



HAL
open science

Réformes de la formation des enseignants : quelles retombées sur la performance et la santé des formateurs ?

Laurence Espinassy, Christine Felix

► To cite this version:

Laurence Espinassy, Christine Felix. Réformes de la formation des enseignants : quelles retombées sur la performance et la santé des formateurs ?. 50^{ème} congrès international. Articulation performance et santé dans l'évolution des systèmes de production, Sep 2015, Paris, France. pp.405-412. hal-01766644

HAL Id: hal-01766644

<https://hal.science/hal-01766644>

Submitted on 13 Apr 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Texte original.*

Réformes de la formation des enseignants : quelles retombées sur la performance et la santé des formateurs ?

Laurence ESPINASSY et Christine FELIX

Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France. Equipe ERGAPE

laurence.espinassy@univ-amu.fr et marie-christine.felix@univ-amu.fr

Résumé. En France, la réponse institutionnelle face à la demande sociale envers l'École se traduit par une réforme profonde et à marche forcée de la formation initiale des enseignants : les ESPE nouvellement créés (Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation) ont pour mission d'introduire une part importante de « savoirs de métier/pour le métier », en plus des « savoirs académiques de référence », à leurs plans de formation. Hormis la parution de nouveaux référentiels de compétences professionnelles, la définition de ces savoirs et surtout des moyens de mise en œuvre sont laissés à la charge des collectifs de formateurs pluricatégoriels et d'origines institutionnelles diverses. Au travers d'une étude de cas, nous montrons combien l'évolution du système affecte la performance et la santé des acteurs de la formation des enseignants et interpelle l'analyse ergonomique de l'activité.

Mots-clés: Accroissement de la charge de travail - Evaluation et coût du changement - Analyse du travail - Education

Teacher training reforms: What is the effect on trainers' performance and health?

Abstract. The institutional response to social demands on the School in France, is reflected in a deep-seated reform of initial teacher training and at a forced rate: the newly created ESPEs (Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation - Higher Schools of Teaching and Education) aim to introduce a sizeable part of "knowledge about the profession/for the profession" in addition to "benchmark academic knowledge", in their training programmes. Apart from the publication of new vocational skills reference systems, defining this knowledge and in particular its implementation are left to multi-category teacher trainer bodies of various institutional origins. We shall, through a case study, show how this system change affects the performance and health of those involved in training teachers and calls for an analysis of the activity's ergonomics.

Key words: Job enlargement - Evaluation and cost benefits of change - Work study - Education

*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française qui s'est tenu à Paris du 23 au 25 septembre 2015. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante :
Espinassy, L., Felix, C. (2015). Réformes de la formation des enseignants : quelles retombées sur la performance et la santé des formateurs ?

Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page.

INTRODUCTION

La communication proposée s'inscrit dans la continuité de la réflexion menée par l'équipe ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Éducation) qui montre la pertinence des concepts et méthodes des sciences du travail pour analyser l'activité enseignante. Cette proposition fait suite à la participation de l'ERGAPE aux congrès de la SELF 2006 (Saujat, Faïta, Maggi « *Travail et santé des enseignants I* »), 2009 (Espinassy, Mouton, Félix : « *I outil organisateur de l'activité dans la formation des enseignants* ») et ACE 2014 (Simonet, Félix, Espinassy, Chatigny, Briec : « *Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation : quand les obstacles de l'intervention interrogent les modalités de l'action ergonomique et son évaluation* »). Les transformations du système éducatif français, des rapports à l'école et au savoir des publics scolaires ont entraîné une mise à l'épreuve des finalités de l'École ainsi que du sens que les professionnels s'efforcent de donner à leur métier. Les valeurs du travail et la définition de sa qualité suscitent des questions auxquelles une institution « débordée » ne parvient plus à répondre, si ce n'est en faisant peser une obligation de résultats aux critères flous, voire contradictoires, tout à la fois sur les personnels de l'éducation (enseignants, cadres intermédiaires...) et, évidemment, sur leurs formateurs.

En effet, la réponse institutionnelle face à la demande sociale envers l'École se traduit notamment par une réforme profonde et à marche forcée de la formation initiale des enseignants : depuis la « mastérisation » en 2010 jusqu'à l'actuelle « Refondation de l'École », en passant par des « concours renouvelés », les ESPE nouvellement créés (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) ont pour mission d'introduire à leurs plans de formation « savoirs de métier/pour le métier », tout en les articulant aux « savoirs académiques de référence ». Or, hormis la parution de nouveaux référentiels de compétences professionnelles, la définition de ces savoirs et des moyens pour leur mise en œuvre est entièrement laissée à la charge des formateurs. Nous allons voir combien l'évolution du système affecte la performance et la santé des acteurs de la formation des enseignants.

Notre communication repose sur la sollicitation faite à notre équipe de chercheurs par des formateurs qui disent ne plus réussir à faire leur métier. Nous avons fait le choix de présenter une étude de cas qui non seulement révèle les tensions et les impasses auxquelles sont soumis aujourd'hui les professionnels de l'éducation mais, au-delà, interpelle notre équipe sur le type d'intervention possible qu'elle pourrait conduire dans ce contexte.

La discussion portera sur les enjeux et les moyens d'une intervention ergonomique dans ce milieu.

UNE ORGANISATION BLESSANTE ?

Mme X, professeure agrégée de Lettres, âgée d'une cinquantaine d'années, responsable du parcours de formation des enseignants de Lettres de cette ESPE, envoie une lettre à la direction pour l'informer de sa démission de cette fonction. Que s'est-il passé ?

Nous proposons d'analyser les échanges de courriels des trois journées précédant cette décision, soit les documents qui nous ont été communiqués, et de montrer qu'au-delà des relations interpersonnelles entre individus, ce cas est tout à fait représentatif de la désorganisation du travail, des injonctions contradictoires et de l'avalanche de prescriptions liées à la réforme de la formation des enseignants qui font peser sur les acteurs des charges de travail et une pression psychologique sans précédent.

Nous suivrons le déroulé chronologique des échanges en y insérant des éléments d'analyse et d'explication de contexte.

Une situation complexe

Voici ici le message déclencheur de cet épisode, en date du jeudi x février :

Sujet : Réunion des acteurs du master MEEF
Parcours Lettres

Chers collègues,

Depuis le mois d'octobre, consécutivement à plusieurs rencontres de représentants des équipes impliquées dans la mise en œuvre des enseignements du master MEEF parcours Lettres (modernes et classiques), le directeur adjoint chargé de la politique d'organisation de l'offre de Formation, a proposé et diffusé une maquette rénovée du parcours Lettres intégrant, par le biais de la mutualisation, des UE existantes dans d'autres formations de l'université, ceci pour répondre au souci de chacun de mieux répondre aux besoins des étudiants et aux exigences d'un concours de recrutement devenu « pluridisciplinaire ».

Le calendrier de remontée des modifications de maquettes pour expertise puis vote dans les instances universitaires, est très contraint et je voudrais être certain de l'accord de l'ensemble des équipes sur les modifications proposées.

Par ailleurs, un certain nombre de FSTG de Lettres, à mi-temps et lauréats d'un autre M2, ont récemment fait part de leurs préoccupations ; j'ai répondu de façon aussi précise que possible à ces dernières dans une lettre qui leur a été adressée il y a dix jours ; il m'apparaît essentiel que nous échangions aussi sur ces points.

Je souhaite vous rencontrer à propos de ces différents sujets très importants, en présence si possible du Directeur de l'UFR I et de la directrice adjointe à la formation.

Je vous convie à une réunion le mercredi x mars sur le site I de l'ESPE, de 9 heures 30 à 11 heures 30.

Je vous remercie de me confirmer votre présence.

Très cordialement,

xxxDirecteur

L'envoi de ce message se fait à la veille de congés universitaires, avec treize jours de délai entre la date d'expédition et celle de la réunion proposée. Les premières lignes sont significatives de la complexité de la situation qui paraît obscure même aux spécialistes

Ce message s'adresse aux multiples acteurs de la formation des professeurs de Lettres du master MEEF (Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) qui se répartissent les charges d'enseignement entre différents sites de formation à l'échelle académique, différentes composantes universitaires (y compris l'ESPE), dont les responsables respectifs sont également conviés. Du point de vue universitaire, se côtoient ici des spécialistes de littérature, de linguistique, de grammaire, de lettres classiques, de lettres modernes et de didactique du français.

Qu'apprend-on ? Qu'en cinq mois plusieurs réunions ont déjà eu lieu, qu'il a fallu inventer une nouvelle maquette de formation incluant des unités d'enseignement (UE) mutualisées (donc communes aux diverses équipes enseignantes décrites ci-dessus), qu'un nouveau concours de recrutement est apparu (CAPES) et qu'il faut donc y préparer les étudiants.

Ce message resitue d'emblée l'histoire de ce « collectif malgré lui » qui, n'ayant pas le choix devant l'anjonction de la loi, a dû se mobiliser pour trouver des solutions inédites non seulement du point de vue organisationnel et institutionnel, mais également s'accorder sur des contenus de savoirs, des méthodes, modalités d'évaluation, i ce qui va à l'encontre des traditions jusqu'alors en vigueur dans ce secteur. Comme le note le rapport du Sénat (2013-2014) à propos de ce nouveau chantier, « il ne s'agit pas pour l'éducation nationale d'abandonner la formation des enseignants aux seules universités en n'assumant pas ses responsabilités de futur employeur. De ce point de vue, la phase nouvelle d'universitarisation concrétisée dans les ESPE repose sur la construction partenariale des parcours de master et du suivi des étudiants ». On peut imaginer aisément les tensions, les luttes d'influences et les réflexes de défense issus de cette situation qui déstabilise chacun des milieux de travail et qui laisse craindre que certains soient avantagés par rapport à d'autres moins bien représentés en terme d'effectif d'étudiants, car le tout se joue dans un contexte économique de réduction drastique des moyens.

Malgré tout, et dans le cas singulier qui nous intéresse ici, cette collection hétérogène d'individus et d'intérêts a travaillé pour proposer une formation aux futurs professeurs de Lettres. Le message rappelle aussitôt l'urgence du calendrier officiel, puis laisse entendre que certains dysfonctionnements sont apparus, puisque les « usagers » du « service » de formation ont adressé une lettre de réclamation à la Direction de l'ESPE.

L'alerte est donc donnée : il faut très vite trouver des solutions pour améliorer un dispositif qui n'a que

quelques mois d'existence et que des étudiants remettent en cause.

Pour mieux comprendre la complexité de la situation, il faut savoir que formation initiale des professeurs est historiquement basée sur le principe de l'alternance entre l'institut de formation et les milieux des différents stages professionnels. Toutefois la création des IUFM dans chaque académie (loi no 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation) se veut une étape majeure de l'universitarisation. Projet confirmé par la loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 qui intègre les IUFM dans les universités et remplace le principe de formation par alternance par la « mastérisation des cursus », avec pour corolaire l'effritement des liens entre milieux d'enseignement et milieux de formation. En 2013, la création des ESPE s'accompagne de la confirmation de la mastérisation et d'un retour de l'alternance pour les étudiants en M2, clairement affirmé comme l'un des piliers de la réforme de la formation des enseignants (Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République). Par ailleurs, le statut d'« étudiant de master MEEF » revêt différentes réalités : les étudiants de M1 débutent l'initiation à un métier tout en préparant un concours de haut niveau ; les étudiants de M2 poursuivent l'apprentissage de leur futur métier, soit en étant fonctionnaires stagiaires de l'État s'ils sont lauréats du concours (FSTG cités dans l'encadré ci-dessus), soit en tant qu'étudiants préparant le concours, s'ils ont échoué. Ajoutons à cela que les professeurs stagiaires peuvent être employés à temps-plein ou à mi-temps en établissement scolaire, selon leur expérience d'enseignement antérieure. On assiste à une même diversité coté formateurs, dont le statut, la qualification et le domaine de compétence initial peuvent varier d'un formateur à un autre : du formateur de terrain expérimenté à l'enseignant-chercheur, du titulaire au vacataire,...

Ainsi, l'activité des acteurs en formation (étudiants et formateurs) est non seulement partagée entre des temps et des espaces variables (de l'institut de formation, de l'université, de l'établissement scolaire et, de la vie privée) ayant des logiques différentes mais elle est également multi-adressée entre divers professionnels : les pairs (débutants, expérimentés ou formateurs), les tiers (représentant de l'employeur par exemple). De fait, les attentes et les pratiques sont diverses selon les logiques singulières et collectives des opérateurs et selon les arbitrages auxquels ils sont conduits.

La responsabilité du parcours de formation endossée par Mme X englobe la prise en compte de l'ensemble de ces paramètres. Or, elle répond aussitôt à ce courriel en indiquant qu'elle est absolument indisponible à cette date.

Malaise organisationnel

Réponse du Directeur dès le lendemain matin :

Ma chère X,

Vendredi 10h30

J'apprends que tu envisagerais de ne pas participer à la réunion concernant le parcours lettres que j'organise le x mars. Cela ne me semble tout simplement pas possible que la responsable du parcours soit absente alors que nous avons reçu une pétition de l'ensemble des étudiants de ce parcours qui remet en cause son organisation même. Il est important que nous trouvions des solutions fonctionnelles et opérationnelles pour sortir de manière significative et pérenne de cette situation et que les décisions que nous prendrons ce jour-là soient partagées par tous les acteurs. Il est important qu'un mandat clair soit donné aux co-responsables du parcours et qu'une mise en œuvre immédiate lève toute ambiguïté auprès des étudiants et auprès de l'ensemble des partenaires du projet d'ESPE.

Je te remercie donc de t'organiser en conséquence pour être présente.

Bien cordialement

xxxDirecteur

Nous nous arrêtons ici sur l'emploi des pronoms personnels qui nous paraissent significatifs d'une certaine conception de l'organisation du travail : c'est en première personne que le directeur présente la chose : « j'organise ». Après l'avoir tutoyée au titre de collègue, (et notons l'emploi du conditionnel « tu envisagerais » qui laisse douter de la participation de Mme X), il la désigne ensuite institutionnellement en tant que « la responsable du parcours » dont l'absence semble « tout simplement pas possible ». S'enchaînent ensuite une succession de « nous » incluant l'institution, la direction et Mme X de façon, semble-t-il, collégiale. « Il est important » s'adresse une première fois au travail décisionnel et organisationnel à effectuer avec l'ensemble les acteurs de la formation, puis une seconde fois à la mise en œuvre et à la communication de ces décisions pour « lever toute ambiguïté auprès des étudiants et auprès de l'ensemble des partenaires du projet d'ESPE ». Soulignons que « les préoccupations des étudiants » ainsi nommées dans le premier message sont devenues ici une « pétition ». Cette succession d'adressages multiples à sa personne, d'insistance sur les objectifs de cette rencontre qui auraient pu échapper à Mme X, et d'exagération des termes, font peser sur elle le soupçon d'une inconséquence envers ses responsabilités. Après cette mise au point de la direction, le conditionnel n'est plus de mise, « il faut s'organiser pour être présente ». Or, nous avons compris combien l'entreprise de pilotage d'un tel parcours de formation était complexe et on peut se douter qu'une réunion de deux heures ne suffira pas à l'atteinte des objectifs cités.

Faire reconnaître son travail

La réponse de Mme X est immédiate :

Cher xxx (prénom Directeur) Vendredi 11h15

Je comprends bien l'importance de cette réunion et le fait qu'elle nécessite la présence de tout le monde. Tu

sais que je prends très à cœur mes fonctions de responsable de parcours, lesquelles occupent une bonne partie de mon temps. Je ne pourrai cependant pas être présente ce jour-là car j'ai pris d'autres engagements, et cela depuis le début de l'année, dans le cadre de mes recherches. [í] Cette réunion est, bien entendu, essentielle, aussi n'est-il pas possible de faire un sondage pour au moins s'assurer de la participation de tout le monde ? Nous avons tous un emploi du temps avec beaucoup de contraintes et le temps n'est pas extensible. [í] Il me semble, cependant, que notre direction doit aussi admettre que nous ne pouvons pas toujours nous libérer au dernier moment lorsque la date d'une réunion nous est imposée.

Bien à toi X

La réponse de Madame X révèle des tensions auxquelles elle fait face et les compromis opératoires qu'elle tente de trouver. Si elle prend « très à cœur » ses responsabilités -et ce terme est significatif de l'engagement psychologique et affectif qu'elle lie à cette fonction-, elle a, par ailleurs, d'autres « engagements dans le cadre de ses recherches ». Cette remarque n'est pas anodine : dans le cadre de la réforme précédente dite de la « maîtrise » de la formation des enseignants, les formateurs ont été encouragés à s'engager dans des doctorats puisque dans la logique universitaire, il est convenu que les formateurs aient au moins le diplôme supérieur à celui auquel ils préparent leurs étudiants. Mme X, déjà agrégée et relativement âgée, a tenu le pari et a commencé une thèse ; l'institution affichant une politique de développement des recherches en éducation, a soutenu sa démarche et lui a accordé pendant deux ans une décharge d'un tiers de temps de service à cet effet. Son engagement et ses résultats de recherche étant probants aux yeux de sa communauté scientifique, c'est dans ce cadre qu'elle revendique l'importance d'une communication à la Sorbonne, d'autant plus qu'elle concerne la didactique du français, et qu'elle contribue au rayonnement scientifique de l'ESPE. Mme X souligne qu'elle consacre à ses « fonctions de responsable de parcours, une bonne partie de son temps » ; à présent qu'elle n'a plus de décharge horaire, elle est également enseignante sur plusieurs sites de formation : son temps de recherche est donc réduit à ses week-end, ses vacances. Dans ces conditions difficiles, c'est pour Mme X l'occasion de signifier une certaine reconnaissance de la qualité de son travail par d'autres collectifs, celui de la recherche, mais également celui des concours nationaux. Elle indique également dans sa réponse (non cité dans l'extrait retenu), être jury de concours ce qui est une forme de reconnaissance des compétences personnelles de Mme X et vraisemblablement un motif de satisfaction professionnelle ; mais c'est aussi un lourd investissement de temps et de fatigue, mais c'est surtout un gain pour les étudiants et les formateurs qui préparent ce concours qui pourront

bénéficier des informations actualisées que partagera Mme X à son retour. Là encore, l'ESPE ne peut être que bénéficiaire d'un taux de réussite important de ses étudiants à un concours national.

Par ailleurs, la réponse de Mme X montre que depuis la veille elle a tenté d'organiser son remplacement à cette réunion ; elle a contacté plusieurs collègues très informées du dossier. Toutes sont indisponibles, y compris l'une des représentantes d'une composante universitaire conviée par la direction. Mme X s'étonne que l'on n'ait pas proposé de sondage pour trouver une date favorable au plus grand nombre pour une réunion aussi importante. Afin de représenter le collectif des formateurs ESPE, Mme Z propose d'écourter ses congés ; elle est formatrice « de terrain », elle enseigne depuis huit ans à la fois dans un établissement scolaire et à l'ESPE, et est fortement impliquée dans la formation en Lettres.

Il s'avère donc que le travail est une affaire beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît et dont le fonctionnement repose sur des professionnels qui font bien davantage que ce qu'on leur dit de faire ou qu'ils sont en mesure d'exprimer. Or, ce « plus » est rarement visible et le risque est grand de ne pas reconnaître le sur-engagement des professionnels.

Instauration difficile d'un dialogue entre la direction et les formateurs ?

Ainsi, ces explications ne semblent pas suffire et la réponse du directeur ne se fait pas attendre.

Ma chère X, Vendredi 14h15

La direction peut certainement admettre de nombreuses choses mais je dois avouer avoir du mal à admettre que des problèmes identifiés soient toujours pas résolus, au point que ce n'est pas le directeur qui n'admet pas mais bien les étudiants et les fonctionnaires-stagiaires qui n'admettent plus les dysfonctionnements identifiés, repérés et toujours non-réglés malgré de nombreuses tentatives conduites par le directeur adjoint à la formation. J'attire ton attention sur la gravité de la situation. La mise en place du projet d'ESPE est un enjeu premier et la situation du parcours lettres est en grande difficulté. Il est hors de question que nous continuions ainsi.

[í] Le calendrier ne me laisse pas beaucoup d'alternatives. Je n'ai pas proposé de sondage car je n'ai que ces deux heures de disponible dans les cinq semaines à venir.

Je suis étonné que la responsable que tu es ne partage pas la gravité de la situation et de notre volonté de solutionner tout cela. Comment rester crédible auprès des étudiants, des fonctionnaires-stagiaires et, plus généralement, de l'éducation nationale, si nous nous satisfaisons de ne pas prendre à bras le corps les problèmes qu'ils soulèvent à juste titre ?

[í] Alors oui, j'assume mes responsabilités en te demandant de modifier ton emploi du temps pour que tu puisses participer à cette réunion.

Bien à toi

xxxDirecteur

Sans évoquer des logiques contradictoires, on voit bien d'un côté, la préoccupation légitime de la direction de mettre en place le projet ambitieux de l'ESPE et de résoudre les problèmes soulevés par les étudiants. De l'autre, Mme X affirme partager ces préoccupations ainsi que sa volonté de trouver des solutions collectives, et ne fait que signifier l'incohérence du calendrier proposé. Or, sa mise en cause est accentuée : ce n'est plus ni « la direction » ni « le directeur » mais « les étudiants » qui adressent le message à Mme X qui n'a « toujours pas su » régler les « dysfonctionnements identifiés, repérés ». Ainsi, « le parcours lettres est en grande difficulté » malgré l'aide apportée par la direction.

Il y a vraisemblablement de réels problèmes dans ce parcours de formation pour en arriver à cet état de crise, et l'inquiétude de la direction face aux enjeux importants de mise en cohérence des composantes universitaires est compréhensible. Mais comment être en capacité de se transformer en pilote de projet académique, animatrice d'équipe pluridisciplinaire, gestionnaire des heures de service des formateurs du parcours, représentante de l'institution ESPE et interlocutrice auprès de l'employeur (Rectorat, Inspecteurs) et des instances universitaires, sans aucune formation ni tutorat préalable ? Or, nous l'avons dit, Mme X n'est « que doctorante » dans un milieu très hiérarchisé où ses collègues universitaires ne la considèrent pas sur un pied d'égalité.

Comment parvenir à prendre de la distance sur ce qui se passe dans le parcours Lettres alors que, comme nombre de ses collègues formateurs de l'ESPE, Mme X travaille sans cesse pour faire face à l'ampleur et la multiplicité des tâches à accomplir ?

Et au-delà des aspects disciplinaires que nous avons décrits, comment aujourd'hui être un formateur d'enseignants compétent face à tant de nouveautés structurelles et d'exigences pour former au métier de professeur ?

Si les professeurs stagiaires de Lettres expriment leur ressentiment, c'est aussi face aux difficultés rencontrées en classe devant leurs élèves ; les négociations autour des « savoirs académiques de référence » n'ont pas été toujours aisées (par exemple, entre Lettres classiques et Lettres modernes) et encore moins lorsqu'il s'agit d'identifier des « savoirs de et pour le métier » d'enseignant.

On comprend vite que le travail des formateurs, quels que soient leurs champs d'intervention et domaines d'expertise, connaît aujourd'hui des transformations profondes qui ne donnent pas seulement lieu à un surcroît de travail.

Cette responsabilité collective envers l'efficacité attendue de la formation des enseignants et la tension engendrée par l'urgence des réformes sont portées par une direction également totalement débordée par les charges qui lui incombent : si le directeur ne propose qu'un seul créneau de réunion, c'est qu'il n'a pas d'autre alternative.

Poursuivant sa propre logique, et sans tenir compte

des engagements de Mme X, il continue de « *s'étonner que la responsable que tu es ne partage pas la gravité de la situation et de notre volonté de solutionner tout cela* », et lui demande fermement de modifier son emploi du temps.

Santé et performance : quels compromis ?

La réponse de Mme X arrive une heure après :

Cher xxx (prénom Directeur), Vendredi 15h30

Je suis désolée mais je maintiens ma position. Je ne peux pas venir à cette réunion. Dans l'équipe de lettres de l'ESPE, Mme Z, Mme Y et moi, nous travaillons toutes les trois ensemble. C'est toujours ensemble que nous organisons les rencontres avec nos collègues de l'Université, avec lesquels nous arrivons petit à petit à entretenir des relations de plus en plus constructives. [í] C'est justement ce travail en commun qui permet de rendre viable la charge de responsable de parcours, en sachant qu'on peut compter sur les autres membres de l'équipe lorsque c'est nécessaire.

Si tu n'acceptes pas que Mme Z me remplace, il ne me reste donc plus qu'à te faire parvenir ma lettre de démission de mes fonctions de chef de parcours des Lettres. Je regrette, mais je ne changerai pas d'avis. Je crois que là, vraiment, je craque. J'ai 39 de fièvre et la grippe depuis mercredi et pourtant je suis venue, avec ma fièvre, à la réunion du jury du master. J'ai attendu jeudi pour aller voir mon médecin car je savais qu'il me mettrait en arrêt. Je suis donc actuellement en arrêt maladie, sous antibiotiques pour complications pulmonaires ; et pourtant j'ai passé ma journée d'hier et je passe celle d'aujourd'hui devant mon ordinateur dans le cadre de ma fonction de chef de parcours. Je n'en peux plus ! Je suis totalement découragée ! En dehors de l'ESPE, mais en lien avec elle, nous avons tous une vie et c'est souvent tout ce que nous faisons à côté qui nous permet de nous ressourcer et de revenir ensuite à l'ESPE avec l'envie de faire avancer les choses. Je n'ai pas honte de te dire que c'est en pleurant à chaudes larmes que je t'envoie ce message.

X

C'est après avoir épuisé les propositions de solution de remplacement que Mme X fait part du travail collectif et de l'organisation interne du travail que la direction ignore ; elle explique qu'avec ses collègues elles n'ont pas attendu que la direction les invite à une réunion pour en organiser plusieurs elles-mêmes. Enfin, elle énonce clairement que c'est parce qu'elle a pu partager sa charge avec ses proches collègues qu'elle a pu tenir le coup jusqu'alors : « *C'est justement ce travail en commun qui permet de rendre viable la charge de responsable de parcours, en sachant qu'on peut compter sur les autres membres de l'équipe lorsque c'est nécessaire* ».

Au titre de l'analyse de l'activité, la révélation de certaines préoccupations sous-jacentes de ces professionnels nous intéresse ; elles permettent d'éclairer la façon dont ils s'efforcent de surmonter

les obstacles, les dilemmes qu'ils rencontrent dans la réalisation de leur travail en transformant les cadres et les moyens de l'exercice du métier en instruments de leur activité (Saujat, 2011 ; Félix et Espinassy, 2011 ; 2012). En témoignent ici l'organisation collective du travail pour faire face à la responsabilité du parcours Lettres et à l'engagement dans la recherche. Nous postulons que c'est dans les situations conflictuelles que peut apparaître le sens que s'efforcent de donner les professionnels à leur activité, c'est-à-dire le rapport entre le motif de l'activité (ou ce qui incite le professionnel à agir) et le but immédiat de l'action (ou ce vers quoi est orientée son action immédiate) (Leontiev, 1959/1976). Dès lors que la direction ne reconnaît ni son travail invisible de pilote et de coordonnatrice d'équipe, n'accorde aucune valeur à la représentativité de Mme Z formatrice de « terrain », et refuse toute légitimité à son motif d'absence pour recherche, Mme X perd le sens de son activité et réalise qu'elle doit préserver sa santé. C'est donc à regret qu'elle prend la décision de démissionner : « *elle n'en peut plus* », elle est « *totalement découragée* », et elle n'a « *pas honte de te dire que c'est en pleurant à chaudes larmes* » qu'elle envoie ce message, en revendiquant le fait qu'elle a une « vie ».

La réponse très matinale du Directeur porte un terme à cet échange :

Ma chère X,

Samedi

Je prends acte de ta réponse ferme et définitive ; loin de moi la volonté de polémiquer ici et maintenant. Il y a plus urgent. Nous avons tous, hélas, des plannings plus que surchargés et des contraintes difficiles à concilier et des urgences à traiter ; cela n'est aisé pour personne. Encore moins, évidemment, lorsque l'état de santé fragilise la résistance [í] mais évitons de tomber dans une discussion de ce genre.

En l'occurrence, ce n'est pas la direction qui impose, ce sont vos étudiants et les fonctionnaires-stagiaires qui font savoir par tous les canaux à leur disposition que votre organisation est inefficace, inadaptée et inopérante. Il serait temps que vous preniez la mesure de cette contestation légitime de la part de vos étudiants et des fonctionnaires stagiaires qui sont inscrits dans la formation dont tu as la responsabilité.

[í] La conclusion, c'est qu'il n'y aura personne des formateurs en poste à l'ESPE. [í] Le travail en équipe, la construction commune et la mise en œuvre de la politique de l'ESPE sont un minimum nécessaire pour répondre aux attentes de nos étudiants et fonctionnaires-stagiaires qui font défaut pour les Lettres.

Nous rendrons les propositions d'évolution des maquettes mi-mars et, pour les lettres, nous ferons ces propositions sur la base de cette réunion et donc nous le ferons sans le point de vue (et encore moins hors de la responsabilité) de l'équipe de formation de l'ESPE. Tu prends tes responsabilités, j'assume les miennes, même si la conclusion de tout cela sera de renforcer la position de l'Université dans cette formation à votre détriment. [í] Pour l'instant, je te souhaite un

prompt rétablissement, nous reparlerons de la notion de « responsabilité » plus tard ; de toute évidence, nous trouverons des solutions pour que nous tenions un de nos engagements explicités dans notre accréditation : former des enseignants de Lettres.

Bien à toi

xxxDirecteur

Il ne s'agit plus à présent de partage collégial des responsabilités (terme cité quatre fois dans ce message) entre la direction et les formateurs de Lettres : ces derniers sont mis en accusation d'incompétence et la direction doit sauver la situation. Ce sont donc à présent : « vos » étudiants, « votre organisation inefficace, inadaptée et inopérante », c'est « vous » (formateurs ESPE) qui ne prenez pas la mesure de la gravité, et c'est « toi » qui en porte la responsabilité, malgré un travail collectif réel mis en place et des relations avérées avec les instances « de terrain ». Ce choix est lourd de conséquence : des décisions seront prises sans « elles », voire « à leur détriment », avec les collègues de l'université qui, malgré leur présence, semblent être considérés comme des adversaires potentiels dans cette réorganisation de la formation.

CONCLUSION

Il ne s'agit pas de décréter ici l'universalité du singulier mais bien, à partir de la présentation rapide de ce « cas », de parvenir à dégager sa valeur prototypique, « entre l'articulation d'une théorie et le déroulement d'une enquête (Passeron et Revel, 2005, pp. 43). Et ce que nous révèle l'enquête rapidement présentée dans cette communication, c'est le malaise profond que génère l'obligation d'avoir à maintenir un haut niveau de performance dans la production d'un service d'éducation et de formation de plus en plus exigeant (réussite des étudiants à un concours difficile, professionnalisation à un métier sans cesse renouvelé, ...) et les effets de cette exigence aux contours flous sur la santé des professionnels.

Dans un contexte de bouleversements dus aux réformes ininterrompues et à la multiplication des prescriptions nationales, puis de leur interprétation locale, se pose la question de l'organisation du travail et, à travers elle, celles de la déstabilisation des personnes et la détérioration de leur santé (De Terssac, 2013). Au-delà du cas singulier de Mme X et de ses échanges avec la direction, on comprend que les politiques éducatives et les prescriptions adressées aux formateurs d'enseignants tendent de définir, en dehors de la consultation de ces derniers, les critères de qualité de leur travail, les contraignant à utiliser leur intelligence et leur sensibilité pour gérer dans l'ombre ce que l'organisation officielle ne prend pas en charge (Daniellou, 2010, p 75) ou, au contraire, qu'elle croit maîtriser, de manière plus pertinente et efficace que ceux qui, tous les jours, s'efforcent de faire avec. Dans le cas présent, on peut dire que, malgré les apparences (invitation à une réunion de travail) les choix et décisions d'organisation sont prises quasiment sans dialogue (date imposée sans

concertation). Par ailleurs, on assiste à travers ces quelques échanges épistolaires à une remise en cause du service que cette formatrice est supposée devoir assumer, tant auprès de ses collègues et de ses étudiants que de la Direction, sans qu'elle ait pu réellement se préparer à ces changements. Enfin, on ne peut que constater la difficulté à communiquer avec sa hiérarchie pour faire reconnaître son travail (De Terssac, 2013).

Dans ces conditions, que répondre à cette formatrice et les autres formateurs qui se sont adressés à nous ? Comment prendre au sérieux le travail des uns et des autres, qui « se heurte fatalement à de nombreuses réticences héritées du poids des habitudes, de la difficulté à mettre sur pied dans des délais extrêmement courts une formation nouvelle et aux inévitables problèmes qui surgissent lorsqu'on veut faire travailler ensemble des acteurs différents qui se connaissent mal » (Rapport du Sénat, 2013) et comme en témoignent ces lettres ouvertes adressées récemment à la Ministre Najat Vallaud-Belkacem par plusieurs collectifs pluricatégoriels de formateurs d'ESPE (Bordeaux, Nantes)¹.

Comment les seconder dans la construction de nouvelles marges de manœuvre (Daniellou, 2010), leur permettant de retrouver du pouvoir d'agir sur leurs situations de travail, sans pour autant délaisser l'activité de la direction et, plus largement, celle de toute la ligne hiérarchique dans le travail d'organisation et de gestion d'un institut de formation dont les missions ne cessent de croître et de se diversifier ? Comment résister collectivement à l'intensification du travail ? Que faire des points que ce cas singulier révèle en termes d'obligation, pour les formateurs comme pour la direction, d'avoir à faire face aux changements rapides et incessants auxquels il faut s'adapter sans que l'on ait prise sur eux ? Question d'autant plus préoccupante que, malgré une volonté affichée par les professionnels de l'éducation et de la formation de mutualiser leur expérience, les collectifs de travail ne parviennent que péniblement à se constituer et à maintenir une activité capable d'engager des débats professionnels. Dès lors, comment discuter des critères de normes et de valeurs qui sous-tendent la qualité de leur travail de formateurs ? Comment s'accorder sur les compétences que ce métier refondé requiert en faisant, par exemple, le point sur leurs expériences propres ? Que faire de la mise en concurrence des différentes instances (l'ESPE et l'Université dans l'étude de cas présentée) voire de la mise en compétition des individus ? Si ces interrogations ne sont pas nouvelles

¹ ESPE Bordeaux 21 janvier 2015 :

<http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-francois-dupeyron/210115/lettre-ouverte-madame-najat-vallaud-belkacem-ministre-de-leducation-nationale>

ESPE NANTES février 2015 :

http://sd85.fsu.fr/IMG/pdf/lettre_aux_de_cideurs_espe_nantes_23_fevrier.pdf

dans le secteur de la fonction publique, elles ne sont que très rarement évoquées dans le domaine de l'enseignement et de la formation et encore moins pour dénoncer le surinvestissement individuel, source de fatigue physique et mentale, pouvant conduire à la rupture avec le milieu de travail. À la manière de De Terssac (2013), on peut parler ici « d'organisation blessante qui entoure les activités » et de « blessures organisationnelles que présente le sujet ».

Caroly et Barcellini soutiennent l'idée qu'il est nécessaire de s'intéresser à l'activité des organisateurs du travail, « à leurs contraintes, à leurs ressources et stratégies pour faire évoluer celle-ci vers une meilleure prise en compte de l'activité collective dans la réorganisation du travail. C'est à cette conditions que l'environnement deviendra capacitant pour l'activité collective » (2013, p. 43). Le soutien de la construction du collectif de travail, seul capable d'agir sur les conditions matérielles et organisationnelles de l'activité de travail devrait permettre le développement de compétences individuelles et collectives voire davantage : l'atteinte des objectifs de performance ainsi que l'apprentissage et la préservation de la santé (Caroly, 2010). Et si l'on considère que les véritables transformations du travail ne peuvent être portées que par les travailleurs eux-mêmes (Yvon et Durand, 2012) et, plus largement, par les collectifs qui, seuls, peuvent opérer des transformations durables de leurs milieux de travail (Felix, 2014 ; Mouton et Félix, 2014), se pose ici la question de l'intervention : comment intervenir de manière efficace et efficiente sur les organisations et la conception des formations (Espinassy, 2014) ? Si l'on se situe dans une perspective constructive et une approche développementale du travail, comment redonner du pouvoir agir à ces formateurs ? Dans un contexte où la responsabilité de l'École, des enseignants et de leur formation est convoquée face à des difficultés professionnelles croissantes, et de fortes demandes sociales régulièrement attisées par l'actualité, il convient d'imaginer avec les acteurs de nouvelles modalités d'intervention pour interroger la performance du système de production (entendu ici au titre du service public d'éducation et de formation), notamment en matière de conception de la formation et de production des ressources capables de contribuer et de préserver la santé des protagonistes.

BIBLIOGRAPHIE

Bourgeois, F., & Hubault, F. (2013). L'activité, ressource pour l'organisation du travail. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 89-102).

Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles. Des enjeux pour la santé au travail*. Habilitation à conduire des recherches, Université Bordeaux 2.

Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In P. Falzon (Ed.), *Ergonomie constructive* (pp. 33-45).

Daniellou, F. (2010). Les mondes du travail. In L. Théry (Ed.), *Le travail intenable* (pp. 31-92). Paris : Editions La Découverte.

Espinassy, L. (2014). « Modalités d'action et tensions de la posture d'intervenant-chercheur en analyse ergonomique de l'activité des professionnels de l'éducation ». Symposium : *Ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation : quand les obstacles de l'intervention interrogent les modalités de l'action ergonomique et son évaluation*. Ed. P. Simonet. ACE Montréal 7, 8, 9 oct.

Espinassy, L., Mouton, J.C., Félix, C., (2009, septembre). *La « fiche de préparation » : un outil organisateur de l'activité dans la formation des enseignants ?* Actes du 44ème congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française : Ergonomie et organisation du travail, (pp.85-93).
<http://www.ergonomieself.org/media/media41146.pdf>

Félix, C. (2014). Du travail des « collectifs » à de nouvelles modalités de formation professionnelle : l'histoire du GAP. *Questions vives, Recherches en éducation*, Volume 6, N° 21, pp. 83-96.
<http://questionsvives.revues.org/1510>

Félix, C., Espinassy, L. (2011), Production d'une ressource en ligne <http://ife.ens-lyon.fr/ife> Programme Néopass@action : « aider les élèves à travailler » :
<http://neo.inrp.fr/neo>

Leontiev, A.N. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Editions du Progrès.

Magner, J-B. (2013-2014). *L'an I des ESPÉ : un chantier structurel*. Rapport d'information du Sénat n° 579 http://www.senat.fr/rap/r13-579/r13-579_mono.html

Mouton, J.C & Felix, C. (2014). Le groupe d'appui pédagogique : une alternative dans la formation des enseignants. *Diversité*, n° 177, 3e trimestre 2014.

Passeron, J.-C. et Revel, J. (Eds.), (2005). *Penser par cas*. Paris : Editions de l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales.

Saujat, F. (2011). *L'activité enseignante. Interpréter l'agir. Un défi théorique*. (ed. Bruno Maggi). Paris : PUF.

Saujat, F., Faïta, D. & Maggi, B. (2006). Travail et santé des enseignants: synergie entre deux méthodes pour comprendre un objet méconnu et transformer les situations d'enseignement. Actes du 41e Congrès de la SELF : Ergonomie et Santé au travail (pp. 163-167).
www.ergonomie-self.org/self/listcong.html

Terssac, G. de. (2013). Malaises organisationnels : place, plainte et pente dangereuse », *La nouvelle revue du travail* [En ligne], 3 | 2013, mis en ligne le 26 octobre 2013. URL : <http://nrt.revues.org/1261>

Yvon, F., & Durand, M. (2012). Réconcilier recherche et formation par l'analyse de l'activité. Bruxelles : De Boeck.