

DOSSIER

Métier

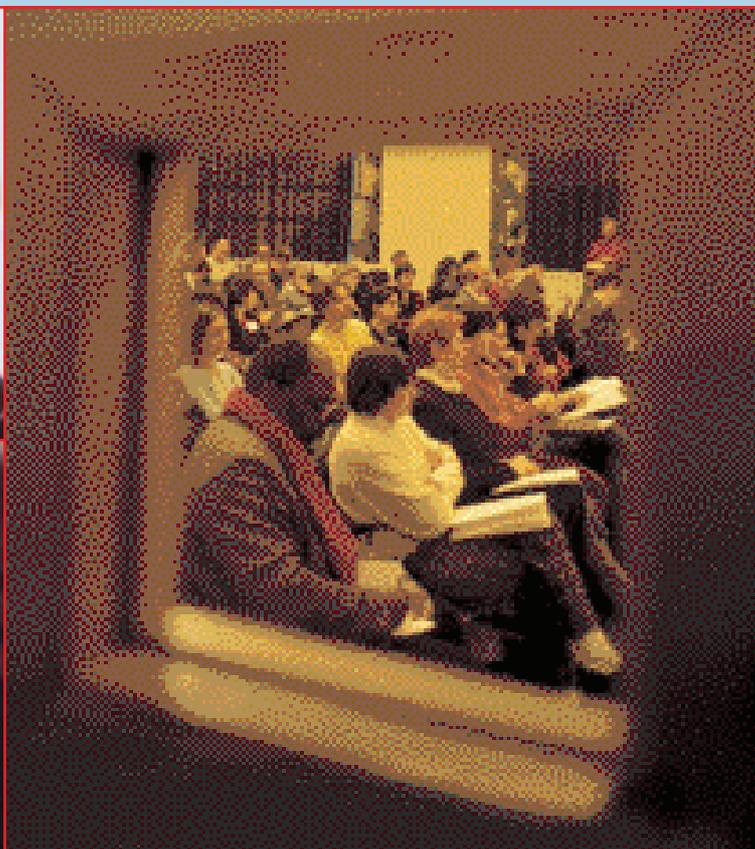
Construire le collectif



© TH. NECTOUX



© TH. NECTOUX



© TH. NECTOUX

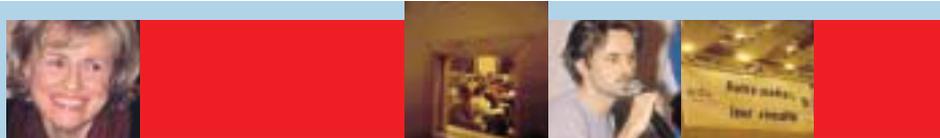


© TH. NECTOUX

DOSSIER COORDONNÉ PAR GISÈLE JEAN

Le colloque sur le métier d'enseignant et la réussite des élèves que nous avons organisé les 11 et 12 janvier dernier sera publié intégralement afin de lancer un véritable débat et de construire des propositions alternatives à celles du ministère. Le renouvellement massif de la profession dans les dix ans à venir nous amène à une réflexion fondamentale sur ce qui fait l'identité de notre profession, mais également sur la nécessité de construire de nouveaux repères.

S'il faut dénoncer les difficultés du métier, les conditions d'enseignement, le malaise de la profession aujourd'hui, il faut être capable de construire des propositions pour rendre possible le métier et le faire évoluer. Un des enjeux mis en évidence par le colloque est la nécessité pour les enseignants de travailler collectivement, en équipe disciplinaire mais aussi de classe, en équipe d'établissement, tout en conservant leur liberté intellectuelle. A la fois pour les jeunes enseignants, dont l'entrée dans le métier se fait de façon de plus en plus différenciée, mais plus largement pour l'ensemble de la profession s'est imposée la nécessité de renforcer la cohérence, la solidarité en construisant de nouveaux repères collectifs, en maintenant et développant l'existence de garanties collectives. Le ►►



►► dossier se propose, au fil des interviews, des témoignages, des analyses de chercheurs de montrer les différents aspects de la nécessité du collectif, désormais indispensable à la construction d'une identité professionnelle, à une entrée dans le métier mieux vécue, à la reconstruction de repères, mais aussi toutes les difficultés pour y parvenir. ■

Le colloque sur le métier d'enseignant et la réussite des élèves qui s'est tenu les 11 et 12 janvier à Paris, doit nourrir le débat sur les évolutions du métier et nos revendications syndicales. Les actes du colloque, ainsi que les contributions, seront publiés en deux fois, joints à cette US et dans celle du 6 mars.

Entretien

Comment humaniser un système figé ?

Guillaume Desimpel est professeur certifié de génie mécanique, option construction.

À trente ans, il a déjà sept ans d'enseignement derrière lui. Nommé depuis cinq ans au lycée Jean-Moulin de Revin (Ardennes), il était l'un des participants les plus actifs de l'atelier « pénibilité, usure au travail et mobilité de carrière » animé par Daniel Rallet, lors du colloque métier.

Aujourd'hui, on parle de plus en plus souvent de « l'usure » des enseignants, au point que beaucoup de jeunes entrent dans le métier avec la conviction qu'ils ne seront pas professeurs toute leur vie ? Qu'est-ce qui explique, selon vous, ce phénomène ?

Il n'est pas facile de répondre à cette question. Il me semble que lorsqu'on entre dans l'Éducation nationale, c'est avec l'espoir d'aider les élèves, en particulier ceux qui sont en difficulté. On a envie de sortir les plus défavorisés de leur cité. Rapidement, on s'aperçoit que l'on n'est quasiment pas soutenu dans les démarches que l'on entreprend, si l'on veut monter un projet, par exemple, ou mener des actions ponctuelles. On est seul face aux difficultés, et c'est seul que l'on doit les régler. On a vite l'impression que le travail fourni, l'énergie dépensée ne servent à rien ou presque, et ne sont pas même reconnus. Au bout d'un certain temps, il est logique que beaucoup finissent par se lasser et baisser les bras. Moi-même, j'ai le sentiment de m'investir énormément, de me donner du mal, mais je n'ai pas envie de travailler dans ces conditions toute ma vie.

D'après vous, ce seraient donc moins les problèmes rencontrés avec les élèves qu'une certaine lourdeur de l'institution qui rendent le métier d'enseignant pénible ?

Ce qui me donne envie de continuer à exercer ce métier, ce sont les élèves. C'est pour eux que je suis là. Le jour où je n'aurai plus de plaisir à les retrouver, je changerai de profession. Mais il est vrai également que si les choses ne s'améliorent pas dans l'Éducation nationale,

je ne pense pas y faire carrière. Je crois que plusieurs facteurs contribuent à rendre le métier d'enseignant pénible : le manque de réponses et de soutien de la part de l'institution, mais aussi le manque de perspective de carrière. Le système est figé et offre peu de possibilités de reconversion. Je regrette que, à l'interne, les seules options qui s'offrent aux enseignants qui souhaitent se réorienter soient de passer des concours de direction ou d'inspection. Si l'on souhaite aller dans le privé, les possibilités sont plus ou moins nombreuses selon la discipline enseignée.

Avez-vous choisi d'être enseignant plutôt que de vous diriger vers le secteur privé ?

Dans le domaine technique, qui est le mien, à diplôme équivalent, on gagne deux à trois fois le salaire d'un professeur. Dans le privé, ceux qui sont passés aux 35 heures disposent parfois de dix semaines de vacances par an ; nous en avons treize. Personnellement, j'ai fait le choix de gagner moins, mais d'avoir

plus de liberté. Un temps libre qui m'est nécessaire et indispensable, d'ailleurs, pour pouvoir récupérer. Tout dépend, évidemment, de la charge de travail personnel : il y a de grandes disparités entre les enseignants, selon les disciplines. Il est clair qu'un professeur de français qui aura des paquets de dissertations à corriger le soir, en rentrant chez lui, ne disposera pas du même temps libre. C'est d'ailleurs pour cette raison que, d'après moi, la RTT passe moins par une réduction du temps de présence devant les élèves, que par une baisse des effectifs par classe et par une réduction de la charge de travail à faire chez soi. Il me semble que si l'on avait moins d'élèves à gérer, le temps nécessaire pour récupérer, préparer des cours ou corriger des copies serait moins grand. Compte tenu des problèmes de recrutement, il faudrait vraiment essayer de rendre la profession plus attractive.

Croyez-vous que le métier serait plus attractif si les perspectives de mobilité de carrière étaient plus grandes ?

Je suis surpris de constater que les professeurs, qui ont les mêmes statuts, ou presque, et à peu près les mêmes perspectives de carrière, ne s'entendent pas toujours, qu'ils entrent en compétition sans raison. Il y a un vrai malaise dans la profession. Il faudrait, au contraire, que les enseignants soient solidaires et se voient offrir de nouveaux débouchés, des possibilités d'évolution. Toutes les formations parallèles vers lesquelles se tournent parfois certains d'entre nous, telles que les cours donnés en GRETA, IUT, CFAI, IUFM, ou en faculté, sont de véritables « pompes à fric ». Au lieu d'être assurées par les professeurs en dehors





© TH. NECTOUX

La situation est devenue tout à fait paradoxale : d'un côté, on insiste sur le fait que les enseignants doivent travailler en équipe, de l'autre, on impose des règles qui les séparent

de leur service, ces formations devraient être comprises dans les services, voire constituer des possibilités d'évolution de carrière. Par exemple, un enseignant fatigué de travailler avec des adolescents devrait pouvoir se reconverter dans la formation pour adultes. Cette solution pourrait se présenter comme une très bonne réorientation.

Vous avez longuement évoqué, au cours du colloque métier, l'aspect inhumain du système de mutations. Pensez-vous qu'il soit aussi responsable de l'usure des enseignants ?

Il y a, dans l'Éducation nationale, un manque évident de considération pour la personne humaine. Lorsque l'on est obligé de travailler et de vivre à 600 kilomètres de sa famille, il est compréhensible et légitime de vouloir jeter l'éponge. Une collègue de l'académie de Lille, par exemple, vient de démissionner parce qu'elle n'en pouvait plus de vivre loin de ses proches. Le système actuel semble pensé pour rendre les mutations floues. Il donne vraiment l'impression de ne servir qu'à coincer les enseignants dans les établissements difficiles ou dans des régions qui ne sont pas les leurs. Un mouvement déconcentré plus humain, plus transparent devrait être mis en place, afin que chacun y trouve son compte, qu'il veuille aller dans un établissement difficile ou pas. On pourrait imaginer, par exemple, que le 1^{er} septembre soit communiquée nationalement la liste de tous les

postes dont on est sûr qu'ils seront à pourvoir à la rentrée suivante (par exemple, les postes libérés par les départs en retraite). Les personnes intéressées par ces places auraient un mois pour postuler, jusqu'à ce qu'une commission se réunisse pour les attribuer. Au 1^{er} octobre, on annoncerait la liste des postes libérés par ce premier « mouvement » et ainsi de suite. Il s'agirait d'un roulement fictif, d'une simulation sur l'année qui serait mise en application à la rentrée suivante et qui permettrait d'éviter les mutations « à l'aveugle ». **Lors du colloque, vous avez grandement mis en cause Claude Allègre, responsable, selon vous, de l'instauration de l'actuel système de mutations.**

Claude Allègre a dit beaucoup de choses susceptibles de blesser, mais il est aussi le promoteur d'un système de mutation inique, dont les règles ont contribué à diviser les enseignants, telle celle des 50 points attribués aux sortants IUFM. La situation est devenue tout à fait paradoxale : d'un côté, on insiste sur le fait que les enseignants doivent travailler en équipe, de l'autre, on impose des règles qui les séparent. **Et que pensez-vous de la création des postes classés PEP 4 ?**

Cette classification ne concerne pas mon académie, puisque je travaille dans les Ardennes. Mais je crois que ce type de bonification fait surtout office de carotte. Les postes PEP 4 risquent de n'être demandés que par intérêt, pour permettre à certains d'être mutés plus rapidement. De plus, ce système est générateur d'inégalités : certains établissements d'Île-de-France ou d'autres académies ne sont pas classés PEP 4, alors qu'ils le mériteraient autant que d'autres. Il vaudrait mieux, pour promouvoir les lycées ou les collèges difficiles, rendre les conditions de travail moins fatigantes, en diminuant le nombre d'heures de cours et d'élèves par classe. Personnellement, je travaille dans une cité scolaire comprenant un lycée général et un professionnel, ainsi qu'un collège classé ZEP. Notre établissement accueille des élèves issus, à 80%, de classes sociales défavorisées. Le lycée professionnel, en particulier, n'est pas classé, alors qu'il devrait l'être. Or nous nous retrouvons avec des classes de Seconde de 35 à 36 élèves, alors que, dans un lycée voisin beaucoup plus tranquille, les élèves de Seconde sont au nombre de 25 par classe. Ce n'est pas logique. Depuis deux ans, nous essayons de ré-ouvrir une cinquième Seconde, sans succès. Les parents de nos élèves sont peu présents, rares sont ceux sur le soutien desquels nous pouvons compter. Nous sommes obligés de nous battre seuls.

Comment les enseignants peuvent-ils lutter contre cette solitude et le sentiment d'usure qui les touche souvent ?

Je pense qu'il faut favoriser le travail en équipe. Celui-ci est indispensable pour mieux vivre le lycée, pour ne pas se retrouver seul, vulnérable. Il est souhaitable qu'une réflexion s'engage à ce sujet afin que ce soient les

Pratiques

Travail collectif : des obstacles existent

Qu'en est-il des pratiques de travail collectives des enseignants ? Comment expliquer leur faiblesse relative ?

Si le métier d'enseignant est parfois un travail solitaire de face à face avec des documents, des livres, des copies ou soi-même, il est également défini comme un travail avec d'autres. Les enseignants travaillent ensemble lorsqu'ils en retirent un réel profit dans le cadre même de leurs activités.

On peut alors avancer une autre hypothèse : les enseignants ne travaillent pas en équipe parce qu'ils n'ont pas aujourd'hui intérêt à le faire, parce que ce qui se présente professionnellement comme une solution n'en est en fait pas une au vu de l'évolution de leurs tâches et surtout de l'une d'entre elles, la plus problématique : l'intensification des activités en classe. L'injonction au travail en équipe apparaît singulièrement décalée par rapport à la principale difficulté rencontrée par les enseignants : l'incertitude de la gestion de classe, les conflits au quotidien, les problèmes d'autorité et de relation. Les enseignants auraient pourtant un véritable intérêt professionnel au travail collectif dans l'établissement, car une part de la pénibilité de l'intensification du travail en classe résulte justement de la trop grande individualisation, voire psychologisation de ces problèmes.

Elles débouchent sur une charge mentale abusive, une responsabilisation aiguë vécue de manière solitaire. Réarticuler problèmes professionnels réels et formes communes de travail suppose d'abord un changement de représentations. Il faut en effet reconnaître d'abord que cet ordre de problèmes est collectif, même s'il touche les individus inégalement, mais aussi la construction d'une solidarité professionnelle plus active, au-delà de l'espace des solidarités affinitaires, afin d'en arriver à la mise en œuvre de décisions ou d'actions collectives dans le cadre d'une classe donnée.

Extrait de l'intervention d'Anne Barrère

enseignants qui apportent des réponses au ministère de l'Éducation nationale, plutôt que de se voir imposer des directives de personnes qui n'ont pas vu un élève depuis vingt ans. Il faudrait envisager une refonte du métier, favoriser la réflexion collective, afin que les nouveaux modes d'enseignement viennent des professeurs. ■

Propos recueillis par Elodie Walck

Entretien

Les enseignants

Entre plaisir et souffrance

Claudine Blanchard-Laville est professeur de sciences de l'éducation à l'université Paris X-Nanterre. Auteur de nombreux articles, elle vient de publier, aux PUF, *Les Enseignants entre plaisir et souffrance*. Présente au colloque métier, elle a accepté de répondre à nos questions.

US Mag : *Vous êtes intervenue lors des débats de l'atelier « Pénibilité, usure au travail et mobilité de carrière ». Vos recherches portent-elles sur ces thèmes ?*

Claudine Blanchard-Laville : Ce ne sont pas les termes que j'utilise généralement. Je parle plutôt de "souffrance professionnelle", expression qui n'a rien de péjoratif dans mon esprit. La notion de souffrance est consubstantielle à la nature humaine, elle est vitale et elle est une donnée structurale de notre vie psychique, conflictuelle et d'abord insatisfaite. Le fait qu'il soit moins tabou de parler aujourd'hui de "souffrance au travail" a été rendu possible en particulier par les travaux de Christophe Dejours. Pour ma part, j'ai voulu savoir ce qui faisait la spécificité de la souffrance au travail des enseignants. Ma constatation est que l'on a jusqu'ici sous-estimé le registre psychique dans la situation d'enseignement, c'est-à-dire le fait que l'enseignant et les enseignés ont tous des psychismes qui entrent en interaction.

US Mag : *En quoi votre démarche est-elle différente de celle des autres recherches menées sur le métier d'enseignant ?*

C. B. L. : Mon approche fait référence à la psychanalyse. Je pars du postulat que les enseignants comme les enseignés ont un inconscient, au sens freudien du terme, qu'aucun d'entre eux ne peut laisser à la porte de la classe. Je me démarque du discours des médias, selon lequel « les enseignants iraient mal ». Si on ne sort pas de l'équation qui assimile souffrance et incompétence, on ne peut pas penser la question de la souffrance professionnelle.

Au contraire, acceptons l'idée que la pratique enseignante, par définition, met quotidiennement à l'épreuve le psychisme des professeurs et que leur souffrance prend sa source dans le seul fait d'exercer ce métier et non à cause d'une quelconque pathologie individuelle. Je cherche à comprendre ce qui se passe dans les interactions psychiques, au sein des espaces d'enseignement, sans perdre de vue que cette approche est partielle et met l'accent sur un certain type de phénomène. Nous sommes plusieurs à avoir mené des travaux dans ce sens, mais nos conclusions sont peu connues. Même si, à la différence des



Longtemps enseignante de mathématiques, Claudine Blanchard-Laville est aujourd'hui professeur de sciences de l'éducation.

enseignants du secondaire, je suis chercheur avant tout, je suis également professeur, donc en empathie totale avec les enseignants et leurs difficultés. Pendant plus de quinze ans, j'ai fait des recherches, seule ou en équipe, dont les résultats ont été largement diffusés dans le milieu universitaire. J'ai eu envie de rendre ces résultats accessibles à un plus large public, en particulier aux praticiens. C'est ainsi qu'est né mon livre, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*.

US Mag : *Concrètement, comment avez-vous opéré pour présenter ces recherches ?*

C. B. L. : J'ai tissé trois fils en même temps. J'ai, pour commencer, analysé mon propre itinéraire d'élève, d'enseignante et de chercheur, à travers le prisme de l'approche psychanalytique ; j'ai présenté des éléments des théorisations psychanalytiques de Freud jusqu'aux théorisations les plus récentes, c'est le deuxième fil. Enfin, j'ai fait état de l'évolution de ma propre théorisation sur l'acte d'enseignement. Dans chaque chapitre, je pars d'un récit qui rapporte l'expérience d'un enseignant, de

manière à impliquer d'emblée les lecteurs, puisque c'est essentiellement aux professeurs que mon livre s'adresse. Par le biais de ce processus d'identification, mon but est de les amener, à travers la théorisation de ce récit, à entrer dans la conceptualisation que je propose. J'ai adopté une démarche didactique, en tenant compte du fait que les enseignants ne sont pas des chercheurs, et que les considérations d'ordre méthodologique présentaient peu d'intérêt pour eux : il fallait rendre mes propos les plus intelligibles possibles.

US Mag : *Comment avez-vous recueilli ces récits ?*

C. B. L. : Mon investigation s'appuie sur des entretiens réalisés avec des étudiants, à propos de leur parcours scolaire, sur des récits d'enseignants évoquant leurs pratiques dans des groupes d'analyse des pratiques, et sur des séances de cours filmées ou enregistrées.

US Mag : *Pour quelles raisons la « souffrance » est-elle constitutive de l'exercice même de la pratique d'enseignant ?*

C. B. L. : J'ai suivi plusieurs pistes pour tenter d'expliquer cette souffrance. D'abord, l'enseignant est face à un groupe. On a sous-estimé la puissance fantasmatique du groupe. La classe fonctionne comme une caisse de résonance psychique où les phénomènes sont amplifiés. Le professeur est, comme on le dit souvent, « seul face à sa classe ». D'ailleurs, les expressions abondent pour traduire la prise de risque en situation d'enseignement : on est « dans la fosse aux lions », on « descend dans l'arène ». Tous les jours, il faut rencontrer le groupe, où se manifestent des phénomènes qui ont été analysés : émergence de leaders ou au contraire de boucs émissaires, etc. mais la psychanalyse permet de faire apparaître d'autres éléments qui mettent à l'épreuve le psychisme de l'enseignant dans le groupe.

US Mag : *L'évolution de la société a-t-elle contribué à accroître la prise de risque liée à la situation d'enseignement ?*

C. B. L. : C'est effectivement une autre piste,

à ne pas négliger. La société, aujourd'hui, a énormément changé. Les élèves ne se contentent pas de ne pas savoir, ils revendiquent, de manière souvent abrupte voire violente. Les défenses que les enseignants avaient pu construire ne suffisent plus à présent ; il est impératif d'en construire de nouvelles, afin de pouvoir contenir les réactions souvent brutales auxquelles nous sommes confrontés. Il s'agit de ne pas se laisser détruire par les agressions, au contraire, il s'agit d'apprendre à les « désintoxiquer » et les transformer. C'est ce que j'appelle développer sa « fonction contenante ». Mais, pour acquérir cette capacité, les enseignants doivent accepter de faire un travail sur leur posture d'enseignant.

On a trop dit qu'il faut avoir des « réponses professionnelles sur la scène professionnelle ». Si on fait un clivage strict entre personnel et professionnel, et si, pour se protéger, on essaie de se persuader que l'on n'est qu'une « fonction » dans la classe, les problèmes finissent par resurgir d'une autre façon, car la personne n'est pas indissociable de l'enseignant. Certains élèves finissent toujours par entrer en résonance avec la problématique psychique du professeur, par réveiller quelque chose chez celui-ci. Les élèves sentent quand un enseignant veut créer une forme d'étanchéité et risquent alors de le provoquer. Il est primordial de travailler sur soi, pour apprendre à contenir ce type de réactions et pour éviter que cette provocation ne fasse dégénérer une situation en induisant une escalade dans le rapport de forces.

US Mag : La troisième piste que vous suivez, pour essayer de comprendre la spécificité de la souffrance professionnelle de l'enseignant, est celle du rapport au savoir. En quoi celui-ci est-il déterminant ?

C. B. L. : Dans le secondaire, les professeurs ont choisi la matière qu'ils enseignent, ils ont construit une relation particulière avec cette discipline, ils ont une histoire avec elle. Or ils sont exposés, au sein de la classe, dans leur rapport même avec ce savoir. Le professeur est sommé de s'exposer dans son rapport au savoir. À travers ce qu'un enseignant dit ou montre dans sa gestuelle, il laisse transparaître sa manière de se relier à sa discipline.

On s'est aperçu, par exemple, que les premières phrases prononcées devant une classe inscrivent au niveau de leur énonciation la manière dont l'enseignant se relie au savoir et aux élèves. On appelle cela la « signature » de l'enseignant, laquelle est relativement stable, au niveau psychique. L'exposition des professeurs, dans leur rapport au savoir, est permanente. Ce qui les amène à voir leur narcissisme très chahuté. Ils peuvent passer d'une phase très euphorique, quand une séance de cours s'est très bien déroulée, à une phase de disqualification complète, dans le cas contraire.

Les défenses que les enseignants avaient pu construire ne suffisent plus à présent ; il est impératif d'en construire de nouvelles, afin de pouvoir contenir les réactions souvent brutales auxquelles nous sommes confrontés.

US Mag : Comment les enseignants peuvent-ils réagir, face aux difficultés inhérentes à leur profession ?

C. B. L. : En mettant à profit les résultats de la recherche et en faisant un travail d'analyse de ses propres pratiques, un enseignant peut récupérer des zones de plaisir. Dans mon livre, je rapporte le témoignage de Jean qui explique être « sorti de sa bulle », grâce à notre travail en commun. Au plan de son vécu, il a eu la sensation de se réveiller. Il a découvert qu'il se passait beaucoup de choses dans sa classe, qu'il ne voyait pas auparavant. Il a récupéré alors un certain plaisir, mais aussi beaucoup d'émotions qu'il a fallu ensuite apprendre à contenir.

Par exemple, il a voulu mettre en pratique ce qu'il avait appris, au cours d'une formation, sur la pédagogie différenciée. Il est donc entré dans une relation plus individualisée avec les élèves. Mais lorsque l'un d'eux lui a demandé, un jour, une explication sur une annotation, Jean, submergé par une émotion qu'il n'arrivait pas à contrôler, s'est réfugié derrière un discours moralisateur pour répondre à cet élève. Il nous a confié qu'il avait été alors au bord des larmes. La requête de cet élève avait fait résonner en lui quelque chose dont il avait essayé de se protéger par un « retour à la routine ».

Cette forme d'anesthésie fonctionne comme une protection, mais est forcément fragile. D'ailleurs le fait même que Jean se soit adressé à notre groupe, avec une demande très forte autour de la parole, montre que l'état d'anesthésie dans lequel il s'était réfugié ne le satisfaisait plus. Grâce à ce travail, il a pu se sentir plus vivant dans ses classes, prendre plus de plaisir dans l'exercice de son métier.

US Mag : Les premières années dans l'enseignement sont parfois mal vécues. Un professeur entrant en fonction se heurte-t-il à des obstacles spécifiques au métier ?

C. B. L. : On demande aux enseignants de tenir une place d'adulte face aux élèves. Or beaucoup ont du mal à négocier le passage du statut d'étudiant à celui de professeur. Deve-



nir adulte professionnel n'est pas d'ordre strictement technique. Ce travail prend du temps et nécessite l'accompagnement de formateurs, eux-mêmes en mesure d'accompagner ce passage.

Des travaux ont été réalisés par notre équipe sur les enseignants en formation et publiés dans un ouvrage intitulé *Malaise dans la formation des enseignants*, chez L'Harmattan en 2000. Le changement de position entraîne un remaniement identitaire important et qui ne va pas de soi. Nous parlons à ce propos de phase « d'adolescence professionnelle » pendant le temps de formation. Pour les enseignants qui débutent, ce temps fait place à une phase de « post-adolescence » professionnelle. Pour se positionner en tant qu'adultes, ils ont très peu de repères, car les signes de changement de posture au cœur d'une Institution, dans laquelle ils évoluaient depuis longtemps comme élèves puis comme étudiants, sont peu nombreux. Ils ne sortent pas de l'école, il est donc plus difficile dans ce cas de « grandir » psychiquement au plan professionnel. C'est pourquoi il arrive qu'ils s'installent dans une adolescence professionnelle prolongée.

US Mag : Comment aider les jeunes enseignants à mieux vivre la transition entre la post-adolescence professionnelle et le rôle d'adulte professionnel ?

C. B. L. : Cette question constitue le deuxième volet de cette thèse : il ne faut pas avoir l'illusion que l'on va garantir les personnes formées contre toutes les souffrances, que l'on va leur dispenser des savoirs qui les mettront à l'abri des risques de ce métier, et que ce que l'on apprend à l'IUFM pourra tout régler. Il faut envisager un travail d'accompagnement sur la durée. Avec un certain type d'accompagnement, pendant les premières années de prise de fonction, l'entrée dans le métier des enseignants pourrait se passer plus en douceur et on pourrait peut-être éviter ainsi des crises ultérieures beaucoup plus graves.

■ **Propos recueillis par Elodie Walck**



Ressources humaines

Pour les droits individuels, des garanties collectives

Les principes de gestion des ressources humaines que l'administration avance pour ses personnels affirment de plus en plus nettement l'individualisation des carrières. Ainsi, l'on préconise un avancement plus rapide pour un très petit nombre, sans interroger les conséquences de cette valorisation

sur le travail en équipe des personnels.

Dépassés les critères objectifs, les barèmes pour départager des collègues en concurrence pour une même nomination, une promotion ?

La réponse syndicale s'inscrit en faux contre une telle conception. Même si l'on écarte les choix politiques qui divisent inutilement, comme les différents rythmes de changement d'échelon, il subsiste dans nos carrières des situations où il faut choisir entre les différents candidats. La transparence, le maintien de règles communes doivent permettre à chacun de comprendre les choix opérés. C'est bien le minimum, mais c'est trop peu.

Garantie d'une mobilité géographique et professionnelle qui ne soit pas le fait du prince, et qui soit accessible à tous, droit à la formation continue, à la reconnaissance des qualifications initiales et acquises, tel est le meilleur moyen d'assurer à chacun que ses aspirations personnelles trouveront une réponse.

La collégialité s'impose de plus en plus à nos pratiques professionnelles. Son développement serait contrarié par la logique managériale en vogue actuellement. Il y a bien plus de ressources à valoriser en misant sur les solidarités plutôt que sur la division. ■

Anne Feray

La collégialité s'impose de plus en plus à nos pratiques professionnelles.

CPE

Regard croisé sur les élèves

Le travail en équipe implique une réflexion plus approfondie, au-delà des balisages de convention posés par l'institution. Il demande une autre prise en compte de l'évolution des publics scolaires, de leurs difficultés sur la base d'une étude croisée faite par une équipe pluriprofessionnelle où se pose la définition de la professionnalité de chacun. L'analyse de la motivation des élèves, si elle doit exister, va au-delà des constats démagogiques. Elle doit lier étroitement la question de l'éducation à celle des apprentissages.

L'heure de vie de classe, peut, lorsque les personnels s'en emparent (profs, CPE, CO-Psy., infirmières, MI-SE), être le cadre d'un véritable travail en équipe où les élèves sont à même de percevoir la cohérence d'un système

où ils peuvent devenir les acteurs de leur formation. Un véritable travail de terrain peut alors s'opérer sous la maîtrise de ses concepteurs : le déni de parole dont souffrent les personnels dans le cadre des exigences institutionnelles, est contourné. Il est alors possible d'aborder autrement ce temps et cet espace où les personnels peuvent, sans porter atteinte aux compétences des uns et des autres, creuser la relation aux élèves pour chercher à améliorer leur vécu scolaire et leurs résultats.

L'institution se devra de reconnaître ce travail en équipe, ce regard croisé sur l'élève, cette complémentarité du rôle de chacun en donnant, entre autres, du temps pour la concertation.

Michelle Goyat et Evelyne Salé

Témoignage

Les difficultés du travail en équipe en lettres

L'intégration dans une équipe de lettres est très difficile au collège lorsqu'on est en place avec des collègues «anciennes méthodes». Très souvent, on est ignoré, voire découragé dès le départ : « de toute façon, ce n'est pas du français ce que tu fais ». Il est souvent impossible de travailler avec ce type de collègue dans la mesure où nous ne faisons plus les mêmes choses. Dans mon collège, établissement chic et traditionaliste de centre-ville, j'ai hérité de toutes les classes à problèmes type ZEP : j'ai ouvert un atelier d'écriture sur la violence, monté un projet théâtre avec une collègue stagiaire et je travaille en interdisciplinarité avec ma collègue d'histoire-géo, avec l'infirmière et le CDI. Pour certains collègues de lettres, je ne fais pas du français, et pourtant nous suivons les textes officiels, les programmes. Mon regard peut paraître un peu dur mais il renvoie à une réalité à laquelle, nous, jeunes enseignants de lettres nous trouvons confrontés au collège. Le travail dans une équipe de lettres interroge aujourd'hui la matière elle-même : comment concilier tradition et modernité ? Comment gagner de la crédibilité face à une arrière-garde souvent fermée. L'équipe est, pour de nombreux TZR, un leurre. C'est dommage car nous aurions à gagner à travailler ensemble. Le problème dépasse de loin les TZR pour toucher les jeunes enseignants de lettres.

Personnellement, je trouve mon compte dans cette façon d'enseigner le français aux élèves : ils apprécient l'unité des séquences, la variété des supports et je suis fière de ne pas réduire ma matière à l'enseignement de l'orthographe qui paralyse les élèves. Je m'épanouis même si les conditions de travail ne sont pas toujours idéales.

Mais mon identité de jeune enseignante est souvent remise en cause.

Il faut dire qu'en français, elle n'est pas gagnée d'avance.

Isabelle Rossignol, agrégée de lettres modernes, TZR à l'année au collège Henri IV de Bergerac



Ouvrir des perspectives

Les analyses développées dans le colloque par les chercheurs ont mis en évidence la crise des missions de l'école, les changements dans les attentes de la société, l'intensification marquée de la gestion de la classe. La transformation des conditions de scolarisation, l'écart qui se creuse entre les valeurs de la culture scolaire et nombre de nos élèves, font fortement évoluer le métier et obligent les professeurs à de constantes interrogations. Partagés qu'ils sont entre la volonté de résister pour sauvegarder les valeurs de l'école et la recherche de solutions adaptées aux phénomènes nouveaux, les enseignants, peu ou mal outillés par l'institution, explorent, tâtonnent, s'épuisent dans la construction difficile d'une professionnalité en crise. Plusieurs intervenants dans le débat ont témoigné de leur déception face à l'attitude de l'institution, peu à l'écoute, prompte à prescrire sans éclairer les choix ni donner les moyens d'affronter les évolutions. Le sentiment d'être livrés à une grande solitude, dépendant des conditions aléatoires d'affectation, de l'existence ou non d'un milieu de travail structuré, traverse le vécu professionnel des enseignants. La sociabilité professionnelle relève de l'af-

finitaire, les formes du travail collectif demeurent empiriques et manquent de structuration et de définition de leur champ d'investissement. Quant aux relations avec les chefs d'établissement comme avec les IPR, elles sont jugées largement insatisfaisantes et aidant peu à la construction d'une véritable collégialité.

Or les collègues, entrants dans le métier surtout, disent la difficulté d'avoir à arbitrer seuls des choix, à faire face à l'urgence du quotidien sans qu'aient été quelque peu problématisées et éclaircies les questions de la professionnalité enseignante. Ils sont demandeurs d'une formation qui donne des éléments de réflexion sur le rôle et les évolutions de l'école, permette une meilleure compréhension des phénomènes actuellement en œuvre. Il s'agit de diminuer la pression pesant sur chacun, renvoyant sur le professeur la responsabilité des situations. Nous avons fait des propositions au ministère en ce sens sur la formation, l'accompagnement de l'entrée dans le métier. Elles supposent bien évidemment d'accepter de traiter la question du temps dans le travail des enseignants, de leur donner enfin l'opportunité de penser les évolutions de leur métier un peu plus sereinement. Si l'on veut

**Il faudra bien commencer
par créer des lieux
où se débattent les questions
fondamentales du métier.**

Témoignage

Etre accueilli dans une équipe

Effectuer un remplacement en STI demande un effort d'adaptation énorme. En effet, un atelier est un lieu d'enseignement extrêmement complexe, doté d'une quantité de matériel sans comparaison avec une salle de classe, fonctionnant suivant une organisation qui lui est propre, tant au niveau de l'implantation que dans les usages pédagogiques. Chaque atelier est unique, de la même façon que l'équipe pédagogique qui l'anime est unique. Aussi l'enseignant en suppléance doit-il, par exemple, prendre connaissance des nouveaux locaux et de son organisation, prendre contact avec les équipes pédagogiques de chaque niveau, faire l'inventaire des machines et équipements disponibles, apprendre à se servir de ces machines s'il ne

les connaît pas (les matériels varient d'un lycée à l'autre)... Et ceci pour pratiquement chaque niveau, car un atelier propre leur est destiné ; les objectifs étant différents, les équipements le sont aussi. L'intégration du professeur remplaçant dans l'équipe disciplinaire est indispensable, voire obligatoire, pour que la suppléance ne soit pas un véritable calvaire. Dans la majorité des cas, l'accueil des collègues est réel, et, après environ un mois, on peut alors se débrouiller ; une complète autonomie n'est possible qu'au terme d'une année scolaire, quand on a la chance de pouvoir suppléer sur une période aussi longue. L'enseignement des STI n'est décidément pas une affaire de mobilité.

Olivier Moine, TZR STI

Pour une reconnaissance du travail collectif

Certifiée de SVT depuis 1983, j'ai connu 6 affectations en collège comme en lycée. Partout j'ai toujours travaillé collectivement avec les enseignants de la discipline : renouvellement des programmes, mise au point de travaux pratiques, mais aussi évaluation, place, finalité et organisation des TP ou tout simplement gestion d'un budget de laboratoire qui impose des choix pédagogiques. Si nous réussissons tant bien que mal à dégager ce temps nécessaire au collectif (mais à quel prix parfois !) c'est bien parce qu'il nous est indispensable.

A cet égard certains stages MAFPEN disciplinaires sont pour moi des moments privilégiés d'échanges entre stagiaires qui me font réfléchir sur mes pratiques et progresser bien plus rapidement que toutes les lectures.

Ce que j'attends de l'action syndicale sur ce terrain c'est d'une part d'imposer que l'institution reconnaisse enfin et facilite ce travail collectif. Mais c'est aussi au travers des observatoires, qui doivent se développer, offrir un cadre non institutionnel à l'ensemble des enseignants pour nourrir ces échanges et construire un patrimoine transmissible et accessible à tous.

Claudie Martens, professeur de SVT

véritablement permettre de reconstruire la transmission de l'expérience, actuellement située à un tournant critique, restabiliser des règles collectives du métier, il faudra bien commencer par créer des lieux où se débattent les questions fondamentales du métier, où voient le jour les échanges d'expériences professionnelles. Les observatoires créés par le SNES tentent de pallier cette carence de l'institution ; ils constituent un lieu de débats, une étape dans la rupture de l'isolement de l'enseignant, d'une mise en commun des problèmes.

Cette réflexion collective, loin de dessaisir l'enseignant de la responsabilité de son enseignement, a pour ambition de renforcer cette dernière en la libérant des contraintes immédiates.

Nous pensons qu'il faut donner aux personnels l'opportunité d'un avis sur les contenus et les pratiques qu'ils mettent en œuvre, construire des situations de travail qui permettent la concertation et les échanges, offrir une formation continue qui prenne en compte les besoins des collègues.

Cela demande du temps ; c'est le message que doit entendre le MEN si l'on veut renouveler l'attractivité des métiers de l'éducation et permettre des améliorations. ■

Frédérique Rolet