

## **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 : Synthèse**

**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

<b>Table des matières.....</b>	<b>2</b>
<b>Avertissement .....</b>	<b>5</b>
<b>1 Les contenus de l'actuel partenariat Snes-cnam.....</b>	<b>6</b>
1.1 L'objectif : Construire un nouvel instrument d'analyse et d'action. Le mettre à la disposition des professionnels et du milieu (Annexe 1) .....	7
1.2 Les buts fixés à l'intervention en cours (Annexe2).....	8
1.2.1 : Installer dans quelques académies des groupes de « travail sur le travail » .....	8
1.2.2: Assurer la cohésion d'ensemble du dispositif.....	9
1.2.2.1 La constitution d'un réseau.....	9
1.2.2.2 Un « comité de suivi » .....	9
1.2.3 Élaborer des méthodes de « travail sur le travail » .....	9
1.2.4 Informer sur ce qui est possible et sur ce qui est fait.....	9
1.2.5 Développer la démarche .....	9
1.3 Les étapes.....	10
<b>2 Les réalisations.....</b>	<b>11</b>
2.1 L'installation de groupes académiques/locaux de « travail sur le travail » (Annexe 3).....	12
2.1.1 La constitution des groupes .....	12
2.1.1.1 La démarche d'installation .....	12
2.1.1.2 Le rapport à l'administration .....	12
2.1.1.3 Les problèmes de recrutement et d'organisation .....	13
2.1.2 Le fonctionnement.....	14
2.1.2.1 L'instauration d'un « travail sur le travail » qui vaille.....	14
2.1.2.2 L'entrée des participants dans la démarche qui leur est proposée .....	15
2.1.2.3 La place et le rôle des animateurs .....	16
Conclusion : Groupes de travail, attentes du milieu, effets personnels.....	18
2.2 La mise en cohérence d'ensemble du dispositif.....	19
2.2.1 La constitution d'un réseau .....	19
2.2.1.1 Une liste de diffusion et de discussion .....	19
2.2.1.2 Les stages nationaux (Annexe 4) .....	19
En 2010-2011 .....	19
En 2011-2012 .....	20
2.2.2 Le « comité de suivi » (Annexe 5) .....	22
2.2.2.1 Composition et fonctionnement.....	22
2.2.2.2 Les débats, enjeux et décisions.....	22
L'examen du contenu des échanges montre que le comité de suivi a examiné divers types de questions :.....	22
2.3 L'élaboration de méthodes de « travail sur le travail » (Annexe 6).....	25
2.3.1 Des méthodes « indirectes » adaptées à la démarche .....	25
2.3.2 La transmission de consignes .....	27
2.3.2.1 Le déroulement .....	27
2.3.2.2 Quelques problèmes techniques.....	28
2.3.2.3 Quelques exemples de demandes de transmission de consignes .....	29
2.3.2.4 la discussion de la méthode de « Transmission de consignes » .....	29
2.3.3 Quelles autres méthodes possibles ? .....	31
2.3.3.1 Les visites réciproques dans les classes .....	31
2.3.3.2 D'autres méthodes en cours d'évaluation.....	32
2.3.3.3 La construction d'un compte rendu .....	32
2.3.3.4 Le problème de la vidéo.....	33

Conclusion : Le registre des dialogues, un apprentissage en cours .....	33
2.4 L'information sur ce qui est possible et sur ce qui est fait (Annexe 7) .....	36
2.4.1 Face à la dégradation rapide des situations professionnelles : des stages « nouvelle manière » (2010-2011) .....	36
2.4.1.1 L'organisation .....	37
2.4.1.2 Le contenu : Des réactions diversifiées à la crise du travail et du métier .....	37
2.4.1.3 Le « travail sur le travail » : une nécessité ? .....	38
2.4.2 Des stages pour la mise en œuvre effective de la démarche (2011-2012) .....	39
2.4.2.1 Poursuivre l'action d'information .....	39
2.4.2.2 Mettre en œuvre la démarche .....	40
2.5 Développer la démarche (Annexe 8).....	42
2.5.1 Les groupes « cliniques » d'établissement .....	42
2.5.1.1 Des contextes qui se durcissent .....	42
2.5.1.2... mais des possibles et des réalisations .....	43
2.5.2 Les groupes « cliniques » de métier .....	45
2.5.2.1 Le groupe métier « Conseiller d'orientation-Psychologue ».....	45
2.5.2.2 Le groupe métier « professeur de technologie-collège ».....	46
<b>3 Questions en débats et perspectives .....</b>	<b>49</b>
3.1 Faut-il prendre syndicalement en charge les difficultés des professionnels et du milieu quant au travail et au métier ? .....	50
3.2 Quel registre d'intervention ?.....	51
3.3 Quels rapports entre développement personnel et dimension collective ? (Annexe 9) .....	53
3.3.1 Personnelle, collective et sociale : des dimensions inséparables.....	53
3.3.2 ... mais dont le lien est encore largement à construire.....	54
3.3.3 La capitalisation des résultats acquis : une nécessité urgente et complexe à assumer.....	56

**Le « travail sur le travail », en cours de réalisation a bénéficié de la participation, à un titre ou un autre, de dizaines de professionnels, pour la plupart membres ou militants du Snes.**

**Certains des responsables académiques concourant à la démarche apparaissent dans le Volume II**

**Ce rapport a été élaboré avec leur participation, ainsi que celle des membres du comité de suivi Snes-cnam. Il a bénéficié particulièrement des contributions d'Alain Brayer, Hélène Latger et Catherine Remermier.**

## Avertissement

On trouvera ici le compte rendu du travail effectué jusqu'à présent dans le cadre du contrat Snes-Cnam-Ircaf de décembre 2010. La période couverte va de la rentrée 2010 à la fin de l'année scolaire 2012.

Le présent texte contient la matière des deux rapports intermédiaires qui, selon le contrat administratif, devaient être remis en décembre 2011 et décembre 2012. Il a semblé préférable de les rassembler ici pour fournir un compte rendu plus cohérent des actions effectivement menées lors d'une période qui va du rassemblement des conditions de mise en place du dispositif aux premières réalisations de terrain.

Une autre raison de ce choix est qu'il a fallu le même laps de temps pour que le comité de suivi Snes-cnam, dont on verra plus loin le rôle désormais essentiel, puisse se constituer effectivement, trouver ses marques, mettre en œuvre les démarches proposées puis procéder à une analyse de l'action menée qui lui permette de participer utilement à la rédaction de ce compte-rendu..

Pour un bon usage du présent rapport il faut souligner sa double finalité. En effet, il est certes destiné à fournir un aperçu de l'action menée. Mais il a aussi pour objectif de procurer à ceux qui sont engagés dans la démarche des outils leur permettant de soutenir leur action.

Il en résulte un souci d'analyse et une préoccupation du détail qui donnent à l'ensemble une tonalité plutôt « technique ».

Pour en faciliter la lecture et l'appropriation, le rapport est organisé en deux volumes :

\* Le premier volume a pour objet de faire une mise au point de la problématique et de procéder à l'analyse des travaux engagés. Il en trace également les perspectives. Il permet donc, sans entrer dans tous les détails, de se faire une idée du travail réalisé entre la rentrée 2010 et la fin de l'année scolaire 2011-2012.

Ce volume I est donc destiné à tous ceux (responsables syndicaux, militants, professionnels, etc.) qui cherchent à avoir une vision d'ensemble, quoique précise, de la démarche entamée et de ses premiers résultats.

\* Le second volume s'adresse plus particulièrement aux acteurs directs de l'action en cours (les membres du comité de suivi Snes-cnam, les professionnels-intervenants, les animateurs académiques et locaux qui organisent le travail -stages, groupes de travail- dans les académies, établissements ou localités, etc.)

Il présente les documents sur lesquels s'appuie la mise au point réalisée dans le volume I. Ces documents sont classés par annexes correspondant aux chapitres du volume I. Ils proviennent des diverses initiatives organisées aussi bien au niveau national, qu'académiques ou locales. Ils ont ici pour fonction de permettre d'entrer plus précisément dans le détail des actions menées. Chacun pourra ainsi y trouver des ressources utiles à sa propre activité (orientations, modalités de mise en œuvre, formulations, etc.)

Le rapport final, qui reprendra l'ensemble des problématiques et des résultats, sera remis au plus tard à la fin de l'année 2013.

**1**  
**Les contenus de l'actuel partenariat Snes-cnam**

### **1.1 L'objectif : Construire un nouvel instrument d'analyse et d'action. Le mettre à la disposition des professionnels et du milieu (Annexe 1)**

**La finalité du partenariat en cours est d'opérationnaliser ce qui a été acquis lors des étapes précédentes de partenariat entre le Snes et le Cnam.**

**A savoir qu'il existe une possibilité, vérifiée par une démarche expérimentale de recherche, que le « travail sur le travail » devienne un instrument de mobilisation et d'action personnel et collectif pour les professionnels de l'éducation nationale, instrument leur permettant un accroissement de leur pouvoir d'agir au travail et un élargissement de la prise en main de leur métier. Pour la plus grande part des professionnels engagés dans le processus cela s'est traduit par la mise en œuvre de nouveaux moyens de mieux faire et mieux vivre leur métier. Cela a été aussi l'occasion de se mobiliser et d'agir, de multiples façons, dans le domaine de conflits qu'est devenu le travail au quotidien<sup>1</sup>.**

**Un autre acquis est qu'un tel instrument peut se construire, dans un cadre soigneusement défini, sous l'impulsion et avec un encadrement, non pas de chercheurs ou d'intervenants extérieurs, mais des professionnels eux-mêmes, avec le soutien – au moins dans un premier temps - d'intervenants de l'équipe de clinique de l'activité. Cet acquis ouvre la voie à une prise en main autonome du milieu sur les enjeux portant sur son travail et son métier.**

**Un troisième acquis est enfin - et peut-être surtout – que des professionnels « travaillant collectivement sur leur travail », c'est à dire sur ce qu'ils réalisent vraiment dans le quotidien de leur activité, peuvent, par le dialogue, par des controverses entre eux, au bon sens du terme, mettre en évidence, au delà de ce qui peut les diviser, le commun et le partagé. Ils peuvent dès lors, chacun pour soi à sa façon, mais aussi ensemble, s'en ressaisir pour accroître leur pouvoir d'agir et élargir la prise en main personnelle et collective de leur métier.**

**Mais cette expérience n'a associé que quelques dizaines de professionnels. Le problème qui se pose désormais est de savoir comment, et sous quelles formes adaptées, une telle démarche peut –ou non - se diffuser plus largement, dans le milieu professionnel.**

**Il s'agit en effet de fournir, autant que possible, au plus grand nombre de professionnels les moyens de réagir, tant personnellement que collectivement, aux difficultés de l'exercice quotidien de leur métier, à la crise de réalisation du travail qui frappe lourdement, comme dans d'autres milieux, le milieu enseignant<sup>2</sup>.**

**Mais l'objectif est aussi, et peut-être surtout, d'atteindre un niveau suffisamment significatif de mobilisation pour fournir au milieu dans son ensemble par l'intermédiaire de ses représentants, singulièrement syndicaux, des « critères d'un travail de qualité » tenant compte véritablement du vécu, des savoirs d'expérience et des valeurs des professionnels.**

**De tels « critères » issus de l'expérience du milieu devraient favoriser la mobilisation des professionnels sur ces points mais permettre aussi de « disputer » avec les prescripteurs**

---

<sup>1</sup> On trouvera la démonstration de ces propositions dans le rapport remis au Snes par l'équipe « de Psychologie du travail et de clinique de l'activité » en septembre 2009. Disponible sur le site du Snes : <http://www.snes.edu/Rapport-du-CNAM-sur-le-travail.html>

<sup>2</sup> Clot, Y. (2010) *Le travail à cœur*. La Découverte. Paris

et l'institution de la définition et des contenus du travail et des divers métiers de l'enseignement.

**Pour le syndicalisme ce peut être l'occasion d'ouvrir un nouveau champ de mobilisation et d'action, complémentaire à ses autres domaines d'intervention.**

**Pour atteindre ces objectifs il faut parvenir à élaborer et mettre à la disposition du Snes, et plus largement des professionnels de l'éducation nationale, dans une forme réaliste, des dispositifs (analyses et instruments) permettant l'extension sous une forme adaptée, de la démarche de « travail sur le travail ». Ce peut être l'occasion d'installer un véritable « style » syndical dans la façon d'aborder et de traiter les problèmes du travail dont on voit bien qu'ils constituent aujourd'hui, pour nombre de professionnels, un des enjeux principaux de l'exercice quotidien du métier.**

**C'est une orientation nouvelle et complexe. Elle ne peut devenir effective, ni facilement, ni rapidement. Elle exige de la persévérance et un programme d'interventions diversifiées.**

## **1.2 Les buts fixés à l'intervention en cours (Annexe2)**

La mise en œuvre complète de l'objectif rappelé ci-dessus ne peut se faire que sur un temps « long » et par étapes dans la mesure où il s'agit d'un nouveau domaine à explorer et à opérationnaliser.

L'actuelle phase du partenariat se caractérise par la mise en route de la mobilisation de professionnels : 2010-2011 a marqué le tout début du processus et le rassemblement des conditions nécessaires. 2011-2012 a connu de premières réalisations prometteuses : premières mises en place effectives de groupes de « travail sur le travail » aux niveaux académiques et locaux tout en faisant fonctionner le cadre d'ensemble de la démarche d'extension en cours

Pour chacune de ces deux périodes un plan a été élaboré, précisant les buts à atteindre On trouvera en annexe le détail de ces plans que l'on présentera globalement ci-dessous (Annexe 2).

### ***1.2.1 : Installer dans quelques académies des groupes de « travail sur le travail »***

Aux niveaux académiques, d'établissements ou localement, le but est d'installer des groupes de « travail sur le travail » aux configurations variées : rencontres ponctuelles ou, de préférence, groupes plus stabilisés.

Pour en assurer l'encadrement, des animateurs doivent être recrutés et formés au niveau académique ou local. La formation déontologique, théorique et méthodologique de ce nouveau type d'intervenants implique une familiarisation aux problématiques actuelles concernant le travail, le métier ainsi qu'aux dimensions méthodologiques de l'intervention. Une formation adéquate doit être organisée.

Le suivi de ces groupes est assuré, au niveau de chaque académie par un groupe de pilotage composé de responsables syndicaux et des animateurs ci-dessus désignés. Ces groupes de pilotage sont soutenus par un ou des professionnels-intervenants, formés lors du partenariat Snes-cnam précédent.

### ***1.2.2: Assurer la cohésion d'ensemble du dispositif***

Assurer la cohésion d'ensemble du dispositif ainsi mis en place est une nécessité, en particulier pour fournir aux animateurs académiques et locaux les ressources nécessaires à leur action. Elle doit permettre également d'éviter d'éventuelles distorsions par rapport aux objectifs poursuivis et aux méthodes utilisées. Elle devrait être assurée par :

#### **1.2.2.1 La constitution d'un réseau**

Regroupant les animateurs académiques/locaux, des responsables académiques et nationaux, ce réseau doit permettre la mise en discussion des diverses initiatives et leurs modalités de réalisation. Il fonctionne au moyen de stages nationaux et de l'instauration d'une liste de diffusion et de discussion.

#### **1.2.2.2 Un « comité de suivi »**

Une instance de pilotage est indispensable pour encadrer l'ensemble de la démarche et la coordination des initiatives. Cette fonction est celle du « comité de suivi Snes-cnam » qui regroupe des mandatés du Snes, d'une part, et d'autre part des mandatés du collectif « professionnels de l'EN » de l'équipe de clinique de l'activité du Cnam (professionnels-intervenants et chercheurs).

### ***1.2.3 Élaborer des méthodes de « travail sur le travail »***

Les méthodes adaptées à l'extension de la démarche que l'on se propose, ne peuvent être les mêmes que celles utilisées dans le partenariat précédent, étroitement liées aux démarches cliniques employées en « clinique de l'activité » (autoconfrontations, sosie).

Il s'agit donc d'élaborer des méthodes de « travail sur le travail » propres à la situation nouvelle, mais respectant le cadre nécessaire à son développement.

De telles méthodes doivent pouvoir être mises en œuvre par les professionnels animant les divers espaces de travail.

### ***1.2.4 Informer sur ce qui est possible et sur ce qui est fait***

Il s'agit de s'adresser le plus largement possible au moyen de stages, de publications, d'interventions diverses etc., à des syndiqués mais aussi plus largement à des professionnels, sur la nécessité et la possibilité de mieux faire, vivre et défendre leur travail et leur métier. Cette action d'information et de mobilisation est prévue pour être effectuée au niveau national comme, selon les opportunités, au niveau académique et local, voire d'établissement. Son but est d'insister sur le « détour » nécessaire par « le travail sur le travail », avec ses contenus et modalités spécifiques, comme moyen d'action personnel et collectif d'agir face à la crise du travail et du métier. Les moyens envisagés sont l'organisation de stages d'information académiques, locaux ou nationaux, des interventions dans les publications syndicales.

Parallèlement à ces initiatives en direction du milieu, des interventions en direction du public sont utiles pour faire connaître plus largement la démarche engagée par le Snes. Ce peut être la participation à des journées d'études, voire leur organisation. Ce peut être aussi des communications sous diverses formes dans des publications ou en direction de divers organismes.

### ***1.2.5 Développer la démarche***

Il apparaît indispensable, pour assurer le développement de la démarche de « travail sur le travail » de s'appuyer sur des groupes qui, pour leur part, utilisent des méthodes cliniques, mises en œuvre par des professionnels-intervenants. .

Outre leur apport spécifique à la réflexion sur les processus en jeu dans l'accroissement du pouvoir d'agir et l'élargissement de la prise en main du métier par des professionnels, ces groupes doivent permettre de former de nouveaux professionnels-intervenants, nécessaires à l'encadrement de la démarche d'extension du « travail sur le travail » au niveau académique. D'autre part ils apportent, sur tel ou tel point ou sur tel ou tel problème, des moyens d'analyse et d'action. Ce sont des groupes thématiques (discipline ou métiers –par ex. groupe techno-/groupe d'établissement –par ex. multidisciplinaire en collège- En ce qui le concerne, un Groupe Copsy qui fonctionne depuis plusieurs années a décidé qu'il était arrivé au terme de sa démarche).

### 1.3 Les étapes

Comme on le verra ci-dessous les buts fixés à l'intervention en cours ont fait l'objet de réalisations diverses dans la mesure où certaines orientations se sont révélées infructueuses et que d'autres au contraire ont offert de nouvelles perspectives plus porteuses.

Globalement ce qui a été fait se caractérise par une évolution et des progrès rapides. Tout se passe comme si ce qui est proposé et mis en place répondait, sinon à une attente, du moins à des besoins plus ou moins latents d'un certain nombre de professionnels. Un processus se met visiblement en route où chaque étape marque un avancement certain.

Ainsi les buts fixés pour 2010-2011 reposaient essentiellement sur l'idée que cette première année devait être consacrée à une exploration du terrain en vue d'un développement ultérieur de la mobilisation : Informer en présentant le travail déjà effectué (méthodes et acquis du partenariat précédent), rechercher des militants susceptibles de promouvoir la démarche et de devenir ultérieurement des animateurs académiques ou locaux. Des stages nationaux « filés » devaient être le moyen à la fois de former ces volontaires et de rechercher des méthodes de « travail sur le travail » adaptées à l'extension projetée de la démarche.

Cependant dans un contexte marqué par une aggravation rapide de la crise de réalisation du travail enseignant, les buts fixés tels qu'ils avaient été conçus, ont été rapidement dépassés. Les réactions et les attentes du milieu sur les problèmes du travail et du métier, telles qu'elles se sont exprimées dans diverses académies ont conduit à modifier les objectifs et à s'engager plus avant dans le processus d'extension de la démarche de « travail sur le travail. » L'année a donc été consacrée à rassembler les conditions nécessaires à une telle extension.

Le rassemblement des conditions tel qu'il s'est effectué en 2010-2011 a permis que se dégage en 2011-2012 un axe de travail principal : procéder aux premières mises en place effectives de groupes de professionnels (Enseignants et CPE) de « travail sur le travail » aux niveaux académiques et locaux tout en faisant fonctionner le cadre d'ensemble de la démarche d'extension en cours.

Les débuts de l'année 2012-2013 sont marqués par la consolidation et le développement de ces réalisations.

## **2**

### **Les réalisations**

## **2.1 L'installation de groupes académiques/locaux de « travail sur le travail » (Annexe 3)**

**La première mise en place effective de groupes de « travail sur le travail » s'est concrétisée en 2011-2012 dans trois académies, celles d'Aix-Marseille, celle de Reims et celle d'Orléans-Tours. Dans ces académies des groupes de travail ont été installés. Leurs modalités de constitution et de fonctionnement permettent de se faire une première idée de ce qui s'engage alors, des possibles et des problèmes.**

**On trouvera ci-dessous une première analyse de ce qui s'est produit. Les documents correspondants se trouvent en annexe (Annexe 3).**

### *2.1.1 La constitution des groupes*

**La constitution des groupes ne s'est pas réalisée exactement de la même manière dans les diverses académies.**

#### 2.1.1.1 La démarche d'installation

Dans deux cas on a procédé à un appel aux volontaires en s'appuyant sur le contenu de stages effectués antérieurement et portant sur le partenariat Snes-cnam (cf. ci-dessous 2.2.1.2) Dans l'académie d'Orléans-Tours on s'est appuyé sur un groupe de travail ayant fonctionné dans la phase précédente du partenariat Snes-cnam.

À Reims, un appel à participation a été lancé dès septembre 2011 sur la base de stages réalisés l'année précédente. Il a été proposé que se réunissent quelques volontaires. Deux groupes interétablissements, l'un de professeurs, l'autre de CPE se sont mis en place et ont fonctionné tout au long de l'année. Un troisième localisé dans un collège n'a pu avoir une activité régulière suite aux fortes tensions que provoque, au sein de l'établissement, l'action de l'administration locale.

A Aix-Marseille la démarche d'installation a été menée au niveau d'établissements scolaires à partir d'un compte rendu de stages réalisés auparavant. Un groupe s'est mis en place dans un lycée et a eu une activité sinon régulière, du moins continue. Un autre groupe est en formation dans un lycée et un collège proches où s'est posé un problème inédit : l'inscription en masse des collègues à la séance de présentation de la démarche, organisée dans le cadre d'une heure d'information syndicale. Cet afflux a entraîné le refus du chef d'établissement d'accorder les autorisations d'absence nécessaires. L'intervention du S2 et du S3 du Snes auprès du CE, de l'IA et du Rectorat ont permis à la fois de réaffirmer la réglementation des heures d'information syndicales et de trouver un compromis permettant de faire deux réunions successives afin de ne pas désorganiser la vie des établissements.

Dans l'académie d'Orléans-Tours, un groupe a été organisé dans un lycée où avait fonctionné, pour une part, lors de l'étape antérieure du partenariat, un collectif d'historiens-géographes. L'existence du nouveau groupe et son intérêt ont été pris en compte dans le projet d'établissement (Annexe 3. Orléans-Tours). Mais les modalités d'organisation de l'année scolaire ont fait obstacle à son fonctionnement par impossibilité de réunir effectivement les collègues. Pour contourner ce problème une demande de stage d'établissement a été déposée au rectorat, mais s'est vue opposer un refus de voir l'animatrice assurer de telles réunions et de libérer du temps. La solution envisagée est de poser des demi-journées de formation syndicale pour réunir les collègues.

#### 2.1.1.2 Le rapport à l'administration

**Comme on le voit ci-dessus, les premières expériences d'implantation de groupe de « travail sur le travail » font apparaître le problème du rapport à l'administration, locale voire rectorale.** La démarche adoptée sur ce point lors des étapes antérieures du partenariat Snes-cnam avait été d'informer l'administration locale de l'existence d'une recherche scientifique expérimentale sous l'égide du Cnam.

Les caractéristiques nouvelles du partenariat qui consistent à permettre au syndicat de se doter d'un instrument d'action propre modifient la donne. C'est à l'initiative du Snes et sous sa responsabilité que se constituent ces groupes avec le Cnam comme point d'appui.

Dès lors il appartient au Snes d'informer la direction et de négocier la place que doivent occuper de tels groupes dans l'établissement : initiative syndicale fonctionnant dans le cadre des réglementations existantes (heures d'information syndicale, journées de stage syndical) ; inscription plus ou moins formelle dans la politique locale, voire le projet d'établissement avec comme objectif d'obtenir des facilités de fonctionnement..

Sur ce point un problème semble immédiatement se poser : la question du contrôle de la démarche. L'administration ne semble pas toujours prête à laisser se mettre en place une auto-organisation du milieu, même dans le cadre « neutre » d'un projet d'établissement. Ainsi à Blois le refus de stage est motivée par le fait que seuls peuvent encadrer les stages des formateurs institutionnels agréés par l'administration. A Reims, par contre, dans un établissement, la proposition a été inscrite dans le projet d'établissement en la faisant apparaître comme une FIL (Formation initiative Locale) appelée « gestion de l'hétérogénéité » et l'animateur porteur de la démarche de « travail sur le travail » payé en HSE.

#### 2.1.1.3 Les problèmes de recrutement et d'organisation

Dans la constitution des groupes de travail, on n'est plus dans la situation d'il y a quelques années. On ne met plus des mois à trouver quelques volontaires et à constituer les groupes. Les professionnels semblent trouver dans ce qu'on leur propose une réponse à une attente, à un besoin de réflexion collective sur leur travail et leur métier.

Cependant une telle disponibilité du milieu peut se révéler problématique. Dans le contexte actuel, une certaine équivoque peut se produire et amener des collègues en état de souffrance psychologique marquée à penser qu'ils trouveront ici un appui personnel, un lieu où ils seront individuellement pris en charge. Tel n'est évidemment pas la fonction de nos groupes de « travail sur le travail » où ce qui va être débattu ce sont les dilemmes de travail et les enjeux du métier. Certes ce sera à partir de l'expérience personnelle, y compris celle de situations difficiles parfois lourdes à vivre. Mais ce sera pour en débattre et pour s'en ressaisir au travers et au moyen d'un collectif de pairs. Il est donc nécessaire de s'assurer du mieux possible que ceux que nous engageons dans cette aventure soient en mesure d'y participer valablement. Quitte à en aider d'autres à trouver d'autres solutions pouvant leur apporter le soutien personnalisé qu'ils attendent.

D'autres problèmes sont ceux de l'organisation pratique des groupes.

D'abord celui de la structure pour laquelle on opte : quelle base de recrutement, quel nombre de participants, quelle fréquence de réunion, compte tenu des difficultés dues à des emplois du temps souvent éclatés et chevauchants ?

Sur ces points il est important de souligner que le nécessaire partage entre participants implique de constituer, autant que faire se peut des groupes de travail homogènes, ou du moins les plus proches possibles (groupes de Collège ou de Lycée, de Professeurs ou de Cpe , de même Discipline, etc.). On constate d'autre part qu'un trop grand nombre de participants peut limiter la participation effective de tous ou constituer pour certains un obstacle à la mise

en débat des façons de faire son travail et d'affronter les enjeux du métier. Le maximum souhaitable semble devoir se situer autour d'une dizaine grand maximum. Au delà il est difficile de s'exposer en exprimant les difficultés ressenties.

Dans les faits, diverses façons de procéder se manifestent. Soit, comme à Reims, on opte pour la constitution de petits groupes de métier (CPE, professeurs) stables (environ 5 participants) qui se réunissent plusieurs fois dans l'année, si possible assez régulièrement. Soit, comme à Aix-Marseille et à Blois, des groupes d'établissements plus larges (de 10 à 15 participants) plus ouverts et aux réunions pour l'instant plus espacées. Entre ces formules, il ne s'agit pas de choisir. C'est l'expérience qui montrera quels en sont les effets et permettra les ajustements nécessaires.

Un autre problème est celui de la stabilité de la participation. Il semble nécessaire de veiller à s'assurer d'une continuité minimale, condition nécessaire pour assurer une pérennité des débats et leur approfondissement : qu'il y ait une certaine stabilité des présences (au moins un noyau de présents réguliers), une certaine régularité des séances (deux par trimestre environ) ainsi qu'un suivi des interrogations soulevées. (On peut enregistrer et en choisir des morceaux pour relancer la discussion la fois suivante, repérer un thème et le remettre en débat plus tard avec une méthode ou une autre, etc. Ici il n'y a pas de recette, il n'y a qu'un cadre, l'essentiel étant de produire des traces de l'activité pour permettre le suivi des interrogations et l'apprentissage de la façon de travailler les dilemmes de travail et les enjeux de métier.)

### ***2.1.2 Le fonctionnement***

Le fonctionnement des groupes qui viennent de se mettre en place nécessite un cadre. D'abord que s'instaure un « travail sur le travail » qui vaille, s'appuyant sur les méthodes proposées dans le contexte de l'étape d'extension en cours. Ensuite que les participants entrent effectivement dans la démarche qui leur est proposée, démarche qui se démarque le plus souvent de ce qu'ils ont pu connaître dans d'autres contextes. Enfin que les animateurs académiques/locaux sollicités puissent trouver leur place et tenir leur rôle dans une démarche nouvelle pour eux.

Il est trop tôt pour se livrer ici à une analyse précise de ce qui se passe dans ces diverses dimensions. Ce sera un des objets du rapport final.

Cependant il semble bien que, là où nous en sommes en fin d'année 2011-2012, les choses soient en cours de définition. Les premiers matériaux et comptes-rendus dont nous disposons permettent de cerner, au moins provisoirement, quelques-unes des caractéristiques du fonctionnement des groupes de travail, quelques-uns des points ouverts et sur lesquels le débat sera nécessaire.

#### **2.1.2.1 L'instauration d'un « travail sur le travail » qui vaille**

**Un des principales exigences du bon fonctionnement des groupes de travail est que soient constituées des traces valables de l'activité professionnelle.** De telles traces sont incontournables pour permettre à chacun des participants d'entrer, par un dialogue régulé, dans une interrogation sur le réel de sa propre activité confrontée à celle des autres, et par là d'interroger valablement les dilemmes du travail et les enjeux du métier.

On discutera ci-dessous (2.3.1) des principes et enjeux des méthodes utilisées dans les groupes de « travail sur le travail » académiques/locaux actuellement actifs. Indiquons simplement ici qu'il s'agit de traces que l'on peut sans doute qualifier de « reconstituées » sur

le moment pour fournir des matériaux à la discussion. On cherche à ce que ces traces soient les plus détaillées, les plus précises possibles afin que le dialogue qui s'ensuit accroche à la réalité des situations et actions, aux dilemmes du travail réel et aux enjeux du métier.

À l'étape où nous en sommes, cette mise en œuvre méthodologique nouvelle se caractérise par une grande diversité (courts écrits sur tel ou tel dilemme de travail, récit d'une action professionnelle par dialogue entre un participant et l'animateur, commentaires sur des enregistrements audio ou des comptes-rendus de cours, etc.).

En fait tout se passe comme si, sur la base du principe qu'il faut constituer des traces de l'action pour permettre un véritable échange entre pairs, chaque groupe de travail, chaque animateur se constituait sa propre façon de procéder en s'appropriant à sa manière ce qui est proposé ou en explorant de nouvelles voies.

Cette situation présente des avantages comme des inconvénients. Avantages en ce que ces formes nouvelles de constitution de traces les plus détaillées possible de l'activité professionnelle sont autant de manières dont les professionnels, placés dans la nécessité de se confronter aux difficultés de leur travail et de leur métier, s'en emparent pour tenter de les prendre en main. Mais aussi inconvénients en ce qu'il peut se glisser dans ce qui est mis en œuvre des modalités provenant d'expériences antérieures autres, par exemple en formation (observation de tiers plutôt que constitution de traces personnelles de son activité propre par un professionnel; analyse critique et tentative de formalisation de l'activité d'autrui plutôt qu'étonnement ou interrogation sur l'action menée à partir de sa propre façon de faire ; etc.)

Cependant, ce qui importe sans doute le plus, à l'étape où nous en sommes c'est d'être en capacité, d'une part, de multiplier des initiatives méthodologiques visant à permettre un véritable « travail sur le travail », et, d'autre part, d'examiner de près chacune d'entre elles pour déterminer si elle correspond finalement à l'objectif qu'elle s'assigne en principe.

#### 2.1.2.2 L'entrée des participants dans la démarche qui leur est proposée

On peut relever ici que, dans l'ensemble et la plupart du temps, dans les groupes actuellement mis en place, le dialogue s'engage, sans trop d'atermoiements.

Il faut cependant veiller à ce qu'il s'instaure et se maintienne sur le détail de ce qui est fait dans le cours quotidien de l'action professionnelle. C'est ainsi que pourront rejouer, dans un autre contexte, pour chacun et pour tous, les dilemmes de travail et les enjeux du métier affrontés. S'ouvre alors la possibilité d'une réflexion qui peut conduire, individuellement, à des ajustements, des transformations des façons de faire lors du cours quotidien de l'exercice professionnel. Mais conduire aussi à des analyses collectives portant sur le travail et le métier, les possibilités d'en élargir la prise en main par les professionnels eux-mêmes et de développer leur pouvoir d'agir.

Dans ce type de dialogue, chacun doit trouver sa place et pouvoir évoluer à son propre rythme dans la mesure où il y engage ses propres façons de faire et de se représenter le métier.

Quelques règles sont ici incontournables. Elles reposent sur le fait que dans les dialogues doit régner une absolue égalité entre pairs. Ils vivent des situations semblables et affrontent des problèmes qui se ressemblent. Ils ont, de ce fait, en commun des expériences certes diversifiées, mais partageables. Un principe de base est alors que chaque façon de faire et de penser le métier doit être considérée comme étant d'une validité équivalente à celle des autres, même, et surtout, quand elle s'en différencie, parfois nettement, et que s'engagent des débats, des controverses. Celles-ci peuvent être vives mais fructueuses si elles portent sur le

fond des dilemmes du travail et des façons d'y faire face. Les jugements de valeur portant sur tout ou partie des façons de faire sont à proscrire absolument, comme, et encore davantage, les jugements de toutes natures portant sur les personnes. Le surplomb de l'un ou de plusieurs vis-à-vis des autres ne peut pas être admis, qu'il cherche à s'appuyer sur une expertise professionnelle d'enseignant ou de formateur supposée ou effective, une qualification universitaire, voire sur un simple ascendant personnel, etc .

Quant à l'animateur sa fonction étant de garantir le cadre du débat, sa propre position ne peut être surplombante. Elle ne peut être autre que celle de gardien de l'égalité nécessaire à tous, y compris lui-même.

Les données dont nous disposons actuellement semblent montrer qu'un tel cadre est, dans l'ensemble, tenu au sein des groupes de travail. Il peut cependant se produire parfois quelques dérapages de la part de participants, voire d'animateurs. Une parole tranchante, une remarque acérée, une mise en doute plus ou moins sèche, un rire déplacé peuvent bloquer ou atteindre personnellement tel ou tel participant. Rapidement rectifiés ils n'ont souvent pas de conséquences autres, mais c'est déjà trop, que de gêner l'implication de tel ou tel dans le dialogue ou sa participation au travail collectif. Il peut arriver qu'ils provoquent le retrait et l'abandon de la participation. Il faut toujours faire preuve de vigilance sur ces questions dont les conséquences sont toujours payées « cash » par le groupe de travail et surtout ceux qui le composent.

### 2.1.2.3 La place et le rôle des animateurs

Dans le fonctionnement des groupes de travail, **la place et le rôle des animateurs sont essentiels**. C'est quelque chose de nouveau pour chacun d'entre eux. C'est également nouveau pour le collectif Snes-cnam qui est en charge de l'actuelle phase d'extension de la démarche. Autrement dit il s'agit d'inventer en permanence, même si les expériences antérieures des professionnels-intervenants peuvent servir de point d'appui.

Il faudra aussi faire le point sur cet aspect, de façon plus approfondie, dans le rapport final, en prenant soin de mobiliser le plus précisément possible le point de vue et la réflexion des animateurs locaux/académiques eux-mêmes. Pour l'instant on se contentera de pointer cette question qui apparaît à travers les documents dont nous disposons et les échanges qui ont lieu à diverses occasions et rencontres. On écrira ici sous le contrôle des intéressés dont les remarques, corrections, interprétations, etc. seront les bienvenues.

Ici, il faut d'abord relever que l'animateur est en premier lieu un professionnel engagé lui-même dans l'action d'enseigner et participe donc, de ce point de vue, aux dialogues au même titre que les autres membres du groupe.

Dans le même temps, il y occupe cependant une place particulière, celle d'initiateur du débat puisque c'est lui qui propose de choisir la méthode à utiliser et donc la nature des traces à partir desquelles peut s'engager le travail. Quelles que soient ces traces, dans tous les cas l'animateur doit veiller à ce que ce soit pour chacun l'occasion de rejouer, dans un nouveau contexte les dilemmes de l'activité retenue, les façons dont ils ont été tranchés, les résidus que cela a laissés dans l'activité de celui ou de ceux qui ont agi.

En d'autres termes il lui faut veiller à ce que les traces retenues et surtout la façon de les constituer ne soient pas occasions de mise à distance par simple mise en évidence de problèmes et situations désincarnées, séparés de l'activité réelle. Il lui faut veiller également à ce que ces traces ne soient pas élaborées comme simple observation ou commentaire « extérieur » de l'action d'un autre, voire de soi-même, observation ou commentaire où ne s'implique pas celui qui est en position de « regarder » ce qui est fait.

En fait l'animateur doit favoriser le plus possible la constitution et le travail des traces qui, par les interrogations, les étonnements qu'elles provoquent permettent, pour chacun et pour tous, des échanges, une mise en interrogations des dilemmes de travail et des enjeux du métier à partir de sa propre activité,. Quelques principes sur lesquels il faut tenir ferme peuvent contribuer à maintenir le cap :

- \* Toujours partir et revenir, quand les débats s'égarer, aux traces de l'action effectivement réalisée.
- \* Contourner les inévitables tendances à globaliser dans les propos échangés en s'intéressant dès que cela est possible au plus près de l'action effective.
- \* Faire entendre systématiquement le "*comment*" au lieu du "*pourquoi*" de façon que ce que l'on fait effectivement prenne le pas sur les justifications, les projets, les « valeurs » *a priori*.
- \* Manifester son étonnement, sa curiosité devant ce qui est fait ou dit mais sans jugement sur le "métier" du collègue.
- \* Ne pas chercher de solutions universelles et permettre à chacun de mener sa propre réflexion, à son rythme et à sa manière.
- \* Laisser du temps et de l'espace à la réflexion de chacun et de tous et se garder de vouloir conclure, le dernier mot n'étant, sur ces questions, jamais dit.

En même temps l'animateur doit veiller à ce que chacun procède à ce « travail sur le travail » en toute sécurité.

Il lui faut veiller au maintien de règles permettant un débat égalitaire et respectueux : s'interdire et interdire tout jugement de valeur sur les pratiques des uns et des autres, tout « surplomb » de quiconque envers quiconque, toutes remarques personnelles, interruptions vives, etc. On est là pour débattre entre pairs confrontés à des problèmes semblables, mais qui ont chacun, et légitimement, une façon de faire. On se confronte à égalité, sans polémique sans pour autant fuir la controverse dans la limite du respect des autres. Il lui faut également prendre soin qu'aucun participant ne s'implique personnellement trop dans l'exposition et la discussion des traces de l'action.

En d'autres termes le débat doit rester sur le plan des dilemmes et enjeux de travail, des composantes professionnelles de l'action. Les formes et le contenu de l'implication des composantes personnelles dans le travail en cours doit être l'affaire propre de chacun, inatteignable par principe, comme de fait. Ce dont il s'agit ici est bien d'un travail sur des questions de travail et de métier, à l'exclusion de tout autre, entre professionnels et uniquement de ce point de vue.

Mais, si l'animateur est « gardien du cadre » de la démarche, il faut tenir compte qu'il est aussi un professionnel au même titre que les autres. Il va donc aussi être amené à participer aux débats comme pair, ne serait-ce pour ne pas occuper la position, artificielle et intenable, d'animateur extérieur au métier, voire d'expert sachant ce qui est bon.

Cette double position n'est pas simple à tenir. Pour y parvenir l'animateur, tout en prenant soin du cadre, doit veiller à ce que ses propres préoccupations ne s'imposent pas au groupe. Pour autant sa participation au dialogue va aussi se fonder sur ce qui fait écho en lui aux questionnements de ses collègues. Il va les alimenter en s'appuyant sur ses interrogations personnelles, en mobilisant son expérience.

**Enfin le rôle de l'animateur est en quelque sorte d'être, en même temps qu'un participant comme un autre aux dialogues, un « gardien du cadre » nécessaire au bon**

**fonctionnement de la démarche dans le groupe de « travail sur le travail » où il intervient. L'expérience des « professionnels-intervenants » montre que cette position est non seulement tenable mais aussi bénéfique aussi bien pour le collectif que pour ceux qui l'occupent.**

### **Conclusion : Groupes de travail, attentes du milieu, effets personnels**

En conclusion à propos de la constitution et de fonctionnement de groupes académiques/locaux de « travail sur le travail », on peut dire que tout se passe comme si ce qui est proposé répondait à de véritables attentes du milieu : le besoin d'être pris en considération, d'être non seulement écouté mais entendu, d'intervenir sur les enjeux du travail, de contribuer d'une façon ou d'une autre à l'évolution du métier.

Ce sont sans doute ces attentes qui expliquent qu'il soit possible, comme nous le constatons, de constituer des groupes de « travail sur le travail », malgré tous les obstacles découlant des conditions de travail, de l'organisation des établissements, du manque de temps, etc.

C'est ce qui explique peut-être aussi que les modalités de mise en œuvre de la démarche que nous proposons puissent être adoptées et mises en œuvre relativement aisément aussi bien par les participants que par les animateurs, contribuant, ainsi à une analyse et une véritable reprise en main du travail et du métier, pour chacun comme pour tous.

Parfois cependant, cet engagement s'accompagne d'interrogations sur la nature de ce que nous mettons en place. C'est si peu habituel pour des professionnels habitués, quand il s'agit de réfléchir à leur action, à être placés dans une position subalterne, dominée, par l'institution et des « experts du travail des autres » -formateurs, « savants », etc. - . La question souvent posée est alors « où voulez-vous nous mener ? », manifestant, dans le même temps pourtant que le processus s'engage, d'une certaine incrédulité devant la possibilité de prendre vraiment la main sur ce qu'ils font.

Mais ces interrogations cèdent rapidement devant la possibilité proposée de faire du travail et du métier l'affaire de chacun et de tous, dans un cadre collectif offrant de nouvelles ressources. En gagnant, entre autres, la possibilité non seulement d'« emprunter » aux autres des façons de faire que l'on mettra à sa propre main, en gagnant aussi et peut-être surtout, en s'appuyant sur la réflexion collective, la possibilité et la légitimité de faire « à sa façon » même si ce n'est pas « dans la ligne ».

Il en résulte, comme nous l'avons constaté dans les phases antérieures du partenariat Snes-cnam, une transformation de la façon de considérer son travail et son métier. D'abord le sentiment, parce que l'on rencontre les mêmes difficultés, que l'on affronte les mêmes obstacles, de ne plus être le seul face aux problèmes, de faire le même métier. Ensuite que ces problèmes relèvent fondamentalement, non de soi, mais de ce qui se passe dans le métier et qu'on doit s'en occuper ensemble. Cette « déculpabilisation » personnelle peut être une des sources de la nécessaire revivification du milieu.

## 2.2 La mise en cohérence d'ensemble du dispositif

Assurer la cohésion d'ensemble du dispositif qui se met en place à travers l'installation de groupes de « travail sur le travail » est une nécessité. Il importe en effet d'impulser le mouvement tout en fournissant aux animateurs académiques et locaux les ressources nécessaires à leur action. Cette mise en cohérence doit permettre également d'éviter d'éventuelles distorsions par rapport aux objectifs poursuivis et aux méthodes utilisées. Elle est assurée de diverses façons.

### 2.2.1 La constitution d'un réseau

Ce réseau regroupe les diverses composantes concernées (responsables nationaux et académiques du Snes, professionnels-intervenants, animateurs des groupes de « travail sur le travail » académiques/locaux, partenaires du Cnam).

Il a pour vocation de permettre les contacts entre les divers participants. Il devrait ainsi favoriser, outre le règlement des problèmes organisationnels, la discussion des diverses initiatives et leurs modalités de réalisation.

Deux moyens sont actuellement mis en œuvre :

#### 2.2.1.1 Une liste de diffusion et de discussion

Une liste de diffusion et de discussion est en cours de constitution. Elle vise à faire circuler les documents qui émanent des diverses initiatives des uns et des autres : locales, académiques, nationales. Pourraient aussi circuler des échos des interrogations, réflexions, etc. provenant des divers participants. Elle pourrait également servir à faire parvenir des documents (articles, interventions, références bibliographiques ou autres, etc.)

En l'état actuel des choses (rentrée 2012), si le principe d'une telle liste de diffusion est retenu et un premier recensement des inscrits possibles effectué, sa mise en service effective est encore balbutiante. Elle n'est pas utilisée systématiquement, mais occasionnellement. Il reste, sans doute, pour qu'elle soit opératoire qu'un responsable soit désigné qui en assure le fonctionnement et prenne les initiatives nécessaires.

#### 2.2.1.2 Les stages nationaux (Annexe 4)

Il en est tout autrement des stages nationaux qui, régulièrement tenus, se révèlent être actuellement le moyen le plus efficace de constituer et de faire fonctionner les liens entre les divers participants à la démarche.

La mise en place de tels stages a été progressive.

#### En 2010-2011

Il avait été envisagé de réaliser deux stages nationaux « filés » de deux jours chacun. Ils devaient s'adresser l'un et l'autre aux mêmes militants, responsables ou éventuellement de « base », voire des syndiqués intéressés à s'investir dans une démarche de « travail sur le travail » dans le cadre du partenariat Snes-Cnam. Ces stages devaient ainsi contribuer à préparer l'installation d'un réseau de correspondants/animateurs académiques/locaux et à entamer leur formation.

Ce projet initial a dû être modifié. Une première séance a dû être annulée faute d'un nombre suffisant de participants. Il a alors été mis en place un stage de deux jours les 23 et 24 mars

2011 à caractère moins ambitieux quant au public visé (essentiellement des responsables académiques déjà sensibilisés à la démarche de « travail sur le travail ») et à son contenu. (Débat sur la question du travail et du métier aujourd'hui, sur le « travail sur le travail », la pertinence en terme d'action syndicale, Retour sur les méthodes cliniques et test de nouvelles méthodes adaptées à l'extension de la démarche de « travail sur le travail »).

Le stage a réuni une vingtaine de militants/responsables provenant d'une dizaine d'académies.

**En ce qui concerne son contenu, il faut insister ici sur un aspect qui a frappé les présents : il est apparu lors de ce stage un net changement par rapport aux rencontres qui ont eu lieu lors de la phase antérieure du partenariat Snes-cnam. Très nettement, un cap a été passé sur deux points :**

**\* : celui de la perception de la situation. Un constat a été largement partagé : l'accélération de la crise de réalisation du travail au quotidien. Sous la pression de difficultés d'exercice grandissantes et des modalités nouvelles d'intervention de l'Institution, les problèmes s'accumulent et les moyens d'y faire face s'amenuisent rapidement. La tendance générale est à l'aggravation à grande vitesse. Il en résulte un grand désarroi des professionnels et des risques d'implosions personnelles comme de déstructuration du milieu. Faire face grâce à un « travail sur le travail » contribuerait à la construction personnelle et collective d'une réaction débouchant sur la défense et la reconstruction du métier. Les difficultés au travail, la « souffrance » personnelle, peuvent trouver, dans ce cadre-là, une possibilité de se réinscrire dans un environnement collectif, de se traduire en action.**

**\* dans le même temps, par rapport à ce que l'on pouvait constater auparavant, le stage a montré un plus large consensus quant à la nécessité et la possibilité d'agir syndicalement sur ces questions. Il faut y consacrer du temps et des forces, même si on s'engage dans un processus complexe et de longue haleine, en acceptant sa dimension expérimentale. Les discussions sur ces questions se sont nourries des initiatives en cours dans certaines académies et en particulier sur des stages locaux en voie de réalisation.**

En ce qui concerne le déroulement, la « transmission de consigne » (voir ci-dessous 2.3.2) a occupé l'essentiel de la 2<sup>o</sup> journée. Sa nature, la façon de la mettre en œuvre, ses effets possibles ont fait l'objet d'un examen attentif dans l'objectif d'en faire un outil potentiel d'une extension de l'intervention.

De ce fait la proposition méthodologique de « construction d'un compte rendu » n'a pu être présentée. Elle devrait l'être ultérieurement.

### En 2011-2012

Après celui réalisé l'année précédente, et qui avait été marqué par un « saut » dans la prise en compte de la nécessité d'une démarche de « travail sur le travail » par le Snes, un stage s'est tenu les 1<sup>o</sup> et 2 février 2012. Il s'est situé dans la continuité du précédent quant à l'utilité et l'urgence qu'il y a à prendre en compte, de façon offensive, les questions du travail et du métier. Mais il a été surtout l'occasion d'une véritable réflexion collective sur le processus engagé et la façon de le développer. Cette préoccupation dominante est le signe que l'on est entré dans une phase nouvelle : celle des réalisations.

\* Les participants : Outre les membres du comité de suivi national, les participants académiques/ locaux proviennent, pour une part, d'académies engagées à des degrés divers et dans des modalités variables dans la mise en place de la démarche (Aix-marseille, Reims, Orléans-Tours, Bordeaux-Pau dans le cadre de la FSU). D'autres militants viennent s'informer en vue d'une éventuelle mise en place dans leur Académie (Rennes, Toulouse, Limoges, ... )

\* Le programme :

- Il a d'abord été procédé à un bilan de ce qui est en cours en ce qui concerne les groupes de « travail sur le travail » : Qu'a-t-il été organisé ? Avec quels résultats ? Quelles réussites peuvent être constatées, quelles limites, quelles difficultés ont été rencontrées ? Quelles questions se posent ? Quelle insertion dans l'activité syndicale ? Les principaux éléments de ce bilan ont été repris ci-dessus dans le paragraphe portant sur l'installation des groupes académiques/locaux de « travail sur le travail ». D'autres sont repris dans divers paragraphes de ce rapport.

- Une deuxième préoccupation a été celle des méthodes à mettre en œuvre, le stage ayant comme un de ses objectifs d'assurer une formation aux animateurs des groupes de « travail sur le travail ».

\* Sur ce point, il a été procédé en deux étapes :

- En premier lieu une présentation à deux voix des fondements théoriques des méthodes proposées (Catherine Remermier ; JL Roger). Cette présentation a examiné la façon de procéder pour que les dialogues entre professionnels pairs portent effectivement sur les enjeux du travail réel qu'ils accomplissent. (Les dilemmes de travail affrontés, les conflits qu'ils provoquent dans l'activité de chacun, les façons de les trancher, ce qui reste non résolu et la manière dont cela pèse sur l'activité à venir, l'impossibilité d'atteindre directement ce processus, ni par l'observation, ni par le récit ou le commentaire, puisqu'il s'effectue au profond de celui qui agit, la nécessité d'utiliser des méthodes indirectes pour faire rejouer dans un autre contexte l'activité, pouvoir l'analyser, la développer.) On trouvera en annexe le texte de ces deux interventions-(Annexe 4-stage 2012).

- Il a été ensuite présentée et mise en œuvre une des méthodes élaborées : la transmission de consigne. Le stage a été l'occasion de réfléchir sur la nature et les aspects « techniques » de la mise en œuvre de cette transmission de consignes<sup>3</sup>. On ne reprendra pas ici ces aspects qui seront développés dans le chapitre 2.3 portant sur les questions méthodologiques. Signalons que les échanges ont été ici marqués par une forte volonté d'appropriation réfléchie de la part des animateurs présents, dans la perspective d'une utilisation prochaine, par eux-mêmes, dans des groupes de travail. Une étape s'est ainsi marquée : celle du passage à l'intervention sur le terrain.

La mise en œuvre dans les groupes de travail n'en étant qu'à son tout début, il s'est agi là d'un premier tour de table, qu'il faudra reprendre à la lumière de l'expérience.

---

<sup>3</sup> Lors de ce stage la consigne donnée a été : « *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.* »

### 2.2.2 Le « comité de suivi » (Annexe 5)

Le comité de suivi Snes-cnam est l'instance de pilotage indispensable pour impulser la démarche de « travail sur le travail » et en assurer la coordination en organisant la mise en réseau et la mutualisation des initiatives académiques. Son rôle est aussi d'examiner et de traiter, au fur et à mesure de leur apparition, les questions que soulève cette initiative tant sur le fond que dans son déroulement.

#### 2.2.2.1 Composition et fonctionnement

Afin que ces objectifs soient atteints avec le plus d'efficacité possible, le comité de suivi Snes-cnam est composé :

- d'une part de représentants du Snes (militants au niveau national et académiques).
- d'autre part de membres du collectif « professionnels de l'Education Nationale » associé à l'équipe de « clinique de l'activité » du Cnam. Ces représentants du Cnam sont minoritairement des chercheurs. Mais ce sont surtout des professionnels familiarisés dans la phase antérieure du partenariat à l'intervention clinique telle qu'elle est mise en œuvre dans l'équipe de clinique de l'activité du Cnam (Professionnels-intervenants). Certains sont également membres et parfois militants du Snes.

Le but d'une telle composition est que la direction et la réalisation de la démarche soient essentiellement assurées par des professionnels, notamment syndicalistes, pour des raisons tenant tant à l'efficacité qu'à la pérennité de l'opération.

Le comité de suivi s'est réuni 7 fois en 2010-2011. En 2011-2012 il s'est réuni quatre fois, une réunion ayant dû être annulée (28 septembre 2011, 23 novembre 2011, 4 janvier 2012, 13 juin 2012). Les débats ont été enregistrés et un compte rendu écrit a pu être, le plus souvent, réalisé. L'objectif étant que cela devienne systématique.

Par rapport au fonctionnement, tel qu'il a été initié dans la phase précédente du partenariat, on a pu constater, tout au long de la période une évolution positive.

En 2010-2011 la multiplicité des tâches des participants Snes rend difficile la régularité et la stabilité de leur présence en réunion. Il a pu en résulter l'impression que les orientations et initiatives du comité de suivi étaient fortement influencées par les représentants du Cnam. Une solution a été d'associer régulièrement davantage de correspondants académiques.

En 2011-2012 le fonctionnement du comité de suivi s'est stabilisé avec une plus grande régularité des présences d'une séance à l'autre, une participation plus continue aux débats il semble que l'on progresse désormais vers la mise en place d'une véritable instance de pilotage où la direction et la réalisation de la démarche sont essentiellement assurées par les professionnels et en particulier par les syndicalistes eux-mêmes. Une telle évolution est sans doute en lien avec la concrétisation de la démarche sur le terrain et la nécessité, qui en découle, de mieux tenir le cap.

#### 2.2.2.2 Les débats, enjeux et décisions

L'examen du contenu des échanges montre que le comité de suivi a examiné divers types de questions :

- \* Celles qui portent sur l'organisation, le bilan et l'évaluation des initiatives, en particulier en ce qui concerne les problèmes rencontrés, les solutions apportées et leurs résultats. Le point de ces divers aspects est fait en ce qui concerne les stages académiques de présentation de la démarche, la mise en place et le fonctionnement de

groupes de « travail sur le travail », la préparation et le déroulement des stages nationaux. Dans le même temps sont examinées diverses initiatives (rencontres, par exemple avec les groupes contenus du Snes, rédaction de textes, interventions diverses).

Concernant ces questions, on trouvera, à divers endroits de ce rapport, des échos des débats. Soulignons cependant ici quelques points qui sont revenus régulièrement dans la mesure où ils sont difficiles à résoudre en l'état actuel des choses :

- La constitution d'une "banque d'images et de textes" qui permettrait de présenter ce que l'on fait à divers publics peu ou pas avertis. C'est un enjeu important en ce qui concerne l'intérêt et la crédibilité de la démarche au-delà de ceux qui sont déjà acquis à la démarche.

- La constitution d'une banque de « consignes » de « vidéos » et d'autres outils pour aider à l'animation des groupes de travail.

- La mise en fonctionnement effective de la liste de diffusion. Il s'agit de la stabiliser, de l'enrichir et de roder son usage : quoi mettre dessus pour que ce soit un instrument d'information et de mobilisation efficace ?

\* D'autres questions portent sur la mise en forme et la formalisation des acquis : Deux points sont évoqués, sans qu'on ait pu jusqu'à présent y apporter de véritables solutions

- La nécessité de « produire des traces » de ce qui est réalisé. Elles permettraient non seulement de constituer des archives, mais surtout d'analyser les dialogues qui se produisent lors des stages, les groupes de « travail sur le travail », les interventions diverses, pour en dégager le contenu (les dilemmes de travail récurrents, les manières d'y faire face, les réussites et les échecs, etc.). Sur ce point, le meilleur matériau est sans doute l'enregistrement vidéo. Mais il faut en organiser la réalisation.

- La mise en forme des matériaux existants (données des phases précédentes, celles qui sont à créer dans cette phase de la démarche). Ce à quoi il faudrait aboutir c'est à une analyse, du point de vue de ceux qui le font, de ce qu'est le travail enseignant réel aujourd'hui : les façons dont les professionnels affrontent les diverses contraintes pour continuer à faire, autant que faire se peut, un bon travail, les possibles et impossibles, les moyens de faire pour défendre et imposer un travail de qualité conforme à des ambitions de formation effective de la jeune génération aux enjeux du monde actuel.

Cet objectif demande sans doute du temps pour être mis en œuvre valablement, temps largement consacré actuellement à la mise en place du dispositif élargi de « travail sur le travail ». Il exige aussi un volant suffisant de données issues de la présente phase de la démarche qui permet une représentation plus ample de la diversité du milieu.

\* Des questions enfin portent sur le contenu de la démarche. C'est dans le comité de suivi Snes-cnam que se débattent les tenants et aboutissants des méthodes mises en œuvre (finalités et contenus, protocoles de réalisation, résultats, adaptations nécessaires, etc.). C'est un aspect important. Pour avoir quelque chance de réussite, l'intervention ne peut être conçue comme étant « clés en main » ou « prestation de service », où la conception serait du côté Cnam et l'application du côté Snes. Il est indispensable au contraire que le partenariat fonctionne sur la base d'une expertise partagée où chacun joue sa partition dans la perspective d'une élaboration commune.

Un processus de ce type exige le recours à certaines dimensions théoriques. Les éléments nécessaires ne peuvent pas être, dans le cadre existant, exposés pour eux-

mêmes. Ce serait l'objet d'une formation de type universitaire<sup>4</sup>. Il s'agit davantage d'une familiarisation, en cours d'action et pour l'action, avec les concepts et notions fondamentales de la clinique de l'activité, concepts et notions dont la compréhension s'avère nécessaire à l'animation des interventions sur le terrain.

C'est essentiellement dans le débat sur les méthodes (élaboration, mise en œuvre, bilans) que se réalise l'essentiel de cette familiarisation.

---

<sup>4</sup> Cette formation est accessible dans le cadre des enseignements donnés par le Cnam à Paris ou en province.

## 2.3 L'élaboration de méthodes de « travail sur le travail » (Annexe 6)

Les méthodes adaptées à l'extension de la démarche que l'on se propose ne peuvent être les mêmes que celles qui ont été utilisées dans le partenariat précédent, propres à la « clinique de l'activité » (autoconfrontations, instruction au sosie). Mises en œuvre par des intervenants-chercheurs ou des professionnels-intervenants, ces méthodes cliniques ne sont pas utilisables telles quelles par des animateurs qui ne disposent ni de la formation, ni de l'encadrement adéquats. Les risques de dérives sont réels, aussi bien en ce qui concerne les résultats attendus que vis-à-vis des participants. Certains, en effet, pourraient se trouver trop exposés dans une situation où ne fonctionneraient pas les garde-fous propres à un contexte clinique.

Il s'agit donc d'élaborer, discuter et tester des méthodes spécifiques, certes inspirées de la clinique de l'activité, mais adaptées à la situation nouvelle. De telles méthodes doivent permettre que le « travail sur le travail » s'effectue à la fois efficacement et en toute sécurité pour les participants. Un style spécifique de « travail sur le travail » sera ainsi mis en place qui, dans le cadre syndical, sera disponible pour les animateurs des divers groupes de travail.

### 2.3.1 Des méthodes « indirectes » adaptées à la démarche

Différentes des méthodes cliniques au sens propre du terme, les méthodes que l'on cherche à élaborer doivent cependant, de même que celles-ci, tenir compte de l'impossibilité d'obtenir un accès direct à ce qui se passe dans le travail réel des professionnels. Cette dimension est inaccessible, tant pour une personne extérieure - fut-elle experte ou savante -, que pour l'intéressé lui-même. L'observation ou l'auto-observation des pratiques mises en œuvre, le récit ou le commentaire, même analytique, ne peuvent atteindre ce qui se passe au profond de celui qui agit : tout ce qui est fait pour faire ce qu'il y a à faire, qui ne peut se réduire à la tâche réalisée et qui pourtant la conditionne.

**Les méthodes à utiliser doivent donc être « indirectes ». Elles doivent viser, à partir de traces détaillées de ce que font les professionnels dans l'exercice quotidien de leur métier, à susciter une autre activité qui rendra ce qui a été fait utilement *discutable* pour soi-même et pour les autres.** Autrement dit, il est nécessaire qu'elles puissent permettre de faire rejouer l'activité première dans un autre contexte pour pouvoir la développer, la transformer et par là, la comprendre<sup>5</sup>.

Pour autant il ne s'agit pas d'un simple décalque de ce qui se fait en clinique de l'activité.

D'abord parce que les conditions sont différentes. Il n'y a pas ici de collectifs stables engagés sur longue durée. Les traces utilisées sont moins impliquantes. Ce sont des traces de l'activité professionnelle, certes, mais reconstituées sur le moment (écrits, prises de parole, discussions, etc.) et non des témoignages « directs » de l'action effectivement menée comme le sont les vidéos de séquences d'enseignement utilisées pour les autoconfrontations ou les récits réflexifs longuement travaillés comme en instruction au sosie.

De plus les modalités des échanges sont différentes. Il ne s'agit pas de débats approfondis, exacts et répétés sur les façons de faire des uns et des autres. La clinique de l'activité classique, quant à elle implique beaucoup plus chacun personnellement en durée. Chacun est en effet invité à se confronter longuement et précisément à la façon de faire SON travail et

<sup>5</sup> CLOT, Y. (2008) *Travail et pouvoir d'agir*. Puf. Paris

SON métier. On cherche à provoquer un développement personnel du pouvoir d'agir afin de revenir sur le métier. On organise un groupe de travail stable, un suivi, une durée avec accompagnement d'un intervenant familiarisé aux problématiques et méthodes de clinique. Ici, des questions précises sur tel ou tel détail vont amener les participants à s'interroger sur leur action. Cette implication individuelle peut produire des tensions personnelles internes, ou entre individus. Mais il ne s'agit pas pour autant de mettre en cause toute sa pratique. Même si les diverses composantes de l'activité réelle de chacun sont obligatoirement en jeu (l'objet du travail, l'activité des autres sur ce même objet et soi-même) c'est principalement DU travail et DU métier qu'il est question.

En somme, pour que la démarche en cours d'extension du « travail sur le travail » ait quelque chance de réussir et d'être prise en main par les professionnels eux-mêmes, il faut bien la positionner comme s'appuyant fortement sur le cadre théorique des méthodes classiquement utilisées en clinique de l'activité, mais différente dans ses objectifs et sa mise en œuvre.

Ce qu'il faut viser finalement c'est un débat véritable entre collègues qui vont parler entre eux du travail et du métier. Ils vont le faire certes en « je », en tant qu'acteurs, c'est à dire comme de leur affaire propre et dont ils peuvent faire quelque chose ensemble et personnellement. Dans un tel débat progressivement chacun s'aidera des « yeux des autres » pour voir sa propre action, autrement dit s'étonnera, s'interrogera sur ce qu'il fait réellement en réfléchissant à ce qui étonne, interroge les autres. Il n'est pas rare ici que des surprises, des inattendus surviennent comme, par exemple, ce fut le cas pour ce collègue en collègue « éclair », qui, lors d'une séance de travail se rend compte qu'il fait en réalité l'inverse de ce qu'il disait dans un premier temps à propos des élèves en difficultés.

Ainsi en exposant le plus exactement possible ses façons de faire, en les dépliant face à des questions précises (*sur ce point comment fais-tu exactement ?...*), un professionnel peut cerner certains tenants et aboutissants de son activité, mettre au jour des dimensions réelles de son travail, parfois tellement intériorisées, routinisées qu'il n'y prête plus attention, les analyser autant que faire se peut, s'en ressaisir en les faisant rejouer différemment.

Dans le même temps ce processus alimente la réflexion de l'ensemble des pairs participant aux débats et les pousse à revenir à leur tour sur leur propre activité.

Par là, peut s'engager, dans un groupe de collègues, un débat sur ce qu'est vraiment le réel du travail et du métier enseignant et ses enjeux effectifs au plan personnel comme collectif. De tels dialogues entre professionnels, les débats, les controverses entre eux autour de l'objet commun que sont les détails du travail effectivement réalisé par les uns et les autres, vont alors faire rejouer, pour les ressaisir, les dilemmes rencontrés lors du travail, les conflits qu'ils provoquent dans l'activité de chacun, les façons de les trancher et leurs éventuelles difficultés, incertitudes, réalisations effectuées ou avortées, etc. On pourra ainsi mieux cerner la nature exacte des enjeux, des empêchements, des possibles et impossibles de l'activité enseignante du point de vue de ceux qui la font.

Ces dialogues peuvent aussi contribuer progressivement, pour chacun et pour tous, à faire naître de nouvelles ressources. Ce peut être le développement de façons d'agir empruntées aux autres et retravaillées, l'élaboration de manières de faire inédites. Ce peut être aussi l'élargissement de la prise en main du métier par perception et prise en compte, au plus près, de la nature exacte des empêchements, des possibles et impossibles de l'action enseignante du point de vue de ceux qui la font et ceci en limitant les globalisations, les polémiques inutiles, les déclarations de principe. Peuvent alors s'élaborer éventuellement des modalités individuelles et collectives pour faire face.

Sur ces bases, diverses méthodes ont été élaborées progressivement, à partir d'expériences réalisées antérieurement et s'inspirant de démarches cliniques. Elles ont été aussi élaborées au cours des discussions du groupe de suivi Snes-cnam faisant le bilan de mises en atelier expérimentées lors des divers stages.

Parmi ces méthodes, une a été particulièrement utilisée et analysée dans la période dont nous rendons compte (2010-2012) : la « Transmission de consignes » (TC).

### ***2.3.2 La transmission de consignes***

Inspirée de la méthode clinique « d'instruction au sosie », cette méthode cherche à constituer des traces écrites de l'action sur lesquelles pourront s'engager dans un deuxième temps des dialogues, d'abord avec soi-même, puis avec des pairs.

#### 2.3.2.1 Le déroulement

On part d'une situation professionnelle partagée et très contextualisée (entrée en classe, correction de devoir, tel ou tel exercice, etc.). On demande à chaque participant d'imaginer devoir transmettre, précisément et dans le moindre détail, les consignes nécessaires à quelqu'un qui le remplacerait « demain » dans son travail, de façon à ce que « personne ne se doute de la substitution ».

Cette transmission de consigne est ensuite réalisée par chacun par écrit (20-30 minutes). On fait écrire au milieu de la page pour laisser de la place à gauche pour les demandes de précision, les questions ou les étonnements d'un lecteur, à droite pour les réponses qui y seront faites par l'intéressé. **On insiste sur le fait que ce doit être rédigé à la deuxième personne et au présent ( *tu fais ceci, cela* ) et en se focalisant sur le détail des manières de faire effectives.** Il s'agit ici d'éviter, autant que faire se peut, les généralités, l'exposé de façons de faire non fondées sur ce qui se passe ou peut se passer vraiment dans les situations habituellement vécues, l'exposé d'intentions au lieu de la description des actes à effectuer, etc.

Puis on propose aux participants un temps de pause d'environ 30 mn pour que chaque animateur ou d'autres participants<sup>6</sup> lise environ dix écrits. Il s'agit de relever rapidement (pas en rouge couleur « professorale ! ») les implicites, les « allants de soi » ou les détails, apparemment insignifiants, à réinterroger. L'interrogation se fait en « je » : *je dois faire quoi, exactement ? Je suis où dans la classe ? Comment je me rends compte de cela ? Comment je sais ?* » « *Qu'est ce que je regarde ? Comment je choisis cette option plutôt qu'une autre, etc.* »).

À la reprise de la séance, chaque participant lit les annotations qui lui sont destinées et complète éventuellement son récit, toujours par écrit, en réagissant à ce qui est noté sur sa feuille. Ensuite, on demande un volontaire d'abord, puis d'autres pour réagir sur ce qui a été noté par les lecteurs : « *dans ces notations qu'est-ce qui vous étonne, qu'est-ce qui vous irrite, qu'est-ce qui vous dérange ?* » Entamée d'abord à partir de la réaction de tel ou tel, le débat s'élargit ensuite à tout le groupe. On relance ensuite sur un thème qui fait problème, puis sur d'autres au besoin.

---

<sup>6</sup> Sur ce point, ont été expérimentées plusieurs pratiques : lecture ou non (Reims) des écrits ; Participation à la lecture de ceux qui impulsent la démarche 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).

Enfin avec un volontaire, qui va jouer un rôle d'instructeur, ou avec plusieurs successivement, on engage devant le groupe un dialogue, sur le modèle du début d'une « instruction au sosie ». Le volontaire-instructeur va librement reprendre, compléter, modifier, remplacer les consignes données auparavant par écrit. Les échanges sont d'abord strictement réservés au volontaire et à l'animateur-remplaçant, sans interruption des autres membres du groupe (20 à 30 minutes). Puis la discussion se généralise dans un deuxième temps

S'il reste du temps on peut envisager de faire échanger les textes entre participants pour qu'ils s'entraînent à la technique de l'annotation (« *Quelles annotations auriez-vous faites pour votre part ?* ») On peut également demander aux participants d'élaborer des demandes de transmission de consignes qui pourraient être données à un groupe de travail. On peut aussi organiser un dialogue, tel celui présenté ci-dessus, entre deux stagiaires, devant le groupe de travail.

Dans tout le processus, l'animateur veille à rester au plus près du travail (le détail, les différentes façons de faire, etc.) et à esquiver, autant que possible, les généralités en demandant des éclaircissements, des précisions, en insistant sur le « *tu* » de l'instructeur et le « *je* » du remplaçant, le « *comment* » il faut faire, et non le « *pourquoi* ».

#### 2.3.2.2 Quelques problèmes techniques

En ce qui concerne la mise en œuvre de la transmission de consignes plusieurs points doivent être ici évoqués :

\* Comment élaborer les demandes de transmission de consignes à proposer dans les groupes de travail ?

On doit d'abord veiller à ce que ces demandes s'appuient bien sur des dilemmes de métier, des nœuds de l'activité professionnelle. Le mieux est donc de partir d'un dilemme repéré pour élaborer une demande correspondante. La formulation doit être faite, non en globalisant, mais en prenant en compte les problèmes concrets qui se posent dans cette situation spécifique. En d'autres termes il faut se garder de formulations globalisantes mais, au contraire, spécifier les circonstances, les contenus. On précisera également que cela aura lieu dans le futur (« *demain je dois te remplacer dans telle situation, pour faire telle chose* »).

Les thèmes peuvent porter sur tout moment de l'activité professionnelle à condition qu'il soit partagé. On vérifiera donc que tous les participants pourront être impliqués, car ayant l'expérience effective de ce qui va être débattu.

Pour faciliter aux animateurs l'élaboration des demandes de transmission de consignes une « banque » de demandes est en voie de constitution. Alimentée par les participants à la démarche on pourra y trouver des propositions, ayant été utilisées ou pas, ainsi que des commentaires sur la façon dont elles ont été éventuellement mises en œuvre. On y trouvera aussi, si possible, des traces de ce qui s'est passé, telles que des feuilles annotées de participants et les évaluations des animateurs sur les résultats obtenus.

\* De quelle manière poser des questions sur les écrits réalisés par les participants ?

Le but étant de faire débattre du travail réel et des enjeux du métier on va tenter de faire apparaître du non-dit, du non déjà-pensé, et donc mettre des embûches là où ce qui est écrit paraît trop vague, allusif, trop simple, trop évident ou alors ou encore trop lisse, trop construit. La finalité c'est d'ouvrir à nouveau ce qui pose problème à chacun comme à tous, ce qui n'a pu être fait, ce qu'on n'a pas su faire, ce que l'on a

été amené à faire sans l'avoir voulu, ce que l'on voudrait refaire, en quelque sorte tous les résidus de l'action sur lesquels on ne revient pas pour toutes sortes de raison (de temps, d'occupations, parce que les heures de cours s'empilent les unes sur les autres, etc...).

Ces « résidus » préoccupent plus ou moins consciemment et, surtout, ils vont réapparaître dans d'autres situations, empêcher ou gêner l'action. Il s'agit de les faire rejouer ici pour les traiter, les surmonter, alimenter le débat sur les dilemmes de métier partagés, le développement du pouvoir d'agir par la diversification des manières de faire, l'élargissement de la prise en main du métier.

En fin de compte, il s'agit que, un fois complétées par les réponses aux questions du lecteur, les consignes données au remplaçant soient le moins possible floues, approximatives, ou idéalisées mais, au contraire, proches de ce qui se produit habituellement et ancrées dans la réalité par des faits précis, exacts.

En revenant sur les détails, par l'interpellation des divers participants qui ont aussi une expérience, des avis, par ses propres interrogations de professionnel, l'animateur pourra alors alimenter des dialogues ancrés dans le réel du travail, des enjeux du métier, dialogues aussi bien internes à chaque individu qu'interpersonnels.

### 2.3.2.3 Quelques exemples de demandes de transmission de consignes

Toutes sortes de demandes sont possibles, pour peu qu'elles correspondent à une expérience effective de l'ensemble des participants et renvoient à une situation très concrète, éventuellement problématiques, à des dilemmes de travail vécus. En voici deux exemples

\* Proposition pour Bordeaux :

*Tu as demandé aux élèves d'une classe de réaliser un travail à la maison. Demain, dans cette classe, tu veux prendre appui sur ce travail pour avancer ton cours et tu vas leur demander de le sortir et de te le montrer. Un nombre significatif d'élèves ne l'auront peut-être pas fait. Je me trouve en situation de te remplacer, dis moi précisément et dans les moindres détails ce que je dois faire et dire dans cette situation, de manière à ce que personne ne se rende compte que je te remplace, que personne ne se rende compte de la substitution.*

*(Insister sur le fait que ce soit rédigé à la deuxième personne et au présent)*

\* Proposition pour le stage national du Snes :

*Imaginez que je sois demain en situation de vous remplacer. Vous avez une classe dans laquelle il est difficile de faire respecter des règles, notamment pour obtenir le calme. Demain je vais devoir vous remplacer dans cette classe, bruyante Vous allez me dire précisément et dans les moindres détails ce que je dois faire et dire pour que personne ne se doute de la substitution.*

*(Insister sur le fait que ce soit rédigé à la deuxième personne et au présent)*

NB : On trouvera d'autres consignes dans l'annexe 7 portant sur les stages locaux

### 2.3.2.4 la discussion de la méthode de « Transmission de consignes »

Telle que présentée ici, la transmission de consignes a été utilisée, lors d'ateliers, dans des stages ou des groupes de travail. Compte tenu des diverses conjonctures elle a subi quelques

variations, essentiellement en vue d'accroître la participation de quelques stagiaires volontaires et leur permettre d'expérimenter eux-mêmes la position d'animateur.

Un bilan de l'usage de cette méthode de « travail sur le travail » devra être fait. Il permettra d'alimenter la réflexion sur ses effets, ses limites, ses ajustements nécessaires. Le matériel nécessaire à ce bilan provient des enregistrements audios ou vidéos réalisés dans la plupart des cas.

D'ores et déjà, cependant, les premières mises en œuvre de la transmission de consignes ont fait l'objet de débats au cours des réunions du comité de suivi, du stage national, dans des écrits, lors de discussions diverses, etc. On les a regroupés par thèmes, en soulignant qu'il s'agit de remarques et de questions qui demandent à être précisées et développées au fil de l'usage qui sera fait de cette méthode dans la période à venir.

\* Un premier débat porte sur la formulation de la demande de transmission en « action à venir » (*demain, je dois te remplacer...*) L'intérêt d'une telle formulation est d'éviter que la référence à une situation passée, précise, tende à plomber la réflexion d'anecdotique, d'activité réalisée dans telles ou telles circonstances. Le futur permet de se détacher de cela, de mettre en lumière l'activité réelle à condition de bien rester sur le détail de ce qu'il y a à faire. Dire ce que l'on doit faire, c'est ce qui oblige à aller sur ce que l'on met en jeu dans l'activité professionnelle face à un dilemme de travail spécifique, c'est ré-ouvrir la trappe d'accès aux activités empêchées, suspendues, interdites.

Mais, comme on a pu le constater quelquefois, le fait de devoir se détacher de situations vécues singulières peut poser problème à des participants qui découvrent pour la première fois ce genre d'exercice. Il arrive qu'ils esquivent ce qui leur est demandé en gommant les aspérités qui ne manquent pas de survenir dans la mise en œuvre effective de l'action. On obtient alors des textes qui peuvent se rapprocher d'un modèle pédagogique, de leçons types, ou encore de ce qui est considéré comme souhaitable d'un point de vue ou d'un autre. Ce qui fait obstacle, perturbe, renvoie aux contradictions des situations et aux dilemmes de travail véritablement affrontés est escamoté, rendant ainsi difficile, voire impossible, à l'intéressé comme à ses pairs un dialogue fructueux.

La solution réside fondamentalement dans l'apprentissage progressif de la méthode que le groupe de « travail sur le travail » va être amené à effectuer et dans la mise en confiance des participants. Cependant une question reste ouverte : Ne faudrait-il pas accompagner la demande de transmission d'une invite aux « instructeurs » : à savoir de bien prendre soin que les consignes qu'ils donnent à leur remplaçant soient nourries du détail de ce qui se produit effectivement et habituellement en situation.

\* Un second débat concerne la façon de lier la « transmission de consignes » aux nouveaux enjeux du travail et du métier.

Il ne s'agit certes pas de négliger les modalités habituelles de l'exercice professionnel qui, au demeurant voient les dilemmes de travail se durcir et se complexifier. Mais ne faut-il pas aussi, et peut-être surtout, dans le contexte des réformes en cours, porter l'attention sur des problèmes plus ouverts, plus vifs (Accompagnement personnalisé, aide éducative, évaluation par compétences, TICE, « bonnes pratiques », groupes de niveaux, etc.). Ceci afin que, sur des points brûlants et difficiles, les participants tirent profit de la démarche qui leur est proposée pour eux-mêmes, mais aussi en vue d'apporter des éléments à la réflexion et à l'action syndicale.

La question n'est pas simple. D'une part il s'avère que sur les points en question les

situations exactes sont extrêmement diversifiées entre les individus en fonction des établissements, des disciplines, mais aussi relativement aux façons de penser et de faire des uns et des autres face aux mesures prises et aux actions engagées. Comment dès lors élaborer des demandes de transmission de consignes qui permettent aux collègues de s'engager dans un dialogue où les débats, les controverses seront fructueux parce que nourries d'expérience partagée ?

Dans les discussions sur cette question l'accord s'est fait sur deux points : en premier lieu, il semble exclu de formuler des consignes « directes » portant sur tel ou tel aspect des réformes en cours : ce qui fait problème n'est pas assez constitué, et encore moins solide pour ce faire. La diversité d'action et d'expérience est trop grande pour qu'un véritable dialogue s'engage (par exemple sur l'évaluation par compétences, ou encore l'accompagnement personnalisé, etc.)

Par contre il a semblé possible de partir des pratiques courantes du milieu. Elles se confrontent aux nouvelles obligations et cette confrontation permet sans doute de saisir ce qui se joue réellement comme tensions, obstacles, évolutions effectives dans l'exercice quotidien.

Pour prendre en compte les enjeux actuels du métier, les demandes de « transmission de consignes » pourraient donc s'appuyer sur celles des situations habituelles qui tendent à devenir problématiques en regard des nouvelles mesures institutionnelles. Par exemple la correction de devoir avec les élèves peut –jusqu'à quel point ?- susciter un débat sur la question de l'évaluation par compétences ; l'intervention personnelle auprès d'élèves, en classe, conduire à un débat sur l'accompagnement personnalisé, etc. Ceci, bien entendu, à condition de rester très proche du détail précis de ce qui est réellement fait.

### ***2.3.3 Quelles autres méthodes possibles ?***

Outre la « transmission de consignes » d'autres méthodes ont commencé à être utilisées à l'initiative de divers groupes de « travail sur le travail ». Leurs bilans et leurs analyses restent en grande partie à faire.

En première approximation on peut toutefois relever que dans les comptes-rendus qui ont été réalisés est nettement présent le souci que ces méthodes permettent de susciter effectivement des dialogues entre pairs sur le travail réel (constituer des traces les plus détaillées, les plus précises possibles, provoquer un dialogue accroché à la réalité des situations et actions, participation de chacun à égalité à partir d'un retour sur ses propres façons de faire, etc...). Dans le même temps toutefois des difficultés à tenir ces orientations sont relevées.

Il faudra donc poursuivre la réflexion afin d'ajuster les choses, les roder pour les rendre plus adéquates aux objectifs poursuivis.

#### **2.3.3.1 Les visites réciproques dans les classes**

Elles ont été initiées par un groupe de « travail sur le travail » rassemblant des professeurs de disciplines différentes dans un même établissement. Elles consistent en une présence croisée dans les classes, de même enseignement ou d'enseignement différent, puis la production de documents où l'« observateur », retrace le cours avec le minutage et le maximum de détail (Annexe 6 Visiste de classe). Le questionnement qui en découle, et qui sera restitué avec les documents au groupe de travail pour engager le dialogue, se fait à partir du point de vue de celui qui « observe ». En partant de ses propres façons de faire, il lui est demandé de relever ce qui le surprend, l'étonne, le dérange, etc. Il ne s'agit pas d'obtenir une fiche d'observation,

même non normative, de l'action réalisée, mais de constituer à partir des pratiques des deux protagonistes de l'opération, une trace qui permette de polariser l'attention sur les façons de faire, les questions qu'elles suscitent à l'un et à l'autre des protagonistes, les dilemmes qui les nourrissent, les choix effectués, ce qui reste irrésolu, etc.

Deux visites réciproques de classes ont été réalisées. La première, entre professeurs d'une même discipline, a donné lieu dans le groupe à un débat qui s'est rapidement polarisé sur un questionnement de la forme du cours, sur le pourquoi des actions et des choix effectués. Il en est résulté un dialogue tourné vers la justification, accompagnée de globalisations. Un travail d'analyse critique ayant été réalisé, une deuxième tentative, entre deux professeurs de disciplines différentes, a montré une évolution du dialogue. L'observateur a peu utilisé la consigne d'écrire les questions qu'il aurait aimé poser au collègue observé, (ce qui étonne, dérange, enthousiasme). Mais lors de la réunion qui a suivi, les questions se sont davantage tournées vers les façons de faire, le « comment ? ». De façon à alimenter cette démarche il est envisagé d'enregistrer l'observation en audio, sans retranscription intégrale. Un passage de 5 à 10 minutes choisi par l'observé et l'observateur pourrait faire ensuite l'objet d'un travail d'écoute collective du groupe.

### 2.3.3.2 D'autres méthodes en cours d'évaluation

Quelques autres méthodes ont été utilisées pour lesquelles, à ce jour le bilan doit être réalisé<sup>7</sup>.

- Dans un groupe de CPE on a commencé par un travail sur les prescriptions : les collègues arrivent avec les documents correspondants et les présentent sous la forme qu'ils veulent. Cette approche cherche à aboutir à un débat sur les façons de faire.
- Un groupe de professeurs a débuté par un questionnaire et sa discussion.
- Dans un autre groupe, un professeur a été confronté à l'enregistrement audio de son cours. Dans un deuxième temps, les enregistrements audio ont été laissés aux collègues pour qu'ils les ré-écoutent, afin que leurs interrogations soient reprises lors d'une réunion ultérieure.

### 2.3.3.3 La construction d'un compte rendu

On a expérimenté par ailleurs, avec succès lors d'une rencontre avec des professeurs d'Histoire-géographie<sup>8</sup>, une méthode dite de « construction d'un compte rendu ». Le thème retenu a été : « *vous préparez un nouveau programme pour les élèves de...(indiquer ici précisément les circonstances)* ».

Le déroulement de cette méthode est le suivant :

- On formule une demande, comme indiqué ci-dessus ou, à titre d'exemple : « *À tel moment précis que vous décrierez (telle classe, telle heure, tel contenu, telle configuration de la classe, etc..), vous réalisez une séquence d'aide personnalisée, de suivi ou d'accompagnement personnalisé. Je suis à côté de vous, dites-moi avec précision et dans les moindres détails ce que je vous vois faire* ».

Là aussi, on peut imaginer bien d'autres demandes fondées sur l'expérience effective des participants quant à des situations problématiques ou des dilemmes de travail

- On fait répondre au présent (« *je fais...* ») en se centrant sur la manière de faire et non les intentions.
- On fait travailler par trois : un « conteur », un questionneur qui s'étonne et ne comprend pas (« *je ne comprends pas, je ne me représente pas, peux-tu préciser, donner des détails, etc...* »), un observateur. Puis on fait tourner les rôles dans ce groupe de trois.
- On fait fonctionner un premier groupe devant tout le monde, puis on met tous les

<sup>7</sup> Le stage national de novembre 2012 a traité de cet aspect. Le compte rendu sera fait dans le rapport final.

<sup>8</sup> Lors des journées nationales de l'Histoire à Blois en octobre en octobre 2011

participants en groupes.

- On demande à un, puis plusieurs groupes de présenter sur ce qui s'est passé pour eux et on lance une discussion générale à partir de leurs commentaires.

#### 2.3.3.4 Le problème de la vidéo

La constitution de traces vidéos ne figure pas dans les projets immédiats. Pour qu'elle soit efficace, en toute sécurité, elle demande en effet une maîtrise technique et clinique qui n'est pas, pour l'instant du moins, partagée par les animateurs des groupes de travail. Si la demande en était faite, les conditions de réalisation devraient être examinées soigneusement en comité de suivi, avec une formation adéquate des animateurs, la participation des professionnels-intervenants, voire des partenaires du Cnam.

Autre chose est l'utilisation des vidéos réalisées aux étapes antérieures de la démarche. Elles permettent de présenter à des professionnels l'historique de la démarche de partenariat Snescnam, Elles procurent une première approche de ce qu'il est possible de mettre en place comme modalités d'échanges dialogiques et d'élaborations sur le travail et le métier entre professionnels. Des montages, déjà effectués ou à venir, peuvent aussi faire « choc » et provoquer la discussion autour de dilemmes de travail partagés.

Cependant ceux qui regardent peuvent ne pas saisir les tenants et aboutissants de ce qu'ils voient dans la mesure où ils sont extérieurs aux situations précises, non impliqués directement dans les débats. Il peut y avoir, et il y a comme on pu le constater parfois, tendance à porter des critiques ou même des jugements plutôt que de mobiliser ses propres manières de faire, sa propre expérience pour se confronter à ce qui est montré.

On peut peut-être pallier ces inconvénients, ou du moins se donner une chance de le faire, en organisant les montages de façon à ce qu'ils donnent le moins possible prise à un positionnement extériorisé. Pour cela on pourrait montrer plusieurs façons de faire portant sur la même situation et renvoyant aux mêmes dilemmes de travail (séquences de cours). Ce pourrait être complété par les commentaires faits en autoconfrontation simple ou croisée afin de mieux décrire ce qui est fait. La diversité des façons de faire ainsi présentée pourrait permettre de lancer un dialogue impliquant les participants en évitant de passer, ou de s'embarquer dans des digressions critiques, des rejets, des généralités, des jugements, etc. (par rapport à ce que l'on vient de voir, comment faites-vous, vous ?)

Non encore employée l'utilisation des vidéos va être expérimentée dans la période à venir. Il faudra pour ce faire constituer progressivement une banque de vidéos accessible aux animateurs des groupes de « travail sur le travail ».

### **Conclusion : Le registre des dialogues, un apprentissage en cours**

Quelle que soit la méthode mise en œuvre, un problème se pose : celui du registre nécessaire à un dialogue efficace. C'est à dire un dialogue dont les modalités permettent à chacun, et à tous, un retour réflexif sur son travail réel en situation, une remise en jeu de ses diverses dimensions et tenants et aboutissants, l'ouverture d'opportunités de développement des manières de se représenter et de faire son métier, une prise de conscience des possibles et impossibles et des façons de les faire évoluer.

\* Un premier problème va se manifester inévitablement. Les modalités du dialogue que l'on cherche à mettre en place en vue de ce ressaisissement de leur métier par ceux qui le font, impliquent pour chacun, dans un cadre collectif, un certain engagement : celui de revenir véritablement sur ce qu'il fait dans l'exercice professionnel quotidien.

Il en découle inévitablement, une prise de risque dans la mesure où les composantes professionnelles de l'action, comme celles personnelles vont être mises en mouvement. Ces deux dimensions sont à la fois distinctes et inséparables, interagissant en se modifiant l'une et l'autre, l'une par l'autre, en permanence. Ces processus, qui relèvent de l'intimité de chacun, pouvaient être souvent, en d'autres temps, facteurs de développement personnel. Ils le sont moins aisément aujourd'hui. L'actuelle crise de réalisation du travail et les mutations qui s'ensuivent quant au métier pèsent lourdement dans les rapports entre ce que l'on fait et ce que l'on est, entre le « moi » et le travail effectué. Ce d'autant plus que la tendance socialement dominante est de faire retomber les difficultés du métier sur la personnalité même de celui qui le fait.

De telles tensions qui, même chez les professionnels les plus aguerris, peuvent provoquer de la culpabilité, voire de la souffrance, jouent inévitablement un rôle dans les échanges que nous proposons sur le détail de ce qui est effectué lors de l'exercice professionnel quotidien. Exposer, à son propre regard et au regard des autres, pour le commenter, ce que l'on fait dans des situations parfois problématiques, peut donner le sentiment de s'exposer soi-même en tant que personne. Et, qui plus est, en tant que personne qui porterait la responsabilité, pour au moins une part, voire une bonne part, des difficultés rencontrées. Peuvent alors s'exprimer moins des réticences, voire des refus *a priori* de décrire l'action avec précision, que des difficultés à entrer aisément dans cet exposé et les débats qui vont suivre. C'est une hésitation bien légitime à s'exposer d'emblée au regard des autres dans des cadres non encore bien assimilés.

\* Les manifestations en sont multiples

- Une première est la difficulté à se tenir au niveau du détail de l'activité. Les façons de globaliser, de généraliser sont multiples : « descriptions » de l'action non situées et non spécifiées, placement au niveau d'intentions, de justifications, de positions de principe renvoyant à des conceptions pédagogiques, sociales etc., désincarnées.

Tout ceci conduit assez aisément à des impasses : dénonciations générales des problèmes et des responsabilités, expression de sentiments d'impuissance, de culpabilité, affirmation de « valeurs » globalisantes, sans références à l'action effective, alimentant une unanimité factice, ou, au contraire opposant de façon stérile les participants entre eux, etc.

- Une seconde manifestation peut être aussi le recours à une description de l'action qui quoique détaillée se situe en « trompe l'œil » car décalquant des modèles pédagogiques ou didactiques existants, mobilisés pour la circonstance avec un habillage « personnalisé » plus ou moins véridique. Ce peut être aussi un verrouillage des écrits ou des récits, même apparemment précis, pour lisser les difficultés, ou encore le refuge lors de la discussion dans des interventions aseptisées gommant les aspérités des situations réellement vécues,

- Une troisième manifestation des difficultés à entrer dans la démarche proposée peut-être que certains participants peuvent essayer de se positionner en observateurs ou commentateurs de l'action de l'autre, plutôt que d'évoquer leurs siennes propres. Ils ne s'investissent pas, comme si problème évoqué ne faisait pas écho pour soi-même. Parfois se manifeste une tendance à évaluer, pour ne pas dire « juger » l'activité de l'autre.

Les raisons structurelles en sont sans doute multiples telles le mode habituel des échanges au sein de l'institution – hiérarchie administrative ou pédagogique, les façons de faire dans nombre de protocoles de formations, voire certaines façons de se comporter entre collègues, entre ceux censés « savoir » faire ou dire et les autres, etc. -

D'autres raisons, plus personnelles peuvent aussi jouer un rôle

- Un quatrième problème peut être que le dialogue devienne un dialogue « d'expert à expert » en excluant le mode interrogatif. Il s'engage de façon de faire à façon de faire sans que des demandes d'éclaircissements, de précision, etc. ne permettent le développement d'un questionnement intériorisé ou collectif. C'est quelque chose qui peut faire dérapier les choses vers des demandes en « pourquoi ? », des justifications, etc

Tout ceci est incontournable. Ce qui est proposé comme démarche est non seulement surprenant, mais exigeant, bien souvent davantage que ce qui a pu être expérimenté dans d'autres contextes, par exemple en formation. Il faut accepter de se lancer dans une interrogation qui, pour porter ses fruits peut être dans une certaine mesure déstabilisante. Les avantages en sont certains, mais il faut pouvoir aussi trouver une certaine sécurité et, surtout, pouvoir choisir sa propre place, son degré d'implication, forcément variable dans un sens ou un autre selon le déroulement du travail. C'est un apprentissage, qui demande à se familiariser avec la méthode proposée. Certains sont disposés à le faire, d'autres moins ou plus lentement, d'autres enfin pas du tout ou, peut-être pas à ce moment-là.

De toutes façons cela demande un certain temps. Cela demande aussi de bien tenir le cadre, tel que nous l'avons décrit plus haut dans l'analyse du rôle de l'animateur (2.1.2.3).

**Il faut souligner cependant que cet apprentissage nécessaire des modalités du dialogue par les participants est en cours. Nous avons ici insisté sur les problèmes rencontrés afin de donner à ceux qui sont engagés dans le cadre de cette démarche de « travail sur le travail » des moyens d'agir.**

**Mais on soulignera surtout que même s'il faut recadrer le débat fréquemment, même si ce n'est pas toujours facile d'en expliquer les finalités et l'intérêt, dans les groupes de travail des débats, des controverses au bon sens du terme, se développent le plus souvent, portant sur les façons de faire et les dilemmes de travail tant au plan personnel que collectif.**

**Progressivement un autre regard est porté sur le travail, le métier. Des possibilités d'évolution et de développement se font jour. Accroissement du pouvoir d'agir au travail et élargissement de la prise en main de leurs métiers par des professionnels eux-mêmes se concrétisent.**

Le rôle du rapport final de cette phase de partenariat sera de **préciser et d'illustrer ces points.**

## 2.4 L'information sur ce qui est possible et sur ce qui est fait (Annexe 7)

Une part, importante, de l'information des militants et professionnels sur la nécessité, la possibilité et l'utilité d'accroître leur pouvoir d'agir et d'élargir leur prise en main de leur métier grâce à un « travail sur le travail » s'est faite par de nombreuses interventions des militants nationaux et académiques concernés dans les instances et publications nationales, académiques et locales du Snes. On en trouvera en Annexe 7.

En ce qui concerne les publications particulièrement, on peut noter la participation au « point sur » : le travail, un enjeu syndical (Supplément à l'US N° 716 21 Décembre 2011).

Deux interventions dans des ouvrages collectifs ont également contribué à l'information. La première dans l'ouvrage « le travail enseignant » (Ed. Syllepse 2010. Chapitre 6 : « Peut-on affronter la crise de réalisation du travail quotidien ? » Pp. 117-135). La seconde rend compte d'un débat entre Alice Cardoso, Françoise Lantheaume et Jean-Luc Roger au colloque sur le collège organisé par le Snes en avril 2011 (Ed. Adapt 2011. Redonner un avenir au collège. Pp. 75-117)

Enfin, dans un registre différent il faut signaler la contribution au rapport du Sénat sur le métier enseignant<sup>9</sup> (Annexe 7. Rapport du sénat)

Mais une part essentielle de l'information s'est effectuée au moyen de stages au niveau académiques (Annexe 7. Les stages locaux).

### *2.4.1 Face à la dégradation rapide des situations professionnelles : des stages « nouvelle manière » (2010-2011)*

Le plan d'action élaboré pour l'année 2010-2011 avait prévu que, pour cette première année de la démarche d'extension du « travail sur le travail », l'information se réalise au moyen de stages académiques sur le modèle de ceux qui avaient déjà été réalisés les années précédentes. À savoir des stages de sensibilisation et mobilisation sur la crise du travail et du métier et la démarche de « travail sur le travail » (analyse de la situation, présentation des méthodes et acquis de la phase précédente du partenariat). L'innovation étant que des thèmes étaient proposés pour mieux cibler certains problèmes et mieux correspondre à l'attente supposée des stagiaires.

**Dès les premiers stages, réalisés sur ce modèle (Reims en octobre 2010, S2 des Pyrénées-Atlantiques et des Landes en novembre 2010, Orléans-Tours en février 2011) il est apparu que l'aggravation ultra-rapide des situations professionnelles provoquait des attentes nouvelles en termes d'analyse, mais surtout de moyens personnels et collectifs de réaction.**

**D'une certaine façon le problème n'était plus de présenter les méthodes et acquis de la phase précédente du partenariat. Mais, en s'en inspirant, de proposer des modalités d'organisation et d'action et de leur donner un contenu en vue de mettre ensuite en place des espaces académiques et locaux de « travail sur le travail ». C'est donc sur cette ligne qu'ont été organisés les stages suivants.**

---

<sup>9</sup> 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.

#### 2.4.1.1 L'organisation

Chacun de ces stages « nouvelle manière » a réuni des professionnels, entre 30 et 50 à chaque fois, pas toujours militants. Ces participants ont été invités par l'intermédiaire des sections académiques du Snes.

Les stages ont été animés par des membres du comité de suivi Snes-cnam (responsables nationaux du Snes, professionnels-intervenants, chercheurs), avec la participation de responsables Snes académiques ou départementaux et, ponctuellement, d'autres professionnels-intervenants.

Les responsables académiques présents, dont certains ont participé au stage national, ont joué un rôle essentiel quant à l'organisation des ces journées (organisation, thèmes mis en avant), la conduite des débats, l'ouverture de perspectives.

Ces stages académiques ont eu lieu successivement à Dijon, Aix-marseille, Bordeaux, Reims.

Ils ont été organisés dans l'ensemble autour de deux objectifs :

\* Faire débattre de ce qui se passe dans le travail aujourd'hui à partir de l'expérience de chacun et de situations concrètes présentées sous forme de documents vidéos issus de la phase de partenariat antérieure. Faire avancer l'idée d'une action possible et proposer la mise en place d'espaces de travail académiques/locaux.

\* Présenter, d'une part, les méthodes cliniques de « travail sur le travail » mises en œuvre dans la phase précédente de l'intervention (vidéos d'autoconfrontations, de séances de travail entre professionnels : V. par exemple). Mais surtout, d'autre part, présenter et tester en situation -en les faisant expérimenter aux participants - de nouvelles méthodes de « travail sur travail » adaptées à l'extension en cours de la démarche de « travail sur le travail », essentiellement la « transmission de consignes ».

De ce fait les stages ont été organisés en trois phases :

- Le matin le débat général avec, à un moment donné, la projection de documents vidéos existants de « travail sur le travail.»
- L'après midi, séparation en deux ou trois groupes les plus homogènes possible (profs de lycée, collègues, CPE ), où sont mises en œuvre les nouvelles méthodes proposées. L'animation de chaque groupe a été assurée par un des intervenants du comité de suivi Snes-cnam et un ou des responsables académiques présents.
- Puis nouvelle séance commune pour faire le bilan et tirer les conclusions de la journée.

Autour de ce schéma d'ensemble, les stages ont revêtu une certaine diversité dans leur présentation, leur participation, leurs modalités de fonctionnement, leurs contenus, leurs suites possibles.

#### 2.4.1.2 Le contenu : Des réactions diversifiées à la crise du travail et du métier

Ce qui ressort des débats qui ont eu lieu dans ces stages est l'image d'un milieu professionnel profondément perturbé par la crise du travail et du métier. Mais aussi –et peut-être surtout - qui y réagit de façon fort diversifiée.

\* Il s'agit d'abord d'une diversité de préoccupations : l'annonce des stages s'est faite sur une gamme assez large allant de l'évocation de la « souffrance » au travail à des interrogations sur l'exercice professionnel, l'évolution du métier, etc . Du coup la

participation a rassemblé des sensibilités variées.

Les uns viennent simplement s'informer sur ce qui se passe dans le travail et le métier et qu'ils ont du mal à comprendre. Pour d'autres il s'agit de pouvoir exprimer et faire entendre ses propres difficultés parfois sérieuses. Certains viennent chercher des solutions immédiates. Pour d'autres encore, il faut se mobiliser pour agir (mobilisation individuelle et/ou collective ; prise en charge par le syndicat...).

\* Compte tenu de ce contexte, les thèmes abordés présentent une variété de registres assez grande. Dans le débat, ils sont entremêlés, se chevauchent. Ils sont souvent portés par des personnes différentes sans, qu'étant donné la brièveté des séances, puissent se manifester nettement d'éventuels changements de place ou de posture. Ces thèmes sont :

- la description plus ou moins vive d'une « souffrance » personnelle au travail, et la nécessité de trouver, parfois très rapidement, des solutions.
- le refus des nouvelles conditions d'exercice du métier et des nouvelles modalités de fonctionnement (de management) des établissements et de la hiérarchie. Les témoignages sont nombreux sur la multiplication des conflits avec les chefs d'établissement. Cela s'accompagne fréquemment de l'expression plus ou moins forte d'un désarroi, d'une colère, d'une grande « révolte » qui débouchent parfois sur des actes de résistances plus ou moins manifestes et plus ou moins couronnés de succès.
- la dénonciation globalisante de la situation et un appel à la mobilisation sur le mode protestataire, mobilisation généralement ressentie comme difficile, voire impossible au niveau local dans la mesure où se manifeste fortement, découragement, démobilisation, fragmentation du milieu, résignation, etc..
- l'importance que ces questions du travail et du métier soient prises en compte concrètement quelque part et, le plus souvent, le constat que ce n'est pas l'institution qui le fera de façon positive.

#### 2.4.1.3 Le « travail sur le travail » : une nécessité ?

La grande diversité de préoccupations et de réactions fait que la nécessité d'une action construite autour de la prise en charge des dilemmes du travail et des enjeux de métier par les professionnels eux-mêmes et leurs organisations n'est pas admise d'emblée. En fait les débats vont osciller entre deux pôles dominants :

\* D'un côté les exposés de cas personnels douloureux, de conflits avec la hiérarchie, la dénonciation plus ou moins globalisante des évolutions actuelles de l'institution, s'additionnent sans cohérence et s'expriment par des interpellations de tous ordres au syndicat. Le stage joue pour certains un rôle d'exutoire. Du coup s'obscurcit la perspective d'une action collective au moyen d'un « travail sur le travail » en vue de l'accroissement du pouvoir d'agir et d'élargissement de la prise en main de leurs métiers par les professionnels eux-mêmes.

\* D'un autre côté, portée par les responsables académiques et les intervenants du comité de suivi Snes-cnam, soutenue par certains stagiaires, une préoccupation de mobilisation et d'action se développe au cours du stage. Ce qui est finalement abordé est la nécessité -ou non- de se saisir des problèmes soulevés. Certains adhèrent rapidement à cette idée, et se révèlent partants pour participer à la mise en place d'un groupe de « travail sur leur activité professionnelle et leur métier ». D'autres ne le veulent pas ou ne le peuvent pas.

Il faut cependant souligner que ces stages ne constituent qu'un premier pas. Le temps disponible est court. Le débat général du matin ainsi que la séance bilan de fin de journée sont parfois trop occupées par l'expression d'un mal-vécu et/ou des analyses et déclarations globalisantes. La discussion autour du travail, du métier et de l'action possible manque de temps pour se développer. Le travail en ateliers du début d'après midi n'a pas toujours le temps de se déployer complètement et de faire parcourir toutes les phases projetées.

Cela contribue à ce que la cohérence d'ensemble de la démarche, complexe en elle-même, n'apparaisse pas clairement à tous. Nombreux sont ceux qui s'interrogent sur les propositions avancées. Cela se traduit par des remarques qui montrent que le rapport n'est pas forcément aisément perçu entre d'une part, le débat général du matin, où se discutent la crise de réalisation du travail, son vécu, les modes spontanés de réactions et la nécessité d'engager une action et, d'autre part, la mise en atelier de l'après-midi. Cette mise en atelier suppose en effet un détour par des aspects concrets du métier, détour qui peut être ressenti comme décalé de l'analyse globale des situations.

**En fin de compte ces stages académiques permettent de se rendre compte de la façon dont le milieu subit la crise de réalisation du travail et du métier qu'il affronte et comment il y réagit.** Entre mal-vécu, - voire « souffrance »-, colère, révolte, demande de solutions immédiates, dénonciations plus ou moins globalisantes, attente de modalités nouvelles d'action, **les collègues se cherchent et interpellent l'action syndicale.**

**Mais une partie des participants est prête à s'engager dans ce que nous proposons comme moyen d'accroître son pouvoir d'agir et d'élargir sa prise en main du métier. De ce point de vue, tous les stages, sauf celui de Dijon et Bordeaux actuellement, ont donné lieu à de nouvelles initiatives visant à la mise en place de groupes de « travail sur le travail. »**

#### *2.4.2 Des stages pour la mise en œuvre effective de la démarche (2011-2012)*

##### 2.4.2.1 Poursuivre l'action d'information

L'année 2011-2012 a vu la poursuite de stages de présentation générale de la démarche tels ceux réalisés l'année précédente.

Le but est toujours d'informer, de mobiliser les professionnels face à la crise du travail et du métier. Il est de leur montrer qu'il est possible d'agir en s'engageant dans un « travail sur le travail », grâce auquel on peut œuvrer, aussi bien personnellement que collectivement, à s'emparer des dilemmes du travail et des enjeux de métier. Les méthodes que l'on peut employer sont également présentées à l'aide de la « transmission de consignes ».

Une journée d'étude s'est ainsi tenue en octobre 2011 avec le secteur « contenus » du Snes. Les échos qui en sont parvenus sont positifs. Mais, pour l'instant au moins, aucune suite n'a été donnée en termes d'initiatives spécifiques.

Localement des stages ont été organisés : Marseille, Orléans-Tours, Rennes, Créteil. À Pau une intervention a eu lieu dans le cadre d'un stage FSU. Plusieurs stages programmés ont été reportés en raison de la surcharge d'activité en cette année de congrès : Toulouse, Clermont, Bordeaux.

Dans ces stages locaux, on a retrouvé en partie les mêmes configurations, contenus et problèmes que l'année précédente.

#### 2.4.2.2 Mettre en œuvre la démarche

Mais ce qui a dominé le plus souvent, c'est un autre climat. Cette fois-ci, en effet l'objectif visé a été aussi de faire de ces stages une étape importante en vue de la mise en œuvre effective de la démarche. Ceci devant se concrétiser par l'installation ultérieure de collectifs de travail dans les établissements, entre établissements si nécessaire, ou encore par discipline ou par métier.

Il s'est donc agi en quelque sorte de combiner l'objectif d'information avec celui de la mobilisation et de la formation du plus grand nombre de participants possible. Le souci c'est que les collègues :

\* Prennent bien la mesure du lien entre les dimensions personnelles et collectives des difficultés qu'ils vivent. Qu'ils ne se les imputent pas à eux-mêmes, qu'ils ne culpabilisent pas, même si, de divers côtés, on tente de leur attribuer la responsabilité des problèmes. De nombreux participants, enseignants, CPE ou COP, font état des difficultés de plus en plus vives dans leur activité quotidienne. Ces difficultés sont dues aux conditions de travail dégradées bien sûr, mais aussi aux prescriptions trop nombreuses, quelquefois contradictoires, chronophages, éloignées voire contraires à ce que devrait être un travail de qualité, selon des valeurs encore largement partagées dans nos professions. Cette avalanche des prescriptions, les procédés de culpabilisation etc. qui l'accompagne traduisent une volonté de changer les métiers et au final d'en déposséder ceux qui les exercent.

La notion de crise de réalisation du travail permet de donner une grille de lecture aux collègues pour comprendre ce qu'ils subissent comme lié à une crise du métier.

\* Se rendent bien compte qu'il n'y a, dans cette situation nulle fatalité. Pour résoudre, ou au moins dans l'immédiat faire reculer les difficultés, il faut s'occuper, personnellement et collectivement, du travail et du métier. Il faut « travailler sur le travail ». C'est cette possibilité qui est offerte par le partenariat Snescnam. L'objet en est de s'emparer des difficultés de façon nouvelle afin d'élargir le pouvoir d'agir de chacun et de tous dans le travail et d'élargir aussi les possibilités de prise en main du métier. En traitant des problèmes tels qu'ils se manifestent réellement sur le terrain, et en les liant aux mutations du métier et aux dilemmes de travail, il est possible de dépasser la personnalisation, le rejet de la faute sur les professionnels, les élèves ou les parents, etc. et le discours stérile de la plainte.

\* S'emparent de l'idée que « travailler sur le travail » réellement demande l'emploi de méthodes particulières. Il ne s'agit pas de reproduire des « groupes de parole » où chacun vient simplement raconter ses difficultés au travail, ni de constituer des groupes de recherche pédagogique en quête d'une « bonne pratique ». Encore moins de s'engager dans un travail psychologique ou analytique où la visée est d'agir sur les individus pour qu'ils arrivent à assumer des situations, au demeurant intenable.

L'expérience des « collectifs de travail » menée avec le Cnam dans l'éducation – après celle menées à la SNCF, à la Poste et ailleurs – a validé une démarche originale consistant à remobiliser les ressources du métier en partant de l'activité réelle de chacun. On s'y intéresse de l'intérieur aux dilemmes de travail de chacun que l'on rouvre dans toutes leurs dimensions (soi, les autres, l'objet de l'activité), les façons de les affronter etc. Pour cela ce que l'on cherche c'est à aller sur le détail de l'activité. Ce n'est pas globaliser, ce qui peut les surprendre par rapport à ce qui se passe dans

certaines analyses de pratiques.

Dans ces stages sont posées également les questions concrètes de la mise en place de la démarche, les problèmes d'organisation, et en particulier ce qui concerne l'installation et le fonctionnement des groupes de travail.

L'intérêt alors manifesté par les participants, militants, syndiqués ou non-syndiqués confirme le rôle complémentaire que le « travail sur le travail » peut jouer dans les académies où il se développe : Former des militants qui vont aborder de façon inédite avec leurs collègues les enjeux du travail et du métier. Attirer vers le militantisme ou vers la syndicalisation des collègues chez qui ces questions font écho. Recréer ou entretenir le collectif dans les divers métiers et dans les établissements.

Le «travail sur le travail » peut compléter et nourrir ainsi les revendications sur les conditions de travail, la défense des statuts, de la formation, etc ...

C'est une démarche propre au Snes, les autres syndicats n'ayant pour l'instant pas investi ce champ d'action.

## 2.5 Développer la démarche (Annexe 8)

Il a été prévu de poursuivre l'activité de groupes par établissement, d'une part, et, d'autre part, de groupes de métier<sup>10</sup>. Ces groupes fonctionnent sur la base des méthodes de clinique de l'activité mises en œuvre par des chercheurs ou des professionnels-intervenants.

Ils ont plusieurs objectifs :

- \* Permettre la réflexion sur les processus en jeu dans l'accroissement du pouvoir d'agir et l'élargissement de la prise en main du métier par des professionnels.
- \* Poursuivre la formation des professionnels-intervenants qui vont soutenir les animateurs locaux dans la démarche d'extension du « travail sur le travail » au niveau académique.
- \* Apporter, sur tel ou tel point ou sur tel ou tel problème, des éléments d'analyse et des moyens d'action.

### 2.5.1 Les groupes « cliniques » d'établissement

#### 2.5.1.1 Des contextes qui se durcissent ...

Implanter un groupe de travail « clinique » semble devenir plus compliqué que dans la période antérieure. Plusieurs exemples peuvent en être donnés.

Ainsi, malgré des tentatives répétées, accompagnées d'une intervention d'un chercheur-intervenant auprès du chef d'établissement, il a été impossible de poursuivre l'expérience dans l'un des collèges (V. ) où pourtant s'était mis en place antérieurement à la fois un groupe de travail et un débat élargi.

En effet au-delà du groupe de travail lui-même ce qui avait été réalisé<sup>11</sup> a fait l'objet, en fin d'année scolaire 2010, d'une présentation à une partie importante des personnels du collège avec la participation de l'administration. Il semblait que l'on s'orientait vers un approfondissement de l'intervention avec, en particulier, une véritable possibilité d'inscrire la démarche dans une politique d'établissement.

Mais un changement de direction est survenu à la rentrée suivante, débouchant sur une sorte de « reprise en main » dans l'esprit des modalités gestionnaires actuelles. Un certain désarroi s'est installé chez les professionnels. Il a conduit au repliement et au désinvestissement. L'année suivante, le départ, par mutation, de l'animatrice a mis fin à l'activité du groupe. Par contre, un des participants est désormais disponible pour, dans le cadre du S3, raconter, son expérience, inciter des collègues à s'engager dans le processus et, peut-être, un jour participer plus activement à notre démarche.

Dans un autre établissement, un lycée (Annexe 8. Blois), apparaissent clairement toutes les difficultés qu'il y a désormais dans le contexte actuel, à rassembler les professionnels dans une activité collective propre, même si celle-ci les concerne fortement.

Dans ce cas l'administration n'est pas hostile. Mais la surcharge de travail qui résulte de l'accroissement et de la diversification des tâches, la multiplication d'initiatives locales chronophages, la « rationalisation » du fonctionnement de l'établissement qui disperse et isole les professionnels en rendant incompatibles des emplois du temps parfois erratiques, tout ceci

<sup>10</sup> Des groupes thématiques par disciplines ont été envisagés mais n'ont pu être mis en place.

<sup>11</sup> Des extraits de séances de travail de ce groupe figurent dans le documentaire "profs sur le fil" de Rebecca Houzel.

rend fort complexe toute forme de travail commun entre professionnels. Trouver le moyen de reconstituer du collectif entre professionnels devient un impératif. Des pistes ont été explorées comme la tentative d'inscrire la démarche dans le projet d'établissement afin de disposer des nécessaires possibilités d'organisation. Une autre solution est de mobiliser le temps de formation syndicale légalement autorisé.

Ces exemples révèlent, d'une certaine façon, l'avancement des contraintes et dissociations qui conduisent au fractionnement et à une certaine impuissance des milieux professionnels aujourd'hui. Même pour une initiative qui les interpelle et les intéresse directement les professionnels ont du mal à s'organiser, à résister à la pression des nouvelles exigences qui leur sont imposées, en particulier quand des chefs d'établissement « managers » viennent contrecarrer de fait les tentatives d'organisation autonome d'un « travail sur le travail ».

**En quelque sorte une course de vitesse semble engagée entre l'évolution en cours du métier et les réactions que peut lui opposer collectivement le milieu. Une telle course de vitesse ne peut qu'amener à souligner l'urgente nécessité de mener une action de mobilisation autour de la reprise en main par ceux qui le font, du travail et de leur métier, comme moyen, essentiel, de refonder du vrai collectif professionnel.**

Mais, 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.

**On peut se demander si la question de la disponibilité des professionnels, au delà de palliatifs, ne pourrait se régler vraiment que par l'aménagement d'un temps dédié à un travail de ce type, temps inclus dans le service ou reconnu au titre de la formation professionnelle ?**

#### 2.5.1.2... mais des possibles et des réalisations

Dans le contexte actuel, cependant, tout n'est pas impossible. On trouvera en annexe (Annexe 8. M.) le compte-rendu, réalisé par un professionnel-intervenant de l'intervention clinique menée dans un collège de banlieue parisienne. Il s'agit d'un groupe de travail d'établissement, composé de professeurs de diverses disciplines.

**On soulignera ici fortement l'intérêt d'un tel compte-rendu auquel on renvoie. On se contentera ici d'en souligner quelques traits.**

\* Il témoigne d'abord, de manière claire, de la possibilité réelle de voir des professionnels devenir, dans un cadre et avec un suivi adéquats, des professionnels-intervenants ou des animateurs en mesure de permettre à leurs collègues de débattre de leur travail, d'accroître leur pouvoir d'agir et d'élargir la prise en main de leur métier. Cette démonstration concrète vérifie l'hypothèse qui est au cœur du partenariat Snes-cnam : à savoir qu'à certaines conditions le milieu enseignant est en mesure, en puisant dans ses propres forces, de devenir un protagoniste majeur de la définition et

de l'évolution de son travail et de ses divers métiers. Ce résultat tranche de façon évidente avec les orientations « surplombantes » qui caractérisent la situation actuelle.

\* Mais ce compte-rendu apporte également de précieuses analyses sur l'activité professionnelle enseignante et ses enjeux actuels. On trouvera ainsi des notations stimulantes sur la question des rapports entre les définitions institutionnelles de ce qui doit être fait et la réalité du travail, telle qu'elle se présente dans le quotidien de l'action d'enseigner. Il est question, en particulier de la place et de l'usage possible ou non des référentiels, tels qu'ils prescrivent les modalités d'enseignement, celles de l'évaluation des élèves, etc. Dans un registre complémentaire sont fournies des données sur les relations entre appartenances disciplinaires et appartenance à un métier commun, à partir d'analyses appuyées sur des situations précises portant sur le début de cours, sur la perception de l'activité effective des élèves. La question des dilemmes de travail est également abordée.

\* Tous ces éléments participent ici d'une réflexion approfondie sur ce que sont aujourd'hui le milieu professionnel, le travail réel, le métier d'enseigner et ses évolutions. Cette réflexion montre que les professeurs sont, *volens nolens* amenés à prendre en compte les orientations de l'institution, même si certains - mais pas tous - en rejettent les principes mêmes. Mais, dans le même temps, ils influent concrètement, dans les contextes précis qu'ils affrontent, sur ces orientations en les modulant, les ajustant, les différenciant au besoin selon leurs propres façons de faire et de se représenter le métier.

Cette défense « pratique » renvoie, même implicitement, au besoin de faire un travail « bien fait », un travail de « qualité ». Elle reste cependant généralement de l'ordre individuel dans un contexte où chacun « se débrouille » tant bien que mal. Mais l'on voit ici le changement que peut introduire une intervention clinique quand elle peut se développer dans un établissement. Un des aspects les plus intéressants du document est d'en montrer le déroulement, le rôle du professionnel-intervenant, les modalités du développement du collectif autour des questions de travail et de métier, au sein et autour du groupe de collègues concernés.

**On y voit, entre autres, le rôle que l'accroissement du pouvoir d'agir et l'élargissement de la prise en main de leur métier jouent pour les professionnels. Non seulement il leur permet de développer leurs propres manières de faire, mais il leur permet également de se positionner différemment envers leurs propres collègues, d'intervenir au sein de leur établissement, au delà même du groupe de « travail sur le travail ». Les apprentissages qu'ils ont acquis au cours de leur participation, et qui portent sur une façon de se saisir des problèmes du travail et du métier, les dynamise et les autonomise tout en les conduisant à s'investir d'une façon ou d'une autre au sein de leur milieu.**

**Un tel phénomène a déjà été constaté, nombre de fois et de façon très diversifiée chez les professionnels ayant l'expérience d'un « travail sur le travail ». Il est sans doute un des effets prometteurs de cette démarche. Mais il pose le problème des perspectives, des soutiens et relais qui peuvent être mis en jeu pour que ces acquis puissent tenir pleinement leur place dans la définition et l'évolution du métier.**

**Aujourd'hui, dans cet établissement, s'est installé pour les professeurs ayant participé au groupe de travail, un mode de fonctionnement et d'échanges qu'ils désignent eux-mêmes comme provenant de leur expérience « clinique ». Certains de leurs collègues y sont d'ores et déjà associés et d'autres le sont progressivement semble-t-il. Le départ par**

**mutation du professionnel-intervenant n'a pas interrompu le mouvement et même si les liens ne sont pas rompus entre lui et les participants, une autonomie certaine est désormais installée. S'occuper de son métier est devenu une dimension de la culture professionnelle propre de quelques professeurs et modestement, mais réellement, de la culture d'établissement.**

### *2.5.2 Les groupes « cliniques » de métier*

#### 2.5.2.1 Le groupe métier « Conseiller d'orientation-Psychologue »

Le groupe de métier « Copsys » en activité depuis trois ans a considéré être arrivé au bout de l'intervention. Il a en conséquence décidé de se dissoudre.

Ce groupe a fonctionné sous l'impulsion de Maryse Bournel-Bosson, chercheuse-intervenante de l'équipe de clinique de l'activité du Cnam et de Sylvie Amici, professionnelle-intervenante coordinatrice du groupe.

Il s'est réuni régulièrement. Son activité s'est inscrite dans la ligne directe des résultats présentés dans les précédents rapports :

2006 « Conseiller d'orientation-Psychologue : où en est le métier ? » G.Fernandez et A. Malherbes

2009 « Conseiller d'orientation-Psychologue : la vitalité du métier. » M. Bournel-Bosson

Le travail s'est poursuivi à partir de la méthode « d'instruction au sosie ». De nouvelles problématiques ont pu être travaillées. Pour exemples :

\* comment se construit le temps nécessaire à l'élaboration de son activité ?

\* que donnent à comprendre sur son activité, l'analyse des différentes manières d'occuper l'espace sur son lieu de travail ?

\* qu'est-ce qu'un collectif de travail ? différenciation entre un travail collectif, une production collective et un collectif que l'on porterait « en soi » ?

\* comment déplacer l'expérience du questionnement dans d'autres collectifs ?

D'un commun accord, les participants au groupe ont décidé en juin 2011 de suspendre les réunions de travail, mais de poursuivre plus avant les différentes voies possibles pour le réinvestissement des acquis du groupe, en direction des collègues et au plus proche du terrain.

Il faut souligner que la situation des conseillers d'orientation-psychologues est sous le feu de différentes attaques très précises : réécriture du décret portant sur leur statut et missions, disparition à l'échelle nationale de plusieurs Centre d'information et d'Orientation, redéfinition des pratiques en CIO dans le cadre de la « labellisation ».

Ainsi les analyses et cadre d'analyse proposés par le « travail sur le travail » sont d'ores et déjà réinvestis :

- dans le cadre de l'action syndicale

- dans le cadre de la formation des conseillers d'orientation-psychologues titulaires mais aussi contractuels (académie de Créteil notamment)

- dans le cadre des Journées Nationales d'Etudes de l'ACOP-F (association professionnelle des COP)

- dans le cadre de parutions et communications

D'autres possibilités sont envisagées :

- rechercher une voie permettant de mener ce travail au sein d'une équipe locale de CIO
- développer des stages en direction des COP dans les académies, dans la ligne de ce qui est déjà mis en place par le groupe Snes-cnam pour les enseignants

Enfin, en septembre 2011, au Congrès de la Société Française de Psychologie thème « La pratique : un lieu de théories. » M.Bournel-Bosson et deux participantes professionnelles du groupe ont présenté dans le cadre d'un symposium, une communication sur le travail mené avec notre groupe : « Les temps de l'élaboration de l'activité. On trouvera en annexe 8. Copsys, le texte correspondant.

#### 2.5.2.2 Le groupe métier « professeur de technologie-collège »

\* Le groupe métier « professeur de technologie-collège » (on trouvera en annexe 8. Profs de techno) le compte-rendu de deux des réunions de ce groupe ainsi que des documents de travail)

- Demande, constitution du groupe et cadre proposé

Ce groupe s'est formé sous l'impulsion du responsable du groupe technologie-collège du secteur contenus du Snes qui, déjà impliqué dans le comité de suivi Snes-cnam, avait été sensibilisé à la démarche entreprise par les professionnels-intervenants du groupe Snes-cnam lors de plusieurs stages de présentation du cadre théorique de la « clinique de l'activité ».

La technologie enseignée au collège subissait en cette période une complète transformation dans un contexte très particulier qui, sans l'appui d'un corps d'inspection réellement constitué et sans l'ancrage d'une recherche universitaire institutionnellement reconnue, rendait indispensable de redéfinir cette discipline. L'analyse produite par le colloque "*Quelle place pour la technologie dans la culture*" organisé conjointement par l'AEAT et le SNES en mars 2010 affirmait l'apport de la discipline dans le développement culturelle des collégiens. La constitution d'un groupe de travail sur le travail piloté par le Cnam devait permettre de préciser ce qu'était l'activité réelle du travail enseignant de ceux qui la portent et construire une aide à destination des collègues.

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 une volonté et une finalité forte, présente dès la constitution 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 ainsi 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 leurs associations professionnelles (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 Snes-cnam.

Entre janvier et novembre 2011<sup>12</sup>, 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 »<sup>13</sup>. Sur cette deuxième période six réunions se sont déroulées.

#### - Premières observations

Les participants sont très préoccupés par la réforme actuelle qui vient imposer dans leur pratique une approche des objets technologiques par la démarche d'investigation. Le cadre pédagogique nécessaire à cette démarche bouleverse l'organisation même du cadre matériel de la tenue des cours... Elle bouleverse aussi les objectifs de l'enseignement de technologie qui devient un enseignement devant contribuer à la sensibilisation des élèves à la Science et développer des vocations scientifiques. Or ce nouveau cadre pédagogique, matériel et cet objectif sont posés dans un contexte complexe :

D'une part, un enseignement qui au cours de son histoire a déjà connu de nombreuses réformes portant autant sur les contenus que sur les méthodes et les objectifs. Les professeurs se sentent une fois encore en perte de repères par rapport à leurs pratiques ultérieures, et cette fois leur paraît de trop. Ils ne s'y retrouvent pas.

D'autre part, un corps d'enseignants apparaissant uni derrière cette identité portée par ce seul terme de « technologie », mais composant une mosaïque quant à leur formation d'origine et champ disciplinaire ou professionnel dans lequel ils trouvent leur filiation théorique. Mosaïque qui compose tout autant leur corps d'inspection, par ailleurs essentiellement constitué d'enseignants de diverses disciplines techniques et ayant exercé en lycée. Cette absence de « discipline » leur fait faire référence à d'autres enseignements qui selon eux n'ont pas les mêmes problèmes d'identité et de reconnaissance, les mathématiques, et plus globalement les sciences.

Cette référence aux enseignements scientifiques apparaît ainsi comme ambivalente, l'idée que la technologie « c'est autre chose » prédominant et faisant l'unité chez les participants.

Enfin, en arrière plan de ces problématiques, un outil : l'outil informatique

Actuellement cette situation objective se traduit souvent dans l'exercice concret du métier de professeur de technologie par une incertitude des gestes au quotidien. Cette incertitude se nourrit à la fois, de la sensation inconfortable de ne pouvoir respecter les prescriptions posées par les autorités institutionnelles, et d'une impression de dévoiement de la discipline ainsi que de ses pratiques telles qu'ils les conçoivent.

#### - Perspectives

Malgré l'inconfort provoqué par l'engagement dans cette démarche clinique d'analyse de leurs activités professionnelles, les participants expriment une satisfaction globale. A l'occasion des échanges que permet ce groupe de pairs, l'activité de chacun devient l'enjeu d'une discussion professionnelle qui dépasse les enjeux personnels, sans pour autant se perdre dans des généralités. Ce dialogue autour de l'activité elle-même les réassure dans l'appartenance et la reconnaissance de leur métier. Ils soulignent l'étayage et la réflexivité que cela leur apporte au sein de leur pratique quotidienne.

<sup>12</sup> Réunions du groupe les 17 nov., 8dec 2010, 2janv., 6avril, 4 mai, 5oct., 16nov. 2011 – Visites en établissement 27 janv. et 31 mars 2011

<sup>13</sup> La méthode d'instruction au sosie, telle qu'elle est utilisée en clinique de l'activité, est une méthode d'analyse de l'activité de travail qui a pour fonction de favoriser l'élaboration et la formalisation de l'expérience professionnelle.

Ainsi les échanges du groupe permettent d'emblée d'aborder la question du genre professionnel : Comment tous ces professeurs issus de trajectoires très diverses parviennent-ils malgré tout à faire « corps » et à donner le contour d' « un professeur de technologie », alors qu'ils sont sous le feu régulier de réformes ? Le travail mené pose les premiers éléments d'une reconstruction collective d'une représentation dans la continuité, de leur métier, et de sa reprise en main par ceux qui l'exerce.

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 : Comment mobiliser leurs collègues pour défendre le noyau dur de leur métier ? Comment faire du syndicat un moyen d'augmenter le plaisir et l'efficacité d'exercer son métier en quittant la place de celui qui subit ? Le travail entrepris ne donne certes pas de réponse immédiate à cette question de fond, mais contribue à éliminer les solutions faciles, centralisées ou trop idéologiques. Sur ce terrain, le travail avec les professeurs de technologie est particulièrement intéressant. Il apparaît que l'ouverture des controverses et le dépliement des questions de métier viennent déjà recomposer l'activité syndicale et nous sommes en mesure de repérer des traces de ce développement.

**3**  
**Questions en débats et perspectives**

Tout au long des actions menées pour l'extension de la démarche de « travail sur le travail », dans les réunions, les stages, etc., certaines questions ont fait l'objet d'interrogations. Les unes portent sur l'intervention elle-même : quel est le bien fondé de la démarche de « travail sur le travail » dans un cadre syndical, son registre d'intervention ? D'autres concernent un point particulièrement sensible : comment peuvent s'établir les rapports entre le développement personnel que provoque le « travail sur le travail et, sur le plan collectif, la défense, la prise en main du métier ? Comment s'établit le lien et comment le faire vivre ?

Toutes ces questions provoquent des débats. Nous les abordons ici avec le souci de les alimenter.

### **3.1 Faut-il prendre syndicalement en charge les difficultés des professionnels et du milieu quant au travail et au métier ?**

Cette question n'est que rarement présente en tant que telle dans les groupes eux-mêmes, lors de leurs séances de travail. Les participants se tournent sans réticences de principe vers les questions du travail et du métier. Le cadre syndical dans lequel cette démarche est inscrite va généralement de soi. Même quand cela est ressenti comme une nouveauté, il semble de la nature même du syndicalisme de s'emparer des enjeux du travail et du métier.

Mais cette même question interroge légitimement les animateurs académiques/locaux, comme les responsables académiques et nationaux concernés.

Dans les échanges sur ce point, tant lors des stages académiques et nationaux qu'au sein du comité de suivi Snes-cnam, un point de vue est largement partagé : celui de la nécessité pour le syndicat de s'engager dans une action d'accroissement du pouvoir d'agir au travail et d'élargissement de la prise en main de leurs métiers par les professionnels eux-mêmes.

Cela semble même essentiel car chez de nombreux collègues, dans un contexte d'intensification du travail et du nouveau management, les attentes sur ces points sont multiformes et ne trouvent, à l'heure actuelle, aucun débouché. Dans les stages, les groupes de travail, la parole donnée aux collègues exprime en général un malaise dans le quotidien du métier, en particulier quant au travail empêché (problème de discipline, des programmes qu'on ne peut pas faire, etc.). La contrainte de ne pas pouvoir faire correctement son travail, de ne pas pouvoir, avec les autres, faire du « bon travail », provoque un profond malaise, donne le sentiment d'être perdant. Le désarroi est grand face à la multiplication des tâches, des nombreux conflits avec les chefs d'établissements, avec les IPR, mais aussi au sein des équipes enseignantes. La question du collectif de travail, qui est aujourd'hui en maints endroits mis en défaut, ressort fortement, de même que celle de l'effritement des solidarités professionnelles et de l'isolement des personnels face à des prescriptions de plus en plus envahissantes.

Cependant, dans le même temps, s'il apparaît nécessaire aux participants de la démarche que le syndicat s'empare de ces dimensions, les débats font mention de réticences qui se manifestent de divers côtés. Pour certains collègues et militants en effet, la vocation du syndicat est de travailler au niveau des statuts, des postes, des conditions de travail, etc. Il ne doit pas intervenir à partir de la réalité de l'exercice quotidien du métier qui doit rester dans un registre personnel où il faut défendre l'entière liberté de chacun à concevoir et réaliser son action pédagogique. Pour certains, il apparaît donc presque nocif de proposer de s'occuper collectivement du travail et de l'exercice du métier. Davantage même, est-ce le rôle du syndicat que de soutenir les gens qui cherchent à mieux comprendre ce qui se passe dans leur

activité quotidienne, à mieux faire et vivre leur travail et leur métier ? Est-ce que fixer comme objectif d'agir pour que chacun et le milieu puissent faire du « bon travail » est justifié – ou même réaliste - dans la situation de dégradation que vivent actuellement les enseignants ? N'est-ce pas accompagner la crise actuelle du travail et du métier en demandant aux professionnels de l'assumer ? Alors même qu'une bonne partie des collègues voudraient simplement trouver des solutions organisationnelles « clefs en main » ou des solutions structurelles, portant sur les conditions de travail ?

Il apparaît ainsi que proposer que le syndicalisme s'occupe aussi du travail et du métier n'est pas si simple, malgré l'évidence de cette fonction. Malgré aussi le fait que les situations dégradées où les professionnels doivent malgré tout agir n'offrent pas beaucoup d'autre choix que de soutenir, seconder, outiller la nécessaire et urgente reprise en main du travail et des métiers par ceux qui les font<sup>14</sup>.

Car, à la différence des réformes précédentes, celles de ces dernières années se sont attaquées directement aux pratiques des enseignants. Que ce soit par le biais de la redéfinition des programmes (Histoire-géographie, STI), par l'imposition de certaines formes d'évaluation (Livret de compétences au collège ou formes des épreuves au Bac), par l'imposition de certaines modalités de cours (suppression des groupes à effectifs réduits dans certaines matières) ou même sur le déroulement de la séquence (Langues vivantes), les pratiques tendent à être plus encadrées. Au travers de ces prescriptions c'est le sens du métier et l'expérience de chaque enseignant qui sont bousculés. Ainsi, la défense des conditions de travail exige de plus en plus de s'occuper du métier et de son évolution."

Il s'agit donc de faire partager l'idée qu'un « travail sur le travail » organisé entre pairs et par eux, loin d'être un cadre contraignant peut être, à certaines conditions, un instrument pour tenter, en toute liberté pédagogique et professionnelle, de mieux analyser et comprendre les tenants et aboutissants des enjeux actuels, et, ce faisant de faire face plus efficacement pour soi-même aux obligations et enjeux du travail. Mais aussi et surtout il s'agit de faire comprendre que sur cette base de déculpabilisation et de réassurance personnelle et collective le « travail sur le travail » peut également, à certaines conditions également, être un instrument de mobilisation de chacun et de tous afin de faire barrage aux dégradations en cours, pour peser collectivement et positivement sur l'organisation du travail et la définition du métier (Annexe 9).

Mais après plus de dix années de partenariat, il s'agit davantage maintenant pour le Snes d'être secondé dans cette volonté de réappropriation du travail par une démarche collaborative qui puise ses ressources dans les travaux déjà menés avec le Cnam. Cependant « Rentrer dans la classe » ne relève pas de l'activité habituelle d'un syndicat. La mise en route d'un travail sur « le travail et le métier » par des enseignants et entre eux pose questions. Une des spécificités de cette équipe de « clinique de l'activité » du Centre de Recherche sur le Travail et le Développement, dirigée par Yves Clot, est justement de juger indispensable les réappropriations collectives du travail et de les promouvoir tout en les étudiant d'un point de vue scientifique. Ces approches syndicales et scientifiques sont distinctes mais pour une part convergentes. Elles peuvent se nourrir l'une de l'autre.

### 3.2 Quel registre d'intervention ?

---

<sup>14</sup> Clot, Y. (2010) *Le travail à cœur*. Paris. La Découverte

Ce qui doit être souligné d'emblée ici c'est que le « travail sur le travail » doit trouver le registre d'intervention adéquat pour que soit effectivement prise en charge la crise de réalisation du travail qui touche chaque professionnel et provoque un délitement du milieu.

Cette question du registre d'intervention demande à être clairement précisée.

En effet, spontanément, face à cette crise de réalisation du travail, les collègues sont d'abord bien souvent en « souffrance ». Ils manquent d'éléments d'analyse, de perspectives, de « solutions » ou tout au moins de pistes sur « que faire ? ».

Certes, dans les réunions syndicales, les stages, etc, bien souvent la dénonciation est faite du rôle délétère des nouvelles formes managériales, des difficultés grandissantes du travail, des attaques sur le métier. Il y a bien sûr les réponses que le syndicat tente d'impulser et qui peuvent permettre, dans certains cas, une reprise en main, localement : réunion d'information syndicale, constitution d'une résistance collective au sein des établissements pour refuser le LPC par exemple.

Il ne s'agit, pas bien évidemment, d'opposer les formes d'action syndicale classiques et les nouvelles interventions possibles proposées ici, mais de faire émerger parallèlement la question du travail et la réflexion entre pairs sur le métier pour aller au-delà de la déploration et de la dénonciation et contribuer à faire vivre concrètement les lignes de défense personnelles et collectives ainsi que les conceptions du travail et du métier, les propositions issues du milieu.

Cette façon de recréer du lien, refonder du collectif, peut par ailleurs amener vers l'engagement syndical de jeunes collègues plus particulièrement intéressés par les questions de métier, et soucieux de rechercher un espace indépendant de toute hiérarchie et de l'institution, protégé par le statut syndical, pour débattre des questions de métier.

Mais parler réellement de son travail et de son métier, pour agir dessus, n'est pas si simple (ce que confirment toutes les recherches sur le sujet). Il faut pouvoir sortir de la plainte notamment, qui enferme dans le rôle de victime mais ne permet pas vraiment l'action. Il faut un véritable travail d'échanges entre collègues prêts à parler de leurs pratiques, à se mettre directement en jeu et à assumer pleinement la controverse.

Le « travail sur le travail » se fixe cet objectif. Du coup, il peut être déroutant pour certains, parce qu'il exige une sorte de détour par le réel de l'activité et des situations banales de cours dans leurs aspects les plus terre-à-terre. C'est ainsi qu'il permet de cerner les dilemmes partagés du travail et de les mettre en débat. Car, ce qui est en jeu, est bien de contribuer à redynamiser le milieu qui se délite, à retisser des liens en faisant en sorte que les enseignants eux-mêmes puissent définir des critères de qualité du travail. Le « 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.

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. 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, de viser un réel débat sur les choix éducatifs et souvent politiques de l'institution.

C'est en cela que la démarche Snes-cnam permet de ne pas être dans la simple déploration, la plainte. Elle vise une reprise en main du travail et du métier qui, par la création de réels collectifs, se conjugue avec l'ambition d'une école de la réussite pour tous.

Cependant, une fois convaincu qu'il est important de s'occuper effectivement du travail et du métier encore faut-il savoir comment le faire et l'organiser concrètement dans un cadre syndical. Il faut accepter le fait qu'il n'existe pas de recettes toutes prêtes et qu'on est actuellement en chantier sur cette question. Certes, on peut s'appuyer sur les phases antérieures du partenariat Snes-cnam, qui ont montré comment des professionnels organisés en collectifs, peuvent faire l'expérience d'un développement de leur pouvoir d'agir et de l'élargissement de leur prise en main sur leur métier, dans certaines conditions et à une échelle limitée.

Mais, dans la phase actuelle, il s'agit de chercher comment on va passer de la recherche effectuée antérieurement à un dispositif applicable à une toute autre échelle. L'objectif est de mettre à la disposition du milieu, à l'initiative du syndicat, les moyens nécessaires à une mobilisation nouvelle.

Cette réappropriation proposée du travail est-elle un simple enjeu individuel ? En réalité, pour le Snes comme pour la Fsu, le « travail sur le travail » est un enjeu incontournable permettant de favoriser une réappropriation par les enseignants eux-mêmes de leur propre travail, de son contenu, de sa réalisation et des ressources du métier.

Pour le Snes, ce partenariat avec les chercheurs du Cnam est engagé en relation avec le secteur « contenus » parce que celui-ci est proche de l'analyse de l'activité réelle du métier associée à l'enseignement disciplinaire,

### **3.3 Quels rapports entre développement personnel et dimension collective ? (Annexe 9)**

Tout au long de ce rapport on a évoqué le « travail sur le travail » comme comportant, inséparablement, deux dimensions. L'une porte sur l'individuel, le personnel qui trouve dans cette démarche le moyen de développer son pouvoir d'agir sur son travail, sur son métier. L'autre concerne la dimension collective, ce que le « travail sur le travail » peut permettre de mettre à la disposition du milieu pour peser sur la définition et les contenus du travail et l'organisation du métier.

Cette façon de poser les choses fait objet d'interrogations. En effet si les apports au niveau individuel et personnel sont manifestes et suscitent nombre de témoignages, la contribution du « travail sur le travail » à l'action collective reste encore insuffisamment perceptible actuellement, surtout pour les professionnels et militants qui sont extérieurs à la démarche, malgré quelques manifestations locales ou ponctuelles<sup>15</sup>.

Les débats sur cette question s'organisent autour de deux thèmes. Le premier porte sur la nature même de la démarche proposée. Le second sur son état d'avancement et les mesures à prendre pour faire avancer le processus.

#### ***3.3.1 Personnelle, collective et sociale : des dimensions inséparables...***

---

<sup>15</sup> Voir par exemple en annexe 9 ce qui a été fait dans l'académie de Reims

Dans la démarche de « travail sur le travail » qui est mise en place les dimensions personnelles, collectives et sociales sont inséparables.

Au plan personnel et local d'abord. Des confrontations fructueuses entre pairs sur le réel du travail et du métier ne peuvent en effet se réaliser que dans un collectif local qui constitue pour l'ensemble des participants un support psychologique indispensable pour l'analyse de l'action et le développement de l'activité. On fait en effet en sorte qu'avec nos méthodes, se développe le pouvoir d'être affecté par ce que l'on vit, de délier le déjà dit, le déjà pensé, le déjà fait et le réel de l'activité tel qu'on l'affronte. Le collectif permet ainsi la métabolisation des affects, la déculpabilisation, la réassurance par le sentiment de vivre la même histoire. Il permet ainsi de penser et d'agir « à neuf ».

**Cette construction forte du lien entre, d'un côté, développement personnel de la pensée et de l'action et, de l'autre, collectif local, est concrétisée par les groupes de « travail sur le travail ». Elle n'est pas négligeable à un moment où individualisation et responsabilisation personnelles de chacun mettent gravement en cause les solidarités du milieu professionnel. Elle peut servir de point d'appui fort à des initiatives locales du milieu pour la défense de son travail et de son métier.**

Cependant les effets produits à ce niveau sont essentiellement circonscrits. Si l'on en reste là on risque de buter, à terme, sur une impasse.

Pour que se stabilisent le développement personnel et les collectifs locaux, il faut qu'il y ait passage, infiltration, inscription de cette évolution personnelle et micro-locale dans l'histoire collective du milieu, dans le genre professionnel. C'est à dire qu'il faut que les façons de faire et de se représenter le travail et le métier qui se discutent et s'élaborent au sein des groupes de « travail sur le travail » puissent devenir un élément constitutif - et transformateur - de la culture professionnelle du milieu.

Il faut aussi qu'il y ait la possibilité, au moins à terme, de peser sur les instances impersonnelles du métier qui définissent et organisent le cadre de l'activité professionnelle, c'est à dire sur les institutions dans leurs dimensions administratives et politiques.

En d'autres termes il faut que le « travail sur le travail » remplisse non seulement une fonction personnelle et collective locale pour ceux qui y participent, mais aussi une fonction sociale dans les deux composantes du métier que sont le transpersonnel – le genre professionnel – et l'impersonnel.

Si cette double fonction sociale n'est pas assurée le sentiment personnel et local de vivre la même histoire et de pouvoir y agir va se dévitaliser et l'on risque en retour une désaffection de l'activité, un sentiment d'abandon, voire de culpabilité de n'avoir pas pu – pas su - agir positivement. Avoir fait naître le sentiment d'être désormais comptable de son métier est pour nous une responsabilité à assumer.

### ***3.3.2 ... mais dont le lien est encore largement à construire.***

Au plan local, en l'état actuel des choses on peut considérer que, le « travail sur le travail » est en voie de réalisation positive, comme on a pu le constater ci-dessus dans l'ensemble du présent rapport. Le problème est celui de la stabilisation du fonctionnement des groupes et celui de leur extension.

Reste à ce que ces composantes personnelles et collectives locales du « travail sur le travail » trouvent les relais nécessaires pour pouvoir nourrir, peser sur les composantes sociales du métier, le genre professionnel, les facteurs impersonnels, institutionnels, etc. et donc s'en nourrir en retour.

C'est là une toute autre affaire pour laquelle la réflexion et les réalisations sont encore en grande partie à venir. En effet, dans l'état actuel des choses l'essentiel de l'énergie disponible a été consacré à la mise en place des groupes locaux et académiques de « travail sur le travail » et à leur coordination nationale..

Quelques pistes sont cependant disponibles, qui pourraient contribuer à faire le lien recherché entre, d'une part, dimensions personnelles et locales de la démarche et, d'autre part une dimension collective au sens social du terme.

\* Des pistes « techniques » tout d'abord, internes à la démarche en cours. Ainsi il semblerait utile de réaliser des montages vidéos sur des thèmes en débat (intéresser les élèves, gérer la classe, l'évaluation, l'aide aux élèves, etc....), montages confrontant les discours irréels et/ou prescriptifs, largement répandus, avec les données recueillies au cours de nos travaux. Celles-ci montrent la complexité des choses, les difficultés et enjeux affrontés, la variété et la vitalité des solutions recherchées, les discussions collectives qu'elles peuvent susciter. Cela rendrait visible pour des collègues, des militants mais aussi la hiérarchie, le réel du travail et du métier, les obstacles et possibilités effectives d'un accroissement du pouvoir d'agir et d'un élargissement de la prise en main du métier par ceux qui le font.

\* Par ailleurs, dans une période où la réalité du travail enseignant, le travail en équipe vont être au cœur de nouvelles transformations, ne pourrait-on s'appuyer sur les acquis de ce « travail sur le travail » pour préparer les échelons académiques et même nationaux à élaborer et négocier sur des critères de « qualité du travail » 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 ? Des groupes de travail « ad hoc » ne pourraient-ils pas être organisés pour contribuer à une réflexion collective ?

Dans ce cadre la négociation pour obtenir des espaces, locaux, académiques, nationaux où se discuteraient effectivement les critères de la qualité du travail pourrait être une piste à réfléchir.

\* Une question demande à être également débattue : quelles relations établir entre les CHSCT et le « travail sur le travail ». Une solution peut-elle être trouvée dans l'articulation du « travail sur le travail » avec la mise en place des CHSCT ? Ceux-ci doivent se pencher sur les conditions de travail, la souffrance au travail. Certains S3 pensent mettre en cohérence le « travail sur le travail » avec ce dispositif institutionnel. Les titulaires du CHSCT du Snes seront ceux qui sont responsables du « travail sur le travail ». D'autres sont plus dubitatifs quant aux possibilités d'un tel lien, compte tenu des incertitudes ou problèmes que soulèvent ces CHSCT.

Comme on le voit ci-dessus cette question du lien entre dimensions personnelles et sociales de la démarche de « travail sur le travail » est encore largement à explorer et à construire.

Mais rien ne se fera vraiment sans la participation et la force du syndicat. Il peut porter –ou

non - les choses, favoriser leur mise en place, œuvrer à ouvrir, sur la base des acquis du « travail sur le travail » des pistes de développement possible pour que les choses changent aussi du côté de la prescription.

### ***3.3.3 La capitalisation des résultats acquis : une nécessité urgente et complexe à assumer***

À ce stade, la question de la capitalisation des acquis du « travail sur le travail » devient cruciale.

Elle est, en effet, ce qui permettrait de faire ce lien nécessaire et solide entre les dimensions personnelles et locales de la démarche et ses dimensions collectives au sens social du terme. Ici, deux axes de travail peuvent être envisagés :

\* La mise en forme de documents d'analyse et d'action : analyses de situations problématiques, de dilemmes de travail, d'empêchements, d'activités professionnelles diversifiées pour y faire face avec leurs réussites et leurs limites, etc.

\* Sur la base de ces données la constitution de « répertoires » de dilemmes de travail et d'activités professionnelles élaborés par ceux qui travaillent » (formulation provisoire). De tels « répertoires » pourraient être des instruments utiles pour alimenter les débats sur les « critères de qualité du travail ». On pourrait ainsi en mettant en évidence le travail réel des enseignants et ses modalités, nourrir utilement les confrontations portant sur la définition et l'organisation des métiers de l'enseignement public..

La difficulté est ici 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.

**Toutefois, jusqu'à présent, cette capitalisation des résultats se heurte à un problème de disponibilité dans la mesure où la mise en place actuelle du dispositif de « travail sur le travail » (groupes locaux et niveau national) entre en concurrence avec l'effort nécessaire de synthèse et d'écriture. Et ceci aussi bien pour ce qui concerne les professionnels-intervenants que les partenaires du Cnam.**

**Trouver ici des solutions réalistes devient l'urgence de la période à venir.**