectif est d'autonomiser à terme ceux qui vont encadrer les groupes. (Alice).

- Concrètement que mettre en place comme dispositifs ? La formation c'est s'imprégner de la méthode. Mais est-ce en : (Là, débat entre nous, non achevé)

- Ayant participé simplement au moins à une ou des TC ?
- Ayant participé aussi une véritable instruction au sosie ou des autoconfrontations (dans le cadre d'un groupe de travail de clinique de l'activité) ?

De toutes façons cela implique aussi de présenter un cadre théorique et méthodologique suffisant à la fois pour justifier les façons de faire proposées, permettre de se les approprier et, éventuellement inciter à aller plus loin (lectures, discussions, etc. : ce qui, somme toute, a permis à certains autour de la table de mettre à leur main la démarche clinique).

- De toutes façon il faut procéder par étapes (Caroline) : une première est un rassemblement « large » où c'est le premier contact avec ce que l'on tente. On en accroche qui vont se retrouver pour une part dans des groupes de travail avec comme intervenant des collègues un peu familiarisés (ceux qu'on va avoir au stage). Ensuite on verra si d'autres peuvent s'engager et former de nouveaux groupes. On peut aussi autonomiser des groupes pour en encadrer d'autres (Yannick). A M. on est arrivé au moment où les collègues se sont pris en charge eux-mêmes, avec leurs propres façons de faire apprises dans le groupe de travail de clinique de l'activité et mises à leur main (Fabrice).

- Enfin il serait nécessaire de trouver des formules efficace pour associer ceux qui vont encadrer

les groupes de travail locaux à la réflexion sur ce qui se fait (Ici le débat reste ouvert : comité de suivi, journées de formation, ?).

3 Le point sur la préparation du stage national :

Réunion du comité de suivi du 13 juin 2012.
--

Présents à la réunion :

Catherine, Jean-Luc, Stéphane, Alice, Hervé, Fabrice, Yannick, Alain, Thérèse.

Points qui ont été abordés.

préciser les objectifs syndicaux parallèlement aux objectifs scientifiques.

nécessité de formaliser le matériau recueilli à l'occasion des stages (dilemmes récurrents, manière de les résoudre, dilemmes non résolus...)

nécessité d'envoyer les compte-rendus de stages à Jean-Luc pour qu'il puisse terminer le rapport.

organisation de l'année prochaine : répartition des tâches et des décharges.

compte-rendus oraux des stages de Marseille, Créteil, Reims, Dijon.

- création d'une banque de ressources : vidéos, textes, consignes, description de dispositifs.
- analyse du déroulement des stages.

Alice

But de la réunion, entre autre : définir des objectifs syndicaux pour les S3 et les militants, parallèlement aux enjeux de recherche. La définition de ces objectifs est importante, elle permet de présenter les stages et le travail du groupe métier aux militants.

Faire aussi le point sur les problèmes d'organisation :

- anticipation (délais d'organisation et d'inscription aux stages),
- relance (comment communiquer et relancer les collègues pour qu'ils participent),
- organisation des absences : attention au pb du nombre de collègues d'un même établissement inscrits. Risque d'empêchement, ou prévoir plusieurs stage si demande forte.

Objet du travail réalisé par le groupe métier est à définir ou discuter cet après midi.

Discussion aussi à avoir sur l'objet à mettre en débat à l'occasion de chaque stage (quelles consignes ? au vu de l'expérience).

Jean-Luc : comprend la nécessité de tracer des perspectives, mais ne pas aller trop loin dès le départ. Il ne faut pas fermer le débat.

Fabrice : la formalisation dépendra du contenu des débats, de la tournure de la

discussion.

JL : il y a des dilemmes, et c'est de ce matériaux qu'on formalise.

Fabrice : la formalisation existe dans ce que l'on fait déjà. Mais tout le monde ne formalisera pas.

Alice : il faut formaliser le matériaux mais la formalisation n'est pas l'objectif affiché des stages.

Fabrice : en tant qu'intervenant sur M., je fais de la formalisation. Cette formalisation peut revenir dans le collectif comme objet de discussion (pas encore expérimenté sous cette forme).

Alice. Autre problème à aborder : comment on s'organise l'an prochain, quelle répartition de décharges.

Comment faire cohabiter les différentes formes d'interventions : diversité du niveau géographique, des publics (du disciplinaire à l'intercatégoriel ou interprofessionnel), des modalités.

Jean-Luc : pour terminer le rapport, il faut les compte rendus des stages qui ont eu lieu cette année. Les faire parvenir à JL.

Description du travail réalisé sur Reims

Yannick : trois collectifs sur Reims.

Deux collectifs professeurs dont un qui n'a pas fonctionné, et un collectif CPE.

Un n'a pas bien marché à cause des conditions de travail dans l'établissement (conflit avec le CE) : seuls 3 collègues ont participé.

Collectif prof : 5 collègues, 1 lycée. Monté à partir d'un appel aux syndiqués de l'académie, d'abord aux anciens stagiaires.

Deux réunions ont été très espacées, en raison du congrès. Et deux réunions ont eu lieu trop proches.

2 instructions au sosie. (toujours la même question : ne peut-on pas trouver un terme qui marque la spécificité de ce que l'on fait par rapport à une instruction au sosie « clinique » JLR ?) Enregistrées en audio, et confrontation simple sur cet enregistrement.

En collectif : bilan satisfaisant.

Le collectif prof a tout de suite bien fonctionné. La controverse a bien fonctionné, et une collègue en souffrance a été bien soutenue par le collectif. Retrouve des éléments habituels des stages : une ouverture sur ce qui ne va pas, mais aussi sur ce qui semble aller de soi et qui peut néanmoins être questionné. Pour les deux dernières séances, les collègues sont revenus avec des questions.

Premier bémol, les problèmes de dates.

Remarque sur les collègues qui doutent le plus du dispositif en début de stage : ils sont ensuite les plus « accros ».

Au niveau syndical : une participante est devenue militante à la suite de ces stages.

Autre bémol : la collègue de lycée s'est sentie isolée dans les discussions sur le collège.

Comment faire l'an prochain ? car les collègues de collège souhaitent entendre les collègues de lycée.

Etape suivante : le collectif va être maintenu, mais l'objectif maintenant est de les laisser travailler tout seuls.

Proposition pour la suite du travail : créer un collectif histoire en lycée.

Position : séparer collèges/lycées. Lancer davantage d'action de formation à partir d'un disciplinaire.

Question lancée en stage : la correction du contrôle en classe.

Question Alice : à quel moment s'effectue l'instruction au sosie ?

Yannick : à la fin. On commence par discuter collectivement du problème posé.

Exemple de débat : dilemme d'une professeure de musique qui est face à des prescriptions contradictoires : ne pas utiliser de table, mais travailler la maîtrise écrite du français (socle commun). La professeure est arrivée avec volonté d'en parler.

Autre expérience, le collectif CPE

Action menée par Yannick et Thérèse. Décrit une participation sur la durée (5 séances).

Premières séances : difficulté à échanger entre eux. Yannick et Thérèse devaient constamment relancer. Les échanges ont commencé à la 4ème séance. Comment expliquer cette difficulté : elle peut être liée à la diversité des situations objectives (type d'établissements différents, pas leur localisation, leur population). Les CPE décrivent ainsi au départ autant de « métiers » que de situations.

Particularité aussi qui peut expliquer une difficulté à débattre : tous les CPE participants sont syndiqués, et donc partagent déjà des valeurs et des positions communes.

Autre difficulté : les encadrants ne connaissaient pas le métier de CPE, il est donc difficile d'orienter la discussion.

Exemple de question qui les intéresse : la manière de conserver les informations sur les élèves (systèmes de dossiers etc...). Idée de Yannick : sur la question des traces, aller voir un CPE et le suivre sur une journée.

Thérèse : aller voir permet de tout changer, de rentrer dans l'activité.

Yannick : l'éclatement territorial entrave l'observation in situ.

Pour pallier à cette difficulté, on demande aux CPE de ramener les dossiers d'élèves, en regardant le travail de chacun permet d'entrer dans l'activité.

Jean-Luc : remarque que finalement le débat a commencé lorsqu'il y a eu des traces.

Thérèse : Suite du travail avec les CPE : instructions au sosie.

Yannick : concernant les prescriptions, la plupart des CPE ne sont pas passés par l'iuvm, n'ont pas eu de formation en commun, et le corps n'a pas d'inspection véritable. Les textes réglementaires sur leur mission portent essentiellement sur l'absentéisme. Et finalement le plus gros prescripteur du CPE est le prof.

L'instruction au sosie a porté sur un entretien avec une élève absentéiste à laquelle la CPE envisageait de proposer l'internat. Expérience d'entretien au sosie compliquée, et a surtout montré que tout le travail du CPE avait été fait en amont.

Remarque : il y a eu un assez long et riche échange sur la pertinence d'un entretien au sosie portant sur un entretien avec UN élève. Porte en particulier à envisager une action future et non à revenir sur une activité passée, courante. (Je n'ai pas tout noté !)

(En fait ce serait l'inverse, le retour sur le passé, une situation précise tend à plomber la réflexion d'anecdotique, de réalisé. Le futur permet de se détacher de ça, de mettre en lumière l'activité réelle à condition de bien rester sur le détail de ce qu'il y a à faire – compte tenu bien sûr de l'expérience-JLR Cf. le débat ci-dessous)

Catherine : question pertinente pour instruire un sosie CPE porte donc sur le processus de préparation de l'entretien avec un élève.

Thérèse : il y a effectivement travail fait en amont, mais l'entretien en lui-même est intéressant.

Catherine : lors d'un entretien individuel, on ne sait pas où l'on va.

Thérèse : le CPE arrive aussi avec une préparation, comme pour une situation de classe.

Jean-Luc : pour une instruction, il faut se référer à ce que l'on a fait. Dire ce que l'on doit faire, c'est ce qui oblige à aller sur le processus que l'on met en jeu dans l'activité professionnelle.

Les consignes tournent les collègues vers l'avenir, et pas sur ce qui a été fait.

Thérèse : l'entretien en question qui fait référence à une situation réelle n'avait pas eu lieu au moment de l'instruction.

Fabrice : forme d'abstraction pour instruction sur un cours, on se projette.

Catherine : on pense l'entretien au singulier. On focalise sur une individualité, on ne peut donc pas se dégager des contingences. La question est comment un CPE reçoit un élève en entretien, sans se focaliser sur un entretien précis.

Thérèse : on a fait une autre instruction sur l'accueil d'un élève exclu de cours, l'an passé. Donc un cadre plus général.

Yannick : une autre instruction au sosie a été réalisée sur le début de journée d'un CPE, mais il n'y a pas de transcription.

Dernière séance : 3 CPE étaient présents, et se sont dits partants pour continuer, tout en s'interrogeant sur les modalités. Ils ont constaté qu'ils n'ont fait que commencer le travail à la 4ème séance. Un Cpe a dit trouver du plaisir aux deux dernières séances. Mais une question est posée à la fin : «on va où ?» (voir CR de Yannick). On peut répondre à cette question en montrant au stagiaire le chemin qu'ils ont parcouru depuis le début des stages, en reprenant leurs interventions.

Jean-Luc : une discussion sur les dilemmes ne peut se faire que sur ce qui a été déjà discuté à partir du matériau. Il ne faut pas faire discuter sur les dilemmes et les contradictions sur ce qui n'a pas été fait en instruction ou consignes. Eviter de formuler du déjà pensé, du déjà dit, car il faut faire apparaître du non dit.

Yannick : les enregistrements audio ont été laissés aux collègues pour qu'ils les ré-écoutent, pour qu'ils les analysent et pour reprendre en stage à partir de ce travail d'analyse des stagiaires.

Description du travail réalisé sur Marseille

Stéphane : un collectif est formé dans un lycée quartiers nord. 3 journées sous forme de stages ont été complétées par deux heures d'information syndicale :

- stage académique avec Catherine et Alice, a débouché sur les activités à St-Ex
- 2 stages locaux, et 2 heures d'info syndicales.

A la suite du stage académique, les collègues de St-ex ont voulu «inventer» leur méthode d'analyse de l'activité sur la base de la méthodologie de recherche du CNAM : visites réciproques dans les classes.

Les deux heures de réunion syndicale ont été utilisées pour produire cette méthode, en centrant leur recherche sur l'importance de la trace et sur l'importance de non jugement. Questionner ce qui surprend, noter un maximum de choses avec le minutage, au cours d'une séquence en classe.

Il s'agissait de garder une trace mais en évitant de produire une fiche d'observation normative.

La trace est ensuite l'objet de travail du groupe.

Le groupe a travaillé sur une seule trace sur une demi journée, sur une seule observation car manque de temps pour la production d'une autre «trace».

La trace a été d'abord envoyée à Stéphane (prof observé), suivi d'une discussion à deux (avec l'observateur) avant la réunion du groupe, à l'occasion du premier stage établissement.

Il n'y a pas eu d'enregistrement de la discussion. Cela serait à faire les prochaines fois.

Un autre stage local a eu lieu, avec l'utilisation d'autres traces et la participation de Catherine.

Catherine : deuxième observation. Trace était constituée, on est revenu sur les questions posées par l'observateur. «Quelles questions ce que je vois me pose» :

compliqué à dire tout de suite.

Mais quand on a la trace du cours, c'est un bon aliment pour les questions.

L'observation de la trace permet de lancer la discussion.

Stéphane : lors de la première séance, du stage sans Catherine, dans cette fiche (sur le cours de Stéphane), les questions sont beaucoup dans le pourquoi. Donc, on n'a pas réussi à questionner le questionnement d'Elise (l'observatrice), mais c'est assez vite arrivé à un questionnement sur la forme de cours et on est assez vite arrivé en justification et en généralité.

Ensuite : critique de la méthode sur au moins une heure. A débouché sur de nouvelles visites, et notamment celle de la prof de français observant le prof de math.

Dans cette observation, les questions sont venues sur le comment, mais surtout pendant la discussion, mais oscillation entre le pourquoi et le comment.

C'est dans le travail en réunion, en stage, que les questions se sont franchement orientées sur le comment.

Catherine : développe sur le pb des élèves en retard dans cet établissement. Les échanges ont fait apparaître une pratique particulière à l'établissement au sujet des élèves arrivant en retard en cours. Cette pratique, non formalisée, peut déstabiliser des TZR ou de nouveaux professeurs arrivant dans l'établissement.

Une TZR formule ainsi le dilemme : comment accepter ou refuser un élève sans que cela paraisse arbitraire ?

Stages Rennes et stage Créteil.

Alice : Rennes, pas de vidéo. Créteil : beaucoup de jeunes collègues de collège, triés par l'organisateur.

Créteil : la vidéo SNES/CNAM sur l'évaluation, en présence de Camille. Les réactions des stagiaires ont été dans le jugement. Remarque : les réactions ont montré que pour éviter de passer dans le jugement il faut faire passer tous les stagiaires du côté des observés. Remarque formulée par Camille.

Autre vidéo présentée : des professeurs de M. discutant de «l'activité» (qu'est-ce que la mise en activité des élèves). Les débats se sont portés sur les pratiques des enseignements d'anglais, de langues plus généralement avec des prescriptions qui portent non pas sur les contenus mais sur la forme du cours.

Jean-Luc : quels sont les autres dilemmes qui sont apparus ?

Réponse :

Choisir à qui répondre,

Quelles sont les attentes envers les élèves : écouter ou noter ?

Il y a eu une diversité de réactions.

A faire.

Jean-Luc : Il faudrait commencer à rassembler les dilemmes repérés dans les stages, les dilemmes et les discussions : façons dont chaque dilemme est vécu, et les façons de faire ou de ne pas faire.

Sur les pratiques d'observation : il a été proposé pour les prochains travaux deux observateurs, un de la discipline et un extérieur à la discipline.

Catherine : de demander au collègue observé comment il réagi par rapport à ce qu'il avait programmé et ce qui a été observé.

Jean-Luc : risque de repartir sur une discussion sur le pourquoi.

Catherine : non, c'est la confrontation à la trace.

Jean-Luc : la confrontation à la trace doit se faire sans question préalable, pour éviter l'engagement d'un débat sur le pourquoi.

Stéphane : concernant la nécessité d'être sur le « comment » et non le « pourquoi », il faut rappeler qu'avant les observations, il y a eu le stage, et deux réunions syndicales d'une heure pour construire la méthode.

Stéphane : autre méthode en projet, l'observation enregistrée en audio, sans retranscription intégrale, mais avec un travail d'écoute collectif d'un passage de 5 à 10 minutes choisi par l'observé et l'observateur.

Catherine : ne pas se limiter, si on trouve des passages en plus, il faut pouvoir proposer de revenir dessus.

Yannick : c'est plus l'écoute par le collègue lui-même qui permet de repérer les moments problématiques.

Catherine : enregistrements et observations peuvent être complémentaires, car sachant que l'enregistrement tourne, l'observateur peut se concentrer sur les comportements.

Jean-Luc : l'utilisation des vidéos dans les stages a une particularité à noter, les vidéos montrent le processus une fois abouti. Les spectateurs ne peuvent pas comprendre les tenants et aboutissants, mais voir les vidéos fait choc. Même s'il y a tendance à porter des jugements, il y a choc et discussion.

Il faudrait avoir une banque de vidéo, et une banque de texte avec des thèmes.

Textes de présentation de la démarche, de mobilisation, de dilemmes repérés.

Au sujet de la transmission de consignes, le débat qui peut s'engager demande une certaine habitude. Le lien entre la transmission de consigne et ce que l'on se propose comme objectifs semble très faible.

Question : à la première présentation, les consignes que l'on donne ne doivent-ils pas être plus près des enjeux de métiers. Il y a des enjeux ouverts actuellement qui mettent

en cause le métier et sur lesquels on n'a pas de consignes particulière : ne doit-on pas porter la réflexion sur les problèmes les plus brûlants ?

Yannick : on peut aboutir aux questions vives du métier en partant de pratiques courantes (correction de devoir etc...).

Catherine : la pratique de la correction en classe permet d'aller à des positionnements de métiers, de disciplines...

Yannick : la restitution des devoirs aux élèves est aussi intéressante de ce point de vue.

Echange sur les professeurs qui classent les devoirs avant de les rendre.

Alice : comment trouver des consignes qui fassent sens aux collègues de disciplines différentes ou d'établissements différents.

Catherine : les contrôles concernent tous les profs.

Alice : comment aborder les nouvelles technologies ?

Yannick : pour contrer les TIC, liste de tout ce que je ne fais pas ou plus depuis que l'établissement est ECLAIR, liste de tous les changements de pratiques.
Mallette autonomie ?????

Jean-Luc : intégrer dans la banque de documents une liste de consignes.

Alice : exemple, comment faire bosser les élèves en cours ? Dilemme. Partir de dilemme repérés pour trouver une consigne correspondante.
Difficulté à faire échanger sur le travail en groupe.

Catherine : à propos d'un collègue en collège ECLAIR, l'instruction au sosie a montré qu'il faisait en pratique l'inverse de ce qu'il disait à propos des élèves en difficulté.

Alice : sur certains témoignages, lorsqu'un collègue dit quelque chose de choquant par rapport au métier, et que personne ne réagit, c'est déjà un enseignement...

Stéphane : l'inscription du travail sur le métier dans la durée pose problème : on est systématiquement pris par le temps. Présentation intéresse, ateliers deviennent intéressants, et on se quitte sur l'impression de l'atelier. Important de terminer par une mise en commun pour dire comment on continue et comment on s'organise pour la suite.

Alain : lit un cr de stage... organisé par l'institut sur Dijon. Les stagiaires semblent plutôt sortir du stage dépités et dans une impasse.

Stéphane : on pourrait aussi faire des consignes sur les temps de pause, entre midi et deux ou autre. Le hors classe.

Sur l'aide, l'accompagnement personnalisé.

Sur le conseil pédagogique.

16h45 : départ pour la gare Montparnasse ! la réunion se poursuit.

Annexe 6 :

L'élaboration de méthodes de « travail sur le travail »

Petite contribution à notre travail SNES –CNAM

Notre objectif dans l'entreprise qui est la nôtre, est de permettre la reprise en main du métier et donc son développement potentiel.

Les méthodes utilisées dans le cadre de la recherche se sont intéressées au développement de l'activité et ont mis en évidence l'importance du collectif de travail pour y parvenir.

Par les interventions en clinique de l'activité, on cherche à développer le conflit entre les 3 pôles de l'activité (objet, autrui et soi même). Ce faisant, de manière indirecte, on développe le genre d'activité professionnelle.

Lorsque l'intervention réussit, c'est parce qu'on est parvenu à constituer un collectif. C'est le but que l'on se donne. Dans les auto- confrontations simples et croisées, on développe le pouvoir d'être affecté, la déliaison entre le déjà dit et le réel, la prise de conscience du décalage. Le collectif permet que chacun ne garde pas tout cela « sur l'estomac » mais que s'en dégage le sentiment de vivre la même histoire.

Si l'on ne met pas en place un dispositif permettant l'enrichissement des affects dans un collectif qui les métabolise, il y a risque de dégénérescence. C'est ce travail qui permet l'élargissement de la palette des « autrui » pour faire face aux situations et agrandir son rayon d'action. .

En clinique de l'activité, l'intervention vise la fonction psychologique du collectif.

C'est déjà une première exigence dans le travail auprès des collectifs enseignants : Faire en sorte qu'avec nos méthodes, les collègues ne repartent pas en ayant été touchés, déstabilisés, affectés mais sans que le collectif n'ait permis la métabolisation de ces affects, la déculpabilisation et le développement de son pouvoir d'agir dans son milieu professionnel. Mais les effets sont essentiellement personnels et locaux.

Comme le souligne Yves Clot, si l'on en reste là on bute sur une impasse. « S' il n'y a pas de passage, d'infiltration, d'inscription de cette histoire collective dans l'impersonnel, le sentiment de vivre la même histoire va se dévitaliser ». Il faut provoquer une transformation du but (créer un collectif) en moyen pour agir aussi sur l'impersonnel. On ne peut pas en rester au développement du transpersonnel sans toucher à l'impersonnel.

IL faut provoquer une « migration fonctionnelle » afin que la fonction sociale du collectif soit remplie aussi. Sinon on risque en retour une désaffectation de l'activité.

Comment développer cette fonction sociale et faire bouger l'impersonnel ?

C'est là, la deuxième préoccupation majeure de notre expérience. Comment faire en sorte que la prescription bouge aussi. C'est une responsabilité car en ayant fait naître « le sentiment d'être désormais comptable de son métier », d'en avoir le souci, on risque de provoquer un retour de la culpabilité si l'impersonnel reste inchangé.

C'est donc une deuxième exigence. Il faut, grâce à la force du syndicat, ouvrir des pistes de développement possible pour que les choses changent aussi du côté de la prescription.

La négociation pour obtenir des espaces où se discutent les critères de la qualité du travail pourrait elle être une piste que nous pourrions suivre ?

Dans une période où la réalité du travail enseignant , le travail en équipe vont être au cœur de

nouvelles transformations, ne pourrions nous pas nous appuyer davantage sur ce travail pour préparer les échelons académiques et même nationaux à négocier sur les critères de qualité à mettre en avant du point de vue de ceux qui travaillent et non encore une fois du point de vue de prescripteurs d'un métier irréel ?

Les CHSCT ne pourraient ils être explicitement investis ?

Des groupes de travail académiques demandés pour contribuer à une réflexion collective ?

La difficulté étant de ne pas aller trop vite et de ne pas rabattre l'élaboration sur les revendications syndicales que nous avons déjà et de bien rester sur les critères de qualité du travail.

D'autres pistes sont sûrement à envisager, sans se faire non plus trop d'illusions sur la réceptivité de nos interlocuteurs à cette manière d'envisager le travail. Mais pourquoi ne pas tenter ?

De plus il me semblerait assez illustratif de réaliser des montages vidéos sur des thèmes avancés par l'administration (intéresser les élèves, gérer la classe,...) confrontant ce discours prescriptif et irréel, avec des montages réalisés à partir des travaux de l'équipe sur les mêmes thèmes ,en montrant la complexité et les discussions collectives qu'ils suscitent ? Cela rendrait visible rapidement pour des collègues mais aussi la hiérarchie, ce qu'on veut dire.

Catherine Remermier

Méthode indirecte et transmission de consignes

Schéma de l'intervention (stage Snés 1 & 2 février 2012)

La méthode indirecte

JL Roger

1) La différence entre action (activité réalisée) et activité réelle (les adresses et leurs conflits internes et entre elles ; les actes qui tranchent ; les résidus) : le psychisme comme lieu du travail réel avec effets sur le métier, cadre dans lequel s'effectue le travail.

2) La méthode indirecte (nécessité pour « accéder », « intervenir » sur le psychisme).

- La différence avec les tentatives d'intervention sur le travail à partir du réalisé (les analyses de pratique, les modélisations de l'action, les interventions cognitivistes : la connaissance savante comme condition de l'action). Leur intérêt limité même s'il peut s'y glisser plus ou moins clandestinement des moments de développement.
- Transformer, développer pour comprendre et agir :
 - * la répétition sans répétition (activité seconde/première, ressassement) : faire « rejouer » pour qu'ils se modifient, évoluent, les conflits de l'activité, les actes qui tranchent, les résidus (éviter l'enkystement). L'objectif de développement du pouvoir d'agir dans le travail et de prise en main élargie sur le métier (décollage et circulation entre les 4 dimensions du métier : nouvel agencement des 4 dimensions).

* les moyens : le détail de l'activité à partir de traces (appui nécessaire pour éviter généralisation ou immobilisme) la diversité et l'égalité des façons de faire (pas de normalisation, ni d'évaluation), pas de surplomb.

* Les techniques : la constitution des traces, la mise en interrogation personnelle et collective Le rôle de l'intervenant : l'étonnement, le renvoyeur de balles, le comment, le « Je » & le « Tu », ...

→ l'activité dialogique à trois destinataires : soi (dialogue intérieur), les autres (les controverses), le métier.

3) La méthode indirecte en intervention ;

- En clinique du travail (le sosie, les autoconfrontations) : Traces précises de SON travail. Le développement individuel comme moyen d'accès au travail et au métier : durée, structure (groupe stable), intervenant « clinique ».
- En intervention élargie (La TC) : Traces reconstituées (écrit, récit, interventions orales), discontinuité, débats entre collègues (les uns plus expérimentés que d'autres dans l'interrogation) : Une interrogation en « je » (le travail et le métier comme affaire propre à chacun et à tous) autour de dilemmes du travail et l'agencement des différentes dimensions du métier. L'implication individuelle nécessaire et en même temps limitée.
 → : Création d'un « style syndical » de débat sur le travail et le métier ? :
 → : En perspective, à partir de ce qui sera réalisé, un travail collectif d'élaboration au sein du snes (description du travail, analyse du métier : formulation de critères de qualité :un travail de qualité, un métier bien fait)

Transmissions de consignes et instruction au sosie

**Catherine Remermeir
Janvier 2012**

1. L'origine du dispositif

Le dispositif de transmission de consignes a été élaboré lors d'une expérimentation avec des élèves de 3^{ème} dans le cadre d'un travail portant sur l'analyse de l'activité des élèves en lien avec la découverte de l'activité de professionnels. Dans le contexte d'un atelier portant sur la découverte des métiers, les élèves avaient été invités à aborder différents matériaux issus de l'étude du laboratoire de psychologie du travail sur le métier de facteur. Parmi ces matériaux figuraient des extraits de l'instruction au sosie d'une guichetière évoquant le travail des facteurs.

A l'issue de cette séquence, la conseillère d'orientation-psychologue décida de pousser l'expérience en tentant d'approcher les effets de l'analyse de ce que les professionnels investissaient d'eux-mêmes dans leur métier , sur la possibilité qu'auraient ou non les élèves en retour, d'en faire une ressource pour leur propre activité scolaire.

Il fut donc proposé aux élèves d'indiquer par écrit à la conseillère « dans les moindre détails, tout ce qu'elle devrait faire pour les remplacer au prochain cours de français, sans

que personne ne se doute de la substitution ».

Les productions écrites donnèrent lieu à deux allers et retours, invitant les élèves à préciser, détailler, expliquer la transmission de leurs consignes au sosie.

Puis, par groupe les élèves furent incités à débattre de ce qui les avait surpris dans les questions, en présence des autres et sous l'effet de leurs questions.

Deux groupes de 4 volontaires, acceptèrent ensuite de participer à une véritable instruction au sosie selon la méthodologie établie par Y Clot.

2. La mise en œuvre de la « transmission de consignes » dans le cadre des stages

Celle-ci répondait au souci

- de trouver une méthodologie moins « lourde » que les auto-confrontations et susceptible de concerner tout un groupe en même temps
- D'éviter les discours généralisant et d'engager les enseignants dans une démarche impliquante mettant en évidence la complexité de l'activité professionnelle, dès lors qu'on la regarde dans ses moindres détails
- D'introduire des questionnements et de l'inattendu là où peuvent résider des évidences et des connivences

A l'issue de la phase d'écriture et de réponse écrite, une phase d'échanges à partir de « ce qui avait étonné, dérangé, ou même irrité » les stagiaires, « dans les questions transmises » a été initiée.

Celle-ci a donné lieu à des échanges voire à des controverses entre eux, sur les questions qui les faisaient réagir et penser.

Cette démarche a pu déboucher dans certains stages sur une « instruction au sosie » avec un volontaire.

3) quelles différences entre transmission de consignes et instruction au sosie

Différences transmission de consignes et instruction au sosie

Transmission de consignes.....	Instruction au sosie.....
Déroulement non interrompu par le sosie Questions après coup	Déroulement perturbé par les questions du sosie qui cherche à comprendre et pousse l'instructeur dans ses retranchements
ECRIT : Forme plus distanciée et plus réfléchie de l'écrit Intentions plus affirmées (organisation, présentation, choix des mots et de la syntaxe)	ORAL : Intensité et tonalité de la voix, phrases incomplètes, inachevées, en lien avec les réactions de l'autre ; moindre maîtrise, du fait des réactions de l'autre et de la dynamique du dialogue
Plus grande difficulté à pousser dans les retranchements puisque chaque phrase ne fait pas l'objet d'une question et qu'il n'existe qu'une possibilité différée de pousser plus avant un questionnement	Possibilité pour le sosie d'insister, de pousser l'instructeur dans ses retranchements

Possibilité pour le « transmetteur » d'ignorer certaines questions	Impossibilité d'éviter les questions du sosie
Possibilité de recourir à la maîtrise que donne l'écrit pour détourner l'insistance du « sosie »	Etonnement, dérangement par rapport au projet de déroulé initial....> ouverture d'un dialogue intérieur
Retour sur sa propre expérience situation dans le futur	Retour sur sa propre expérience Situation dans le futur
Relation duelle avec le « sosie » qui questionne	Présence des auditeurs qui pourront questionner faire part de leurs étonnements de même que l'enseignant
Relecture des traces écrites donc moins chargées d'affects	Décryptage de l'enregistrement : audition du dialogue avec les intonations, les hésitations, le ton , la voix
Possibilité de commentaires après coup (mais pas expérimenté encore dans les stages)	Commentaires après coup, à partir de l'audition de l'enregistrement de la séquence
Absence de collectif constitué pour favoriser l'élaboration de l'expérience	Importance du groupe comme collectif à la disposition du travail d'élaboration
Pas de règles ni de références théoriques communes sur la question de l'activité mais appartenance au même métier	Règles et langage commun appuyés sur les cours magistraux de clinique de l'activité
Le collectif n'est pas qu'un rassemblement d'individus. Comment créer un collectif durable ?	Engagement de tous les membres du groupe dans une formation commune qui doit aboutir à la rédaction d'un mémoire professionnel comprenant la transcription intégrale et précise de la séquence enregistrée et les commentaires comportant le cheminement tout au long de l'année
Présence d'un « sur-destinataire » ?	Présence d'un « sur-destinataire » : le groupe constitué d'auditeurs du CNAM qui ont pour objectif de devenir psychologues du travail

(Cette analyse s'appuie en partie sur l'article de C Werthe et R Ouvrier-Bonnaz « l'instruction au sosie en formation : le collectif dans l'individuel ») à paraître)

4) une série de questions

La facilité des stagiaires à entrer dans le travail de transmission de consignes fait tomber, me semble-t-il, un certain nombre de préventions quant à l'impossibilité des enseignants de recourir à l'écrit pour un retour réflexif sur leur activité professionnelle.

Les discussions qui s'engagent, après la phase de réponse aux questions écrites, permettent de faire l'hypothèse d'un retour sur son activité à partir de l'étonnement suscité par certaines questions et de la possibilité pour chacun de partager ces interrogations problématiques, à partir de sa propre expérience.

Il est nécessaire d'envisager les moyens de construire le cadre permettant le travail des collectifs dans des conditions satisfaisantes déontologiquement, mais également suffisamment rigoureuses pour que des développements soient possibles.

Que suppose la capacité pour « le sosie » à poser des questions qui étonnent, dérangent, paraissent inattendues ?

- Une absence de connivence avec le transmetteur de consignes qui l'amènerait à négliger des questions sur ce qui apparaîtrait comme évident
- Des questions persistantes et « naïves »
- Un souci de rester sur le détail de l'activité
- Un attachement à cette position de sosie qui doit lui-même se représenter comment il va s'y prendre avec les éléments que lui donne le « transmetteur » pour le remplacer vraiment
- une capacité à détecter dans les « manières de dire » quelque chose d'énigmatique qu'il faudrait mettre à jour ou du moins amener le sujet à déplier

Est-ce possible sans un minimum de formation-sensibilisation ?

Peut-on dire, d'autre part que ces questions, ouvrent un espace de dialogue intérieur du sujet avec lui-même, qui va se poursuivre, après le stage ? Comment le mettre en évidence ?

Comment ne pas laisser le collègue seul face à ce début d'interrogation parfois perturbante ? Comment organiser les choses pour que les stagiaires puissent en faire quelque chose collectivement ? Comment poursuivre pour que les collègues engagés dans les groupes puissent réellement « redoubler leur expérience vécue pour en faire une autre expérience » et reprendre la main sur leur propre activité ?

D'ailleurs peut on dire qu'il existe des collectifs, simplement parce que certains se sont engagés dans cette démarche ? A quelles conditions peuvent-ils exister ?

L'expérience des travaux de l'équipe clinique de l'activité montre qu'il faut du temps, une régularité des rencontres, des règles et un « format » du travail en commun, des objectifs en commun (?). Comment l'organiser ?

Le système d'une programmation de journées de stage sur l'année est une première piste mais le contenu doit faire l'objet selon moi, d'une nouvelle étape de réflexion et d'innovation (?) à partir de ces différentes questions

La visite de classe

Extraits du comité de suivi du 13,06,212

A la suite du stage académique, les collègues de St-ex ont voulu « inventer » leur méthode d'analyse de l'activité sur la base de la méthodologie de recherche du CNAM : visites réciproques dans les classes.

Les deux heures de réunion syndicale ont été utilisées pour produire cette méthode, en centrant leur recherche sur l'importance de la trace et sur l'importance de non jugement. Questionner ce qui surprend, noter un maximum de choses avec le minutage, au cours d'une séquence en classe.

Il s'agissait de garder une trace mais en évitant de produire une fiche d'observation normative.

La trace est ensuite l'objet de travail du groupe.

Le groupe a travaillé sur une seule trace sur une demi journée, sur une seule observation car manque de temps pour la production d'une autre «trace».

La trace a été d'abord envoyée à Stéphane (prof observé), suivi d'une discussion à deux (avec l'observateur) avant la réunion du groupe, à l'occasion du premier stage établissement.

Il n'y a pas eu d'enregistrement de la discussion. Cela serait à faire les prochaines fois.

Un autre stage local a eu lieu, avec l'utilisation d'autres traces et la participation de Catherine.

Catherine : deuxième observation. Trace était constituée, on est revenu sur les questions posées par l'observateur. «Quelles questions ce que je vois me pose» : compliqué à dire tout de suite.

Mais quand on a la trace du cours, c'est un bon aliment pour les questions.

L'observation de la trace permet de lancer la discussion.

Stéphane : lors de la première séance, du stage sans Catherine, dans cette fiche (sur le cours de Stéphane), les questions sont beaucoup dans le pourquoi. Donc, on n'a pas réussi à questionner le questionnement d'Elise (l'observatrice), mais c'est assez vite arrivé à un questionnement sur la forme de cours et on est assez vite arrivé en justification et en généralité.

Ensuite : critique de la méthode sur au moins une heure. A débouché sur de nouvelles visites, et notamment celle de la prof de français observant le prof de math.

Dans cette observation, les questions sont venues sur le comment, mais surtout pendant la discussion, mais oscillation entre le pourquoi et le comment.

C'est dans le travail en réunion, en stage, que les questions se sont franchement orientées sur le comment.

Catherine : développe sur le pb des élèves en retard dans cet établissement. Les échanges ont fait apparaître une pratique particulière à l'établissement au sujet des élèves arrivant en retard en cours. Cette pratique, non formalisée, peut déstabiliser des TZR ou de nouveaux professeurs arrivant dans l'établissement.

Une TZR formule ainsi le dilemme : comment accepter ou refuser un élève sans que cela paraisse arbitraire ?

Discussion lors de la séance de travail du groupe :

La question des retards et des absentéistes

« Comment gérer les absences avec des ordinateurs qui mettent un quart d'heure à être opérationnels ? »

Certains disent utiliser un appel- papier afin de ne pas perdre trop de temps et reportent sur l'ordinateur ensuite.

« En fait les retards c'est une culture d'établissement »

« C'est un problème pour les TZR cette culture d'établissement ! Il y a des risques de

malentendus avec les élèves. Il faut ritualiser par rapport aux codes qu'ils connaissent. Il y a un rituel de l'appel pour entrer dans l'activité. Moi, j'ai été soulagée quand quelqu'un m'a dit : « après dix minutes tu ne les acceptes plus, au moins c'est un repère. »

« En fait ça dépend des heures et des élèves, ça dépend, si c'est pendant la première heure ou pendant la deuxième »

« Moi, je demande les justifications pour marquer le coup »

« Certains, je n'accepte pas, si c'est plusieurs fois de suite »

« C'est aussi une position de principe ; on se dit que même s'ils ne prennent qu'une demie heure de cours, c'est mieux que de se faire exclure »

« Ce qui est épuisant c'est qu'ils demandent de tout justifier. »

CR « C'est un dilemme ça ? En fait il faut les laisser entrer pour qu'ils prennent quelque chose du cours mais en même temps il faut tout justifier si on n'accepte pas certains retardataires... C'est cela qui est épuisant ? »

« C'est un peu à géométrie variable. » « C'est sûr que le fait de ne pas respecter la prescription en acceptant les retardataires a une contre partie. Il faut tout justifier quand on les refuse. Il faut éviter que les élèves ne cherchent à se faire exclure exprès et puis il y a les problèmes de surcharge de la vie scolaire. »

« Il faut y arriver par la conviction plus que par l'autorité ». « Mais pour ceux qui arrivent c'est dur »

Choisir à qui répondre ?

Les élèves sont dans l'immédiateté. Comment choisit-on les personnes à qui on va répondre ?

« On répond à ceux qui vont permettre d'avancer »

« Comment gérer y compris les bons élèves ? » « Où s'arrêter ? »

La trace écrite : Ecouter ou noter ? L'oral ou l'écrit ?

« La trace écrite rassure surtout les profs. »

« C'est un moyen de mettre les élèves en activité »

Discussion sur ce qui permet le mieux aux élèves d'être en activité.

« En français, on court après l'étude des textes mais souvent les élèves sont dans la répétition de ce que dit le prof. Soit on étudie les textes, on donne les analyses, soit on les fait s'exprimer »

Une collègue de Français indique qu'elle utilise le travail de groupe pour permettre l'expression des élèves, avec un travail collectif à rendre ensuite.

Un collègue de mathématiques cite le cas des élèves de ST2S qui sont en attente d'un COURS écrit et protestent quand on ne veut pas leur dicter.

« On leur dit qu'il faut comprendre. Certains se contentent de recopier le tableau ; d'autres prennent des notes pour faire plaisir au prof ; La prise de note ne suffit pas ».

« Comment faire avec ceux qui ne notent plus rien ou sur des feuilles volantes. Est-ce qu'on note le cahier ? Au moins au premier trimestre ? Est-ce qu'on renonce ? Le fait de ne plus avoir de cahier est quand même un gros signe. Certains ont un cahier, mais on y trouve toutes les matières ! ».

« C'est un dilemme en terminale générale on doit les préparer au Bac mais on risque d'en perdre plein. »

« Comment ne pas refaire l'ambiance de 3^{ème} ? Comment les faire accéder à l'autonomie ? »

« L'élève ne comprend pas ce qui est attendu de lui. Il y a une question qui hante les élèves : A quoi ça sert ? Qu'est ce qu'on va me demander ? ».

Remarques sur la méthode après la discussion.

L'observation par un collègue en classe demande une grande confiance

On observe que les questions posées portent peu sur le contenu du cours. On reste un peu frustré sur le contenu. Est-ce la méthode qui veut ça ?

Il faudrait peut être avoir deux observateurs ?

Peut être pourrait on faire évoluer la méthode en interrogeant en préalable l'observé sur la programmation de sa séance dans le temps, ses intentions et confronter ensuite après coup en prenant connaissance de l'observation produite.

Il est plus facile d'entrer dans le contenu lorsqu'on est de la même discipline.

Le deuxième problème est celui des questions qu'on pose. Comment faire pour éviter les connivences ? Comment être dans le comment et non dans le pourquoi ? Comment sortir de la position de principe pour aborder le réel ?

Le groupe émet le souhait d'essayer d'obtenir que les emplois du temps soient calés afin d'avoir des demies journées de libre en commun pour faciliter ce genre de travail.

Le travail de l'après midi a été centré sur la manière de poser les questions en s'appuyant sur une consigne portant sur le travail en groupe.

« Tu as prévu de mettre tes élèves au travail par une activité en groupe. Dis mois exactement dans les moindres détails tout ce que je dois faire ou dire pour te remplacer sans que personne ne se doute de la substitution. »

Le travail s'est effectué en binôme Initialement il était prévu que l'animateur pose lui-même des questions après échanges entre les deux membres du binôme Ceci n'a été possible que pour un groupe faute de temps Les 2 autres ont fait part de leurs questions à tout le groupe

Le binôme ayant complété ses questions par celles de l'animateur a noté des différences sur la focale des questions Le binôme étant davantage centré sur la gestion de classe que sur le contenu. Pour les deux autres groupes, a été mise en évidence la difficulté à se situer dans le registre du « comment » et à éviter la connivence.

Toutefois, il ne semble pas souhaitable de se passer des questions de l'animateur et de la phase de réflexion du binôme ensuite.

Annexe 7 :

L'information sur ce qui est possible et sur ce qui est fait

Les publications et interventions
--

« Le travail sur le travail » : du bilan de la recherche à l'outil syndical à construire

Depuis bientôt dix ans, le SNES s'est engagé dans un partenariat avec des chercheurs du CNAM, membres du Centre de Recherche sur le Travail et le Développement (Equipe de Psychologie du travail et de clinique de l'activité dirigée par le professeur Yves Clot).

Ces chercheurs-intervenants de la clinique de l'activité ont mis en place un cadre de « travail sur le travail » avec quelques dizaines de professionnels volontaires, dont plusieurs mandatés par le SNES, qui ont participé à l'expérience menée.

Plusieurs rapports ont été remis au syndicat, un rapport intermédiaire en 2006 (Roger et Ruelland) et un rapport final en 2009 sur les enseignants, un autre rapport rend compte des résultats de la même intervention menée avec les CPE (Ouvriez-Bonnaz et Werthe, 2009). Le travail réalisé avec les Copsys a fait lui aussi l'objet de deux rapports (Fernandez et Malherbe, 2006, 2009)⁷.

Dans tous ces rapports, il est question de la crise de réalisation du travail mais surtout de la possibilité d'un développement du pouvoir d'agir et de l'élargissement de la prise en main personnelle et collective de leur métier par les professionnels de l'enseignement.

Concernant les enseignants, la recherche a connu une deuxième phase décisive : les enseignants eux même, qui disposaient bien sûr d'une familiarité avec les principes et méthodes de la clinique de l'activité, sont devenus « professionnels intervenants » en prenant en charge l'animation et l'encadrement d'une démarche de travail sur le travail.

L'expérience s'avère largement concluante pour les personnes concernées, qui témoignent toutes de l'apport qu'elles en ont tiré dans l'exercice de leur métier, et d'un fort intérêt personnel quant à la démarche qui a vite balayé les réticences premières. D'autre part, les collègues impliqués ont également fait la preuve que si l'on s'en donnait les moyens, le milieu avait les moyens de procéder par lui-même dans le domaine du développement du pouvoir d'agir et de la reprise en main sur le métier.

Mais force est de constater que la preuve reste socialement modeste car jusqu'à présent limitée à l'échelle de quelques dizaines de professionnels.

La question qui s'est posée alors pour le syndicat : comment concevoir un usage élargi des dispositifs mis en œuvre par les chercheurs du CNAM et les professionnels engagés dans cette expérience ? Comment faire pour que les conclusions tirées et que l'expérience menée

⁷ Tous ces rapports sont disponibles sur le site du SNES : <http://www.snes.fr/Rapport-du-CNAM-sur-le-travail.html>

deviennent un outil syndical voire peut-être l'occasion de s'interroger sur ses représentations du travail ?

Souffrance au travail, travail en souffrance : nos métiers ne sont pas épargnés

Nous assistons aujourd'hui à une crise de réalisation du travail, qui ébranle les fondements du métier même. « Le maintien coûte que coûte de la qualité du travail use les énergies. Et les professeurs, loin d'être aujourd'hui à l'abri de leur fonction, sont désormais parmi les salariés les plus atteints dans leur santé ⁸».

La dérive managériale, les évolutions en cours, notamment concernant l'évaluation des personnels, renvoient les enseignants à un désarroi grandissant : le réel du travail est négligé (faire cours n'est plus considéré comme suffisant), l'imposition grandissante d'indicateurs déconnectés du travail produit des dérives ou des tricheries pour obtenir des résultats conformes à ceux attendus. Mais parallèlement, nous sommes peut être à cours d'idée pour produire des contre-propositions aux logiques managériales. Or, il y a un enjeu décisif aujourd'hui à ce que ce soit le milieu lui-même qui puisse définir, collectivement, les critères de qualité du travail. Cela nécessite, au niveau syndical, de s'interroger concrètement sur les dispositifs à mettre en œuvre, pour que puisse avoir lieu le débat nécessaire, pour aider les professionnels à se ressaisir de leur travail et en disputer les contenus et l'organisation aux décideurs. Car dans le même temps, la formation initiale est sacrifiée, et l'enseignant croule sous les prescriptions qui se démultiplient, sous l'injonction d'appliquer quelques bonnes pratiques, sur fond de diversification et d'empilement des tâches.

Décision a donc été prise de reconduire le partenariat avec le CNAM afin d'ouvrir un « chantier » sur la transformation d'une recherche en instrument d'action pour le syndicat.

Ce partenariat reconduit est pris en charge par un groupe de suivi, composés de personnes impliquées dans la recherche du CNAM mais aussi de militants du SNES du groupe métier.

Outre des stages nationaux et académiques, sont prévus la mise en place de groupes de travail sur des situations problématiques nouvelles : l'aide individualisée, l'évaluation par compétence, le PDMF, etc. Un nouveau groupe de travail sur le travail, rassemblant des professeurs de technologie, est en cours de constitution.

Parallèlement, le groupe de suivi travaille à l'élaboration de nouvelles modalités de méthodes et d'encadrement afin de diffuser beaucoup plus largement les acquis de l'intervention de la clinique de l'activité.

Nous avons bien conscience que tout cela est expérimental, fait de tâtonnements et d'hésitations, mais on ne peut en faire l'économie tant il s'agit d'explorer des voies pour l'instant non empruntées... L'expérimentation qui doit avoir lieu au sein du SNES ne pourra se faire qu'avec une implication de militants des sections académiques.

Face aux impératifs syndicaux de toute nature auxquels nous sommes quotidiennement confrontés, en tant que militants, il peut paraître bien curieux de prendre ainsi le temps de la réflexion et de la recherche sur la longue durée mais il nous semble que dans ce domaine, il est urgent, pour le syndicat, de prendre à bras le corps cette question du travail.

Tout le monde sent bien à quel point il est nécessaire de reprendre l'offensive, de sortir du cycle

⁸ Yves CLOT, *Le travail à cœur*, la Découverte 2010, page 60

dépressif de la dévalorisation, pour défendre un « métier non pas fossilisé mais qui se réinvente et se pose à nouveaux frais la question de son rôle dans l'existence d'une école démocratique »⁹. Relever un tel défi est sans doute à la portée de nos forces militantes, si l'on s'en donne les moyens.

Alice Cardoso

Bilan et projet de l'activité du comité de suivi Snes-cnam 2010-2012

Conformément aux objectifs définis lors du renouvellement de la convention passée avec le CNAM en 2010, le groupe de suivi SNES/CNAM a commencé à élaborer de nouveaux dispositifs permettant de transformer la démarche du CNAM en un outil syndical qui puisse être mis à disposition des militants, à l'échelle académique ou plus locale encore.

Pour cela, le groupe de suivi SNES/CNAM s'est réuni régulièrement, avec des membres du SNES. L'équipe a pris conscience que la demande syndicale exigeait d'autres dispositifs beaucoup plus légers et que la démarche allait nécessairement être modifiée au fur et à mesure que des équipes locales s'en empareraient, les membres du groupe CNAM ne pouvant être systématiquement présents.

Le stage académique de Dijon et le stage national de mars 2011 où le CNAM est intervenu ont été l'occasion de monter un dispositif sous forme d'ateliers autour de la « transmission de consignes ». Lors de ces stages, il s'est agi de présenter un constat de la crise de réalisation du travail dans un contexte d'intensification du travail et du nouveau management. La parole donnée aux collègues exprime en général un malaise dans le quotidien du métier (problème de discipline, des programmes qu'on ne peut pas faire, etc.) et le désarroi face à la multiplication des tâches, des prescriptions, les nombreux conflits avec les chefs d'établissements, éventuellement avec les IPR, mais aussi au sein des équipes enseignantes. Les membres du CNAM présentent le travail de recherche mené depuis plusieurs années, notamment en s'appuyant sur les traces vidéo et réservent l'après midi aux ateliers puis à une reprise en plénière pour en débattre et envisager les suites.

La question du collectif de travail, qui est aujourd'hui en maints endroits mis en défaut, ressort dans tous les stages organisé par le SNES, de même que celle de l'effritement des solidarités professionnelles et de l'isolement des personnels face aux prescriptions de plus en plus envahissantes.

Une fois l'analyse faite du rôle délétère des nouvelles formes managériales, des difficultés grandissantes pour faire son travail (le travail empêché notamment), des attaques sur le métier, les collègues sont en effet en attente de « solutions » ou tout au moins de pistes sur « que faire ». Il y a bien sûr les réponses traditionnelles que nous tentons d'impulser (réunion d'information syndicale, constitution d'une résistance collective au sein des établissements pour refuser le LPC, le tutorat, etc.), mais l'objectif de ces stages est aussi de voir comment on peut faire émerger plus précisément la question du travail ou la réflexion entre pairs sur le métier. Or parler réellement de son travail n'est pas si simple (ce que confirment toutes les recherches sur le sujet), sortir de la plainte notamment, qui enferme dans le rôle de victime mais ne permet pas nécessairement l'action.

⁹ « Evaluation du travail enseignant, les enjeux de l'évaluation. Entretien avec Françoise Lantheaume », in *Nouveaux Regards*, n°50, Août-Sept-Oct 2010

Ces stages ont été conçus comme une sensibilisation à ces questions, avec des pistes d'activités possibles sur la durée. Il est bien sûr impossible de régler les douloureux et nombreux problèmes soulevés en l'espace de quelques heures... L'idée des sections académiques du SNES étant d'impulser la mise en place de groupes de militants volontaires pour travailler ces questions, il apparaît pour une meilleure cohérence, et pour que la démarche soit plus rapidement efficace, que les activités de ces groupes soient organisées par regroupement de disciplines voisines ou qu'au moins un thème de travail défini de façon préalable soit proposé aux participants. Le fonctionnement des groupes disciplinaires (CoPsy, CPE et Technologie depuis novembre 2010) ou des groupes pluridisciplinaires d'établissement, montre qu'il faut un véritable travail entre collègues prêts à parler de leurs pratiques et peut être à devoir se remettre directement en cause.

Le « travail sur le travail » même s'il reste déroutant pour certains, parce qu'il exige une sorte de détour par le réel de l'activité et des situations banales de cours, permet de prendre conscience des dilemmes du métier et de les mettre en débat. Ce qui est en jeu est bien de reformer le milieu qui se délite, de faire en sorte que les enseignants eux-mêmes puissent définir les critères de qualité du travail, « travail sur le travail » apparaît bien comme un levier pour reconstruire du collectif, reprendre conscience d'une capacité d'expertise des professionnels sur leur activité. Or, ceci constitue un enjeu fondamental aujourd'hui, notamment dans le contexte actuel des réformes.

D'autre part, l'articulation de la défense des personnels et du projet éducatif ambitieux et démocratique que porte le SNES ne peut faire l'économie d'une réflexion de fond sur le métier et ses difficultés. Le triste évènement de Béziers en est la preuve, la simple entrée « souffrance au travail » permet certes de dénoncer ce qui est source de mal être, elle permet l'exutoire, l'effet catharsis peut être, mais il sera difficile de dépasser la plainte, sans un réel débat sur les choix éducatifs et souvent politiques de l'institution.

C'est en cela que la démarche du SNES/CNAM permet de ne pas être dans la simple déploration, certes peut-être déculpabilisant, mais dans une reprise en main du métier qui, par la création de réels collectifs, se conjugue avec d'ambition d'une école de la réussite pour tous...

Alice Cardoso, Alain
Brayer Novembre 2011

Audition au Sénat (JL Roger) le 13 mars 2012¹⁰

Favoriser l'émergence de collectifs enseignants hors des logiques hiérarchiques

A de nombreuses reprises au cours des auditions de la mission est revenue de façon lancinante la question de la solitude des enseignants, qui se traduit par un isolement individuel face à la classe, aux parents et à la hiérarchie, d'une part, un émiettement du milieu enseignant où les dynamiques collectives sont bridées, d'autre part. Les enseignants, individuellement et comme groupe professionnel, sont confrontés à des dilemmes et des épreuves sans avoir suffisamment de ressources pour les analyser et les résoudre. C'est pourquoi votre rap-

¹⁰ Rapport d'information du Sénat fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier d'enseignant. Mme Brigitte GONTHIER-MAURIN, Sénateur. Juin 2012. Pp 70-72.

porteuse insiste sur la nécessité d'aménager des lieux et des temps où les enseignants pourront se rencontrer pour réfléchir entre eux sur leur métier, pour travailler entre eux sur leur travail, hors des injonctions et des prescriptions de l'institution.

L'expérience de collectifs d'enseignants, menée sous la houlette de l'équipe de clinique de l'activité du CNAM, offre des perspectives intéressantes.² Elle pourrait être imitée et développée. Des groupes de travail de 6 à 8 enseignants du 2nd 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 prescrites. Les solutions aux problèmes rencontrés, aux expériences évoquées et aux controverses qui émergent entre participants ne proviennent pas de l'extérieur, comme c'est le cas généralement dans l'éducation nationale, mais surviennent au fil de la discussion sans s'imposer comme des normes intangibles et des modèles indépassables. C'est le sentiment d'une identité commune, d'une appartenance commune au métier qui se tisse et s'approfondit entre les participants sans restreindre leur propre liberté, mais au contraire en leur permettant d'élargir leur gamme d'action et de renforcer leur prise individuelle sur leur travail.

Cette démarche va à rebours de la tendance à fournir clefs en mains des guides de bonnes pratiques formatées et stéréotypées, dont la finalité semble être la standardisation des pratiques enseignantes pour en faciliter le contrôle plutôt que l'amélioration de leur efficacité didactique. Votre rapporteure est convaincue des bienfaits des groupes de travail d'enseignants. Ils ont en particulier le mérite de dépsychologiser et de dépersonnaliser les difficultés rencontrées par les participants dans leurs classes car les problèmes individuels sont réinterprétés comme des problèmes généraux, du métier lui-même, liés à l'organisation du travail que l'on n'a pas à résoudre seul mais en mobilisant l'expérience du collectif.

Un large consensus règne pour favoriser l'émergence de collectifs enseignants stables et innovants dans les établissements. Pourtant, l'autonomie des établissements, cheval de bataille du précédent gouvernement, se résume en pratique au dessaisissement des enseignants via le renforcement de l'autorité du chef d'établissement notamment dans les établissements ECLAIR et l'alourdissement des instructions émanant du ministère. Les logiques administratives l'emportent sur les logiques pédagogiques. Les groupes de travail d'enseignants suivis par le CNAM ont eux, au contraire, le mérite de renforcer les liens horizontaux entre collègues en donnant corps et intérêt à la notion d'équipe pédagogique autonome.

Afin de développer des expériences similaires à celles menées en partenariat entre le SNES et

le CNAM, votre rapporteure est favorable à ce que soient prévues des décharges de services pour les professeurs acceptant d'animer des groupes de travail semblables dans leurs établissements après avoir reçu une formation appropriée. Un conventionnement entre les établissements et des organismes de recherche universitaires permettrait d'assurer l'appui extérieur nécessaire dans la phase initiale de lancement.

Enfin, il serait particulièrement utile de lier le développement volontaire de groupes de travail enseignants avec une intensification et un élargissement de l'offre de formation continue, ce qui faciliterait la dissémination des apports de celle-ci au-delà du cercle des participants.

4. Préparer les futures réformes dans la concertation avec les enseignants reconnus comme experts de leur métier L'émergence de collectifs enseignants en prise sur leur métier nécessite surtout de repenser le mode de fonctionnement de l'institution pour rendre plus démocratique la vie de l'éducation nationale. Il faut aujourd'hui moins d'injonction verticale, moins de prescription mais plus de soutien et plus de respect pour le travail et pour l'expertise des enseignants.

Votre rapporteure est convaincue que l'éducation nationale doit considérablement évoluer si elle veut être fidèle à ses missions fondamentales d'assurer la réussite de tous les élèves et de lutter contre la reproduction des inégalités sociales. Mais les réformes à la hussarde, à la fois très ambitieuses dans leurs objectifs et très floues sur leurs traductions concrètes, échouent. Il convient donc de réformer l'éducation nationale dans la concertation avec les enseignants sans tenter d'exacerber les tensions existantes entre l'école et son environnement extérieur.

Il paraît désormais nécessaire d'associer les enseignants à la préparation des futures réformes comme experts de leur métier au lieu, comme cela a pu être le cas par le passé, de les considérer comme des obstacles à surmonter ou comme de simples objets dont il faudrait forcer l'évolution. Ceci ne remet nullement en cause les prérogatives propres du politique, ni sa responsabilité éminente dans la définition des missions et des finalités de l'éducation nationale.

<u>Les stages locaux</u>

Reims (21 octobre 2010)



SNES Champagne-Ardenne

35-37, rue Ponsardin 51100 Reims

STAGE ACADEMIQUE

Le jeudi 21 octobre 2010 à Reims, au SNES, de 9 h 30 à 16 h 30.

RETROUVER DU POUVOIR D'AGIR SUR SON METIER

Stage animé par Yannick Lefebvre, secrétaire académique, et des intervenants du s4 et de l'institut de recherche de la FSU .

Nos métiers sont soumis à des attaques répétées depuis plusieurs années. Enseignants, CPE et COP, nous sommes nombreux à nous rendre compte que les prescriptions institutionnelles et l'empilement des tâches diverses nous éloignent de notre métier ainsi que de ce que nous devons et pouvons faire pour aider les élèves. Pour beaucoup, c'est générateur de malaise, voire d'une certaine souffrance.

Quelles réponses apporter à ces attaques qui s'appuient sur certaines « expertises », un faux « bon-sens » ou de fausses « bonnes-idées » ? Le SNES, sur la base d'un travail en collaboration avec le CNAM et l'Institut de recherche de la FSU travaillent depuis plusieurs années sur des moyens pour les professionnels de reprendre en main leur métier et de le défendre.

Matin : Etat des lieux et échanges sur les attaques subies par le métier et les difficultés qu'elles posent (livret de compétences, introduction de plus en plus massive d'enseignements non-disciplinaires, mobilisation excessive des personnels sur des tâches annexes à l'enseignement, menaces sur l'évaluation des enseignants ...)

Après-midi : Présentation et échanges sur des expérimentations, propositions et pistes avancées par des enseignants pour retrouver du pouvoir d'agir sur leur métier et face aux institutions et experts qui veulent imposer les pratiques qu'ils élaborent en dehors du réel.

Une des priorités des stages syndicaux est d'être un espace d'échanges libres entre collègues.

Le stage syndical est un droit qui ne s'use que si l'on ne s'en sert pas !

Chacun d'entre nous peut s'inscrire à 12 journées de formation syndicale dans l'année scolaire, il suffit d'en faire la demande.

Le SNES participe aux frais de déplacements des syndiqués, essayez de vous grouper. Le repas pourra être pris en commun, le SNES participera aux frais de repas à hauteur de 6 euros.

N'hésitez pas à vous inscrire à plusieurs d'un même établissement. L'autorisation d'absence est de droit si elle est demandée un mois avant la date de tenue du stage, soit **avant le 21 septembre 2010**. Elle est à faire auprès du chef d'établissement en utilisant le modèle

Nom, prénom.

Etablissement.

à M. Le Recteur

Sous couvert de

M. le Principal / Proviseur

Conformément aux dispositions de la loi **n°84/16 du 11/01/1984 et n°82.997 du 23/11/1982** définissant l'attribution des congés pour formation syndicale, j'ai l'honneur de solliciter de votre bienveillance un congé le toute la journée pour participer à un stage de formation syndicale organisé

suivant :

Merci de vous inscrire au stage pour les questions d'intendance, par email, fax, tel., courrier...

STAGE POUVOIR D'AGIR – 21 octobre 2010

Inscription au stage à retourner au SNES 35-37, rue Ponsardin 51100 Reims, à faxer 03.26.88.17.70 ou par mail

s3rei@snes.edu

Nom..... Prénom

Etablissement :

Adresse personnelle :

Tél : Mail :

Pyrénées Atlantiques-Landes (29 novembre 2010)

STAGE CNAM-SNES POUR LES STAGIAIRES DES PYRENEES-ATLANTIQUES ET DES LANDES

CADRE INSTITUTIONNEL

Les certifiés stagiaires ont, dans l'académie de Bordeaux, une décharge horaire de 3 heures pour les disciplines générales; de 6 heures pour les documentalistes et CPE.

Cela ramène donc le maximum de service à 15 heures pour les enseignants de disciplines générales (certifiés et agrégés). En « contrepartie », le vendredi a été libéré dans les emplois du temps pour permettre une formation filée à l'IUFM, principalement.

Les journées de formation commenceront après les vacances d'automne, elles comprennent:

- 8 jours de formation disciplinaire, avec 8 thèmes à traiter (dont élaborer les progressions, connaître les grandes lignes des programmes des autres disciplines, construire une didactique au service de la gestion de ta classe, etc.) : 1 par jour
- 19 jours de formation pluridisciplinaire, dont 7 jours d'APP (une des modalités de mise en œuvre s'intitule « Comptes rendus de bonnes pratiques»); 8 jours sur l'acceptation des réformes en cours (socle commun, lycée, évaluation par compétences, etc.) ; 2 jours sur l'institution scolaire et 2 jours sur les thèmes à la mode (handicap, développement durable, santé, défense).

D'ici les vacances d'automne, les stagiaires sont seuls avec leur tuteur pour un (« stage massé », ou plus exactement un compagnonnage renforcé.

OBJECTIFS DU STAGE SYNDICAL

* Montrer au stagiaire qu'il n'y a pas qu'une seule façon de faire, les aider à sortir de la référence unique qu'est le tuteur.

* Naturellement, parce qu'il est compliqué de prendre du recul sur sa pratique professionnelle, les stagiaires ont du mal à distinguer les problèmes qui relèvent du métier de ceux qui pourraient être liés à leur personne. Cette confusion sera renforcée par l'immersion totale : la charge de travail que cela représente les plongeant dans une urgence constante. Ce stage a donc pour objectif de les aider à déculpabiliser, de leur montrer qu'il y a des nœuds dans nos métiers, et qu'ils n'en sont pas responsables individuellement.

* Il en découle un autre objectif, celui de légitimer le droit à l'erreur: on peut essayer, se tromper, car il y a pour tous une marge entre le travail que l'on a voulu faire, celui que l'on a pensé faire et celui que l'on a réalisé.

* Enfin, ce stage a pour objectif de montrer que défendre une profession, passe à la fois par la défense des conditions de travail et par celle du travail quotidien des collègues.

MODALITES DE MISE EN PLACE DU STAGE

Le stage est prévu le 29 novembre prochain. Sur une journée séparée en deux temps bien distincts:

- Demi-journée sur le métier en collaboration avec l'équipe du CNAM
- Demi-journée sur la carrière (dont les mutations inter académique avec un point sur le statut et les CAP, les élections ayant lieu l'an prochain)

Le stage devrait se dérouler au centre du département (vers Orthez) pour être accessible, aux béarnais, aux basques et aux landais ... Mais normalement, tout devrait bien se passer !!

Pourquoi une telle organisation ?

La date est choisie en fonction du mouvement inter-académique (les serveurs devraient ouvrir à une date proche); Le Snes organise traditionnellement des stages à l'occasion du mouvement, notamment pour les stagiaires. Il nous a paru important de lier cet aspect au travail quotidien. Par ailleurs, il est compliqué de demander aux stagiaires de se libérer plus d'un jour, ils ont du mal à s'absenter que se soit pour la formation, ou quand ils sont en cours.

Ce stage s'inscrit dans le dispositif académique de formation syndicale. Il fait suite à la réunion de prise de contact avec les stagiaires (prévue dans le courant de la semaine du 6 octobre), où seront abordées les conditions de stage, la formation, l'évaluation, ainsi que le calendrier annuel dans un établissement scolaire (en terme de carrière). Il précède le stage académique sur le travail qui sera mis en place par le S3 et le CNAM courant février (nous espérons que ce premier stage donne envie aux stagiaires de pousser jusqu'à Bordeaux pour le stage de février).

Demi-journée sur le métier (Idées que je vous laisse débattre)

Pour la demi-journée sur le métier, il me semble que l'on pourrait aborder très rapidement le cadre dans lequel les supports visionnés ont été tournés. Il ne me semble pas nécessaire de rentrer dans la théorie, puisque cela se veut vivant, au sens de susciter réflexion et dialogue entre les personnes présentes. Et puisque cet aspect sera probablement abordé au stage de février.

Je propose donc que nous partions principalement de séquences filmées pour lancer des discussions en lien avec les différents objectifs du stage.

Voilà l'état de ma réflexion sur les images que l'on pourrait montrer (ce n'est évidemment pas finalisé, exhaustif, ou quoi que se soit d'autre, surtout que je ne connais pas le matériel élaboré au cours des deux dernières années, il ya donc probablement d'autres choses à faire) :

- * D'abord, peut être, un montage avec film de classe et croisées sur un point transversal de notre profession (entrée en classe, gestion des retards, règles de vie de la classe ...) où

différentes manières de faire s'expliquent;

* Puis, un passage où la différence entre travail « rêvé » et travail réalisé apparaît, et où l'on voit la pensée du professionnel évoluer;

* Enfin, peut être, un passage où l'on voit une discipline s'interroger sur une problématique qui lui est propre. Cela permettra d'accréditer l'idée que chaque discipline a des fonctionnements singuliers, que l'on ne peut appréhender de l'extérieur. A l'heure où l'autonomie des établissements rime avec mise en concurrence des disciplines, il peut être intéressant de le relever.

Il me semble que trois extraits devraient suffire à remplir une demi-journée, mais bon ...

Je pense que les premiers extraits pourraient être tirés du corpus de V.. Comme S. peut venir et que l'autre demi-journée est consacrée aux mutations, cela pourra peut-être permettre aux stagiaires de voir comment cela se passe à Créteil et de mieux vivre un départ quasi-certain.

Elargir le public?

Nous avons pensé ouvrir le stage à d'autres collègues, même si les thématiques sont pensées pour les stagiaires, il est intéressant pour tous de parler du métier. Cette diversité du public devrait rendre les débats plus riches. Dans ce cas, la matinée serait commune mais pas l'après-midi.

Pour eux l'après-midi pourrait continuer sur le thème du métier, à voir avec vous, ou bien nous continuerions sur d'autres thématiques syndicales (EPL, CA, PPRE, ou autres sigles tellement chers à 'Education Nationale)

Pour le bureau départemental du Snes-64, Claire Dumont.

Orléans-Tours (15 février 2011)

A la demande de la section départementale de l'Indre-et-Loire, j'ai animé un stage le 15 février 2011, intitulé : « *Souffrance au travail, comment se réapproprier son métier* ». Il a été réuni environ 35 participants. J'ai rédigé un compte-rendu exhaustif à partir d'un enregistrement des débats, effectué lors du stage (texte disponible).

Le bilan de ce stage a été positif, même si les stagiaires ont exprimé certains manques. J'ai proposé qu'un suivi ait lieu. Ce qui a fait l'accord de la militante chargée des stages à la section académique du SNES et de la secrétaire académique du SNES qui était présente lors de la matinée du stage. Une rencontre en juin 2011 en a fixé les grandes lignes :

-diffusion du compte-rendu du stage aux stagiaires présents, et peut-être à d'autres, sous forme d'une publication académique ;

-annonce dans cette publication d'une nouvelle journée de stage, qui prendrait alors la forme d'une journée de travail sur son travail.

La mise en œuvre de ces décisions a été retardée par les élections professionnelles qui ont occupé tout le temps de la secrétaire académique.

Le stage aura lieu fin janvier ou début février dans l'Indre-et-Loire, la date en étant fixée ces jours-ci. La publication est en cours de réalisation. Le public ciblé sera constitué essentiellement des stagiaires de l'an passé. Mais on contactera aussi tous les collègues, qui, d'une façon ou d'une autre, ont approché la question du « travail sur le travail » dans notre académie comme mes collègues du lycée Dessaignes, ou seraient susceptibles d'être intéressés. On visera aussi, si c'est

possible des collègues ayant fait part de certaines difficultés. A préciser.

Hélène Latger
1^o Novembre 2011

Rappel : STAGE sur "Souffrance au travail et métier" à Tours le MARDI 15 FEVRIER 2011

Chers Collègues,

Il vous reste une petite semaine pour choisir de participer à notre stage académique, intitulé « Souffrance au travail. Comment se réapproprier son métier ? »,

qui aura lieu le **MARDI 15 FEVRIER** (donc dépôt de votre demande d'autorisation d'absence au plus tard le samedi 15 janvier - cf formulaire en pièce jointe -)

à la **maison des syndicats à Saint-Avertin** (à Tours).

Ce stage remplace celui qui avait été programmé en octobre et qui avait dû être annulé pour cause de conflit social. Il s'adresse à tous les collègues de l'académie.

Il sera animé par Hélène Latger, qui participe aux travaux du CNAM sur les questions liées au métier.

Les contre-réformes en cours, les suppressions de postes, et les nouvelles règles et pratiques de "gouvernance", nous fragilisent tous dans notre rapport à nos métiers et missions de service public. Il s'agit bien, pour le SNES, que nous puissions, à travers nos échanges d'informations et d'idées, construire de la pensée et de la réaction collectives et solidaires, afin de reprendre la main sur toutes les dimensions de notre profession.

Soyons nombreux à participer à ce stage du 15 février ! (Merci à vous de diffuser auprès de vos collègues l'affichette en pièce jointe)

Bien cordialement,
L'équipe du SNES Orléans-Tours

STAGE - 15 février 2011 – Indre-et-Loire

**SOUFFRANCE AU TRAVAIL,
COMMENT SE REAPPROPRIER SON METIER ?**

Document préparatoire : Ceci est une trame générale. Elle sera adaptée en fonction de la situation du moment et des paroles des stagiaires.

1^{er} TEMPS

Présentation générale de la question du travail dans notre société. Les métiers sont mis à mal, comme on peut le constater quotidiennement à travers les exemples rapportés dans les media, comme les militants peuvent le constater à travers leur expérience de permanenciers ou d'élus en CAPA, comme peuvent le vivre les professionnels dans leur travail quotidien. Comment décrypter cette « crise du travail » ? Que peut-on faire dans cette situation ? Comment reconstruire collectivement, le pouvoir d'agir sur son travail et sur son organisation.

1-

-Présentation de la problématique du stage par la responsable départementale du SNES :

Pourquoi ce stage ? Qu'est ce qui a conduit à cet intitulé ?

Exemples tirés de son expérience d'élue en CAPA, de permanencière du SNES...

2-

-La parole aux stagiaires.

Qu'est ce qui, eux, les a conduit à participer à ce stage ?

C'est là que devraient apparaître certaines formes de souffrance ou de mécontentement...

Notamment de la part des professeurs du collège de Chinon qui vivent une situation difficile :

7 « Sept collègues du collège Jean Zay de Chinon se sont inscrits au stage. Dans cet établissement règne un climat très tendu : il y a un conflit entre la direction et les personnels. L'année passée une agression a eu lieu dans l'établissement par d'anciens élèves qui s'étaient introduits dans les locaux. Des enseignants ont été victimes de diffamations, insultes... par des élèves sur Facebook. Et, cerise sur le gâteau, qui a dû décider autant de collègues à s'inscrire, vendredi 3 septembre un collègue, qui avait été longuement en arrêt maladie l'an passé, s'est suicidé ».

3-

-Eclairage : Comment lire la souffrance au travail ?

C'est un phénomène qui est apparu au grand jour en France avec la médiatisation des suicides qui se sont produits au Technocentre de Renault et chez France Télécom. On sait que ce ne sont pas les seules entreprises touchées. Récemment un rapport des inspecteurs du travail alertait sur la situation très détériorée à la Poste.

Mais si les suicides font la une car on est dans là dans la pire des situations – l'expression ultime de la souffrance -, de fait, il existe de nombreux autres symptômes de la souffrance au travail, notamment les TMS, qui sont la première maladie du travail (voir chiffres donnés par Yves Clot dans son livre « le travail à cœur »).

Chez les professeurs, les symptômes sont multiples comme cela vient d'être clairement montré par les témoignages qui viennent d'être donnés, et de différents degrés. ...

Cette notion de souffrance au travail a été mise au jour dans la recherche par Christophe Dejours (chercheur...), dans son ouvrage de (...), intitulé : « La souffrance au travail ».

Un ouvrage de Lantheaume et Héroux (...) a repris ce titre pour les professeurs. Ils montrent que...

4-

Les professionnels ont le sentiment que la souffrance est de plus en plus présente dans le travail. Ils l'expriment.

On vit, de fait, une transformation du travail qui accentue ces phénomènes de souffrance, qui en multiplie les symptômes. C'est ce que l'on appelle couramment la crise du travail.

→ donner les transformations du travail en cours : voir livre d'Yves et son intervention, voir rapport

-intensification

-travail empêché : les dilemmes endurcis ; entre ses objectifs et ses mobiles : le prescrit s'impose sans rempart ; jusqu'à la mise en crise de ses propres valeurs

-travail en miettes ; individualisation ; isolement ; évaluation ; pas de lieu pour repenser le travail, pour échanger ; pour se créer de nouvelles ressources

-négation de l'expérience de terrain au profit de la parole des experts et des managers qui imposent de bonnes pratiques

Concernant plus précisément les professeurs, je peux reprendre ce que j'ai écrit dans le compte-rendu du stage du S2 41 de janvier 2010 à partir du socle commun et des autres prescriptions. Ou bien je repars de ce qui aura été dit par les stagiaires présents.

De fait, ce que l'on appelle couramment la crise du travail est une crise de *réalisation du travail*, au quotidien.

5-

4-Quelles réponses sont apportées à cette crise ?

Voir le rapport X (...) dans le livre d'Yves.

La gestion du stress : il s'agit donc d'une gestion psychologique, donc un problème individuel, soigner les individus, pour mieux les adapter au travail. Des cellules d'écoute. L'accord entre les partenaires sociaux signé en 2004. Les « bonnes » entreprises qui font de la « bonne » gestion.

Dans cette logique, c'est chaque individu qui est comme responsable de ce qui lui arrive ; c'est donc l'individu qu'il faut aider, soigner, mieux adapter au travail qu'on lui demande de réaliser. En dernier recours, on les sortira du milieu de travail pour les mettre ailleurs. En tout état de cause, l'individu reste seul, isolé face à ses difficultés au quotidien de son travail, et reste aussi avec sa culpabilité de ne pas être de faire ce qu'on lui demande de faire.

Chez nous, des cellules d'écoute commencent à être existantes, même si l'on n'a pas atteint le degré du privé.

6-

-Mais on peut penser les choses autrement : « Faire un travail sur le travail ».

→ Soit je fais l'analyse tout de suite :

-les 4 dimensions du travail,

-reconstruire des intercalaires sociaux entre les prescriptions et le professionnel.

-pour cela il faut un cadre approprié.

C'est une expérience que nous avons tentée chez des professeurs dans une expérimentation menée depuis 2001 entre le CNAM et le SNES.

→ Soit : Nous avons tenté une expérimentation depuis 2001 entre le CNAM et le SNES.

Et on passe directement aux images.

2^{ème} TEMPS

Travail sur un thème ciblé, à partir des matériaux (vidéo, transcriptions...) construits par l'équipe du CNAM. Il s'agit d'entrer dans le sens de la démarche : comment, en instituant un cadre précis, les professionnels peuvent, collectivement, réfléchir sur leur propre travail, pour le développer et en contester l'organisation.

Je vous propose de vivre un petit temps de cette démarche pour en comprendre les ressorts principaux.

Vidéo :

Thème :

Proposer deux vidéos de deux cours différents sur la même thématique.

Présenter une simple et/ou une ou deux croisées sur ces passages.

Faire un petit commentaire pour expliquer ce qui se passe devant nous.

S'il le faut, aider à enclencher le débat en faisant moi-même une remarque par rapport à ma propre pratique.

Après discussion/dialogue entre les stagiaires, je donne quelques informations complémentaires sur les effets de la démarche repérés :

-déculpabilisation individuelle :

les autres ont les mêmes problèmes que moi, ils ont les mêmes hésitations, dilemmes, échecs ou réussites ;

c'est donc le métier qu'il faut soigner et non les professionnels qui l'exercent ;

pour cela, il faut de son métier l'objet commun à tous, celui avec qui on va dialoguer, qui va être l'objet de tous nos soins ;

-construction de nouvelles ressources pour faire son métier ; donc développement de son métier (On pourrait s'interroger sur les raisons qui poussent les professeurs en situation plus ou moins difficile, à passer par la menace de la sanction, voire la sanction permanente – voir collègue de Guilhem. Ou bien par la notation permanente pour « tenir les élèves ». Sans doute est-ce le symptôme d'un manque de ressources qui permettrait d'inventer d'autres solutions à rechercher sans doute du côté des pratiques pédagogiques ou du moins des façons de faire.) ;

-libérer son travail de contraintes explicites ou implicites, en tout état de cause qui ont été intégrées, naturalisées dans sa pratique quotidienne et que du coup, on ne remet plus en question ; cela passe par la mise à distance de ses façons de faire à travers le dialogue avec les autres ; cela se traduit par un décapage du langage : les termes techniques utilisés dans le métier sont mis en question par le dialogue, ils perdent leur évidence et leur connotation, ce sont d'autres mots qui sont alors utilisés, dont le sens se développe et s'enrichit ;

-construction de vrais collectifs de travail (et non de collections comme la plupart du temps dans les équipes institutionnelles) ; dont l'objet est l'objet central de notre métier : redessiner les contours de notre métier, au contact du réel, c'est-à-dire du travail avec les élèves, du quotidien ; et liberté individuelle : le métier se reconstruit en chacun comme une palette élargie de manières

de faire, sans modèle, en passant au travers des expériences ds autres dans le cadre du dialogue ; mais chacun n prend et en laisse

Très loin du « travail d'équipe » qui modélise le métier ou impose des faons d faire ; loin de l'analyse de pratiques ; loin d'une vision thérapeutique qui prétend soigner des individus victimes de leur souffrance au travail

-développer ses savoirs d'action, ses savoirs d'expérience, que l'on peut alors disputer aux experts, car on a repris la main sur eux ;

-se reconnaître dans son travail comme un travail qui retrouve son sens, celui de l'histoire qu'il a pour soi et par rapport à soi, comme un travail auquel on tient, que l'on veut défendre et développer ; c'est aussi l'histoire commune à toute la profession, que donc toute la profession peut défendre si elle s'y reconnaît. On va alors avoir envie de se battre pour elle.

3^{ème} TEMPS

Un temps syndical. Quelles suites et perspectives possibles ?

Il faudra voir comment on procède, Sylvie et moi sur cette partie.

Il faut tenir un équilibre entre :

- des « solutions » quasi-immédiates aux problèmes rencontrés dans les établissements,
- un engagement dans un « travail dans le travail ».

Cependant le point nodal paraît bien être la reconstitution de collectifs ; et cela semble passer par le dialogue sur de vrais objets qui sont ceux du travail, dans une controverse sans concession, mais dans un cadre précis, qui garantit la liberté de parole. C'est la controverse sur le métier qui fera lien.

-Défendre notre profession passe autant par la défense indispensable des conditions de travail que par celle du travail quotidien, car c'est là que se joue la qualité du travail et son organisation.

-S'emparer syndicalement de la question de la qualité du travail : apparaître comme étant porteurs des exigences de qualité de notre travail, donc aussi de celui des élèves. Donc définir collectivement les critères de la qualité.

-Cela passe par un changement de pratique syndicale : il ne s'agit pas de se mettre d'accord sur les critères de la qualité, car cela est très difficile dans tous les métiers puisque, justement, chacun met à sa main les façons de faire communes, donc redéfinit pour lui les critères de la qualité. Mais il s'agit de créer du dialogue, de la controverse positive – dans le cadre défini ci-dessus - pour créer du lien autour de ces critères de qualité. C'est la mise en débat collective qui crée le collectif, si elle se fait sur l'objet qui est commun à tous : le métier.

-C'est sur cette base que se crée et se développe le collectif ; collectif qui conduit à la mise en

question des critères de la qualité imposée par les experts ; mais, de fait aussi, de l'organisation du travail qui en découle.

-Cette démarche est aussi une forme de transmission du métier, tout à fait différente de celle qui est imposée par l'institution. Voir le problème des stagiaires aujourd'hui.

-Annoncer les stages nationaux à venir et inciter à s'y inscrire, dans la logique d'une formation au travail sur le travail, pour ceux qui voudraient poursuivre dans cette voie et le développer dans leur département.

Hélène Latger
Blois, le 8 mars 2011

Stage – Saint Avertin, Indre-et-Loire - 15 février 2011

**« SOUFFRANCE AU TRAVAIL,
COMMENT SE REAPPROPRIER SON METIER »**

Environ 35 stagiaires étaient présents, bien plus qu'attendus. La plupart sont des professeurs de collège. Les établissements représentés étaient très divers : des collèges les plus difficiles aux lycées tout ce qu'il y a de plus « normal ».

1^{ÈRE} PARTIE :

1^{er} temps : La parole aux stagiaires : Qu'est ce qui les a conduit à participer à ce stage ?

Le tout de table qui a été fait a donné lieu à des paroles très fortes. De vraies formes de souffrance ont été dites.

-1-

Au vu de ce qui a été dit, on peut constater que le métier s'est fortement transformé, ou qu'il est vécu comme s'étant profondément transformé .

Deux aspects ont été fortement et très majoritairement pointés et (souvent violemment) dénoncés

-les nouvelles prescriptions, injonctions. Sont notamment cités : les compétences ou l'Histoire des arts. Mais la liste n'est pas réellement établie. Dans un certain nombre de cas, sont citées « les bonnes pratiques » imposées lors de stages pour trouver des solutions.

« On ne peut pas faire ce qu'on veut faire. »

-les très mauvais rapports avec les chefs d'établissement :

- ceux-ci imposent, « fliquent », divisent,

- ne font rien pour rétablir des situations très difficiles, pour rétablir la discipline, pour faire respecter les règles...
- lors de changements de chef d'établissement, le nouveau « casse » ce qui était fait auparavant, sans raison, sans justification pour imposer de nouvelles règles, façons de faire, qui, loin d'améliorer la situation, la dégradent très rapidement.

Deux autres aspects apparaissent, liés aux premiers :

- une surcharge de nouvelles tâches, dont la plupart se situent en-dehors du travail sur la discipline ;
- les pressions des parents d'élèves.

-2-

Face à cela, le collectif des professionnels est complètement dégradé voire inexistant. De nombreux professeurs présents sont aussi des militants actifs dans leur S1. Or, le sentiment très vif a été exprimé qu'ils n'arrivaient plus à monter une action collective dans leur établissement. Au mieux, les collègues continuent à leur faire confiance, mais leur délèguent le soin d'agir ; dans plusieurs cas, il a été souligné que les militants « ceux qui ouvrent leur gueule » sont vécus comme des empêcheurs de tourner en rond, sont donc critiqués pour leur action, qui, loin de rassembler divise encore davantage. Au pire, l'action a créé des divisions très fortes dans l'établissement et on a le sentiment qu'il n'est plus possible de refaire parler les collègues ensemble. Les situations sont vécues comme nécessitant une lutte très forte notamment contre les chefs d'établissement et en même temps l'impossibilité de créer une action collective. Des collègues ont clairement dit qu'elles avaient décidé d'arrêter toute forme d'intervention militante, de laisser aux autres le soin d'« aller au charbon », de voir ce que cela faisait et de s'y casser les dents, pour enfin comprendre... Les clivages entre professeurs sont nombreux et profonds, et ceux qui souhaitent en sortir, ne trouvent pas de ressources pour cela. Ils n'arrivent même pas à comprendre comment on a pu en arriver là.

Les militants expriment ainsi avec douleur et incompréhension l'impasse dans laquelle ils sont pour créer un collectif puissant autour de revendications légitimes, pour retrouver des conditions de travail « normales ».

En outre, le sentiment exprimé était celui d'une incapacité d'obtenir quoi que ce soit de l'administration (concernant notamment le respect des règles par les élèves). Un sentiment d'impuissance, même si une action quelque peu collective arrivait à se construire, conduisant donc au découragement.

En outre, une chose m'a frappée, qui n'a pas été dite en tant que telle – et pour cause – mais que pour ma part j'ai vivement ressentie tout au long de la journée et de façon généralisée : les professeurs de collège semblent être pris dans les rets de l'administration de leur établissement et dans l'incapacité totale de pouvoir prendre la moindre distance avec cela. On a un sentiment de « dépendance » (terme utilisée par Danielle R. pour éclairer mon propos dans un échange téléphonique) très forte des professeurs par rapport à leur administration. Un seul exemple : alors que l'on parlait de rencontres pour travailler sur son travail, il m'a été répondu par une collègue qu'il n'y avait aucun moyen de se réunir sur autre chose que sur les ordres du jour fixés par l'administration. J'ai répondu qu'il était toujours possible de poser une heure d'information syndicale pour cela, ce qui a paru tout à coup éclairant pour un certain nombre de collègues

Ce sont donc des appels à l'aide pour trouver des solutions face à ces divisions qui ont été formulés très clairement :

- qui aller voir ?
- quelles solutions peut-on trouver ?
- comment aider ceux qui sont vraiment en souffrance ?

-3-

Les effets en termes de souffrance personnelle ont été dits avec des mots très forts :

- l'isolement ;
- la fragilisation
- un travail vécu comme un « échec » ; la démotivation
- la déstabilisation suite à l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement : « perte des points d'appui dans son métier ».
- la dévalorisation personnelle car on n'a pas la moindre reconnaissance de ce que l'on fait notamment de son chef d'établissement : cela est revenu à plusieurs reprises ;
- les problèmes de sommeil ;
- les maladies : plusieurs ont été citées ; plusieurs collègues étaient en arrêt-maladie lors de ce stage (deux autres n'étaient pas présents parce qu'en arrêt maladie) ; une collègue a dit en être arrivée à ne pas pouvoir aller en cours un matin.

Il faudrait ajouter des cas très individuels qui semblaient aller jusqu'à du harcèlement.

2^{ème} temps : Eclairage : comment lire la souffrance au travail ?

J'ai repris les paroles des collègues en essayant de les ordonner et de les classer tel que je l'ai fait ci-dessus. J'ai éclairé en même temps à l'aide de mises en parallèle avec d'autres métiers, et en essayant de faire apparaître des constantes, des points forts, en replaçant cela dans le contexte du management, de la re-taylorisation du travail, de sa-represcription.

J'ai alors conclu en présentant les quatre dimensions du métier tel que nous, nous l'analysons :

- une dimension impersonnelle (des pressions voire surprescriptions, des pressions) qui enfle et qui fait pression sur les individus sur leur histoire professionnelle personnelle ;
- une dimension personnelle mise à mal par les prescriptions et injonctions y compris contradictoires
- une dimension transpersonnelle (histoire collective) très délitée, affaiblie ou mise à mal, ne permettant donc plus de continuer à tisser les liens du travail et du métier. Et pas de lieux pour reconstruire des liens ;
- une dimension interpersonnelle tout autant mise à mal.

Alors même que les réponses de l'institution aux difficultés relève soit du psychologique, soit des « bonnes pratiques » imposées par des experts.

Donc des effets très forts sur son travail, notamment en termes de dilemmes du travail de plus en plus prégnants et complexes.

J'ai donc essayé de conclure sur le fait qu'il était nécessaire, dans le jeu de ces quatre dimensions du métier de reconstruire du collectif, des intercalaires sociaux pour empêcher le face-à-face dévastateur entre l'impersonnel et le personnel. Donc reconstruire du collectif.

La question étant de savoir sur quelle base reconstruire ce collectif. La proposition que nous faisons était de le reconstruire sur le travail lui-même, en mettant ce travail en discussion.

2^{ème} PARTIE :

Comment reconstruire du collectif ? Rapport de forces face au chef d'établissement ou pouvoir d'agir des professionnels pour reconstruire le collectif ?

Une voie à explorer: travailler sur son travail collectivement.

-1^{er} point

Cette 2^{ème} partie a été plus difficile pour plusieurs raisons :

-L'intitulé du stage portait sur la souffrance (même si j'avais pris soin de faire ajouter une 2^{ème} partie à l'intitulé). Or, la voie que l'on propose (et j'ai pris des précautions importantes dès le début pour le présenter) est une voie qui ne résout rien sur l'instant même, mais qui est à un plus long terme, du moins en apparence. Cette voie n'est pas directe, puisqu'elle passe par une reconstruction des fils du travail entre les professionnels comme préalable à l'action revendicative collective telle que conçue traditionnellement par le syndicalisme.

En outre, les gens qui souffrent, le vivent (puisque'ils l'expriment ainsi et qu'on l'exprime ainsi pour eux) comme un problème personnel, qui relève du soin, donc d'un traitement dont on espère qu'en l'administrant rapidement, il guérira de la souffrance. A un moment j'aurais dû faire une incise sur la question de la santé telle qu'Yves Clot la développe.

Ce type d'intitulé induit des attentes de ce type et du coup rend encore plus difficile l'entrée dans une autre voie.

-Il est difficile pour des syndiqués et qui plus est des militants, de déporter leur regard vers d'autres modes d'action que ceux qu'ils ont l'habitude de mettre en œuvre et dont ils sont convaincus qu'ils ne peuvent être qu'efficaces, car, en outre, ils correspondent à la réalité des problèmes.

-Qu'avons-nous pour prouver que ce que nous proposons marche réellement ? C'est-à-dire, ici, reconstruit du collectif ? Quelques bribes...

J'ai essayé d'insister sur un certain nombre de points.

-J'ai essayé de contourner les difficultés en essayant de montrer, à partir de leurs propres témoignages, qu'il fallait poursuivre l'action revendicative traditionnelle, mais qu'à l'évidence cela ne suffisait plus, voire conduisait à une impasse. Dans ce cas-là valait-il le coup de se heurter à un mur, ou bien ne pouvait-on essayer de contourner l'obstacle en reconstruisant du collectif, en redonnant le pouvoir d'agir aux collègues ? Je pense que je n'ai pas été assez explicite sur cet aspect.

-En outre, il aurait fallu peut-être développer davantage sur la question de la qualité du travail. Je l'ai fait à un moment, qui était plutôt opportun : une collègue s'interrogeait sur le fait qu'elle n'avait jamais eu autant de travail que ces dernières années et qu'elle se demandait en définitive pourquoi. Je lui ai répondu que cela tenait peut-être à un hiatus entre, d'une part, les prescriptions et injonctions multiples et contradictoires venant de l'institution qui lui imposaient de nouvelles tâches ; et ce qu'elle, mettait comme contenu dans ces nouvelles tâches : autrement dit, elle avait

toujours, elle, des exigences élevées en termes de qualité du travail, de son travail, mais la quantité de tâches à accomplir ayant augmenté, elle n'y arrivait plus. Autrement dit il y avait un désaccord entre ce qui était imposé et la façon que l'on choisissait, nous, professionnels, de le réaliser en fonction de notre conception de la qualité du travail.

Il aurait aussi fallu ajouter aussi que la difficulté d'enseigner ayant grandi du fait de l'évolution des publics, notre souci de qualité étant toujours au même niveau, nous étions conduits, de façon inconsciente, à devoir travailler davantage pour essayer d'y arriver.

-J'ai aussi choisi de témoigner à partir de l'expérience vécue dans mon lycée, afin d'essayer de me mettre en « empathie » directe avec les collègues, puisque ce que vivent ces collègues, je l'ai vécu pendant 3 ans dans mon lycée, avant un changement (inattendu) d'administration au mois de novembre dernier.

-Enfin, j'ai insisté lourdement – comme je l'avais annoncé dès le départ- sur le fait que les difficultés rencontrées étaient des questions de métier, non des problèmes personnels : je ne sais pas ou plus faire..., je ne suis pas ou plus capable de faire... Il s'agissait alors de se déculpabiliser et de déculpabiliser les collègues. En conséquence, la question n'était pas de soigner psychologiquement chaque individu, mais de soigner le travail pour que chacun s'y reconnaisse. C'était le point d'arrivée que je m'étais fixée.

-2^{ème} point

Après avoir expliqué très rapidement (trop rapidement ?) la démarche, j'ai présenté des passages de vidéo que j'avais sélectionnés et donné des transcriptions.

Thème : *L'entrée en cours et la reprise du cours précédent.*

-deux débuts de cours différents,

-un passage d'autoconfrontation croisée entre les deux professeurs, un peu plus tard, après début de discussion sur les cours.

La réaction a été immédiate : les collègues se sont mis à discuter tous ensemble entre eux, avec leurs voisins les plus proches. J'aurais dû laisser faire un petit peu et leur faire remarquer que l'on était en train de recréer du collectif de travail entre personnes ne se connaissant pas. Je suis intervenue un peu trop vite pour essayer de réorganiser la discussion, cassant ainsi le dialogue qui était en train de s'instaurer, de façon « naturelle » du fait de la démarche, et sans parce que la discussion qui avait eu lieu jusque là, dans un cadre protégé, avait créé un certain rapport de confiance entre les présents.

Un certain nombre de collègues ont dit leur étonnement par rapport à ce qu'ils voyaient :

-mais chez nous, avant ce que l'on voit là, il s'est déjà passé beaucoup de choses !

-il n'y a pas de bruit

-le professeur reste devant son tableau

-on l'entend à peine faire l'appel

-les élèves ne sont pas tous installés, qu'il commence déjà

-...

J'ai relancé certains participants en leur demandant comment eux faisaient.

Pour animer cette séquence, il aurait fallu être deux, ou constituer deux groupes (rappel : nous

étions une trentaine).

Lors de l'autoconfrontation croisée, j'ai arrêté sur une image où l'on voit nettement un des deux professionnels s'interroger, à partir de la question posée par son collègue, sur son activité : on le voit par ses geste, par sa façon d'entrer en lui-même... J'en ai profité pour faire une incise sur le développement du métier en cours qui pouvait se lire ici, développement propre au professeur lui-même, sans aucune injonction extérieure, mais grâce à un re-travail sur son travail. Sans doute là encore serait-il nécessaire de développer cette analyse. Mais l'enjeu n'était pas tout à fait là, me semblait-il, dans ce stage, sur lequel pesait la souffrance vécue.

Dijon (10 mars 2011)

Annonce :

RETROUVER DU POUVOIR D'AGIR SUR SON METIER

Les salles des professeurs bruissent de plaintes, des difficultés plus ou moins exprimées, de souffrances parfois.

La dérive managériale (avec un rôle accru des chefs d'établissement notamment), l'individualisation (généralisée dans toute notre société), les évolutions en cours, par exemple concernant l'évaluation des personnels, renvoient les enseignants à un désarroi grandissant : le réel du travail est négligé (faire cours n'est plus considéré comme suffisant), l'imposition grandissante d'indicateurs déconnectés du travail produit des dérives ou des tricheries pour obtenir des résultats conformes à ceux attendus.

La formation initiale est sacrifiée, les personnels croulent sous les prescriptions qui se démultiplient, sous l'injonction d'appliquer quelques bonnes pratiques.

Malgré tout cet univers hostile ! les personnels veulent faire du « bon travail ».

Depuis 2001, le Snes a engagé un partenariat avec le laboratoire de « clinique de l'activité » du CNAM dirigé par Y. Clot. L'objectif de ce partenariat est le développement du pouvoir d'agir et la prise en main personnelle et collective de leur métier par les professionnels de l'enseignement.

Déroulement :

10h Présentation générale Pascal Meunier secrétaire académique et Alice Cardoso

10h30 Débat général lancement et animation Danielle : comment penser les questions de métier/le travail sur le travail : Etat des lieux et échanges sur les attaques subies par nos métier et les difficultés rencontrées (impossibilité de faire travailler les élèves, multiplication des « incivilités » et agressions, livret de compétences, introduction de plus en plus massive d'enseignements non-disciplinaires, mobilisation excessive des personnels sur des tâches annexes à l'enseignement, menaces sur l'évaluation des enseignants ...).

11h30 Échanges et réflexion, animation Danielle R. (cnam) à partir d'un extrait de la vidéo « profs sur le fil » : « c'est pas grave » Les méthodes indirectes, l'ouverture des débats de métier qu'elles provoquent : A partir des matériaux existants (vidéos, transcriptions réalisées par le CNAM), montrer comment se posent les problèmes et comment il est possible de travailler collectivement pour agir sur nos métiers.

Les dilemmes du métier : par exemple, comment faire avec l'écart entre le réel et le prescrit ? Les règles dans la classe, comment faire avec des élèves qui « n'accrochent pas » ; langage des élèves et langage du prof, etc ;

12h30 DEJEUNER

14h-16h30 Répartition des stagiaires en 2 groupes - **Forme proposée en 4 temps sous forme de transmission de consignes :**

*1-à partir d'une consigne type Instruction au Sosie, les stagiaires produisent un écrit (durée env. 15 à 20 mn max),

*2- proposition d'un tps de pause aux stagiaires, pdt ce temps lecture par les intervenants des différents écrits, relever rapidement les implicites, les allants de soi, à réinterroger (comme on peut le faire à partir d'une vidéo, ou d'une IS) annoter les textes avec les questions(durée si 25 stagiaires par grpe, à deux = 20 bonnes minutes)

*3-redonner à chacun son texte et leur proposer de rédiger à nouveau en partant des annotations « *est-ce que les questions notées vous paraissent décalées ? dérangeantes ? y auriez-vous pensé ?* »

*4-retour des stagiaires, questionner ce qui a été écrit dans un écrit (ou plusieurs selon le temps)choisi au hasard ou **selon volontariat**. « *mais là je fais quoi ?*», « *comment je sais ?* »,

Consignes :

* **gpe Lycée**[Geneviève + Sylvie] : *Imaginez que je doive demain être en situation de remplacer chacun de vous. Vous allez rendre un devoir aux élèves d'une classe un devoir que tous ont raté. Vous allez me dire précisément, dans les moindres détails ce que je dois faire pour que personne ne se doute de la substitution. Insister sur le fait que ce soit rédigé à la deuxième personne et au présent*

***gpe Collège** [Danielle + Alice] : *Imaginez que je doive demain être en situation de remplacer chacun de vous. Vous devez accueillir les élèves à la suite de la récréation et organiser ce qui est nécessaire avant de commencer l'activité. Vous allez me dire précisément, dans les moindres détails ce que je dois faire pour que personne ne se doute de la substitution. Insister sur le fait que ce soit rédigé à la deuxième personne et au présent*déroulé activité ap-m + consignes revues avec Catherine Remermier

Aix-marseille (31 mars 2011)

Stage Le travail enseignant

Vendredi 31 mars 2010

Lycée Zola Aix en Provence

Invités :

Y. Baunay de l'institut de recherche de la FSU

J-C Roger du CNAM

A. Cardoso, responsable du secteur « métier » du Snes

Annonce du stage dans la presse syndicale :

Que se passe-t-il dans nos classes, à nos bureaux, sur notre lieu de travail ?

Les contre réformes qui se multiplient dans l'enseignement transforment en profondeur le travail enseignant (mise en place du socle commun et du livret de compétences au collège, réforme du lycée, réforme des STI, généralisation des conseils pédagogiques, prescriptions de plus en plus fortes dans les programmes et les pratiques, etc)

D'un métier de concepteur, les orientations politiques actuelles cherchent-elles à transformer nos métiers d'enseignants en activité d'exécution ?

Cette journée de stage, à partir des expériences des activités de travail, cherche à faire émerger une compréhension de notre pratique quotidienne articulée avec une analyse syndicale.

Objectifs du stage :

- **Objectifs à moyen et long terme :** initier une prise en charge de cette question par le SNES au niveau académique. Avec comme possibilités : stages réguliers, formation de groupes sur le travail dans certains s1, formation de militants académiques...
- **Objectifs du stage :** pour les stagiaires, pouvoir formaliser le ressenti et les pratiques de travail pour en faire un objet collectif et interroger la prise en charge syndicale de cette question. Pour les militants, en plus, identifier les collègues qui pourraient être partie prenante du travail sur le plus long terme.

Modalités :

- Permettre l'émergence d'une parole sur le travail qui ne reste pas seulement singulière mais qui puisse être appropriée par tous pour avoir un objet commun de discussion.
- Donner la parole aux invités tout en évitant la forme conférence. Privilégier la table ronde et les interventions dans le débat.

Déroulé**Matin :****9H – 9H30 Accueil, café**

Introduction des travaux et problématique du stage : la question du travail, les transformations à l'oeuvre dans nos métiers et nos établissements

9H30 – 10H Projection d'une partie du film "profs sur le fil" de Rebecca Houzel**10H – 11H30 Réaction de la salle, débat.****11H30 – 12H30 Présentation des travaux des intervenants visant à éclairer le débat du matin et à introduire les ateliers de l'après-midi**

11H30 Présentation du CNAM

12H Présentation du chantier travail de l'Institut

12H30 – 14H Pause déjeuner sur place à la cantine**14H – 15H30 Deux ateliers conduits l'un par le CNAM et l'autre par l'Institut**

Les intervenants sont invités à définir les ateliers en lien avec les organisateurs. Proposition de départ :

- L'incidence d'une réforme sur le travail d'enseignant : la réforme STI. A partir des entretiens menés par Y. Baunay auprès de profs de STI de l'académie.
- Le travail sur le travail : atelier proposé par le CNAM

15H30 Réflexion – débat et conclusion des travaux

Quel réinvestissement possible de la démarche dans les établissements et le quotidien du travail ? Quel apport et quel rôle de l'organisation syndicale à l'échelle du s1, du s2, du s3 ? Quelles nouvelles pratiques syndicales à l'ère du New public management ?

Fin des travaux à 16H30

Compte-rendu du Stage du 31 Mars Le travail sur le travail

Introduction:

Rupture et sentiment de crise du travail.

Crise lorsqu'une activité est empêchée, lorsqu'on a l'impression de ne plus pouvoir faire son travail;

Crise lorsque le travail perd son sens.

Quelle prise en charge syndicale de cette question? Retrouver du collectif et une impression de pouvoir faire son travail, reprendre la main.

Que faisons-nous malgré tout pour réussir à faire quand même notre travail? Difficile de rendre accessible et visible le travail réel: donc donner un cadre, créer des occasions de mener cette réflexion, rechercher des outils (collaboration avec chercheurs).

Vidéo n°1 (présentation de 2 activités en hist-géo posant un pb d'ordre cognitif):Réactions profs:

Complexité de l'activité enseignante: faire face à l'imprévu (écart entre le cours préparé et le cours réellement réalisé), les élèves butent parfois sur qc qu'on n'a pas prévu ou partent dans une direction différente et doivent élaborer une démarche intellectuelle que le prof lui-même est en train de construire.

Tension entre ce qu'on nous prescrit de faire et ce qu'on peut faire réellement dans la classe.

Manque de temps pour réfléchir aux démarches, car charge de travail qui s'est accrue + manque de temps avec les élèves pour expliciter les démarches, on se concentre alors sur les micro-tâches.

Pb de vocabulaire: « consignes, tâches » au lieu d'« énoncé » qui se rapproche de l'idée de « texte » dans lequel il faut lire, trier, hiérarchiser. Avec les termes de consignes et de tâches, l'élève doit obéir et répondre à des injonctions. Impression de former des « opérateurs » plutôt que des esprits.

Sentiment que les profs « prennent le maquis » (désobéissance institutionnelle), puisque ce qu'on nous demande de faire va à l'encontre de l'acte d'enseigner.

« Déception » à la fin du cours, mais cette résistance et ces empêchements ne sont-ils pas inhérents à l'activité enseignante? Pour qu'il y ait moins de résistance, des outils ont été inventés comme remplir des trous dans une phrase, cocher des cases... outils qui nous soulagent parfois et soulagent les élèves, mais qui ne mènent pas très loin...

Autoritarisme des réformes qui viennent de l'extérieur, qui sont pensées par une hiérarchie qui ignore le métier (et parfois les contenus!). Négation de notre professionnalisme, de notre liberté pédagogique.

Réactions intervenants:

Organiser la **résistance collective** et inverser les rapports de force.

Jean-Luc R. :

Vidéos: Travail empêché par les grandes difficultés des élèves, par les programmes (pb de prescription). Question de l'activité intellectuelle des élèves: que faut-il faire avec des élèves qui ne comprennent pas? Guider, ré-expliciter, donner une partie de la réponse, donner la notion qui manque ou les laisser chercher...?

Un certain nb de choix, de « gestes » sont devenus naturels pour les enseignants qui ne s'aperçoivent pas de tout ce qu'ils mettent en œuvre. Il faut donc rappeler et montrer la complexité de notre activité pour résister aux injonctions de l'administration.

Se dire, face à une difficulté, qu'on a un pb de métier, cela permet de déculpabiliser et de se défendre face aux tentatives de modélisation des politiques.

Catherine Remermier

Difficultés relevées analysées comme venant des effectifs trop lourds, de la réduction des séquences, des programmes, mais il faut insister aussi sur le fait que les réformes méconnaissent complètement les démarches cognitives des élèves et leurs difficultés (ex des PPRE qui sont calqués sur le modèle médical: on pose un diagnostic, 6 semaines de traitement et retour en classe quand on est guéri!). On demande aux profs d'évaluer sur un modèle importé du monde de l'entreprise: ressources humaines contre psychologie.

Concentration sur les micro-tâches pratique mais préjudiciable.

Vidéo n°2 « l'entrée en classe »:

Adaptabilité permanente

Aucun dogmatisme

Nécessité d'instaurer une relation à l'entrée en classe qui peut être parasitée pour plein de raisons, mais rien n'est figé.

Dans certaines disciplines, on « ne connaît plus les élèves ».

Comportement « adapté » acquis en dehors de l'école dans le passé, mais aujourd'hui?

Modèle professionnel qui est en train de changer: le prof devient un intervenant, parmi d'autres surtout en lycée, ce qui fragilise la relation aux élèves.

Cette fragilisation dans les classes est une cause de la faiblesse face à la hiérarchie et du manque de rébellion parfois du corps enseignant.

Yves Baunay: Présentation du livre *Le Travail enseignant, le visible et l'invisible*

Démarche aujourd'hui originale: un débat entre enseignant sur leur travail dans un cadre syndical.

Analyses sur le travail en tant que travail – aliénation / exploitation, travail et précarité, etc: outils syndicaux traditionnels. Mais question nouvelle: interroger le travail pour comprendre l'activité réelle et mettre en place des outils pour la transformer, pour reprendre la main collectivement.

Les seuls experts du travail sont ceux qui travaillent!

Retisser des liens entre syndicats et salariés. A partir de débats entre salariés, élaboration de revendications collectives remontées ensuite en CHSCT.

Jean-Luc R. : Présentation de la collaboration Snes-cnam

Comment agir pour que les professionnels puissent se ressaisir de leur travail pour disputer collectivement avec l'institution des conditions de travail? Sur le terrain, les profs ajustent, composent pour faire tenir la boutique. Construire non seulement une résistance, mais aussi une contre-offensive.

Réfléchir sur les dilemmes qui traversent la profession et les individus, l'activité enseignante étant le résultat de choix permanents. « Déplier » ces dilemmes pour les comprendre, pour échanger entre collègues et en faire autre chose, les transformer.

Il est normal que les jeunes enseignants répondent au prescription, c'est rassurant. Avec l'expérience et le temps, leurs dilemmes vont se creuser à un point tel que la réflexion collective devra s'imposer. La hiérarchie tente d'imposer une modélisation à laquelle il faut s'opposer.

Les analyses du travail ne doivent pas en rester au récit, au ressenti, aux valeurs et aux oppositions dans les débats entre collègues. Il faut trouver un objet commun: mettre en évidence les dilemmes de travail. Pour mettre en place des controverses productives: travailler sur des traces (vidéos) qui vont servir de base à la discussion.

Atelier proposé par le CNAM: « Le travail sur le travail »

Activité complexe, routinisée après des délibérations internes plus ou moins conscientes. Méthode de clinique de l'activité qui a pour but de sensibiliser les collègues à la complexité de l'activité enseignante.

Consigne (travail écrit pdt 15mn):

« D'ici qq jours vous allez faire cours dans une de vos classes qui vous préoccupe par ses bavardages incessants. Vous aborderez un nouveau cours. Imaginez que je vais devoir vous remplacer pour assurer ce cours et que vous devez me donner tous les détails nécessaires pour que personne ne se doute de la substitution. »

Discussion:

Règne du bricolage et de l'hypocrisie: on fait semblant d'appliquer les directives, on triche. On ne peut plus être créateur ou faire tout ce qu'on nous demande → notion de compromis permanent.

Toutes les solutions mises en place sont honorables contrairement à ce que disent les « experts », mais il faudrait pouvoir les mettre toutes à plat pour voir quels sont leurs atouts et leurs limites: travail collectif à faire.

Comment faire en sorte que ces compromis soient décidés collectivement? Les mots d'ordre syndicaux venus d'en haut sont difficilement applicables par l'ensemble des collègues. Chacun s'arrange localement. Comment créer les conditions pour que collectivement des décisions soient suivies?

Le collectif est rendu difficile aussi par les conditions de travail (surcharge et donc fatigue, compléments de service...).

Débat: Quel réinvestissement possible de la démarche dans les établissements et le quotidien du travail? Quel rapport et quel rôle de l'organisation syndicale à l'échelle du S1, du S2, du S3? Quelles nouvelles pratiques syndicales à l'ère du New public management?

Diffuser localement, au sein des établissements, la réflexion sur le métier pour organiser des contre-feux aux directives, aux prescriptions venues d'en haut qui dénaturent le métier et rendent le travail difficile voire impossible (impossible de réaliser toutes les tâches demandées). Opposer au discours des « experts » sur le métier le discours des professionnels sur le terrain.

Cette diffusion doit passer par une formation aux outils de militants qui diffuseraient ensuite dans leurs établissements (une cellule est possible au sein, par ex, d'une grosse structure comme un lycée ou à l'échelle d'un bassin pour regrouper plusieurs collègues).

Aujourd'hui, il s'agissait d'une simple sensibilisation. Les chercheurs peuvent collaborer, mais c'est au Snes de prendre cela en charge. Il n'est pas nécessaire d'attendre que des militants soient très formés pour lancer le travail sur le travail, car il y a une certaine urgence à reprendre la main. Regrouper au niveau académique les personnes intéressées, les familiariser rapidement avec les méthodes pour qu'elles se tournent ensuite vers leurs collègues et qu'elles lancent le travail sur le travail.

Lancer des expériences pilotes dès la rentrée prochaine.

Parvenir à bouger aussi avec les « usagers » (parents d'élèves) eux-mêmes?

Séverine Vernet

Quelques remarques à propos du stage sur le travail à Aix du 31 mars :

Lire aussi le CR détaillé de toutes les discussions fait par Séverine Vernet

Le stage a attiré une trentaine de stagiaires. C'est une satisfaction surtout car avec ce type de problématique nous attirons des collègues qui ne sont pas des militants actifs au niveau départemental et académique.

Je traiterai du déroulé en incluant des remarques :

Le matin, après une introduction brève du S3 insistant sur l'importance de la question et la nécessité pour le SNES de s'en emparer, nous avons diffusé des extraits vidéo sur des pratiques de travail en classe (source CNAM).

Après ce ¼ d'h de vidéo, tout de suite la parole a été donnée aux stagiaires. Jean-Luc et Catherine ont fait des relances assez régulières qui s'inscrivaient dans la discussion. Yves Baunay n'a pas souhaité s'inscrire dans cette démarche.

La dernière heure du matin a été consacrée aux deux interventions de :

Yves qui a présenté le travail de l'Institut FSU et surtout le livre, « Le travail enseignant »

Jean-Luc qui a présenté le partenariat SNES-CNAM, les résultats de la démarche et les perspectives de poursuite.

La matinée a été riche et intéressante selon la plupart des stagiaires. L'idée de partir de vidéo a permis d'amener un débat qui s'est tenu, qui a porté véritablement sur le travail et qui avait l'avantage de partir véritablement de la parole des collègues. La limite est sans doute que nous en restons essentiellement à des 1ers commentaires qui ne « creusent » pas jusqu'aux impensés. Mais cela a été un moment important car le SNES se met en position d'écoute et est ainsi un outil pour que les collègues parlent de leur travail. C'est à mon avis une entrée importante car elle rompt avec l'image d'un syndicalisme plaquant un discours « d'en haut » de moins en moins entendu.

Nous n'arrivons pas encore à faire l'articulation entre cette démarche et la nécessité de construire un discours et une démarche syndicale nécessaire pour représenter les salariés et leur permettre de lutter.

L'après-midi : deux ateliers : un CNAM, un FSU :

J'ai assisté à l'atelier CNAM animé par Catherine et Jean-luc : 8 à 10 participants.

Présentation brève de la démarche, puis mise en activité.

Un dialogue s'est engagé assez vite en partant de la question des TZR et de leurs difficultés.

Même en 1h30 cette démarche est très porteuse et permet une participation de tous. Nous avons noté avec Jean-luc une faiblesse. Il y avait dans ce groupe des militants assez chevronnés qui

n'ont pas « joué » véritablement le jeu. Ceci est révélateur d'une démarche syndicale et d'un discours qui se place « au dessus de la mêlée du quotidien ». Donc ils frôlaient parfois l'injonction et le discours normatif.

Retour en assemblée plénière la dernière heure : discussion : comment s'en emparer syndicalement ?

Le S3 a annoncé son intention de mettre cette question comme central dans sa démarche, et de soutenir les initiatives qui se mettront en place. La discussion en est restée aux impressions des stagiaires.

Cette dernière discussion a montré que nous n'étions pas encore en mesure de proposer la mise en place de dispositifs qui permettraient aux collègues d'intégrer pleinement la démarche. Ceci étant, des collègues sont venus nous voir pour exprimer leur grand intérêt et leur volonté de poursuivre. Dès la rentrée un groupe de travail sera créé au lycée St-ex. Nous pensons que nous pouvons en créer plusieurs et notamment par bassin. L'idée est de convoquer assez vite une réunion de travail au S3 avec quelques militants qui pourraient mettre en œuvre la démarche de « travail sur la travail » dans leur établissement ou leur bassin.

Stéphane rio

Bordeaux (7 avril 2011)

STAGE ACADEMIQUE : LE TRAVAIL ENSEIGNANT

Déroulement de la journée.

Intervenants : Alice Cardoso, Jean-Luc Roger, Céline Boudie.

Matinée (9.30 à 12.00) :

La crise de réalisation du travail et du métier aujourd'hui dans l'éducation nationale (*Jean-Luc Roger*) suivi d'un débat.

Le « travail sur le travail » et l'action syndicale (*Alice Cardoso*)

Le « travail sur le travail » : explication de la démarche illustrée par des traces filmées lors d'une expérience de collectif d'enseignants au collège Jean Vilar de V. (93) (*Céline Boudie*)

Débat

Après-midi (13.30 à 16.30)

Atelier : la « transmission de consignes »

Une réflexion collective sur l'atelier : ce type de cadre de « travail sur le travail » a-t-il permis une parole différente (ou non) ? De quelle nature vous a paru cette parole ?

Une réflexion collective sur l'élaboration d'un outil syndical et la poursuite possible du travail dans d'autres stages.

Bibliographie :

CLOT, Y., *Le travail à coeur, pour en finir avec les risques psychosociaux*, La Découverte, Paris, 2010.

LANTHEAUME, F. ; HELOU, C., *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*, PUF, Paris, 2008.

RALLET, D. (sous la coordination de), *Le travail enseignant, le visible et l'invisible*, Syllepse, Paris, 2010.

ROGER, J.-L., *Refaire son métier, essai de clinique de l'activité*, Erès, Paris, 2007.

Reims (5 mai 2011)

Compte-rendu stage « métier » du 5 mai 2011.

Intervenants : Y. Lefèbre, A. Cardoso, J.L. Roger et Thérèse Moro.

Yannick Lefèbre présente le stage. Il s'inscrit dans la continuité des stages précédents concernant le métier, c'est un sujet récurrent. Ce stage représente aussi une étape car aujourd'hui nous ferons une proposition d'action.

Pb central qui remonte des HIS et stages : difficultés accrues à faire son métier, à faire un travail efficace. Difficulté qui augmente d'après les collègues et de plus en plus difficile d'être satisfait.

Difficultés par rapport aux programmes, aux méthodes préconisées qui ne fonctionnent pas ou sont difficiles à mettre en œuvre, aux élèves. Les collègues font des arrangements mais perte de sens. Ces difficultés ne sont pas nouvelles, mais s'accroissent, prennent de l'ampleur avec une mise au pas, culpabilité des collègues de la part de la hiérarchie. Ajouter à cela les suppressions de postes donc augmentation des effectifs, des postes à cheval...

Série d'exemples : nombre de réunions subies qui ne servent à rien, pb du livret de compétences, les chefs font des tableaux, des statistiques : mais à quoi ça sert ? Ils demandent des projets, font des rappels à l'ordre sur des tâches périphériques à l'enseignement, stage avec les IPR : cours virtuel pour des élèves virtuels, les entretiens d'évaluation aucune discussion sur le travail enseignant...

En fait de plus en plus de désaccords entre les profs et les hiérarchies sur ce qu'est « un bon travail ».

Demande de réaction de Yannick sur son constat :

Un stagiaire dans un collège ZEP confirme une montée de la pression et de plus en plus de tâches qui ne font pas partie du cœur du métier enseignant. Une autre rappelle qu'il y a de moins en moins de séparation entre vie privée et vie professionnelle. Manque de solidarité entre profs notamment sur l'entretien facultatif avec le chef. Une stagiaire dit que le livret de compétence cautionne une logique d'entreprises avec des indicateurs de réussite mais en même temps le discours officiel est de laisser passer le plus d'élèves en seconde générale. On demande de plus

en plus mais sans être payé c'est le cas des oraux de l'histoire des arts. Un CPE rappelle aussi qu'on leur demande de plus en plus de chiffres mais le travail individuel avec les élèves se fait de moins en moins et de plus en plus de difficultés avec les profs. Le CPE se retrouve parfois en opposition avec les profs : est-ce l'effet recherché ? Une collègue de lycée fait remarquer la lassitude des collègues qui conduit à développer une protection individuelle, souci du chef d'établissement c'est l'image du lycée donc de plus en plus de pb relationnel, réformes du lycée entraîne une concurrence entre collègues.

Yannick reprend la parole en disant que les profs et nous les syndicalistes sommes incapables de répondre à ces difficultés parce qu'elles ont hors du champ de l'action syndicale habituelle. Le Snes a mené un partenariat avec le CNAM : travail de recherche et en même temps le but est de trouver des pistes pour agir.

Jean-Luc nous présente un bilan de ce travail SNES/CNAM :

Ce qui préoccupe les collègues c'est la transformation du métier car brutalité pour imposer une nouvelle façon d'enseigner, car en fait nvelle conception de l'éducation. Il s'agit de prôner une gestion technocratique car conception politique du travail et cette conception est pensé par des experts qui ne connaissent pas le travail mais qui conçoivent comment ce travail doit être fait. Développement d'une vision virtuelle et les professionnels se débrouillent. A partir de là, les dilemmes de travail s multiplient.

Exemples de dilemmes : comment faire cesser le bavardage d'un élève dans une classe ? On s'adresse à lui seul ? À la classe ?

Quelles règles imposées dans une classe ? Comment les faire respecter ?

Aller à toutes les réunions ? Est-ce qu'on coopère avec l'administration ? Jusqu'à quel point ?

Ces dilemmes sont au cœur du métier et ils deviennent de plus en plus difficiles et les choix sont faits à l'instinct qui entraîne des regrets. Il n'est plus possible de faire des choix positifs donc usure, fatigue, pb de santé et ça se retourne contre les élèves, les collègues... Ebranlement des valeurs et volonté de changer de métier.

Où trouver des ressources pour faire face ?

L'administration donne des réponses techniques et statistiques mais on ne parle plus du travail.

Pour le CNAM, le métier est un ensemble de 4 éléments :

1 : impersonnel : consignes, tâches qui viennent de l'institution

2/transpersonnel : ce que le milieu enseignant s'empare de ces tâches, de ces consignes et comment ce milieu enseignant pense son travail (façon de faire, de penser). Sorte de culture du métier.

3/interpersonnel : ensemble des relations que les enseignants nouent entre eux pour faire le travail.

4/personnel : formation, valeur que l'on a du métier...

Aujourd'hui ces 4 éléments fonctionnent très mal donc on a de moins en moins de ressources pour faire son travail : conflit car l'institution fait une croix, combat la culture du milieu et la façon de travailler. La volonté est de changer le métier : installer un nouveau métier, il faut donc donner les bonnes pratiques, encadrer les enseignants. Tout ce qui fait du collectif est considéré comme caduc et doit être transformé donc ne reste que l'individu face à l'institution.

Alice Cardoso : Pourquoi le Snes s'intéresse à ces questions ?

Le danger c'est la transgression individuelle mais pas de réponse collective. Pour garder du sens à notre travail, on remet en cause les prescriptions de l'administration. Ce qui est surtout remis en cause aujourd'hui c'est la transmission disciplinaire. Ce qui est à la mode, c'est tout ce qui est en dehors des disciplines : transdisciplinaire, orientation, accompagnement individuel, regroupement des disciplines... Tout cela renforce les difficultés du métier. Les réformes se succèdent et l'idée

des managers c'est que travailler, c'est juste appliquer mais aucun débat sur ces transformations. Syndicalement, le métier est une question-clé car volonté de le changer et donc évaluation au mérite. Il est difficile de donner des contre-propositions même le Snes. Le Snes se demande quelles armes données aux enseignants pour recréer du collectif. Toutes ces questions interrogent le Snes.

Chaque enseignant a son avis sur le métier donc l'objectif n'est pas de proposer une contre-recette à l'administration. Nécessite de réinventer le métier et pour le Snes tout en défendant une valeur essentielle : école pour tous.

Jean-Luc : que peut-on faire ?

Ne pas s'engager dans des aides personnelles, de la compassion mais réfléchir au métier lui-même. Qu'est-ce que c'est qu'un travail de qualité ? Comment le faire ? ... Se mettre d'accord sur des façons personnelles de faire le travail et recréer du collectif pour discuter avec l'administration. Qui va créer du collectif ? Pas l'administration, pas les chercheurs, seuls les syndicats peuvent le faire. Il faut créer des collectifs de travail (le cnam a 10 ans d'expérience avec le Snes). Comment créer ces collectifs ? Pas sur les valeurs, pas sur les réactions/aux politiques, pas de discours, pas de récits. Le cnam est rentré par « des traces de l'activité » : les discussions doivent se faire autour d'activités précises et les gens doivent parler de leur façon de faire.

Réalisations de vidéo où chacun est confronté à ce qu'il fait avec un intervenant et qui explique ce qu'il fait. Beaucoup ce sont découverts à faire quelque chose. Ensuite la discussion s'engage sur le pb posé par la vidéo et non sur les valeurs entre 2 profs. Il faut essayer de résoudre ces pbs : pas de recettes mais discussions. L'idée c'est qu'une expérience commune se développe.

Alice Cardoso

Le travail d'équipe imposé par l'administration n'est pas le collectif que le Snes veut recréer.

Jean-Luc nous passe une vidéo sur un dilemme au travail. Un élève au bout de trois fois ne comprend pas ce qu'il doit faire. Le prof se regarde avec 1 chercheur, ensuite le prof avec un autre collègue discutent du pb, enfin une discussion en groupe (plusieurs collègues). Des collègues ont été formés comme intervenants pour remplacer les chercheurs. A partir d'une situation précise, le débat se délie. De ces collectifs : pas de compte-rendu, pas de consignes... C'est une expérience pour permettre aux enseignants de discuter. Le résultat : apport individuel car les individus prennent conscience de leur activité, apport collectif car qq groupes se sont formés surtout des collectifs disciplinaires. Y. Clot montre que lorsque les syndicats s'engagent dans ces démarches, il peut y avoir des résultats car enjeu majeur de la société.

Alice

Stage de deux jours au niveau national sur ce thème. Cela permet aux individus de se sentir légitime et loyal et en capacité de réagir. Cette démarche permet aux enseignants de prendre conscience de ce qu'ils font, de leur métier. Qu'est-ce qu'on en fait au niveau syndical ? ça reste simplement un travail de recherche, ce n'est pas le but du Snes, on interpelle l'institution (elle n'est pas vraiment intéressée), pour le Snes il faut transformer ce dispositif en outil syndical. Cette méthode sur les traces » doit évoluer. Le dispositif doit être plus léger mais c'est un pari du Snes, on ne sait pas ce que cela va donner. Il s'agit de remobiliser les enseignants en utilisant le métier, le travail. Le dispositif peut se faire au niveau d'un établissement, d'un S3, d'un bassin etc., ne rien s'interdire. On peut travailler avec des syndiqués, des non-syndiqués ou avec d'autres syndicats. Pour le Snes il faut réaliser des réseaux pour donner des ressources. Le point faible c'est lorsque des collègues ont beaucoup de difficultés, ce n'est pas une réponse immédiate. Par contre pour beaucoup l'état d'esprit change.

Jean-Luc rappelle qu'il faut travailler dans la durée mais que cela ne prend pas beaucoup de

temps (2h30 à 3h00 toutes les 6 semaines.)

Après-midi : travail en équipe.

Une consigne est donnée sur une trace d'activité. Chacun doit décrire une activité précise pour un sosie. Ensuite dans le groupe un collègue doit dire à l'oral ce que le sosie devra faire. C'est un exercice oral entre 2 collègues. L'objectif de cet échange c'est de se voir en train de travailler. On se retrouve ensuite tous.

Pour la majorité des stagiaires ce travail en atelier est intéressant : pas ressenti de jugement.

Jean-Luc : on se rend compte que ce sont des problèmes de métier donc déculpabilisation.

Alice Cardoso : prendre conscience des gestes du métier, des mots...pour mettre en avant les difficultés de l'enseignant. En partant de point de détail, on décrit une activité précise et on perle ensuite de plein d'autres difficultés du métier.

Jean-Luc : ce qui est important c'est de pouvoir traiter des questions de métier et que ces discussions servent à soi-même et aux autres, entre pairs. Chacun se rend compte alors que ce sont des problèmes de métiers et non des problèmes personnels. C'est pouvoir mettre en discussion les critères du bon travail : arme pour tenir le coup individuellement et réagir face à l'institution. C'est normal qu'il soit difficile d'analyser tout ce qu'on fait car il y a beaucoup de tâches invisibles, subjectives.

Alice Cardoso : Au niveau syndical, les questions qui nous gênent, on n'en parle pas. Syndicalement, on est parfois pris de court. L'intérêt de ce travail c'est de discuter.

Compte-rendu rédigé par Annie Bécrot.

Annexe 8 :

Les groupes cliniques d'établissements et de « métier »

Blois

Lycée D.

Date : 18 juin 2010

Objet : **Compte rendu de la première rencontre "Travail sur le travail"**

Bonjour,

1-

Comme nous l'avions prévu, nous nous sommes réunis mardi de 12h30 à 14h45 (C., P., Cl., F., D., A. et moi). Mais les réunions se sont un peu chevauchées, ce qui fait que certains n'ont pas pu être présents, d'autres n'ont pu rester. Malgré tout nous avons pu discuter une bonne heure. J'ai donné quelques éléments d'explication de la démarche, complétés par P. - qui la connaît. La discussion s'est très vite engagée sur nos façons de faire dans notre travail quotidien.

2-

J'en donne quelques éléments très succincts en essayant de ne pas trop déformer les propos émis :
-la façon d'organiser son cours : F. exposant une façon de faire "arborescente", Cl. disant qu'elle fonctionne de façon proche, Pierre montrant qu'en histoire-géographie on n'est pas dans cette forme...

-la façon dont on fait l'appel ou non, avec le rôle que joue maintenant l'outil informatique qui a modifié les façons de faire : A. disant qu'elle ne fait pas toujours pareil : parfois faire l'appel lui permet de prendre contact avec la classe, de se poser pour entrer dans un nouveau cours..., mais parfois elle n'en a pas envie et entre directement dans le cours ; d'autres comptent rapidement les élèves ; F. a dit que l'utilisation de l'ordinateur dans un coin de la salle fait que l'on peut se retrouver avec du chahut et que dans ce cas, on hésite à faire l'appel ; Pierre disant qu'il fait l'appel au moment qui lui semble opportun dans le cours...

-comment commence-t-on le cours ? Claire a dit avoir découvert dans d'autres discussions que des collègues faisaient des rappels en début de cours, du cours précédent, ce qu'elle, ne fait jamais

;

-le tableau : comment l'utilise-t-on ? bien ordonné, comme un brouillon ?...

-...

On a pu constater que l'on a tous, quelles que soient les disciplines, des questionnements proches, mais des façons de faire assez différentes qui tiennent tant à notre personnalité, nos choix, qu'à notre discipline et son histoire... et qu'il était bien intéressant de les confronter.

3-

Les personnes présentes ont souhaité que l'on poursuive le peu qui a été engagé mardi. Il a été décidé de travailler de la façon suivante dans un premier temps :

-on relance la discussion sur notre travail sans se fixer un objet ou thème précis, comme on l'a fait mardi ;

-on voit les questionnements qui se dégagent et on décide ensemble de ce qu'il serait intéressant d'approfondir.

J'a précisé que dans cette démarche, on ne pouvait pas discuter "dans le vide" (attention : cette expression n'est en rien péjorative) : il faut travailler sur des traces de l'activité, ce qui permet de d'appuyer sur de la réalité qui va nous servir de point d'ancrage, de point de "diffraction" si je peux dire de la discussion : on revient aux traces de l'activité pour vérifier certaines choses dites dans la discussion, mais aussi pour en repartir aussitôt, car dans les traces de l'activité on ne voit que des "traces" donc des restes de l'activité, en fait la partie émergée de l'activité, mais non toute l'activité qui elle, est constituée de tout ce que l'on a pensé, des hésitations, des choix que l'on fait à tout moment, de ce que l'on voulait mais qu'on n'a pas pu faire, des bifurcations pendant le cours, parce que les élèves nous ont conduits ailleurs, etc. Rien de tout cela n'est complètement visible, il faut le remettre au jour à partir des traces que l'on redécrypte pour retrouver tout le réel qu'il y avait dessous.

Les traces de l'activité peuvent être des video de cours, mais on peut aussi trouver d'autres formes.

Dans un premier temps, on discutera "dans le vide", mais je vous proposerai que l'on enregistre nos discussions et que j'en transcrive quelques passages qui serviront de base pour la discussion suivante, comme l'a suggéré Pierre.

4-

Il faut maintenant trouver un créneau à la rentrée, créneau de 2h minimum, sans quoi il n'est pas possible d'avancer dans la discussion. Je vais contacter M.Okala pour voir s'il est possible de caler quelque chose dans les "3 jours de pré-rentrée". Si, aujourd'hui rien n'est prévisible, j'attendrai de recevoir l'organisation de la pré-rentrée pour vous faire une proposition.

Il va de soi que tout ce que j'écris mérite discussion, que l'on peut poursuivre le débat engagé par mel, sans difficulté, en faisant "réponse à tous". - Bonne journée. - Hélène Latger

Compte-rendu rapide de la réunion sur le travail (juin 2011)

Bonjour,

Comme je l'avais proposé, nous nous sommes réuni(e)s mardi. Nous étions sept. J'ai rapidement et sans doute un peu trop vaguement présenté ce que je proposais, et l'on est rentré très vite dans le vif du sujet, c'est-à-dire dans notre travail, dans les questions que l'on se pose, dans les dilemmes qui s'offrent à nous, dans nos façons de faire. Nous sommes passé(e)s d'une question à l'autre au gré de notre discussion, sans avoir pu approfondir chaque point.

N'ayant pas pris de notes, je tente de faire une petite liste rapide des situations problématiques évoquées et sur lesquelles une première discussion s'est engagée :

-les "blancs" dans le cours : est-ce que l'on se tait ou non par moment en cours ; la peur du blanc ou au contraire la nécessité du silence ; les silences laissés aux élèves pour qu'ils travaillent sur des documents, sur des exercices... Vouloir maîtriser toute la situation...

-les bavardages : comment fait-on avec cela ? expression d'un désintérêt du cours ou non ? de différentes façons d'empêcher les bavardages : être très strict et dirigiste, surtout en début d'année ; faire venir les élèves qui bavardent en fin de cours pour mettre les choses au point... ; empêcher le bavardage au risque de bloquer toute spontanéité des élèves, ou au contraire accepter des bavardages pour que les élèves interviennent dans le cours ? ...

-la gestuelle dans le cours : quelle maîtrise ? quelle conscience en a t-on ? comment se déplace-t-on dans la classe ? où se situe-t-on dans la classe : devant ou au fond pour mieux surveiller, assis sur une table...

-demander aux élèves s'ils ont compris ou leur demander ce qu'ils ont compris, en faisant reprendre une définition, un point... ?

-le début du cours : reprendre le cours précédent, donner les objectifs ou plutôt le déroulé du cours à venir ; interroger systématiquement un élève sur le cours précédent en le notant mais cela prend du temps ; interroger régulièrement tous les élèves par quelques petites questions écrites rapides puis quelques élèves sont interrogés , forme aussi de révision ?

-des modalités de cours différentes selon les disciplines : être dans le faire (éco-gestion), mais les élèves résistent de plus en plus...

-...

J'en oublie beaucoup, mais cela ressortira toujours à un moment ou un autre.

On doit se revoir après la rentrée en espérant que l'on pourra trouver un créneau commun plus facilement que cette année.

J'ai proposé plusieurs modalités pour poursuivre : enregistrer les discussions pour que je puisse en transcrire des passages à retravailler ensuite ; projeter un bout de vidéo que j'ai déjà enregistrée dans un travail avec un autre groupe de collègues, ce qui permet de développer la discussion...

Il faudra penser que l'on ne sera vraiment efficace que si l'on discute, non pas à vide, à partir de ce chacun dit de ce qu'il fait, mais à partir de traces de l'activité réalisée par chacun de nous ; jusqu'à maintenant j'ai travaillé avec des "filmages" de cours qui ont donné lieu à mise en discussion de chacun avec lui-même et avec les autres, mais on peut aussi "inventer" d'autres traces de l'activité réalisée.

Si vous souhaitez en savoir davantage sur la démarche, ses objectifs, ses effets, dites-le moi, je vous ferai parvenir des écrits qui en parlent. Mais, de fait, c'est en la vivant, que l'on en voit réellement les effets et les logiques.

D'autre part, j'ai constitué un fichier (voir liste des adresses de ce mel) à partir des personnes qui étaient présentes mardi ou qui m'ont dit ne pas pouvoir être présentes mais être intéressées. Si certains d'entre vous ne souhaitent plus recevoir de mels dans le cadre de ce groupe, n'hésitez pas à me le faire savoir. Si au contraire, vous en parlez autour de vous, et que certains collègues se disent intéressés, signalez-le moi.

Enfin, si vous souhaitez poursuivre la discussion, à distance, en réagissant à ce mel, surtout ne vous abstenez pas !

Bonne journée.

Hélène

M.

**Le travail sur le travail en collectif d'établissement.
Perspectives.
Collectif inter disciplinaire de M.**

Sommaire

Préambule

I – Le contexte.

I.1 – Le collègue

I.2 – Le collectif

I.3 – Etre professionnel-intervenant

II - Les dilemmes exprimés dans le collectif inter disciplinaire.

III – Une revitalisation du transpersonnel interdisciplinaire.

III.1 – Une inquiétude partagée liée à l'entrée en classe

III.2 – Le « warm-up » du cours d'anglais mis en débat

III.3 – Echo du warm-up dans le référentiel des autres disciplines

III.4 - Résultante

IV – De la qualité du travail.

IV.1 – Le développement de l'activité de l'élève comme critère du travail bien fait ?

IV.2 - Résistances du milieu ou difficultés structurelles liées à la pratique dans la classe ?

IV.3 – Confrontation des pratiques pédagogiques disciplinaires

IV.4 - De l'efficacité : vers un référentiel de dilemme ?

V – Effet sur le transpersonnel et développement d'un certain type de collectif.

V.1 – Le collectif de M..

V.2 – La transformation du genre.

V.3 – Réflexions sur les perspectives.

Préambule

Ce bilan est sensé proposer des réponses à certaines préoccupations du SNES, raisonnables par rapport au travail accompli et à ce que je peux en déduire dans le cadre de la clinique de l'activité telle que je la conçois. J'ai en effet repris à mon compte plusieurs des interrogations qui sont apparues en comité de pilotage ou en réunion. Je me suis en partie servi de ces préoccupations comme grille d'analyse des images de M., en cherchant dans quelle mesure elles avaient des choses à dire sur ces sujets.

Le modèle de métier adopté par le laboratoire d'Yves Clot comporte quatre dimensions.

Le métier est quelque chose qui est défini quelque part, par l'institution. Cette définition **impersonnelle** indique ce qu'il faut faire et aussi parfois comment il faut le faire.

Ensuite le professionnel a une activité qui le fait collaborer avec ou agir sur d'autres individus, collègues, élèves, parents d'élèves, ... : le métier a une dimension **interpersonnelle**.

De plus chaque professionnel met de lui dans son activité professionnelle. Il produit des adaptations du référentiel, il invente ses propres façon de faire pour réaliser le travail. Ces arbitrages nécessaires dans la confrontation aux situations réelles ont pour objectif de réaliser le travail prescrit, ou la partie du prescrit qui lui paraît réalisable. Il a donc une façon de faire le travail **personnelle**.

Enfin, la prise en main du métier comporte des éléments partagés par les professionnels, des limites notamment qui ne sont pas simplement liés à leur personne. Cette dimension comporte aussi la mémoire collective des professionnels, l'histoire du métier : c'est la dimension **transpersonnelle** du métier.

La configuration des relations entre les professionnels fabrique un transpersonnel figé si les échanges sont diffus, ou théâtres immuables de la plainte, qui ne peut être une ressource ni pour avancer ni pour résister. A l'inverse, des échanges denses où les dilemmes et discordances peuvent s'exprimer configurent un transpersonnel riche et dynamique qui peut servir au professionnel de levier pour transformer son métier.

I – Le contexte.

I.1 – Le collège

Ce petit collège de banlieue comporte des effectifs tournant autour de 450 élèves, avec cinq divisions par niveau en moyenne. Il recrutait à 40% au moins sur les cités environnantes, et

les catégories socio professionnelles avaient beaucoup glissé vers les catégories défavorisées ces cinq dernières années. Le contexte était particulièrement difficile au collège en 2009-2010. La violence était revenue sur le quartier autour du collège, notamment entre les jeunes des villes de M. et de B.. Des faits de violence physique sur des adultes du collège ont eu lieu à plusieurs reprises entre octobre 2009 et janvier 2010 pour la première fois depuis de nombreuses années. Cet état de fait a incité une bonne partie de l'équipe enseignante à observer un mouvement de grève en mars 2010. Le collège présente un renouvellement structurel des équipes d'environ 1/3. Après une période de stabilité relative des équipes, il a à nouveau connu une accélération des demandes de mutations à partir de 2007-2008. La révision de la carte scolaire en 2010 devrait améliorer l'hétérogénéité des CSP.

La pratique assidue d'itinéraires de découverte pendant presque 10 ans y a créé des habitudes de travail entre enseignants de disciplines différentes. Le renouvellement permanent des équipes pédagogiques, avec l'arrivée massive de nouveaux et de jeunes collègues vient néanmoins relativiser ce facteur.

I.2 – Le collectif

J'avais discuté, à l'occasion, avec certains collègues du travail sur le travail que j'avais fait avec le CNAM. Ils y avaient montré de l'intérêt. Quand on m'a proposé de prolonger ce travail en créant un collectif dans mon établissement, j'en ai parlé autour de moi. Cinq collègues étaient intéressées et on assisté à la réunion de présentation faite par Danielle Roger et Sabrina Camoreyt : Coline (mathématiques), Clarice (Histoire Géographie), Victoire (Espagnol), Sophie (Anglais) et Emilia (SVT). Toutes avaient une certaine ancienneté dans le métier et au sein du collège (minimum 5 ans). A la suite de cette réunion de février 2009, quatre ont bien voulu être filmées. J'étais enseignant dans ce collège quand nous avons lancé ce travail, mais j'avais obtenu ma mutation quand nous sommes entrés dans le vif du sujet (ACS, ACC et réunions). Je connaissais bien les premières collègues qui ont constitué le collectif naissant. Je les avais côtoyées durant cinq à huit ans et nous avons eu de nombreuses occasions de travailler ensemble. C'est sans doute sur la base de cette confiance professionnelle que nous avons commencé.

Sur les quatre, seulement trois ont été autoconfrontées : Sophie avait demandé sa mutation pour sa région d'origine et était très investie sur d'autres projets, elle s'est désistée.

L'année d'après au printemps 2010, deux collègues d'anglais, Elsa et Valérie ont rejoint le collectif. Elles en avaient entendu parler par Coline qui avait déjà été autoconfrontée. Elles étaient néo-titulaires et nouvelles au collège l'année où elles ont été filmées dans leur classe.

I.3 – Etre professionnel-intervenant

J'avais participé à la première phase de travail dans le groupe disciplinaire de mathématiques de région parisienne en tant que professionnel. Je me suis préparé à mon rôle de professionnel intervenant en me reportant au rapport rédigé pour le SNES par Jean-Luc ROGER

en 2009. Il y précise le positionnement du professionnel intervenant à partir des premières expériences d'intervention réalisées par des professionnels. Les échanges avec d'autres professionnels-intervenants du groupe de travail du CNAM lors des comités de pilotage ou de séminaires, et le fait d'être accompagné dans mes premières interventions m'a aussi beaucoup aidé dans les premiers temps. Ils m'ont permis de rester en prise avec quelques bases théoriques essentielles pour comprendre ce que l'on fait et ce que l'on fait faire aux collègues, de confronter aussi mon expérience à celle de mes collègues professionnels-intervenants et de m'ajuster.

Le démarrage en tant que professionnel-intervenant est crispant, voire inquiétant car on ne sait pas si on est capable de tenir toutes les clés qui permettent de mettre en place un dispositif de travail sur le travail. On peut avoir un temps l'impression que tout repose sur soi, et vivre cela avec une certaine tension : on se fait des listes de choses à faire et à ne pas faire, et on commence avec ça. Puis, on finit par trouver ses marques, et on se détend après quelques séances : on comprend alors que le professionnel-intervenant n'est que le garant de la fidélité aux intentions portées par ce type de travail, le dispositif se porte lui-même.

Nous avons suivi le protocole de la façon suivante : d'abord l'enregistrement vidéo des cours, ensuite les ACS puis ACC enregistrées, enfin des réunions enregistrées. Coline, Clarice, Sophie et Victoire ont été filmées dans leurs classes entre mars et juin 2009. Les auto confrontations n'ont commencé qu'en décembre 2009 (problème de caméra, puis difficulté à prendre les 1^{er} rendez-vous). A partir des premières confrontations aux images, la confiance s'est installée et les rencontres en auto confrontation croisées ont progressivement rencontré un vif succès. Les ACS et ACC ont toutes été faites en 2009-2010. Elsa et Valérie ont pu alors rejoindre le collectif et ont été filmées en mai 2010. Leurs ACS et ACC ont suivi en juin 2010. Les « anciennes » ont participé au moins à deux ACC chacune, elles ont donc toutes été « croisées ». Les « nouvelles » ont fait une ACC entre-elles. Les réunions ont démarré à la rentrée 2010. Seule Victoire n'a pu participer à aucune d'entre-elles.

Je suis intervenu auprès de ces collègues souvent en binôme, d'abord avec Sabrina Camoreyt du printemps 2009 à juin 2010, une fois avec Danielle Roger pour l'ACS de Victoire, puis avec Christelle Serra à partir de septembre 2010. Cela m'a beaucoup aidé et rassuré, avant de pouvoir intervenir seul avec sérénité.

En 2010-2011, nous avons arrêté quatre rendez-vous pour des réunions collectives. Nous nous sommes réunis effectivement trois fois, dont deux presque au complet (il ne manquait que Victoire). Il n'est pas facile de combiner les emplois du temps, les obligations de chacun et la charge de travail. J'avais fait le choix de ne pas mettre trop de pression, en ne donnant pas un rythme trop soutenu à nos rencontres, pour éviter une saturation de la part des collègues.

Les réunions ont porté sur deux thématiques choisies, mais elles n'avaient pas été préalablement annoncées aux collègues :

- - l'entrée dans le cours, avec un dispositif spécifique aux cours d'anglais qui a permis de faire écho aux pratiques en classe dans d'autres disciplines : l'activité de début de

cours, qui a fini par permettre une mise en discussion des référentiels disciplinaires.

- - et une tentative pour comprendre l'activité de l'élève et son articulation avec celle de l'enseignant.

En 2011-2012, j'ai d'abord fixé une première réunion pour prolonger les discussions de l'année d'avant, et tenter de faire un bilan pour tenter de comprendre ce que ce travail sur le travail avait pu apporter aux collègues de M.. Une deuxième réunion a suivi pour discuter de l'utilisation des images. Pour finir, une troisième réunion se tiendra à la demande des collègues.

Il est probable que nous continuions à nous rencontrer régulièrement deux ou trois fois dans l'année, elles m'en ont fait la demande. Deux ou trois fois dans l'année, cela me semble un rythme raisonnable et productif.

II - Les dilemmes exprimés dans le collectif inter disciplinaire.

Au cours des ACS, ACC l'attention et les questionnements se sont portés sur des sujets d'étonnement très divers, nés des décalages entre le perçu en situation et ce que les collègues voyaient dans leurs films. Ils se focalisent tantôt autour de problématiques liées davantage à l'activité de l'élève, ou plutôt liées à celles de l'enseignant, sur une ligne alternant préférences personnelles ou exigences liées à l'enseignement d'une discipline. Ces diverses préoccupations n'apparaissent jamais complètement séparées, elles sont plutôt imbriquées, avec des affleurements et profondeurs interchangeables :

- - **réflexions autour d'élèves ou de classes particuliers relevant d'une problématique non résolue par l'enseignant** : leur comportement, leur mise au travail, le soucis permanent de développer leur activité, d'améliorer la relation d'échange, ce que l'on peut déduire de leur relation à l'enseignant ou au savoir, ... Il s'agit alors de comprendre l'activité de l'élève, de comprendre ce qui ne fonctionne pas, pourquoi, et d'envisager parfois comment on pourrait l'améliorer.
- - **la gestion de classe et ses limites** : entrée en classe, prise de parole, des règles pour les élèves et pour soi, comment on réagit, sanctions, maîtrise de soi et comment garder ou reprendre la main, comment on adapte les supports du cours au contexte d'une classe, ...
- - **la gestion du cours d'un point de vue davantage lié à l'enseignant qu'à la discipline** : comment on organise son cours, comment on s'organise, la transmission de consignes, gestion des supports utilisés pour amener la trace écrite et limites (polycopié, ...), gestion du tableau et effets sur l'activité de l'élève, gestion des élèves au tableau, vérification et prise en compte du travail de l'élève, statuts objectif et subjectif de l'erreur pour l'enseignant (de la rature, de la couleur dans l'écrit), gestion du cahier de l'élève, prise en compte du questionnement des élèves et gestion du temps, gestion du retour des absents et autonomie de

l'élève attendue, ...

- - **la gestion du cours d'un point de vue davantage disciplinaire que liée à l'enseignant (inquiétudes liées au respect des injonctions de l'impersonnel)** : l'entrée dans le cours en cours de langues, le socle commun de compétences, atteindre les objectifs de connaissances, élaborer une séquence, type de supports à l'activité utilisés et statut dans chaque discipline, organisation du cahier de l'élève, utilisation de la langue ou d'un langage, ... La réflexion se centre surtout sur le fait de comprendre pourquoi on colle au référentiel, pourquoi on s'en écarte, ce que l'on arrive à faire, ce sur quoi on butte. Cela met en lumière des spécificités de l'impersonnel dans chaque discipline, et dévoile un peu ce que cela induit pour l'enseignant.

Certaines discussions laissent entendre clairement que la discussion se poursuit en dehors des réunions, probablement au collège. L'expérience de se faire filmer puis de se voir est très forte. Elle a enclenché **un processus de discussion qui a pu se poursuivre en dehors du cadre des rencontres entre les membres du collectif**, en salle des professeurs peut être ou ailleurs, au sein de projets qui n'auraient, selon les propos des collègues elles-mêmes, sans doute pas existé sans ce travail.

On pouvait s'attendre à ce que les **types de préoccupations** des enseignants diffèrent un peu selon les disciplines. On aurait pu aussi s'attendre à en trouver entre les « anciens » et les « très jeunes » collègues. Il s'avère en réalité très difficile d'établir des lignes de clivages selon l'ancienneté dans le métier. La seule nuance se situerait au niveau de l'enjeu sur le personnel qui est sans doute plus tendu pour les jeunes. La question « Est-ce que j'ai bien fait ? » est encore source de vives tensions intérieures. La préparation de chacun avant de se faire filmer et le stress a propos du film semblent tout à fait comparables.

Concernant les disciplines, la seule particularité notable concerne à mon avis le rapport à l'impersonnel. En langues par exemple, le retour au prescrit est systématique et vécu avec davantage de gêne et de tensions.

Le choix de la classe pour se faire filmer n'est pas anodin. Cette expérience a souvent été perçue comme une occasion de faire un travail sur une classe problématique (*voir ACS Elsa, ACC Clarice-Victoire 1h...5mn*).

Le **mode de discussion** va de la connivence à la controverse. Le plus souvent néanmoins on est davantage dans une recherche d'explicitation, d'écoute attentive et de curiosité pour ce que les autres font. Cet aspect vient sans doute du fait que les pratiques, les gestes de métiers ont des particularités liées à une culture propre à chaque champ disciplinaire. La discussion prend souvent implicitement appui sur l'impersonnel lié à chaque discipline. Le cadre permet à la parole de s'exprimer avec aisance en ACS et en ACC. En réunions, la contribution des intervenants est davantage nécessaire pour sortir du consensus, pour permettre à chacun d'exprimer l'originalité de ses idées. Dans ces discussions, le mode controverse est souvent plus

évident entre pairs au sein d'une même discipline, du moins au début. Avec le temps et une certaine pratique des réunions, les collègues finissent par apprendre à donner eux-mêmes cette tonalité à la discussion. Elles devaient craindre au début une confrontation trop frontale (la confrontation habituelle dont on ne fait pas grand-chose parce qu'elle débouche sur des conflits sur la personne). Elles ont sans doute fini par comprendre en vivant le dispositif, que celui-ci permet une confrontation « maîtrisée ». Alors naturellement, elles finissent par y aller et ça les intéresse énormément.

Ce travail permet aussi de constater une originalité du dispositif tel qu'il se présente : le professionnel-intervenant que je suis participe à double titre aux réunions. C'est d'ailleurs la difficulté. J'interviens d'abord, en tous cas j'essaie de mettre ça au premier plan. Mais je suis aussi professionnel et les thèmes abordés m'ont fait travailler des aspects de ma propre pratique du métier et même « bouger » radicalement sur certaines questions au même titre que mes collègues.

III – Une revitalisation du transpersonnel interdisciplinaire.

Il me semblait plus aisé de commencer à discuter en réunion autour d'un thème qui avait été un sujet de doute assez général. Nous sommes donc partis de ce qu'elles avaient le mieux partagé en ACS et ACC, sur un mode au départ non disciplinaire, apparemment en marge de la pédagogie. Mais nous aurions aussi pu nous enliser dans des généralités. J'avais donc prévu un extrait qui mettait en avant un dispositif spécifique au cours d'anglais. La pédagogie disciplinaire est ainsi assez vite venu occuper le centre des discussions.

III.1 – Une inquiétude partagée liée à l'entrée en classe

Les premières minutes des toutes les ACS et parfois des ACC ont systématiquement tourné autour de questions liées à l'entrée en classe, moment délicat vécu avec plus ou moins d'insatisfaction. Elle est systématiquement perçue comme un moment de vide pédagogique, un moment perdu du cours, un temps que l'on voudrait reconquérir au profit de la pédagogie qui se heurte à de nombreuses contingences admises mais pas très bien vécues.

Dans ces discussions liées aux premières minutes de cours, l'entrée dans la classe et l'entrée dans le cours sont imbriquées. En prenant à sa charge de canaliser l'entrée en classe des élèves, l'enseignant pense en permanence qu'il lui faut les amener à rentrer dans le cours, qu'il faut les mettre au travail. Le moment de début du cours correspondrait au moment où il s'opère une bascule entre les préoccupations de posture de l'élève dans la classe, et les préoccupations liées à ce qu'on va apprendre. Ces deux types de préoccupations diffusent néanmoins conjointement tout au long du cours, avec un même objectif : orienter l'activité de l'élève vers les apprentissages.

On peut dire qu'un cours est en général une succession d'activités qui s'inscrivent dans un déroulement chronologique supposé logique en terme de progression des apprentissages dans le

déroulement d'une séquence. Il ressort des discussions en ACS et ACC, que les cours d'anglais en particulier, doit comporter une première phase de travail qui ne se raccroche pas nécessairement aux autres phases de travail. Elle pourrait peut être se raccrocher au reste, mais sa place prescrite en début de cours la met en décalage. Je l'ai donc interprétée comme une activité d'entrée en classe, avec une fonction qui viserait peut être à assurer la transition entre l'extérieur et l'intérieur de la classe, du moins en anglais ; une activité qui permette en tous cas de mobiliser les élèves rapidement en partant d'un terrain qu'ils connaîtraient bien.

Qu'en est-il au juste ?

III.2 – Le « warm-up » du cours d'anglais mis en débat

Le référentiel des langues vivantes est particulièrement précis et dense sur les pratiques dans la classe. Le cours d'anglais est conçu comme une succession de petites activités destinées à travailler les cinq compétences langagières, dont la première constitue le sas à l'entrée des élèves dans le cours de langue : *le warm up* (échauffement). Le professeur est sensé partir du vécu des élèves pour les faire s'exprimer en anglais.

Valérie se voit en difficulté en ACS dans cette activité. C'est l'occasion d'essayer de comprendre ce qui n'a pas fonctionné. Est-ce la classe, le créneau horaire, le niveau des élèves ou le sujet en lui-même qui pose problème, ou est-ce le type d'activité ? Deux idées émergent alors des discussions : partir de soi n'est peut être pas le plus facile pour un élève, et d'autre part ce type d'activité relève d'un cadrage de la langue moins précis.

En effet, lors de l'ACC entre Elsa et Valérie, Sabrina et moi qui ne sommes pas professeurs de langue, insistons sur le fait que les pré-requis en terme de vocabulaire ou de grammaire (cadrage moins précis) nous semblent induire des difficultés plus importantes pour les élèves que pour les autres activités du cours (dans lesquelles le vocabulaire et les tournures attendues sont plus souvent explicités).

Elsa voulait suivre le référentiel d'anglais, mais avait commencé à s'en démarquer. Elle avait abandonné cette activité avec sa classe de 6^e, ayant constaté que cela ne fonctionnait pas. Lors de la première réunion, elle avait retrouvé une certaine quiétude sur cette question. Elle avait nuancé l'injonction : elle disait alors ne vouloir que décaler sa mise en œuvre dans le temps. Valérie quant à elle a continué, convaincue que le problème de ce type d'activité est le manque d'habitude pour les élèves de la pratiquer.

Ces discussions ont aussi été pour elles l'occasion d'envisager de nouvelles solutions possibles pour tenter de faire le travail prescrit, en repensant notamment à des formations IUFM suivies.

III.3 – Echo du warm-up avec le référentiel des autres disciplines

Coline, Christelle et moi sommes professeurs de mathématiques. Cette pratique du cours d'anglais nous a fait penser au référentiel de notre discipline avec la prescription relative aux activités de calcul mental en début de cours. Nous avons ainsi pu parler de nos différentes façons d'envisager et d'empoigner cette nouvelle recommandation. Nous étions partagés entre respecter le référentiel parce qu'il nous semblait comporter de bonnes intentions, la difficulté peut être de changer de pratique, et les nouveaux dilemmes amenés par cette nouvelle pratique dans la classe (comment gérer le temps dans l'heure et sur l'année pour tenir l'objectif d'aller au bout du programme par exemple, ou comment gérer la multiplicité des petites activités et mises en activité dans une séance).

La variété des modalités d'entrée dans le cours d'anglais, institutionnalisé puis décliné par les profs de langue, avait malgré tout intéressé les enseignants des autres disciplines lors de la 1^{ère} réunion. L'éventail des thématiques et objectifs était en effet plus large que celui prescrit pour le warm up, qui avait sans doute été revisité par le savoir faire des profs de langue.

Clarice qui enseigne l'histoire et la géographie n'a pas trouvé dans son référentiel disciplinaire d'activité de ce type pour entrer dans le cours. Mais elle a imaginé des possibles et cela semblait l'intéresser. Ce dispositif semblait constituer une mise en jambe permettant de rendre l'entrée en classe à la pédagogie. La fin de la première réunion pointe néanmoins déjà quelques écueils à ce type de pratique en mathématiques. Ces difficultés sont comparables à celles qui avaient été évoquées en ACC avec les professeurs d'anglais : les tensions dans la classe possibles, liées au passage d'une activité à l'autre et aux mises en activité successives.

III.4 – Résultante

A propos de l'activité d'entrée dans le cours, tout le monde a bougé au moins un temps de la position qui était la sienne. Ceux qui n'avaient pas essayé se sont sentis de s'y mettre parce qu'il ont imaginé un moyen de faire une entrée en classe efficace et dynamique. Certains ont essayé. Ceux qui essayaient avec beaucoup de frustration ont choisi d'attendre de trouver des solutions, ou un moment propice, et ont mis ailleurs la priorité avec plus de sérénité. Mais ces changements sont provisoires, car il reste toujours à en prouver l'efficacité en expérimentant dans les classes. Ces changements procèdent d'ajustements permanents entre trois composantes : l'injonction institutionnelle, la prise en compte de l'injonction par le professionnel, et la capacité que le professionnel a d'atteindre un niveau d'efficacité qu'il juge acceptable avec ses classes. Plusieurs mois plus tard, chacun a finalement trouvé un fonctionnement qui lui convient mieux : celui qu'il avait déjà en étant plus réfléchi et assumé, ou un autre comme une sorte d'extrapolation conçue à partir de quelque chose qui a été entendu et qui vient bousculer une conception personnelle parce que soudain une position différente devient intelligible et donc concevable.

Le cadre de ces réunions redonne du pouvoir d'agir, car il donne envie et ressource d'essayer. On se sent d'essayer peut être aussi parce qu'on se sait tout autant libre de revenir à l'idée de départ. Cela se passe de soi à soi, personne ne prend d'engagements vis-à-vis de qui que

ce soit, ce n'est même pas une chose qui est dite parce que l'on sait qu'on n'est pas là pour ça.

Ce cadre offre aussi le confort de mettre en débat sereinement la capacité à respecter cette injonction, en travaillant ces questions dans un collectif. C'est la capacité de chacun qui va au devant de ce que les autres réussissent ou pas à faire : Sabrina et moi expliquons à nos collègues de langue que nous ne serions sans doute pas plus capables de gérer la difficulté de l'activité d'entrée en classe typique du cours d'anglais. Bien que n'étant pas des spécialistes de la discipline, nous avons trouvé des mots qui ont fait écho. Par la suite, je pourrai constater que les effets induits par ces discussions sont innombrables, pour chacun dans le collectif, et qu'il transpire aussi à l'extérieur du collectif au sein du collège. C'est donc une ressource transpersonnelle façonnée par les discussions entre collègues de disciplines différentes qui a pris corps au fil des mois et années.

IV – De la qualité du travail.

Si l'activité de l'élève est difficile à percevoir et interpréter dans la classe, je pense que son développement est en permanence le critère essentiel du travail bien fait aux yeux des enseignants, et l'enjeu principal des modifications des gestes de métier. C'est ce que les enseignants portent quand ils préparent leurs cours, qu'ils dispensent leur enseignement (les a priori s'y trouvent perturbés, déstabilisés ou renforcés par le travail effectif des élèves) : c'est l'essentiel de ce qui les préoccupe quand ils regardent leur cours en ACS et ACC.

IV.1 – Le développement de l'activité de l'élève comme critère du travail bien fait ?

Les ACS et ACC ont été émaillées d'étonnements au sujet du travail fourni par un ou des élèves en particulier. Ces moments ont été forts, parfois même déstabilisants. Ils ont permis de mettre en discussion l'activité de l'élève perçue par l'enseignant pendant le cours au regard des images. Ils permettaient de constater les limites de ce que l'enseignant parvenait à saisir de cette activité de l'élève dans l'instant, et questionnait du même coup l'efficacité à un moment donné de l'activité du professeur articulée à celle d'un ou de plusieurs élèves.

Lors de la 2^e réunion, nous avons donc tenté d'aborder cette problématique. J'ai choisi un extrait d'ACC qui montrait deux collègues en train d'explicitier quelques uns de leurs dilemmes face à la correction (d'un contrôle, ou d'un travail en classe). La discussion nous a amené à reparler de l'erreur, de notre façon de la considérer et de l'utiliser, pour ensuite confronter nos attentes en terme d'activité pour l'élève, à ce que chaque élève peut produire à un moment donné. Alors cela nous a amené à dire la difficulté de faire tenir ensemble les objectifs quantitatifs et qualitatifs de connaissances dans le cours. A cette occasion, l'une des collègues raconte qu'il est très difficile (si ce n'est impossible) de concilier dans le temps la nécessité de faire analyser et réfléchir les élèves et la nécessité de terminer le programme. Pour autant on ne

nous laisse pas le choix, comme elle a pu le constater lors d'une inspection : il faut réussir à tenir ces deux objectifs à l'intérieur de chaque cours. Quand nous essayons de citer différents types d'activités possibles pour un élève, cela nous fait naturellement dériver vers le socle commun de compétences. N'étant marquée par aucune opposition de principe (on verra un peu plus loin quelques raisons à cela), cette discussion permet de faire apparaître quelques dilemmes posés par ce nouvel outil.

IV.2 - Résistances du milieu ou difficultés structurelles liées à la pratique dans la classe ?

Il s'agissait lors de cette réunion de développer la compréhension et l'appréhension de l'activité de l'élève. Le livret personnel de compétences peut-il constituer un outil à son développement ? Si la mise en œuvre du socle commun se heurte à des résistances théoriques et idéologiques pour une bonne part du milieu enseignant, telles la crainte d'une « taylorisation » de l'enseignement, elles ne ressortent pas dans ce collectif d'enseignants (jeunes parfois mais pas toujours). Les problèmes pointés sont d'ordre pratique, notamment la question du destinataire de cet outil : les enseignants, les élèves et leurs parents ? Les enseignants doivent appréhender ce nouvel outil, voir s'ils peuvent en faire quelque chose. S'ils peuvent en faire quelque chose, ils doivent modifier ou ajuster leurs pratiques pédagogiques, et en même temps accompagner les élèves et les familles dans la compréhension de ce nouvel outil.

Ainsi, parmi toutes les composantes possibles de la résistance du milieu au prescrit (incapacité à se projeter dans le nouveau prescrit, référence à un champ théorique pour pointer une aberration du prescrit, mise en cause de l'efficacité du prescrit, mise en cause du prescrit sur le contrat initial de travail), c'est plutôt sur la recherche d'une possible efficacité du prescrit que vient se focaliser le regard. Ce nouveau dispositif pose de nombreuses questions non résolues, il intéresse mais laisse aussi sur sa faim. Il amènera certaines participantes à inventer un dispositif autour du socle commun, comme un prolongement naturel de la relation de travail interdisciplinaire développé au sein du collectif. Cela s'inscrit dans une telle continuité pour elles, qu'elles utiliseront le même terme de collectif pour désigner l'équipe pédagogique de la classe autour de laquelle elles développent leur projet.

IV.3 – Confrontation des pratiques pédagogiques disciplinaires.

Notre acuité à discuter de notre travail disciplinaire respectif au sein du collectif s'est développée et nous a amené à parler de façon précise et intelligible de ce que nous faisons avec nos classes dans nos cours.

Une première distinction se confirme dans un premier temps entre les langues et les autres disciplines représentées (histoire géographie et mathématiques) :

- - La façon d'analyser l'activité des élèves et de la rythmer est très codifiée et normée dans le cours de langue. Les professeurs de langue ont un vocabulaire technique riche et précis pour jaloner cette activité. Un même vocabulaire désigne des concepts

didactiques différents dans les disciplines. Ce que nous nommons activité n'est pas tout à fait pareil en cours de langue ou ailleurs : en anglais activité désigne une activité langagière (parmi les cinq compétences de langue), pour les autres, activité désigne plutôt le support de travail et le travail qui en découle.

- - Nous ne cherchons pas à faire émerger et n'évaluons pas tout à fait les mêmes types d'activités (productions orales ou écrites, nous n'avons pas la même perception de ces activités des élèves), et nous n'utilisons pas dans nos cours les mêmes outils. Cela permet de mettre en valeur différents types d'acquis des élèves qui peuvent être perçus dans un cours ou passer presque inaperçus dans un autre.
- - La structure à l'échelle d'une séquence et d'une séance n'est pas la même : il y a plus de phases de travail dans la séance du cours de langue mais ce sont des étapes plus modestes mais à chaque fois plus nombreuses, tandis qu'en histoire géographie on a aussi l'objectif d'apprendre à travailler dans la durée.
- - Nos objectifs sont définis différemment et ne véhiculent pas les mêmes contraintes. Maths et histoire-géo sont contraints par un programme de connaissance à traiter dans l'année, ce sont plus des objectifs à l'échelle d'une séquence que d'une séance, par contre il y a apparemment une certaine liberté d'organisation à l'intérieur de la séquence pour chaque séance. L'anglais est contraint par les cinq compétences langagières à travailler dans la séance, par contre il y a une grande liberté sur le choix des contenus qui peuvent amener à travailler une compétence (document, thème de société, ...).
- - ...

Ce qui nous réunit :

- - Les arbitrages que nous sommes amenés à faire, et les libertés que nous prenons avec la prescription pour être plus efficace.
- - La difficulté que nous éprouvons à faire ces choix seuls (sans les collègues, non pas sans leur avis ou approbation, mais sans avoir pu constater qu'ils ont les mêmes difficultés).
- - La difficulté éprouvée par rapport à ces choix quand on est rattrapé par l'institution (lors d'une inspection par exemple).
- - Nos objectifs sont définis différemment et ne portent pas les mêmes contraintes. Mais nous sommes tous tenus par des contraintes d'un côté, et avons tous un espace de liberté de choix et d'organisation d'un autre.
- - Autre espace de liberté : pouvoir aller chercher nos propres supports en dehors du

manuel pour que ça fonctionne mieux avec les élèves.

- - On arrive parfois à anticiper ce sur quoi on va peut être devoir lâcher, mais en général on est plutôt rattrapé par une autre urgence ou surpris par quelque chose qui n'a pas été prévu, et on est parfois amené à lâcher un peu de ce qui nous semblait essentiel par manque de temps : institutionnalisation à la fin d'une séance et retour sur la problématique du début du cours, productions réflexives sur une séance ou plusieurs, ...
- - ...

IV.4 – De l'efficacité : vers un référentiel de dilemmes ?

On peut formuler toutes les interrogations, vécues le plus délicatement en ACS par les collègues, par cette inquiétude récurrente : mon travail a-t-il été efficace, c'est-à-dire ai-je tiré le meilleur parti didactique de la situation qui apparaît à l'image ? Cette question renvoie à l'anticipation du cours, sa préparation telle que prescrite ou voulue, puis sa réalisation effective à laquelle on revient souvent. Elle renvoie de même aux adaptations produites dans son déroulement, et plus douloureusement à celles que le professionnel se voyant à l'image estime ne pas avoir su produire.

Ces mêmes questionnements reviennent, plus ou moins apaisés en ACS, puis en réunion.

C'est d'ailleurs l'efficacité qui fait que finalement on rejette ou on adopte une pratique prescrite ou non prescrite. L'activité de début de cours d'anglais et de maths ne font pas consensus au sein de ces disciplines. La 4^{ème} réunion montre l'état des ajustements réels produits. En fin de compte, chacun a encore des choix très particuliers qui sont sans doute largement liés aux impératifs du référentiel disciplinaire, mais pas uniquement. Quand le référentiel est appliqué, il est adapté en fonction de ce que l'enseignant pense pouvoir en faire, de la façon dont il arrive à le raccrocher à ses pratiques installées (efficacité déjà accomplie), et de l'efficacité qu'il concède à ces dispositifs au regard des réactions et productions d'élèves.

Ces choix sont loin d'être simples, ils relèvent de différents dilemmes que l'on peut tenter de formuler en partie :

- - **Adopter ou abandonner un type d'activité avec la classe ?**

Cette pratique correspond-elle ou pas à un moyen possible d'atteindre un objectif que je ne parviens pas à atteindre de façon satisfaisante, ou que je pourrais mieux réaliser par ce nouveau biais ?

Cette pratique s'harmonise-t-elle ou pas de façon « satisfaisante » avec mes pratiques installées : cela va-t-il m'amener à abandonner ou à moins faire ce que je faisais déjà et dont je suis « satisfait » ? Est-ce que je parviens ou pas à me projeter dans cette façon de faire ?

Quelles ressources réelles (et non pas quelle recette à plaquer) existent et où les trouver ? Sinon

suis-je capable d'inventer ces ressources moi-même ?

Jusqu'à quel point faut-il que j'insiste, que je remanie ou adapte pour chercher une nouvelle efficacité, pour adopter ou rejeter cette pratique ? Le jeu en vaut-il la chandelle ?

Comment je vis et parviens à gérer les perturbations de cette nouvelle pratique dans mon quotidien avec mes classes ?

Combien de temps cela va-t-il me coûter dans mon travail avec mes classes pour atteindre un niveau d'efficacité que je n'atteindrai peut être pas ? Est-ce que je peux me permettre de perdre ce temps ?

Comment puis-je parvenir à évaluer le bénéfice d'une pratique donnée ? Ce bénéfice est-il lié au dispositif ou seulement à ce que je parviens à en faire ?

Comment est-ce que je tranche entre mes tentatives et le réel qui résiste ?

Est-ce que cette fois l'institution sait bien où elle va ? Autrement dit, le temps de travail supplémentaire que va me demander cette nouvelle façon de faire sera-t-il rentable ? Ne va-t-on pas ensuite me demander de revenir en arrière au motif d'une contre réforme pour raisons pédagogiques, ou budgétaire ou autre ?

Comment je fais rentrer les élèves dans l'activité ? Comment je gère mon temps et le temps de travail avec les classes. Sur quoi faut-il gagner du temps et à quel moment et sur quoi faut-il que je prenne du temps ?

Comment j'organise l'activité des élèves ? Comment je l'organise pour qu'elle soit « optimale » et que j'atteigne mes objectifs en terme d'apprentissages, comment je l'organise pour optimiser ma propre activité dans la classe (pour faire plus rapidement ce sur quoi il faut que je gagne du temps, pour me rendre disponible pour sentir ce qui se passe dans la classe et pouvoir adapter mon activité afin d'adapter leur activité, pour avoir du temps pour m'occuper des élèves en difficulté tout en développant l'activité des bons élèves).

Comment je tranche entre insister et persister dans une activité avec la classe et abandonner cette activité pour un ou des élèves, ou pour toute une classe, ou pour toutes mes classes ? Pourquoi je choisis d'insister (soucis que tous les élèves entrent dans l'activité, conviction qu'il me faut absolument traverser cette activité pour atteindre mon but avec la classe, incapacité à voir dans l'instant comment je peux atteindre mon objectif autrement, occurrences d'effets induits dans la classe que je n'ai pas pu anticiper qui me déstabilisent et que je ne parviens pas à analyser, idée parfois inexacte que j'ai le temps de prendre ce temps, connaissance de la classe et conviction qu'elle va rebondir, ...). Pourquoi je choisis de passer à une autre activité (perception instantanée de l'efficacité qui est bousculée par le contexte global du cours et le temps qui s'écoule, incapacité à analyser dans l'instant ce qui se passe dans la classe pour le canaliser, sentiment que l'on ne fera rien de constructif avec la classe sur cette activité, connaissance de la classe et

conviction qu'elle ne va pas rebondir et que ça peut même dégénérer, nombre d'activités et d'objectifs à réaliser dans la séance, ...).

Comment j'induis l'activité de l'élève et ce que cela induit (reproduction, ou production réflexive guidée mais relativement autonome) ? Comment je hiérarchise ou choisis entre ces deux objectifs selon la classe, l'élève, ou la séance. Comment je gère ces objectifs par rapport à la contrainte du temps sur la séance et sur la séquence.

Comment se déroule la sortie de l'activité ? L'institutionnalisation est l'aboutissement du travail réalisé dans l'heure. La facilité avec laquelle on y parvient, ou avec laquelle on parvient à faire dire aux élèves ce qu'ils ont travaillé, la possibilité matérielle et temporelle de le faire. Les perturbations observées ou l'échec à faire émerger ce qu'on a voulu faire passer.

...

La déclinaison de ce seul dilemme n'est pas achevée. Je peux citer d'autres exemples de dilemmes :

- - **Finir ou pas le programme ?**
- - **Donner la parole aux élèves ou leur faire passer une parole institutionnelle ?**
- - **Exclure un élève de classe ou le garder ?**

V – Effet sur le transpersonnel et développement d'un certain type de collectif.

La clinique de l'activité produit du collectif. Mais quel genre de collectif ? Le « collectif » tel qu'il se présente en clinique de l'activité est-il comparable à celui qu'on a généralement en tête : un collectif structuré, organisé, hiérarchisé, tourné vers un objectif commun partagé ?

Elle réunit les professionnels autour d'un objet partagé : le métier. On pourrait croire que le collectif tel qu'il apparaît en réunion n'est que peu structuré. Il est vrai qu'il ne comporte pas de hiérarchie, dans la mesure où l'intervenant n'a pas le rôle de celui qui va apporter la bonne parole, contrairement au milieu dans lequel s'exerce le métier. Mais il est organisé par le dispositif lui-même. Les enseignants intègrent peu à peu quand ils viennent à ce genre de réunion, que la discussion va se tourner vers ce dont on parle peu et dont on a finalement tant besoin de parler : le métier. On peut dire que ce qui ne fait initialement que transpirer du dispositif, finit par devenir une sorte de règle, cautionnée par le dispositif et validée par le besoin de travailler le métier.

V.1 – Le collectif de M..

En résumé, l'impersonnel via le transpersonnel a transformé le métier, et dans un

deuxième temps le transpersonnel via le personnel aura finalement continué à adapter le référentiel (impersonnel). Cela se passe non seulement au-delà des frontières disciplinaires, mais aussi grâce à ces frontières car le regard d'une discipline éclaire celui d'une autre. Pour finir, ces discussions ont eu un effet dans les classes et avec d'autres collègues du collège, l'interpersonnel s'est lui aussi en partie transformé.

Il n'y a pas de lassitude à se réunir pour entretenir cette ressource, la demande de nouvelles réunions vient des collègues quand elle tarde à venir de moi, et certaines collègues ont créé un dispositif d'expérimentation qui, bien que n'étant pas un dispositif de travail sur le travail, est pour elles un prolongement de notre collectif.

V.2 – La transformation du genre.

La question du genre est une question particulièrement complexe. Si je comprends ce dont il s'agit, le genre me semble posséder une multiplicité de facettes. Elles se déclinent par le mélange d'une couleur disciplinaire, d'une autre liée à la localité (en partant de l'établissement, en allant jusqu'au département, à l'académie et au pays). Il faudrait ensuite chercher ce qui nourrit le genre, ce qui le transforme. On peut supposer que la prescription y joue un rôle majeur, mais aussi différentes formes collectives : les traditions universitaires ou théoriques, l'histoire du métier, de l'enseignement, les traditions syndicales, les aspirations de la nation, ... Plusieurs genres cohabitent au même moment et se heurtent parfois. Dans la mesure où ce sont des individus qui portent le genre, on peut supposer que la transformation du genre s'opère à l'intérieur des personnes, à partir de ces personnes, tout autant qu'elle peut être impulsée par l'environnement.

Il serait improbable ici de chercher à montrer une transformation du genre. Son échelle de temps n'est sans doute pas à notre mesure. Mais comme on observe des mouvements dans trois dimensions du métier, il serait tout autant improbable d'affirmer que cela n'affectera pas le genre. Peut être que ce qui est observable chez ceux qui expérimentent ce dispositif est une reconfiguration du genre qu'ils portent, une sorte de décroisement. Les enseignants sont formés à partir des modèles d'activités qui leur sont proposés. Ces modèles sont théoriques, exposés de façon théorique, et illustrés de façon théorique. Quand bien même il y aurait des productions écrites d'élèves à l'appui, il manque systématiquement une part conséquente et essentielle de comment-on-a-fait-pour-que-cette-production-d'élève-soit-possible. Pour autant, étant formés par ce modèle réduit d'activité de l'enseignant dans sa classe, et bien que parfois en dissidence face à ces modèles, les enseignants les véhiculent et les utilisent comme grille d'analyse de leur activité, et surtout de celle qu'ils imaginent pour leurs collègues. Ce qui change peut-être est que par la suite on sait, pour l'avoir vécu, qu'il n'est pas aisé de comprendre ce qui se fait dans la classe, parce que ce qui se fait est motivé par une multitude de facteurs qu'il n'est pas possible d'appréhender si facilement. Cela amène à penser le métier sur un autre registre, qui existait pourtant déjà, mais qui n'avait que peu d'espace pour s'exprimer, qui pouvait donc être pensé davantage : ce que j'ai essayé de la prescription dont je n'ai rien pu faire, ce que je pense

avoir réussi, ce que je refuse de faire, ce que je pourrais inventer pour pouvoir faire, ce qu'il faut faire... En même temps, cela amène peut être à attribuer une place aux théories qui occupaient pratiquement tout l'espace de la réflexion.

On peut supposer que l'impact produit sur le genre lui-même est « proportionnel » à l'échelle choisie. Il y a un effet à l'échelle de chaque protagoniste du collectif, y compris sur moi-même. Il y a aussi un effet qui se propage en dehors du collectif au sens strict dans le collègue. Si on cet effet ici, c'est peut être parce que son rassemblés dans le même établissement plusieurs professionnels qui ont appris à travailler sur leur métier avec la clinique de l'activité. Observer une transformation du genre sous l'effet de la clinique de l'activité relèverait alors d'une démultiplication dans l'espace et le temps de dispositifs de travail sur le travail. On pense souvent davantage au nombre qu'à la durée. Or si une sorte de révélation s'opère dès les premières minutes d'ACS, il faut du temps pour que les savoirs pratiques prennent une place de choix dans un corps de métier qui est bien plus attiré par les savoirs théoriques.

Une transformation du genre est peut-être visible à M.. Ces collègues se sont rendue compte qu'elles pouvaient parler pédagogie disciplinaire à des collègues d'autres disciplines. Ils se sont rendu compte que ces discussions n'étaient pas un étalage de pratiques ou une simple étude comparée des pratiques disciplinaires. Elles ont enclenché des questionnements pour chacune dans ses propres pratiques de façon concrète. Cela a abouti à l'élaboration d'un projet de classe de 6^e qui a fédéré toute une équipe d'enseignant dans un travail en équipe basé sur un type de discussion comparable à celles observées en ma présence. Selon leurs mots, ce collectif de travail CNAM n'est pas plus mon collectif que notre collectif. Il est bel et bien devenu leur collectif, et dans ce collectif travaillent maintenant des enseignants que je n'ai jamais rencontrés. Ce collectif continue d'exister, de se réunir, et de se développer en dehors de ma présence, de mes intentions et de mon impulsion. Il continuera sans aucun doute à essaimer au-delà de l'arrêt de mes interventions.

S'il s'agit bien d'une transformation en profondeur des échanges entre professionnels dans leur quotidien, et d'une transformation de leur façon de travailler les uns avec les autres, tout en sachant les transformations induites pour chacun (qui sont le moteur essentiel qui pérennise la volonté de travailler ensemble), il n'est peut être pas absurde de dire qu'on observe un début transformation du genre au sein de l'équipe pédagogique de M.. Au regard de leurs propos et des faits, il est logique de penser que cette transformation n'est pas éphémère.

V.3 – Réflexions sur les perspectives.

Comment certains éléments de l'impersonnel finissent par s'imposer

Je peux rappeler plusieurs pistes déjà connues, en partant de la caricature pour revenir aux individus réels.

Il y aurait des enseignants qui fonctionnent beaucoup à l'affectif ou qui ont peur des rapports de hiérarchie au point de s'y soumettre spontanément sans même imaginer jamais d'y opposer quelque résistance. De même qu'existe sans doute la caricature du syndicaliste opposé à

tout, doit exister celle de l'anti-syndicaliste opposé systématiquement aux positions de refus. Peut-on pour autant considérer sincèrement que ce soit là l'essentiel de ce qui permet ou empêche aux réformes de s'installer ?

A M., où je pense n'avoir rencontré aucune de ces caricatures, plusieurs cas de figures déjà connus convergent.

D'abord, il y a les plus jeunes qui sont formés dans et par ce nouvel impersonnel. Ils ont appris le métier dans ce cadre là. Ils peuvent le mettre en débat, mais ils y opposeront moins facilement de résistance théorique. C'est le passage à la pratique qui suscite les débats à cause des difficultés rencontrées dans la mise en œuvre du cadre demandé par l'institution. Le renouvellement des générations crée une force d'entraînement à laquelle on ne peut se soustraire, surtout dans les zones du pays où les jeunes sont massivement affectés, comme c'est le cas dans ce collège.

Parmi les plus anciens, il y en aura toujours qui seront perméables aux nouvelles idées. Le réel auquel ils sont confrontés ne les satisfait pas. Ils restent sur l'idée de quelque chose qui n'est pas abouti, et ils cherchent des moyens qui leur permettraient d'être plus efficaces, d'observer des progrès pour leurs élèves dont ils puissent considérer qu'ils sont significatifs. Les publics d'élèves dits difficiles, sont nommés ainsi peut être parce qu'il est difficile en permanence d'être satisfait de quoique ce soit. Ce sont des publics qui nous mettent sans cesse face à nos limites personnelles et collectives. Ils nous questionnent sur notre capacité à inventer des dispositifs, des pédagogies qui aient des effets non pas sur un individu ou deux, mais sur tout un groupe. Il ne peut échapper à quiconque que le système tel qu'il existe a ses réussites, mais fabrique aussi son lot d'échec. Ces élèves que le système transforme en rebus sont un sujet de souffrance pour les enseignants qui en ont la responsabilité. Ils ne font pas que souffrir des occupations que ces élèves se donnent en classe quand ils sont en rupture avec le système : il ne s'agit donc pas seulement de problèmes de comportement dans la classe. Il est difficile d'encaisser que l'on ne puisse s'occuper correctement d'un enfant dont on a la responsabilité pour l'emmener vers un progrès. On ne peut se satisfaire de fabriquer de l'échec. Ces enseignants ne sont pas perméables aux réformes par faiblesse : dans un tel contexte certaines réformes peuvent légitimement apparaître comme des leviers potentiels, des pistes nouvelles pour développer la qualité du travail.

Il y a ceux enfin, qui sont pragmatiques et qui se disent qu'on ne peut pas faire comme si la prescription n'existait pas et qu'il faudra bien s'y mettre.

Au final, même si ce sont les débats théoriques qui tiennent la plus belle place sur le devant de la scène, ce sont des considérations pratiques qui font que les réformes s'installent ou pas dans les pratiques des enseignants avec leurs classes. Les raisons exprimées pour faire ou ne pas faire, sont liées à la capacité qu'a chacun (dans laquelle peut exister une dimension collective) de faire quelque chose d'efficace des dispositifs proposés. Force est de constater que ce ne sont souvent pas ces raisons qui servent de support à la contestation, mais plutôt des considérations théoriques. C'est peut être parce qu'il n'est pas bien vu de dire que l'on n'y arrive pas, cela ne se dit pas. C'est un aveu de faiblesse et on sait bien que cela peut se retourner contre soi. La plainte est pourtant un aveu de ce que l'on ne parvient pas à faire, mais un aveu dont on

ne peut rien faire. Pour la dépasser il faut pouvoir se dire ce que l'on n'arrive pas à faire sereinement, sans craindre d'être jugé, de perdre l'estime de ses pairs.

Dans le langage syndical, ne pas appliquer une réforme signifie souvent ne pas l'appliquer purement et simplement. Il ressort du travail fait avec le collectif de M., comme on le constate ailleurs dans d'autres établissements, que le consensus sur cet aspect de la résistance est loin d'être atteint. Les enseignants ont toujours eu des positions pédagogiques, des organisations pratiques, une vision du système éducatif à la fois collective et très personnelle. On voit bien dans le travail sur l'entrée dans le cours qu'il y a quelque chose de collectif qui semble apparaître, mais pas à un niveau théorique.

Ceux qui se penchent sur les réformes sont-ils résignés et ont-ils abandonné ? Le collectif de M. s'est saisi de la question de l'activité d'entrée en classe, il l'a travaillée. On peut donc dire que quelque part il a cherché à appliquer le référentiel. Il ressort néanmoins des dialogues, que chacun au-delà même du travail sur le travail, est amené à poursuivre sa réflexion sur les modalités qui lui semblent convenir pour le mettre en œuvre. Certains même ont fait le choix de ne pas l'appliquer, car ils estimaient ne pas réussir à réunir les conditions nécessaires à une efficacité du dispositif proposé. Peut-on dire que certains luttent et d'autres abandonnent ? Trancher cette question relève généralement de positionnements partisans par rapport aux réformes.

Repenser le vocabulaire pour entrer dans un autre débat

Un premier levier de la clinique de l'activité est d'offrir de nouvelles entrées dans le débat en revisitant le vocabulaire, aussi bien l'ancien vocabulaire, celui auquel chaque acteur est habitué en ouvrant ses significations, que le nouveau lexique que l'institution utilise pour faire passer ses réformes. Par exemple, quand on parle de passage à la culture du résultat, cela laisse entendre que le système éducatif fonctionnait jusque là en apesanteur sans aucune recherche d'efficacité. Or il me semble que les enseignants, toutes générations confondues, ont toujours eu comme soucis principal celui de faire réussir leurs élèves. L'arrivée des indicateurs laisse penser que nous n'en avons pas auparavant, ce qui est à mon avis faux.

Y a-t-il divergence de positions entre institution et syndicats autour de l'idée du développement d'un transpersonnel vivant et dynamique ?

Le système éducatif ne peut tenir la route efficacement, que si on a le temps de construire collectivement des stratégies d'adaptation et de réforme de l'impersonnel comme levier pour poursuivre et développer le travail bien fait, puis du temps pour faire le point et prendre du recul pour ensuite arbitrer des choix par rapport aux réformes. L'institution, même si elle l'ignore ou qu'elle le craint, a donc intérêt à ce que le transpersonnel se développe pour gagner en efficacité sur le terrain dans le travail au quotidien. On peut même conjecturer que le flou dans la définition de comment on réussit à faire le travail, et les injonctions qui se multiplient qui vont dans le sens d'une définition collective et locale des tâches (par exemple il est dans l'air du temps de faire la

promotion du travail en équipe) viennent peut être d'une conscience de cet état de fait au niveau institutionnel. Ce n'est certainement pas un transpersonnel entièrement libre auquel pense l'institution. Ce n'est pas un transpersonnel qui va motiver du refus, mais plutôt un transpersonnel qui va faire le travail. On ne peut cependant nier une volonté institutionnelle de voir la dimension collective du métier et des métiers de l'éducation nationale prendre plus d'ampleur.

Les syndicats y ont intérêt quant à eux pour disposer d'une dynamique collective forte pour pouvoir peser dans le débat. On pourrait dans une certaine mesure faire la même objection quant au type de transpersonnel : celui là est-il libre d'accepter ?

Si on peut dégager un consensus sur la nécessité que le transpersonnel se développe, bien que les motivations premières soient divergentes, la faisabilité relève de considérations pratiques qui sont souvent éclipsées par des confrontations idéologiques crispées sur une certaine idée que l'on se fait du refus et de l'acceptation.

La clinique de l'activité induit-elle une adaptation du personnel à l'impersonnel ?

Dans le cas d'un transpersonnel faible, ou inopérant, les relations entre les quatre dimensions du métier sont plus tendues. Le personnel se trouve pris en étau entre des flux porteurs de tensions dans les deux sens avec l'impersonnel et l'interpersonnel : chacun se débrouille alors comme il peut. La clinique de l'activité induit des relations apaisées entre les quatre dimensions du métier. L'apaisement constitue-t-il un facteur d'adaptation au référentiel ? Autrement dit, **ce que le stress généré par une impossible mise à l'écart pure et simple de l'impersonnel aura enclenché, la clinique de l'activité permettrait-elle (de façon coupable) de le faire avancer ?**

Il convient de rappeler que chaque professionnel produit déjà des adaptations du référentiel dans son quotidien. Il adapte le référentiel à la fois pour s'y conformer et le refuser : il met au premier plan ce qu'il pense pouvoir le mieux réaliser et abandonne ce dont il ne peut rien faire. Le traitement collectif est, dans un premier temps, une mise en débat des adaptations personnelles produites. Ensuite il permet une mise en débat du référentiel par rapport aux limites du métier. On peut donc penser que cela produit de l'adaptation du personnel à l'impersonnel. Mais si on s'y adapte, c'est parce qu'on a repris la main sur des dilemmes enfouis. A l'inverse, le traitement collectif aboutit nécessairement à un questionnement de l'impersonnel sur le thème de l'efficacité. Ainsi la mise en débat permet aussi de trancher et d'abandonner sans tension certaines pratiques. Car si les limites du métier ne sont plus des limites perçues comme personnelles, si ce sont des limites dont on distingue mieux le contour collectivement, et pas simplement une fois de plus parce que les professionnels ne seraient pas assez bons, alors c'est plutôt l'impersonnel qu'il conviendra d'optimiser.

Il existerait ainsi deux types de débat avec l'impersonnel. Le premier se fonde sur des arguments théoriques : didactiques, cognitifs, psychologiques, ..., liés à une conception du système éducatif, C'est, à mon avis là que se situe l'essentiel de la dialectique entre les

gouvernements et les organisations syndicales (à discuter peut être). Cette dialectique conduit souvent à des prises de position extrêmes de part et d'autre. Elle n'en laisse pas moins les professionnels de terrain arbitrer seuls de leurs choix, avec un malaise croissant au regard à la fois de l'institution, des organisations professionnelles, mais surtout de ce qu'ils arrivent à produire sur le terrain en terme de travail bien fait. Car ces prises de positions crispées de part et d'autre, ne permettent pas de réduire le décalage entre la qualité du travail telle qu'elle est définie dans les référentiels (que l'on peut difficilement choisir de nier purement et simplement), et celle implicite et omniprésente portée par les professionnels de terrain, qui est de contribuer aux progrès et à la réussite de leurs élèves.

Le deuxième type de débat, celui qui s'enracine dans la pratique réelle et ses dilemmes, est longtemps resté en friche. D'un côté, on a peut être eu tendance à simplifier à outrance, en passant à côté d'une complexité qui n'est perceptible que de l'intérieur. De l'autre, on n'a pas bien su les faire émerger pour les porter de l'autre, n'ayant pas les outils de faire émerger cette complexité de façon suffisamment claire et intelligible aux enseignants, pour qu'elle puisse être entendue par d'autres (les spécialistes).

En quoi le travail sur le travail est-il efficace ?

En réalité l'effet produit par le travail sur le travail est assez simple : **il transforme le métier dans trois de ses quatre dimensions : transpersonnelle, personnelle et interpersonnelle**. On ne peut donc le réduire à tenter de tout faire converger dans un seul sens.

Si le travail sur le travail aboutit à une adaptation des référentiels, **il induit une transformation ou adaptation de l'impersonnel sur le terrain. C'est d'ailleurs ce que les enseignants ont toujours fait à titre personnel ou collectif** : « la prescription est ce qu'elle est, mais c'est nous qui menons le cours » me disait récemment une collègue.

Le travail sur le travail est efficace parce qu'il permet au professionnel de reprendre la main sur ces problématiques en les mettant en débat dans un collectif de pairs. Il reprend la main en investissant réellement le référentiel (efficacité institutionnelle), mais il reprend aussi la main en étant mieux à même d'assumer ses choix (efficacité personnelle) de faire et de ne pas faire (efficacité interpersonnelle).

A M., ce travail a été efficace parce qu'il a permis aux collègues de M. de transformer leurs questionnements en actes concrets qui vont bien au-delà de ce à quoi ils pouvaient s'attendre a priori. Ce travail n'a pas accompagné la mise en place d'un référentiel. Il a accompagné les collègues dans leurs préoccupations et les a porté à concrétiser en actes individuels (apparents dans la transformation et le cheminement des propos et illustrations données d'une réunion à l'autre où des préoccupations individuelles reviennent chargées de nouvelles expériences), mais aussi en actes collectifs au sein de l'établissement leur nouveau pouvoir d'agir. Cet effet qui n'a pas beaucoup pu être observé dans les premières phases de cette recherche, peut être du fait de l'éparpillement géographique des enseignants investis dans ce travail, est bel et bien visible ici.

L'efficacité que l'on pourrait observer par une transformation induite sur l'impersonnel (dans laquelle se situe l'efficacité syndicale) tient probablement à l'existence de relais solides auprès de l'institution capables de porter cette façon de concevoir le métier.

Faut-il faire primer les arguments théoriques ou les aspects pratiques ?

La question se pose donc et doit pouvoir faire avancer le débat. Les organisations syndicales essaient jusque là d'agir sur l'impersonnel principalement au niveau théorique. Ce qui prime est une vision du système du point de vue des grandes idées. On considère peut être implicitement (à quelques exceptions près) que les aspects pratiques ne permettent pas une mise en controverse de ces mêmes idées.

On peut peut-être réussir à dégager l'idée que la défense du travail bien fait se joue tout autant au niveau des choix pédagogiques que de la mise en œuvre pratique de ces choix. Une mise en œuvre intelligente (du point de vue pratique au regard du savoir faire acquis) du référentiel dans les classes, c'est-à-dire une adaptation du référentiel aux critères du travail bien fait portés par les professionnels quelle que soit leur génération, devrait permettre de défendre tout aussi efficacement la « vision » défendue du système. Le verre à moitié vide (ou à moitié plein) qui se dessine dans la mise en œuvre actuelle, où chacun se débrouille, fait plus ou moins ce que l'institution demande, qui aboutit souvent à valider sans avoir véritablement travaillé (voire carrément pas travaillé du tout), est non seulement contre productive pour les élèves, mais elle est en plus vide de sens pour l'enseignement.

On peut donc suggérer une idée forte à débattre : qu'une inversion s'opère dans la prééminence du type d'argument porté pour étayer les revendications : il faudrait donner aux arguments pratiques (issus du milieu qui a saisi l'impersonnel comme objet de controverse pour développer le travail bien fait) une plus juste place.

La dénonciation peut être idéologique, la défense du travail bien fait se joue, de mon point de vue et au regard du travail accompli, davantage au niveau d'une dénonciation pratique.

Les prises de position idéologiques délimitent des frontières qui séparent et qui divisent. La pratique au sein d'un collectif crée des ponts entre des continents qui sont séparés par des océans d'idéologie. Une question demeure : la défense des idées peut-elle se réduire à la défense des moyens et modalités pratiques pour faire du bon travail, en laissant un peu l'idéologie de côté ? Nous avons peut être là un outil qui peut permettre d'opérer un nouveau type d'arbitrages.

Les Copsys

Colloque SFP Metz. Septembre 2011 : La pratique : un lieu de théories.

Les temps de l'élaboration de l'activité.

Communication de Maryse Bournel Bosson, Sylvie Gozzi, Sylvie Amici

On propose, dans l'espace de cette communication, de rendre compte, d'un segment d'une expérience en analyse du travail en mettant plus particulièrement l'accent, d'un point de vue théorique, sur l'activité langagière déployée dans ce cadre précis.

Finalités du groupe

Depuis 2005, un groupe de Conseillers d'orientation-psychologue (COPSY) d'Ile-de-France s'est donné comme tâche de réfléchir collectivement aux enjeux liés aux évolutions de leur métier : partage de la question de l'orientation entre les mains de différents acteurs (dans l'institution éducative et sur un territoire) et à l'intérieur de différents dispositifs, éparpillement des missions, tension entre agir pour tous ou au service des élèves les plus en difficultés... Cette réflexion sur le métier, basée sur les **méthodologies de la clinique de l'activité**, s'organise à partir d'une collaboration étroite entre le milieu de la recherche (CNAM) et celui des praticiens de l'orientation. Sa finalité est pour les COPSY de se créer un cadre - il en existe d'autres - pour **débattre des questions de métier** et continuer à le penser avec et pour d'autres. Il s'agit en effet de développer pour plusieurs membres de ce groupe la connaissance et l'expérience des méthodologies de la clinique de l'activité en vue d'élargir – à partir d'une posture de formateur – les possibilités d'interventions en direction du groupe professionnel des Copsy. Sylvie Amici pourra développer cela si besoin dans la discussion.

Fonctionnement

Durée : depuis six ans

Fréquence : Une séquence de 3h tous les 2 mois environ

Modalités : Mobilisation des concepts et méthodologies de la Clinique de l'Activité.

1^{er} temps : ACC. Situations de travail filmées et mise en discussion – dialogisation – de celles-ci dans le groupe.

2^{ème} temps : Exploitation des traces de l'activité ainsi constituées avec un groupe plus élargi

3^{ème} temps : mobilisation de la méthodologie de l'instruction au sosie avec un groupe stabilisé de 6 professionnels.

Le métier de Copsy et ses destinataires

Ce qui oriente l'activité et renouvelle en permanence son pouvoir d'attractivité, se sont les **destinataires** possibles de celle-ci, y compris soi-même. **Une activité est tjrs adressée simultanément à l'objet de cette activité et à l'activité des autres sur ce même objet.**

Dans le quotidien de l'activité, ils sont nombreux ceux qui sollicitent le point de vue, l'expertise, les conseils des **COPSY**. Ceux-ci sont **au croisement de demandes multiples** en provenance de l'équipe éducative, des jeunes, des parents et plus globalement de tous les acteurs de l'institution scolaire mais aussi de l'orientation sur un territoire. Entre le temps de formulation de la demande (réaliser un examen psychologique, organiser une réunion d'information à destination des

parents...) et celui de la mise en œuvre, des étapes sont indispensables pour construire la situation : entrer en relation, mobiliser les acteurs concernés, définir les objectifs et les conditions de réalisation de l'activité. Ainsi s'élabore une situation sociale où chacun n'est pas seulement « convoqué » mais coopère à une démarche dont il est partie prenante. Le Copsy va chercher à définir précisément la place qui est la sienne dans ce tissu épais d'interactions quotidiennes : les **coordinations** avec les acteurs principaux des différents établissements scolaires dans lesquels ils interviennent sont à créer, elles ne sont pas données d'emblée et c'est au Conseiller d'en être l'investigateur.

L'activité langagière

Il nous apparaît essentiel de développer une conceptualisation de l'activité langagière à la fois parce que – comme nous venons le voir – de plus en plus de métiers se réalisent en mobilisant la parole et parce que, l'analyse du travail, dont il va être ici question, est également une activité où le langage est un instrument de sa réalisation.

Si la fonction du destinataire est centrale dans ce qui oriente l'activité, elle l'est aussi lorsqu'on cherche à définir **l'activité langagière**. Comme Bakhtine le précise dans la théorie du dialogisme, **l'énoncé est orienté non seulement vers son objet (ce sur quoi porte l'échange) mais aussi vers le discours d'autrui qui porte sur le même objet** : « Tout discours est dirigé sur une réponse et ne peut échapper à l'influence profonde du discours-réplique prévu. » (1978. p.103). Il y a donc un double rapport du locuteur à l'objet de l'énoncé et aux énoncés d'autrui. Celui qui parle (ou qui écrit) oriente en permanence ses propos en direction d'autrui, et plus particulièrement en direction de la réponse qu'il anticipe de sa part. A cette adresse du discours il est nécessaire d'y ajouter **le dialogue avec soi-même** qui lui aussi est fait d'une succession de répliques. Nous discuterons plus en avant de la fonction centrale du dialogue intérieur dans les rapports entre pensée et langage.

Qu'en est-il des implications de cette conceptualisation de l'activité langagière en analyse du travail ?

Des méthodes indirectes en analyse du travail

On le sait, le face à face avec le réel, y compris langagier, est opaque pour son auteur. Prenant acte de cette donnée et en s'appuyant sur Vygotski, l'équipe de clinique de l'activité a développé des méthodes indirectes en analyse du travail et notamment **l'Instruction au sosie** : le retour sur l'expérience n'est pas d'abord réalisé sur l'activité de travail en tant que telle mais sur **l'expérience de sa transmission**. C'est en cela que cette **méthode est qualifiée d'indirecte**. L'activité de transmission devient une nouvelle activité ayant son objet propre et ses destinataires. Elle vise à instaurer des **rapports dynamiques entre soi, autrui et l'activité**.

Présentation de la méthodologie de l'IS en 3 temps :

- Les professionnels **transmettent** à un autre, éloigné de leur activité (en l'occurrence ici le chercheur) et qui doit les remplacer leurs modalités concrètes de réalisation de leur activité ; cette activité langagière d'un genre nouveau, en présence de pairs, est enregistrée.
- Contraint à procéder à des arbitrages dans l'énonciation, le sujet, dans la phase suivante **d'écoute et de transcription de son propre discours**, peut potentiellement réévaluer ses choix énonciatifs et potentiellement introduire différentes perspectives sur ses modalités d'engagement dans son activité quotidienne.
- C'est plus particulièrement la fonction attribuée au troisième temps de la méthode, celui qui voit le professionnel **réintroduire dans le groupe de pairs les commentaires, étonnements, réactions de toutes natures suscités par l'écoute de sa transmission**. Ce qui avait

précédemment un caractère d'évidence s'interroge et devient alors un **objet de débat**. Plus exactement les manières de dire, les gestes déployés dans le quotidien de l'activité sont appréhendés à la lumière d'autres options possibles, un point de vue nouveau peut se former au sens où la théorie du dialogisme le définit, c'est-à-dire vivant, en dialogue avec d'autres et inachevé.

« C'est pas très grave. »

Une situation précise va maintenant être présentée pour décrire ce processus développemental. Elle concerne la réalisation d'une IS par une Copsy dans le groupe d'analyse du travail ci-dessus indiqué. La conseillère est centrée à ce moment là, dans la transmission de son activité, sur la réalisation d'une tâche bien définie, celle qui consiste à relever et à traiter les documents se trouvant dans son casier en salle des professeurs. Le sosie est lui préoccupé d'obtenir à ce sujet des informations précises mais il est aussi préoccupé par les autres qui sont présents dans cet espace, à savoir les enseignants. Il va se trouver dans leur salle, « la salle des professeurs ». Ceux-ci avaient déjà été mentionnés quelques instants plus tôt lorsque le sosie s'inquiétait de savoir s'ils avaient été informés de la perturbation dans leur cours causée par les entretiens successifs des élèves avec la conseillère.

Remarque : extraire des énoncés du flux discursif dans lequel ils sont enchâssés est tjrs un problème.

Commentaire du verbatim

La conseillère transmet la froideur qui est associée pour elle à l'action de rentrer dans cet univers, la salle des professeurs : le digicode qui la met mal à l'aise (et qui s'oppose à la porte de son bureau qui reste ouverte) et l'absence de réaction à son « bonjour ». Elle y associe un commentaire, « ce n'est pas très grave ». Quant à la connaissance sur l'activité des enseignants dans cette salle, elle est surprise de la question du sosie à ce sujet, les hésitations, silence et aveux d'ignorance en témoignent (le SILENCE en lettres majuscules est le fait de sa propre transcription). C'est le seul de silence qui soit si long dans l'enregistrement dira t-elle lors de la reprise de ses commentaires avec ses pairs. « J'étais incapable de répondre, qu'est-ce qu'ils font les profs dans la salle des profs. Est-ce que je m'intéresse vraiment à ce qu'ils font ? Et en même temps, je m'arrange pour y aller lorsqu'ils n'y sont pas vraiment. » dit-elle.

« En fait si, c'est grave. »

A l'écoute de l'enregistrement, la banalisation dans cette absence d'interactions entre elle et les enseignants ne tient plus. Le sentiment d'isolement est fortement ressenti au moment de cette entrée dans « la salle des profs. » L'expérience de la transmission vient le raviver, « ça se sent lorsque je lui dis, tu dis bonjour mais c'est pas sûr qu'on te réponde et c'est pas grave. Eh bien **si c'est grave, en fait c'est grave.** » L'écoute de l'enregistrement par la mise à distance qu'elle provoque donne à ses propres paroles une dimension étrange. Le « réel » de l'activité, c'est-à-dire ce qu'elle imagine pouvoir se réaliser autrement, s'impose. Comment être davantage sollicitée (« utilisée » dira t-elle), comment faire mieux connaître son activité ?

Elle commente ensuite longuement la façon dont elle s'est en quelque sorte arrangée avec ce sentiment désagréable, comment elle a appris à « le détourner », à « le dédramatiser » en se recentrant sur ce qu'elle appelle « des relations interpersonnelles », c'est-à-dire « lier des relations avec eux [les enseignants mais aussi les autres membres de l'équipe éducative] sur un objet précis, un objet de travail partagé ». Elle décrit, à ce sujet, la première intervention

dans une classe comme une véritable épreuve du feu, « faire ses preuves », aboutissant ou non à une reconnaissance de la légitimité de l'action du COP, un passage déterminant quant à la qualité de la collaboration ultérieure avec l'enseignant. La conclusion de cette partie du commentaire s'énonce avec fermeté : « je ne parle pas de ma vie personnelle au travail. »

Il s'engage alors avec ses pairs, et avec la médiation du chercheur, une succession de controverses sur la diversité des relations qui peuvent s'établir avec les membres de l'équipe enseignante dans les établissements scolaires. Les dimensions « personnelles » et « professionnelles » de ces relations sortent de leurs catégorisations pré-définies.

Nous n'avons ici le temps de développer d'autres situations issues de ce collectif d'analyse du travail de Copsy. Nous pensons notamment à une situation de transmission d'un examen psychologique dans lequel le Copsy dit à son sosie qui doit le remplacer dans la passation d'un WISC : « c'est simple. » L'évidence de la technique à mobiliser est ensuite interrogée au cours des différents temps de reprise de cette énonciation. Cette apparence d'aisance dans l'action est questionnée au regard de la finesse à déployer dans l'analyse des résultats au test et au regard du temps indispensable pour élaborer avant, pendant et après la passation elle-même et enfin au regard des enjeux multiples attachés à cette tâche. Revenons quelques instants sur la conceptualisation du processus langagier créatif à l'œuvre.

Le processus langagier créatif

Comment expliquer sur le plan théorique ces mouvements dialogiques ? Comment le prêt à dire, le prêt à penser peuvent-ils s'engager vers du « penser-dire autrement ? » Comment un mot, chargé d'une signification en propre se développe-t-il ?

- Rapports dialogiques avec soi-même

Le cadre méthodologique en clinique de l'activité vise à **soutenir un dialogue avec soi-même, sous la contrainte d'un dialogue avec autrui**. Plus précisément, le regard d'autrui (sosie et pairs), sur sa propre activité transforme le sujet en son propre interlocuteur. C'est Bakhtine lui-même qui autorise à placer cette réflexion sous le sceau du dialogisme : pour lui le rapport dialogique, possible entre deux énoncés de voix différentes, peut aussi se réaliser vis-à-vis de notre propre énoncé, « si nous prenons du recul par rapport à cet énoncé, si nous ouvrons des parenthèses intérieures, s'il y a une distanciation par rapport à lui » (1970, p.256).

Les significations attachées aux mots pouvant se délier, la pensée verbale cherche d'autres voies de réalisations langagières et d'autres destinataires sont à mobiliser pour permettre à chacun de se constituer en « auditeur interne ». Il n'existe pas en effet de limites au *rapport dialogique* dans la théorie Bakhtinienne, le dialogisme pouvant tout autant s'entendre dans les échanges entre interlocuteurs que dans les échanges avec soi-même. « Le monde intérieur et la réflexion de chaque individu sont dotés d'un *auditoire social* propre bien établi, dans l'atmosphère duquel se construisent ses déductions intérieures, ses motivations, ses appréciations, etc. (Volochnikov. 1929/1977 p. 123). Dans le langage intérieur, les sujets reproduisent pour eux-mêmes la fonction d'interaction sociale. Dans l'extrait présenté, la Copsy, dialogue avec les autres en elles si l'on peut dire. Une actualisation du sens devient possible en contact (et même en frottement) avec d'autres sens. Le « c'est pas grave » initialement énoncé ne tient plus. Mais sans destinataires, cette vitalité donnée au langage intérieur fait courir le risque de « ruminations ».

- Rapport dialogique avec les autres directement mobilisés par le même objet
- Formation et développement de débats de métiers.

Conclusion

On parvient ainsi, au terme de notre propos, à identifier que l'élaboration de son activité s'inscrit

dans la succession des contextes énonciatifs, contextes qui varient du point de vue du ou des destinataires (sosie, pairs, soi-même), du point de vue de l'objet (transmettre, s'écouter, commenter...). Les professionnels ont ainsi la possibilité de confronter le répertoire des gestes de leur métier aux autres gestes possibles. La meilleure façon de défendre le métier écrit Clot est de façon paradoxale, « de s'y attaquer en cultivant les affects et les techniques qui le gardent vivant. » (2010. p. 24)

Qu'en est-il du rapport entre pratique et théorie (thème du congrès) dans l'activité de recherche ?
«

Nous ne saurions dire ce qui est premier entre l'intervention et la théorisation, tant les rapports entre l'un et l'autre sont deux sources d'interpellation dans un rapport figure/fond en perpétuel mouvement. Cette communication en est - je l'espère - la preuve vivante. La première - l'intervention - ne sert pas à illustrer la seconde, et la seconde - la théorisation - ne peut vivre et se développer sans se confronter aux processus socio-historiques réels. La pratique comme l'écrit Vygotski dans *La signification historique de la crise en psychologie*, « s'insinue dans les fondations les plus profondes de la démarche scientifique. [...] elle propose les tâches et sert de juge suprême de la théorie, de critère de vérité. » Pour autant, en l'absence d' « une méthodologie de la science », elle fait courir le risque d' « une psychologie simplifiée, temporaire et à demi-sérieuse. » (p. 235)

La tâche consiste à spécifier les processus de mise en sens des actes des professionnels, professionnels engagés avec lui dans une confrontation aux traces de l'activité ordinaire.

Références bibliographiques.

Amici, S. et Le Moigne, J. (2007). Questionner sa pratique de conseiller d'orientation-psychologue pour faire vivre le métier. *Education Permanente*, n° 171, 45-58.

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Gallimard.

Bournel Bosson, M. 2009. *Conseiller d'orientation psychologue : la vitalité du métier*. Rapport pour le SNES.

Clot, Y. 2010. Pourquoi l'activité dans la clinique du travail ? In *Agir en clinique du travail*. Clot, Y et Lhuillier, D. (Sous la dir.). p. 13-25. Eres.

Kostulski, K., et Clot, Y. (2007). Interaction et migration fonctionnelle : un développement en autoconfrontation croisée. In Y. Clot et K. Kostulski, (ss la dir.), *Dialogue, activité, développement, Psychologie de l'interaction*, 23-24, 73-108.

Scheller, L. (2003). *Elaborer l'expérience au travail : activité dialogique et référentielle dans la méthode des instructions au sosie*. Thèse de doctorat. Paris :Cnam.

Volochinov, V.N. (1929/1977). *Le marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Editions de Minuit.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Vygotski, L.S (1927/1999). *La signification historique de la crise en psychologie*. Paris, Lausanne : Delachaux et Niestlé.

Les professeurs de technologie-collège

Groupe techno – 1ère réunion

- les attentes, les demandes : « ne pas parler pour rien » « est-ce qu'on aura des billes pour parler à l'inspecteur ? » « qu'est-ce qui va en sortir ? » « on nous écoute pas, peut-être que vous, vous pouvez faire quelque chose » Difficulté à voir par quel moyen on peut défendre son métier dans l'institution telle qu'elle existe aujourd'hui. Position défensive, presque défaitiste au regard de la nouvelle réforme de la discipline. Un collègue parle à la fin de la réunion de la souffrance chez d'autres, de collègues désemparés, qui se sentent exposés à toutes les critiques. On peut donc prendre acte d'une réalité double : l'habitude de se penser dans des rapports de force dont on ne sort jamais gagnant, et en même temps le désir d'initier quelque chose de nouveau. Une attitude de demande adressée à l'autorité soit institutionnelle soit universitaire. Mais cependant un désir de nouveauté, et une volonté de s'engager avec d'autres collègues.

- le récit du passé : Les profs de techno racontent une histoire chaotique, avec des ruptures importantes qui ont donné, depuis 25 ans, des perspectives très différentes à leur enseignement. La cohérence de cette histoire n'est pas mise en avant, bien au contraire, les moments s'y sont succédé pour eux sans logique apparente. Cette histoire est partagée ou non par les professeurs selon leur âge, ou leur entrée dans le métier. Ce passé est mis en avant comme une fragilité : il est signe d'une difficulté à identifier la discipline réelle, mais en même temps on perçoit une unité qui semblait faire consensus : la démarche de projet. La discipline, à travers ses avatars, gardait un rapport particulier au savoir : il était indirectement visé dans une démarche de production qui mobilisait des connaissances en situation. Ce fil conducteur de leur pratique, qui semblait tenir, est mis à mal par les nouvelles prescriptions selon eux (démarche d'investigation et réinvestissement des connaissances acquises). Le plaisir de l'élève à s'investir dans la démarche antérieure leur semble aussi en danger, et donc le nerf même de leur relation pédagogique. Ils n'imaginent pas comment un élève de sixième peut se satisfaire d'une production collective destinée à être démontée à la fin, comme il est prescrit. Il apparaît que la place du savoir dans leur enseignement fait question (« On était prof de bricolage » dit un professeur, maintenant on voudrait faire de nous des profs de physique). Plusieurs profs se pensent en opposition aux profs de maths qui ont incontestablement un savoir, vieux de 2500 ans.

- la diversité comme problème : Une autre forme de diversité semble poser problème aux professeurs, ils sont issus de formations universitaires différentes (gestion, mécanique, électrotechnique) ou bien ont connu une promotion interne au sein de l'Éducation nationale (PEGC par ex). Cette diversité est assez immédiatement interprétée comme une faille, un manque indépassable puisque la technologie au collège fait appel à ces trois sources de savoir. Certains notent cependant qu'ils pourraient se compléter au sein d'un collège mais cela n'est pas présenté explicitement comme étant le cas concrètement. La nouvelle réforme ajoute un nouveau domaine : le génie civil, ce qui accroît le problème. Ils seraient forcément en défaut puisqu'ils sont issus d'un seul domaine. Apparaît ainsi un problème d'inadéquation entre le savoir réel du professeur et le savoir supposé dans les programmes de la discipline, ce qui semble affecter la confiance en soi et la légitimité du professeur (« Moi en méca, je n'y connais rien »).

- l'impossible accumulation d'expériences (impression subjective) : L'histoire chaotique de

la discipline rend difficile l'accumulation des expériences, elle entre en contradiction avec l'attitude assez spontanée de constituer une expérience rassurante au fil des ans. Cette impression subjective des acteurs est surprenante, leurs récits laissent au contraire pointer une expérience spécifique à cette situation, une réelle plasticité. Être susceptible de faire la même chose avec d'autres moyens n'est pas présentée comme une qualité positive caractéristique de leur travail réel, mais comme un frein à l'efficacité de leur travail.

- l'invention personnelle des cadres de travail : en même temps est mise en avant un fait assez général : la constitution d'un univers de travail très personnel à partir des moyens aléatoires qui sont mis à leur disposition. Il faut faire avec, au gré des mutations, on est susceptible de ne plus avoir les mêmes locaux, les mêmes outils, les mêmes matériaux. Là encore, l'accent est mis sur le côté dommageable de la situation : on perd son matériel, ses repères, on emmène certaines choses quand même, mais tout est à refaire.

Il est ici surprenant que cette situation ne soit jamais présentée comme une possibilité de créativité professionnelle, ce qu'elle apparaît malgré tout à un tiers, à travers les récits de certains professeurs ; cet espace de liberté a donc au moins une dimension déstabilisante. Pourtant les professeurs remarquent que les nouvelles prescriptions qui demandent d'organiser une salle de façon standardisée, en ateliers fixes, sorte d'îlots de travail en groupe dotés d'un matériel type, sont utopiques, irréalisables . Il est surprenant d'entendre ces deux discours en même temps.

- l'activité empêchée : Ces deux points viennent illustrer l'impression très forte qui est donnée par les récits et réflexions des professeurs, celle d'être trop souvent empêchés de faire leur métier par toute une série de raisons (interne : formation ; externe : logistique des établissements ; historique : rupture de l'expérience).

Thérèse MORO

Groupe techno 2ème réunion

Sur les prescriptions : programmes officiels, documents d'accompagnement.

Les prescriptions vécues comme des empêchements ?

Sous quelle forme existent pour vous ces prescriptions ?

- 1) Classeur contenant des documents officiels sur papier. Elles préconisent des « démarches d'investigation et résolutions de problèmes ». Partir de l'observation, pour construire les connaissances, à décliner en compétences (du socle commun). Structuration à la fin de chaque séquence. Investigation, observation, + conception, fabrication du prototype, maquette. Faire coïncider les « centres d'intérêts » avec les capacités. Qu'est-ce qu'un centre d'intérêt ? Faut-il le mettre en relation avec les questions de l'élève ? Le pratiquer en trois objets. Exemple : ateliers tournants : vélo, trottinette...

- 2) Version numérique seulement - 3) Lecture faite entièrement de ces instructions ou seulement partiellement.

« Une collègue y a ajouté des annotations », est-ce que ça peut être utile ? « Je vais peut-être le faire ». Le problème de l'appropriation de ces textes prescriptifs apparaît immédiatement.

Ces prescriptions apparaissent comme une inflation de mots (des dizaines de pages) incompréhensibles dans leur ensemble (quant à leur cohérence interne) et dans le détail parfois.

Ce fait entraîne une recrudescence de documents qui sont, cette fois, des propositions de cours, une sorte de guide d'application des prescriptions. Ces documents font office de « pratiques possibles », voire exemplaires. Ils ont un statut étrange : ni prescription, ni échange de pratiques réelles, mais cours abstrait, pensé hors contexte et histoire du professionnel, quelque chose sans

enracinement dans le réel (dans les différents réels en jeu dans un cours). À cela s'ajoute la formation des professeurs par les autres professeurs-formateurs. Peut-on suivre les conseils des formateurs ? Ex : Pour le thème relatif à l'habitat :

« *Il y croyait dur comme fer à son abri bus. Mais j'ai du mal à y croire autant* » .

On peut faire la même chose avec d'autres supports : stade de France, hutte en terre sèche...(ex des autres professeurs).

Même les professeurs expérimentés ont du mal à utiliser leur expérience pour suivre ces prescriptions, ce qui les fragilise (A., 57 ans reconnaît que ce n'est pas facile, à son âge, de faire ce qu'on lui demande ; mais Y., néo-titulaire suit le manuel tant il est désemparé et sans ressource selon lui). Il semble donc que ces consignes rendent difficile pour les professionnels de convoquer leur expérience dans la réalisation de leur tâche. D'où la sensation d'être amputée d'une des ressources les plus agréables et rassurantes qui est l'expérience acquise aux prises avec le réel, dans sa diversité mais aussi dans ses invariants ; les professeurs racontent comment ils ont constitué un univers qui leur était propre même matériellement, fait de matériel, d'outils, de machines, autant de reflets de leur investissement effectif dans leur métier.

Les prescriptions semblent à la fois très contraignantes et indéterminées. Elles donnent un semblant de « liberté » dit un collègue, qui est aussitôt démenti par les choix interdits (un document conçu par des inspecteurs est très clair sur ce point). Elle apparaît donc comme une dangereuse liberté, toujours susceptible de mettre en défaut le professionnel.

Ex : « Tricher ou pas ? » à propos d'une prescription en particulier : le classeur de l'élève.

Cahier de l'élève : classeur : « pipeau ou pas » ?

Comment réaliser la prescription en « trichant », en ayant la sensation de tricher ? Peut-on faire autrement si on veut rendre l'activité possible ? Cette question est très présente : la triche est difficilement perçue comme le fait même de travailler.

Le problème est que ces prescriptions au lieu de convoquer un savoir-faire, de le mettre au défi de sa propre fécondité, semblent le rejeter. Les professionnels expriment bien ce grand écart qu'ils essaient cependant de tenir, au point qu'un d'eux envisage tristement : « *finalement ce serait plus simple si on était pas libre du tout* », pour se ressaisir aussitôt !

Cette discussion met en avant la difficulté de faire réellement la tâche prescrite quand la traduction singulière et concrète est à ce point problématique pour les professionnels. Les raisons mises en avant par les professeurs : la rupture avec les objectifs et règles du métier tels qu'ils les concevaient , au point qu'ils craignent d'être fondus dans le corps des profs de physique ; la difficultés à trouver des ressources pour réaliser la tâche prescrite vécue dès lors comme empêchement de ce qu'ils « **pourraient** faire, en tant que profs de techno ». Les termes de la contradiction sont assez tendus.

Thérèse MORO

Rapport d'activité du groupe de professeurs de technologie

Snes-Cnam

I) Constitution d'un collectif professionnel :

A) constitution du groupe et cadre proposé :

Ce groupe s'est formé sous l'impulsion du responsable du groupe technologie-collège du secteur

contenu du SNES. Sa demande faisait suite à son implication dans le comité de suivi CNAM-SNES ainsi qu'à sa participation à plusieurs stages de présentation du cadre théorique de la « clinique de l'activité » et à des stages de sensibilisation à la démarche entreprise par les professionnels-intervenants du groupe CNAM-SNES.

La volonté d'utiliser les méthodologies du « travail sur le travail » pour reprendre la main sur le métier de professeur de technologie de collège et de trouver des moyens d'agir face aux nouvelles conditions de travail, était donc présente dès la constitution du groupe. Cette finalité constitue une attente forte du groupe.

Suite aux deux premières réunions tenues en novembre et décembre 2010 - pour présenter et poser le cadre de travail - huit professeurs de technologie de collège ont participé régulièrement aux réunions proposées. Ils viennent de différentes académies. Leur expérience professionnelle va de 2 ans à plus de 30 ans. Ils exercent dans des collèges implantés dans des environnements socio-économiques très différents. Les moyens et cadres de travail dont ils disposent sont aussi très diversifiés. Tous sont des militants syndicaux et/ou impliqués dans l'une de leur association professionnelle (AEAT).

Enfin ils sont issus de formations initiales très diverses – monde de l'industrie, mécanique, gestion, électronique, ...- ceci correspondant à des politiques de recrutements qui se faisaient à chaque fois en lien aux courants de réforme qui ont traversé la « matière ».

A noter, ce groupe est constitué exclusivement d'hommes. Donnée qui est le reflet d'une certaine réalité : le corps des professeurs de technologie reste très masculin dans un environnement professionnel dont la féminisation est de plus en plus importante. Cet élément nous paraît important à garder à l'esprit dans les analyses ultérieures qui pourront être faites conjointement aux autres groupes CNAM-SNES.

VI) Entre janvier et mai 2012, le travail entrepris avec ces professeurs s'est appuyé d'une part sur des visites à deux d'entre eux dans leur établissement d'exercice. Nous avons pour chacun suivi leurs activités sur une demi-journée. D'autre part nous leur avons proposé de se pencher sur l'analyse de leur activité de professeur de technologie à partir des traces produites par la méthode de « l'instruction au sosie »². Sur cette deuxième période six réunions se sont déroulées.

B) Le bilan de départ :

- **les attentes, les demandes :**

« ne pas parler pour rien ». / « est-ce qu'on aura des billes pour parler à l'inspecteur ? » / « qu'est-ce qui va en sortir ? » / « on nous écoute pas, peut-être que vous, vous pouvez faire quelque chose »

Difficulté à voir par quel moyen on peut défendre son métier dans l'institution telle qu'elle existe aujourd'hui. Position défensive, presque défaitiste au regard de la nouvelle réforme de la discipline. Un collègue parle à la fin de la réunion de la souffrance chez d'autres, de collègues désemparés, qui se sentent exposés à toutes les critiques.

On peut donc prendre acte d'une réalité double : l'habitude de se penser dans des rapports de force dont on ne sort jamais gagnant, et en même temps le désir d'initier quelque chose de nouveau.

- **le récit du passé :**

Les professeurs de technologie racontent une histoire chaotique, avec des ruptures importantes qui ont donné, depuis 25 ans, des perspectives très différentes à leur enseignement. La cohérence de cette histoire n'est pas mise en avant, bien au contraire, les moments s'y sont succédé pour eux sans logique apparente. Cette histoire est partagée ou non par les professeurs selon leur âge, ou leur entrée dans le métier.

Ce passé est mis en avant comme une fragilité : il est signe d'une difficulté à identifier la discipline réelle, mais en même temps on perçoit une unité qui semblait faire consensus : la démarche de projet. La discipline, à travers ses avatars, gardait un rapport particulier au savoir : il était indirectement visé dans une démarche de production qui mobilisait des connaissances en situation. Ce fil conducteur de leur pratique, qui semblait tenir, est mis à mal par les nouvelles prescriptions selon eux (démarche d'investigation et réinvestissement des connaissances acquises).

Le plaisir de l'élève à s'investir dans la démarche antérieure leur semble aussi en danger, et donc le nerf même de leur relation pédagogique. Ils n'imaginent pas comment *un élève de sixième peut se satisfaire d'une production collective destinée à être démontée à la fin*, comme il est prescrit.

Il apparaît que la place du savoir dans leur enseignement fait question (« *On était prof de*

bricolage » dit un professeur, *maintenant on voudrait faire de nous des profs de physique*). Plusieurs profs se pensent en opposition aux profs de maths qui ont incontestablement un savoir, vieux de 2500 ans.

- **la diversité comme problème :**

Une autre forme de diversité semble poser problème aux professeurs, ils sont issus de formations universitaires différentes (gestion, mécanique, électrotechnique) ou bien ont connu une promotion interne au sein de l'Éducation nationale (PEGC par ex). Cette diversité est assez immédiatement interprétée comme une faille, un manque indépassable puisque la technologie au collège fait appel à ces trois sources de savoir. Certains notent cependant qu'ils pourraient se *compléter* au sein d'un collège mais cela n'est pas présenté explicitement comme étant le cas concrètement.

La nouvelle réforme ajoute un nouveau domaine : le génie civil, ce qui accroît le problème. *Ils seraient forcément en défaut* puisqu'ils sont issus d'un seul domaine.

Apparaît ainsi un problème d'inadéquation entre le savoir réel du professeur et le savoir supposé dans les programmes de la discipline, ce qui semble affecter la confiance en soi et la légitimité du professeur (« *Moi en méca, je n'y connais rien* »).

- **l'invention personnelle des cadres de travail :**

en même temps est mise en avant un fait assez général : la constitution d'un univers de travail très personnel à partir des moyens aléatoires qui sont mis à leur disposition. Il faut faire avec, au gré des mutations, on est susceptible de ne plus avoir les mêmes locaux, les mêmes outils, les mêmes matériaux. Là encore, l'accent est mis sur le côté dommageable de la situation : on *perd* son matériel, ses repères, on emmène certaines choses quand même, mais *tout est à refaire*.

Il est ici surprenant que cette situation ne soit jamais présentée comme une possibilité de créativité professionnelle, ce qu'elle apparaît malgré tout à un tiers, à travers les récits de certains professeurs ; cet espace de liberté a donc au moins une dimension déstabilisante. Pourtant les professeurs remarquent que les nouvelles prescriptions qui demandent d'organiser une salle de façon standardisée, en ateliers fixes, sorte d'îlots de travail en groupe dotés d'un matériel type, *sont utopiques, irréalisables* . Il est surprenant d'entendre ces deux

discours en même temps.

- **l'activité empêchée :**

Impression très forte qui est donnée par les récits et réflexions des professeurs, celle d'être trop souvent empêchés de faire leur métier par toute une série de raisons (interne : formation ; externe : logistique des établissements ; historique : rupture de l'expérience).

Les prescriptions sont d'abord vécues comme des empêchements :

Elles forment une masse de documents qui sont des textes abstraits, puis des propositions de cours, une sorte de guide d'application des prescriptions. Ces documents font office de « pratiques possibles ». Ils ont un statut étrange : ni prescription, ni échange de pratiques réelles, mais cours abstrait, pensé hors contexte et histoire du professionnel, quelque chose sans enracinement dans le réel (dans les différents réels en jeu dans un cours).

À cela s'ajoute la formation des professeurs par les autres professeurs-formateurs.

Même les professeurs expérimentés ont du mal à utiliser leur expérience pour suivre ces prescriptions, ce qui les fragilisent (A. 57 ans reconnaît que ce n'est pas facile, à son âge, de faire ce qu'on lui demande ; mais Y. néo-titulaire suit le manuel tant il est désemparé et sans ressource selon lui). Il semble donc que ces consignes rendent difficile pour les professionnels de convoquer leur expérience dans la réalisation de leur tâche. D'où la sensation d'être amputée d'une des ressources les plus agréables et rassurantes qui est l'expérience acquise aux prises avec le réel, dans sa diversité mais aussi dans ses invariants ; les professeurs racontent comment ils ont constitué un univers qui leur était propre même matériellement, fait de matériel, d'outils, de machines, autant de reflets de leur investissement effectif dans leur métier.

Les prescriptions semblent à la fois très contraignantes et indéterminées. Elles donnent un semblant de « liberté » dit un collègue, qui est aussitôt démenti par les choix interdits (un document conçu par des inspecteurs est très clair sur ce point). Elle apparaît donc comme une dangereuse liberté, toujours susceptible de mettre en défaut le professionnel.

La discussion entre professeurs de technologie met en avant la difficulté de faire réellement la tâche prescrite. Les raisons mises en avant par les professeurs : la rupture avec les objec-

tifs et règles du métier tels qu'ils les concevaient, au point qu'ils craignent d'être fondus dans le corps des profs de physique ; la difficulté à trouver des ressources pour réaliser la tâche prescrite vécue dès lors comme empêchement de ce qu'ils « **pourraient** faire, en tant que profs de techno ». Les termes de la contradiction sont assez tendus.

- II) Les questions de métier :

- Les échanges entre professeurs de technologie vont peu à peu permettre de construire des problèmes réels relatifs à leur enseignement. En puisant dans leur pratique concrète, en réfléchissant sur les traces de leur activité réelle, les discours tenus vont gagner en densité et vont faire place à la complexité d'une activité vivante, en construction. La délimitation collective des problèmes contient et révèle alors la richesse d'une activité qui constitue des solutions en situation, et qui est porteuse de satisfactions réelles. Ces discussions sont aussi importantes dans l'affirmation des empêchements rencontrés que dans la mise en commun des ressources envisagées par chacun, sans oublier le rôle moteur des controverses par lesquelles la créativité au sein d'un métier s'exprime et se développe.

-

- Nous faisons ici la synthèse d'un matériel représentant plus de 20 heures de réunion du collectif (soit 11 dates de nov 2010 à mai 2012) :

- A) La fabrication matérielle est-elle constitutive de la discipline « technologie » ?
 - a) *un support ou une fin en soi ?*
 - b) *un outil pour l'apprentissage ou un contenu ?*
 - c) *une application du savoir ou une découverte du savoir par la manipulation ?*
- B) La méthode d'investigation peut-elle être mise en œuvre ?
 - a) *Méthode d'investigation : un idéal jamais approché ou une activité réelle déjà expérimentée ?*
 - b) *Méthode aux confins des sciences ou spécificité de la technologie ?*
 - c) *Un autre modèle pédagogique est-il possible ?*
- C) Comment récupérer la part de liberté individuelle dans l'exercice professionnel ?
 - a) *La liberté d'aménager son enseignement a-t-elle un sens sans une appropriation claire des prescriptions ?*
 - b) *Comment se faire responsable de son travail ?*

- Les signes du développement :

- Nous pouvons montrer à travers les échanges retranscrits les points suivants :

- a) La reprise de l'histoire de l'enseignement de la technologie-collège :

- La réflexion collective fait apparaître des objectifs communs, des gestes de métier, des interdits, et des références communs. Peu à peu apparaissent des controverses de métiers, des discussions sur les manières de faire les tâches légitimes assignées aux professeurs de technologie. Ces controverses sont audibles, acceptables, utiles, pour que chacun reprenne le dialogue avec lui-même dans le cadre de son activité propre. Ce dialogue restauré contraste avec les premiers échanges, emprunts de la peur d' « être hors cadre », de ne pas effectuer les tâches prescrites, vécues comme nous l'avons dit comme très extérieures à la représentation subjective de chacun ou à l'impossibilité de toute représentation. La possibilité de faire naître des controverses réassure les professionnels dans leur propre métier.

- b) La possibilité de s'appuyer sur les prescriptions pour construire son activité :

- Conjointement les prescriptions cessent d'être extérieures pour devenir de réels appuis à la pratique journalière. Ce qui restait étranger à l'histoire de la discipline semble plus compatible, une fois passé au filtre de la discussion collective, et à la réflexion sur les traces de l'activité réelle. La force créative semble s'imposer sur le défaitiste initial, comme si les acteurs étaient eux-mêmes surpris par leur imagination créatrice. A partir de là, il semble possible de mieux discerner ce qui est acceptable pour la communauté des profs de technologie.

- c) La réflexion sur le militantisme syndical :

- Tous les professeurs engagés dans cette expérience clinique sont des militants syndicaux ou associatifs, ils ont aussi changé leur positionnement de ce point de vue. L'enrichissement et le renouvellement de la réflexion syndicale est aussi une possibilité ouverte par ce travail sur le travail, dont on voit l'apparition ici. Le travail entrepris ne donne certes pas de réponse immédiate à la question de fond : comment mobiliser leurs collègues pour défendre

le noyau dur de leur métier ?, mais contribue à éliminer les solutions faciles, centralisées ou trop idéologiques. Sur ce terrain, le travail avec les professeurs de technologie est particulièrement intéressant, et nous sommes en mesure de montrer qu'il fonctionne.

-

Conclusions

Le groupe a réussi à se constituer vraiment en collectif grâce aux outils méthodologiques de la Clinique de l'Activité. Nous envisageons donc de faire continuer ce travail sur le travail avec l'introduction de la vidéo afin d'explorer de nouvelles traces de l'activité.

Annexe 9 :
Développement personnel et dimensions collectives

De : Yannick Lefebvre <yannick.lefebvre@reims.snes.edu>

Date : 15 mars 2012 22:32:11 HNEC

Objet : documents

Bonjour

J'ai écrit un texte sur les difficultés des compléments de service (poste à cheval) en me servant de la réalité du travail que j'ai lu en CTSD. L'IA a été impressionnée et a reconnu qu'il y avait plein de choses auxquelles elle ne pensait pas. Elle a proposé de s'en servir avec les chefs d'établissements.

Je pense que si je peux écrire des textes de cette nature, c'est par ma connaissance du travail sur le travail, donc on peut le présenter comme un des effets de notre travail.

Tu peux le mettre dans le rapport donc.

Nous allons aussi nous en servir en CHSCT pour faire revendiquer la pénibilité de ces situations.

A bientôt

Yannick

Madame la Directrice Académique des services départementaux des services de l'Education Nationale,

Comme tous les ans, nous allons étudier les compléments de services attribués à des collègues. Vous n'êtes pas sans ignorer que les conditions de travail de ces collègues sont difficiles et plusieurs **fois** vous nous avez dit en avoir conscience. Cependant cette conscience ne semble pas partagée par tous les chefs d'établissement du département et un certain nombre de collègues nous font remonter des remarques ou des comportements de leur supérieur hiérarchique qui marquent un certain mépris pour leur situation.

Nous vous transmettons donc les problèmes et difficultés concrets et réels rencontrés par les collègues en complément de service afin que vous puissiez les porter à la connaissance des chefs d'établissements.

I°) Le calendrier scolaire diffère d'un établissement à un autre pour :

- les semaines A et B
- les conseils pédagogiques

- les réunions parents profs
- le renseignement des bulletins, l'arrêt des notes (entre quelques jours et un mois d'écart)
- les conseils de classe
- l'épreuve d'Histoire des Arts
- les réunions d'information diverses
- le renseignement et la validation des compétences

Les collègues en complément de service doivent tenir à jour un double (voire triple) calendrier et gérer les inévitables changements, quelque fois de dernière minute, qui les affectent. De fait, ils peuvent être conduits à assurer une présence à un nombre bien plus important de réunions, tout en étant absents à certaines dans chaque établissement. Parce que nous sommes des humains, la communication est essentiellement basée sur le dialogue et les rencontres : or, les professeurs en complément de service rencontrent plus rarement leurs collègues. Un sentiment d'isolement peut se développer aussi.

Les enseignants en complément de service ont, par ailleurs, sans cesse la sensation de travailler dans l'urgence car ils sont toujours en recherche d'informations.

Ils subissent le stress d'être amenés à devoir se justifier en cas d'erreur, d'oubli ou impossibilité d'assister à une réunion. Dans certains établissements, ils ressentent en effet souvent une suspicion du côté de la hiérarchie. Il leur arrive de se faire reprocher le manque de connaissance des informations. Plus graves, certains témoignent souvent de la mise en cause de leur crédibilité et de tentatives de culpabilisation. Ces personnels ressentent donc un manque de reconnaissance complet de leur travail et surtout un manque de reconnaissance des difficultés dans lequel il l'exerce

II°) Le fonctionnement des établissements diffèrent sur de nombreux points quotidiens ou auxquels les collègues sont fréquemment confrontés.

- les Horaires de cours (début de cours à 7h55, 8h00, 8h05 etc ...). A cela, il faut ajouter le fait que les différents établissements peuvent ne pas être à la même heure.
- le fonctionnement de la reprographie (règles pour l'utilisation des machines, fonctionnement de ces dernières, des codes différents ...)

les logiciels pour remplir les bulletins et entrer les notes (sconet/pronote)

les cahiers de texte numériques (différentes applications) ou non

les méthodes utilisées pour diffuser les informations : affichage, casier, Boîtes mail, écrit au tableau ... Par ailleurs, les méthodes diffèrent dans un même établissement selon les informations, les diffuseurs ... cela se multiplie donc pour deux établissements, ou trois. Il arrive aussi fréquemment que les boîtes mails soient submergées par des messages en double (transmission d'informations académiques ou nationales envoyées par chaque établissement à des moments différents)

les projets d'histoire des arts

les projets d'établissement (or leur connaissance est nécessaire si on veut y intégrer des projets pédagogiques)

la gestion du matériel (par exemple les séries de livre, le matériel et les supports pédagogiques en langues, en histoire-géographie, le matériel et les logiciels en Technologie, le matériel d'expérience en SVT et Physique Chimie, le matériel d'EPS...)

- le fonctionnement des gestionnaires et la répartition du budget : les démarches pour demander du matériel périssable, pour demander des investissements, pour préparer le budget d'une sortie ...)
- les modes de réservation et le fonctionnement de la salle informatique, multimedia, labo de langue ...
- le fonctionnement du CDI
- le fonctionnement de l'infirmier
- les lubies locales de chef d'établissement (qui peut exiger ici que pour déplacer une heure de cours on remplisse une fiche verte contresignée par l'adjoint, alors qu'ailleurs c'est le CPE qui gère cela tout etc.

Bien évidemment devant tant de cause de stress les enseignants en complément préfèrent revoir leur investissement à la baisse pour survivre. Mais là encore, ils doivent subir la suspicion quand ce ne sont pas des reproches directs.

Tout cela bien sûr ne fait état des difficultés que dans un fonctionnement optimal : elles ne prennent pas en compte les pannes, dysfonctionnements habituels que l'on rencontre quotidiennement sur les lieux de travail. Quelques exemples : la panne de la photocopieuse ; le simple manque de papier ; découvrir au dernier moment dans l'établissement que l'on connaît le moins que quelqu'un a emmené le poste de télé, le video projecteur ou tout autre matériel dont on a besoin ; serrure de la salle bloquée ..

Vous remarquerez aussi que ces difficultés ne concernent pas vraiment directement l'activité qui prend, normalement, le plus de temps à l'enseignant : enseigner à ses élèves, préparer ses cours et son enseignement ainsi que les évaluations et corriger ces dernières ...

III°) Dans la classe avec les élèves, bien des choses aussi varient d'un établissement à un autre :

- les salles, leur taille, la disposition des tables, fonctionnement de l'électricité (interrupteurs, prises), des volets, des radiateurs, des serrures... autant de choses qui ont leur importance lors d'un cours
- le matériel disponible dans les salles, son emplacement et son fonctionnement (en particulier informatique mais aussi pour la simple utilisation des dictionnaires, de cartes murales par exemple). D'où la nécessité souvent de changer les cours en fonction de la disponibilité du matériel ou d'utiliser du matériel personnel (PC portable par exemple)
- le public des établissements est différent, donc la pédagogie et les cours doivent être adaptés. Il est quelquefois nécessaire de faire des cours complètement différents pour un même niveau pour deux établissements différents.
- les rituels de discipline ou d'entrée peuvent exister ou non, peuvent différer d'un établissement à un autre.
- les règles pour les sanctions et les punitions ou pour l'exclusion ponctuelle de cours (utilisation des carnets de correspondance, de fiche...)
- les règles pour la gestion des absences (billet à chaque heure ou en début de demi journée, cahier d'appel, appel informatique avec des postes qui fonctionnent plus ou moins bien, contenus

des différents billets à remplir ...)

- le suivi des élèves est difficile faute de temps et de la multiplicité des interlocuteurs, de leurs responsabilités qui diffèrent d'un établissement à un autre et de leurs disponibilités différentes (les principaux, les principaux adjoints, les CPE, les AS, les infirmières).

Les professeurs en complément de service sont plus souvent contraints de s'installer en même temps que les élèves (ne peuvent pas toujours arriver avant) ce qui complique l'entrée en classe. Bien souvent l'enseignant doit commencer un cours dans l'établissement juste après le trajet qui l'a amené de l'autre ce qui ne favorise pas la disponibilité nécessaire pour enseigner à 25 ou 30 élèves.

Bien sûr cette liste n'est pas exhaustive !

Ces difficultés concrètes et précises touchent des personnels (qui sont aussi des personnes) qui subissent souvent la fatigue de trajets plus nombreux (et à leur frais s'ils travaillent sur la même commune), ont un risque plus grand d'avoir un maximum de niveaux différents (avec quelquefois la nécessité de refaire des cours pour un même niveau selon l'établissement). Ils ont l'impression d'être sans cesse en déplacement et de ne jamais être un membre à part entière de l'établissement. Le mot qui revient le plus souvent dans leur bouche pour décrire leur situation c'est « bouche-trou ». D'autres disent qu'ils ne sont pas des enseignants mais « 18 heures d'enseignement ». Ce n'est pas tant la situation du complément qui leur donne cette image d'eux-mêmes que la manière dont ils sont considérés.

Enfin, chaque année, de février à septembre, ils sont dans l'attente de savoir où ils vont se retrouver à la rentrée suivante ... Incertitude très difficile à vivre. Pour certains, cela dure depuis des années et quelquefois il y a assez d'heures dans leur établissement pour leur éviter le complément de service qui leur est imposé.