



HAL
open science

Des épreuves du métier d'enseignant entre réformes et territoires

Jean-François Thémines, Éric Delamotte, Anne Laure Le Guern, Bernadette Ngonu, Élisabeth Schneider, Samuel Voisin

► **To cite this version:**

Jean-François Thémines, Éric Delamotte, Anne Laure Le Guern, Bernadette Ngonu, Élisabeth Schneider, et al.. Des épreuves du métier d'enseignant entre réformes et territoires : Intensification du travail et risques d'un régime de fiction. *Éducation & formations*, 2020, Les enseignants : panorama, carrières et représentations du métier, 101, pp. 247-279. 10.48464/ef-101-10 . hal-03097833

HAL Id: hal-03097833

<https://hal.science/hal-03097833>

Submitted on 5 Jan 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

DES ÉPREUVES DU MÉTIER D'ENSEIGNANT ENTRE RÉFORMES ET TERRITOIRES

Intensification du travail et risques d'un régime de fiction

Jean-François Thémines
Éric Delamotte
Anne-Laure Le Guern
Bernadette Ngonu
Élisabeth Schneider et
Samuel Voisin
Normandie Université

Le texte présente les principaux résultats d'une recherche qui a tenté de cerner des facteurs explicatifs de la représentation dégradée que les enseignants se font de leur métier. Cette recherche combine différentes méthodes (monographies, analyse de corpus médiatique, questionnaires) pour appréhender ces facteurs, dans le contexte de mise en place de la réforme des rythmes scolaires et de la réforme du collège, sur des terrains territorialement différenciés et situés dans la région normande. La recherche met en évidence des types de coordination au moyen desquels les enseignants réagissent à l'intensification du travail produit par ces réformes. Certains relèvent collectivement des épreuves tandis que d'autres privilégient les arrangements discrets ou les combats qui peuvent isoler. La diversité des situations met en exergue la fragilité des collectifs de travail enseignants. Cet aspect ne peut pas être attribué à la profession seule qui, par essence, serait rétive au travail collectif. Il est pour partie le résultat d'un pilotage institutionnel qui tend à laisser les professeurs démunis et exposés à de nouveaux risques face à la dévalorisation sociale de leur métier.

L'appel à projets de recherche 2015 de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) sur *Le statut social et la représentation du métier enseignant* part du constat d'un « grand écart français » entre un sentiment de satisfaction largement partagé par les enseignants concernant leur travail et le sentiment, tout aussi partagé par eux, d'une faible valorisation de leur travail dans la société. Comment comprendre que la représentation que les enseignants se font de leur métier est notablement dégradée depuis au moins 2002 (Esquieu, 2002) tandis que « *le statut social de l'enseignant, en tout cas tel qu'il est mesuré par les données disponibles, ne semble pas avoir été fondamentalement modifié* » (DEPP-MEN, 2015) ? Quels facteurs jouent en propre sur ces représentations ?

Pour répondre à ces questions, nous avons choisi d'analyser les évolutions du travail enseignant à partir de contextes territoriaux d'exercice. Une première raison de ce choix est que ces facteurs ne jouent vraisemblablement pas « *de la même manière, ni avec la même acuité selon que l'enseignant est professeur des écoles ou bien enseigne dans le second degré [et selon] qu'il exerce dans telle ou telle académie ou dans tel ou tel territoire* » (DEPP-MEN, 2015). La seconde raison est que ce contexte territorial fonctionnerait comme un espace d'expression d'images du métier d'enseignant. En nous attachant aux interactions des professeurs au quotidien avec « *l'ensemble des parties prenantes, qu'il s'agisse de la communauté éducative dans son ensemble que des "usagers" du système éducatif (élèves, parents, etc.)* » (DEPP-MEN, 2015), nous pensons pouvoir identifier ces images et leurs usages.

Par ailleurs, nous avons pris comme angle d'analyse la mise en œuvre et la réception de deux réformes récentes qui ont modifié fortement le travail prescrit des enseignants (Brossais & Lefevre, 2018 ; Cortesero, 2018). La réforme des rythmes scolaires (2013-2017) réferait le travail individuel et collectif des professeurs des écoles au territoire et à la communauté éducative locale tandis que la réforme du collège (2015-2017) demandait aux professeurs de collège d'élargir leur cadre de référence en mettant en place, entre autres, des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI). Outre leur contenu de prescriptions, ces deux réformes présentent l'intérêt, pour notre étude, d'être conduites depuis le centre (ministère) pour être déclinées localement, mettant les enseignants en interaction entre eux et avec un grand nombre d'acteurs locaux (parents, élèves, animateurs, responsables de centres de loisirs, coordonnateurs des temps périscolaires, inspecteurs d'académie, inspecteurs pédagogiques régionaux, chefs d'établissement, médias, élus locaux, etc.).

À partir de contextes territorialement contrastés situés en Normandie¹, nous nous sommes demandé quelles images du métier d'enseignant et quels types d'épreuves ont été construites localement à la faveur de ces deux réformes. Plus spécifiquement, la question s'est posée de savoir en quoi l'institution Éducation nationale est impliquée dans les questionnements ou les difficultés professionnelles auxquelles ces épreuves collectivement relevées ou au contraire évitées constituent des réponses localement différenciées.

CADRAGE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

À travers l'étude de la réception des réformes des rythmes scolaires et du collège, il s'est donc agi d'aller vers le travail des professeurs, là où s'éprouve la satisfaction à faire son métier

1. Au moment où la recherche est conduite (2015-2017), la Normandie est composée de deux académies et de deux régions : Basse-Normandie (académie de Caen) et Haute-Normandie (académie de Rouen).

et par rapport auquel le déficit de reconnaissance repéré par les enquêtes quantitatives est ressenti. En première approche, nous définissons le travail comme « *l'activité coordonnée déployée par les hommes et les femmes pour faire face à ce qui, dans une tâche utilitaire, ne peut être obtenu par la stricte exécution de l'organisation prescrite* » (Dejours, 1993, p. 41). Le travail en effet n'est pas seulement sa prescription, la tâche, ou, en d'autres termes encore, ce qu'il y a à faire, et il n'est pas non plus seulement le résultat du travail, ce avec quoi il est souvent confondu (Dejours, 2003).

Le sens du travail s'ancre ainsi dans l'affrontement au réel, dans les façons, presque réinventées à chaque fois, dont les acteurs se saisissent de la prescription. Par prescription est entendue l'injonction émanant de l'employeur, en l'occurrence, le ministère de l'Éducation nationale, ou encore les « *prescriptions descendantes* » (Daniellou, 2002), à distinguer de ce que les ergonomes étudieront ensuite, les « *prescriptions remontantes* » (venant des collègues, des usagers par exemple). Les réformes étudiées avaient l'ambition, en changeant fortement les prescriptions, d'agir sur le travail. Ce sens initial accordé à la prescription – injonction de l'employeur – est celui que l'on trouve dans les recherches menées sur le travail enseignant en temps de réformes (Lantheaume, Bessette-Holland & Coste, 2008 ; Hélou & Lantheaume, 2008 ; Lantheaume, 2015 ; Brossais & Lefevre, 2018 ; Themines & Tavignot, 2019). Nous avons ainsi cherché à comprendre comment la profession a réagi à ces injonctions institutionnelles et à la manière dont elles ont été portées auprès d'elle.

Organisation du travail, rhétorique et compétences critiques des acteurs

Trois orientations ont guidé notre approche : être attentifs à la conduite des réformes pendant la période de leur mise en place, s'attacher aux rhétoriques mises en œuvre par les acteurs concernés, quand il s'agit de qualifier le travail enseignant, enfin lier l'exercice de compétences critiques des acteurs avec leurs situations de travail.

Organisation du travail et management en temps de réformes

Un premier choix a consisté à travailler sur un point aveugle des rapports entre le travail des personnels et l'organisation du travail dans l'Éducation nationale lors de la mise en place de réformes. Si les évolutions du métier et leurs rapports avec la difficulté et la souffrance au travail sont étudiées (Lantheaume & Hélou, 2008), et si l'appropriation professionnelle de dispositifs l'est également souvent (Barrère, 2013), c'est moins le cas des réformes, même si elles ne sont pas ignorées sous cet angle (Lantheaume, Bessette-Holland, Coste, 2008, 2009).

Les deux réformes étudiées ont en commun une mise en œuvre locale imposant des coordinations nouvelles entre métiers (professeurs, animateurs, coordonnateurs pour les rythmes scolaires) ou entre disciplines (pour la réforme du collège). La mise en place même des deux réformes va nécessiter, durant plusieurs mois, un nombre important de réunions, de sollicitations, de concertations et de productions documentaires. Dans la discordance entre les exigences formelles du centre prescripteur (le ministère) et la prise en compte des particularités des situations, les réformes ont ainsi ouvert deux fronts d'intensification du travail. En psychologie et en médecine du travail où l'intensification est appréhendée de manière qualitative, elle « *implique à la fois accélération et standardisation. Elle repose sur des modes d'évaluation de plus en plus abstraits qui s'opposent à la prise en compte des situations particulières* » (Davezies, 2006). Or, précisément, les deux réformes sont fondées sur des

textes qui fixent des attentes générales, déconnectées de tout contexte particulier, tandis que leur mise en œuvre suppose que les professeurs déploient des moyens adaptés pour faire face à ces situations toujours singulières en plus d'être nouvelles et de remettre en cause les identités professionnelles héritées (Buznic-Bourgeacq, Le Guern, Thémimes, 2015).

Dans ce contexte d'intensification du travail, les cadres intermédiaires de l'institution occupent une place toute particulière. Représentants du centre prescripteur dans les écoles et les collèges, ils disposent aussi d'informations sur les situations particulières auxquelles les professeurs sont confrontés au moment de la mise en place des réformes. Ils y sont eux-mêmes, pour partie, confrontés dans leur propre travail (rapport de la hiérarchie du primaire avec les élus locaux ; rapport des chefs d'établissement en collège avec les parents comme avec le centre de l'académie).

Pour se représenter ce qui se joue à l'échelon local dans la mise en place des réformes, on peut s'appuyer sur les modèles de *sense-making* produits en sciences de la gestion. Ainsi, « Le modèle interprétatif de Weick (1995) vise à comprendre comment les organisations, et les groupes de personnes qui y travaillent, font sens de ce qui se produit autour d'elles, et construisent leur réalité à travers un processus de communication et d'interprétation de messages (ou d'information) » (Maurel, 2010, p. 11). Ces processus interprétatifs sont marqués par des frontières au moyen desquelles les personnes et les groupes délimitent leur propre réalité. Par filtrage, structuration, le *sense-making* transforme le subjectif pour chacun en un environnement local qui va conditionner le travail de tous. Nous pouvons alors faire l'hypothèse que les strates institutionnelles proches des professeurs (chefs d'établissement, inspecteurs d'académie et de circonscription, inspecteurs pédagogiques régionaux), contribuent par leur action formative, informative en temps de réforme, par leur communication, par leur interprétation des situations locales, à agir sur ces dernières. En somme, la diversité des conditions d'exercice du métier d'enseignant ne peut pas être renvoyée à des données extérieures à l'institution Éducation nationale ; elle résulterait aussi d'éléments liés au management académique et local des réformes qu'il s'agit de documenter.

Images du métier : la dimension langagière de la présentation de soi

Le rapport entre organisation du travail et enseignants s'exerce en contexte de réformes sur des terrains multiples : les lieux du travail enseignant, qu'ils soient publics ou privés (domicile), mais aussi des théâtres d'action non professionnels (communal, médiatique, de manifestations, etc.). Ce rapport social est susceptible de peser tout à la fois sur le contenu donné à la réforme et sur sa mise en œuvre. Ce qui nous intéresse dès lors, ce sont les capacités d'action déployées sous la forme de prises de parole publiques par les enseignants ou par d'autres groupes. Nous ne nous sommes pas attachés aux « *représentations sociales associées au métier d'enseignant* » (Farges, 2011) par les enseignants eux-mêmes ou par d'autres catégories sociales, mais aux apparitions publiques de ces groupes pour ce qu'elles permettent d'inférer du pouvoir d'agir des professionnel.le.s.

Ce que nous cherchons à identifier, ce sont donc des images de métier, au sens de présentations de soi (individus, collectifs, groupes professionnels) (Goffmann, 1973) ou *ethos* (Amossy, 2010) mobilisées dans un contexte de controverse, au sens d'un rapport social qui prend une forme politique, c'est-à-dire publique. Dans les prises de parole, il s'agit de repérer ce qui relève de « *la présentation de soi [et donc d'] une négociation d'identité à travers laquelle le locuteur tout à la fois se pose, et tente d'imposer ou, tout au moins, de faire partager, ses façons de voir* »

(ibid., p. 130). C'est ce que nous considérons comme le travail argumentatif qu'opèrent des enseignants ou d'autres catégories de personnes dans différents théâtres d'action, certains professionnels, d'autres extérieurs ou plus larges (réunions publiques, manifestations, médias, etc.).

Ce travail argumentatif revêt deux fonctions, car il a deux adresses : celle tout d'abord de faire connaître publiquement une façon de voir, en particulier en dehors de son groupe professionnel ; celle ensuite en direction de ce groupe d'appartenance, de restaurer ou renforcer le sentiment de pouvoir agir sur les événements. Empiriquement, il s'agit de repérer quelles argumentations ont été mobilisées et par quels acteurs, à quels moments, à partir de quels lieux, à quelle échelle (école ou établissement, localité, académie) et par quels canaux, au sujet du travail enseignant, du métier d'enseignant et des changements que produisent les réformes. Sur un plan théorique, nous considérons que nous saisissons par ces argumentations, lorsqu'elles sont le fait d'enseignants, des indicateurs d'une mobilisation professionnelle à même d'endiguer chez leurs locuteurs le sentiment d'une dévalorisation sociale. *A contrario*, l'absence d'argumentations publiques ou la seule présence d'argumentations venues d'autres groupes indiqueraient un affaiblissement des défenses professionnelles vis-à-vis de ce sentiment de dévalorisation.

Nous faisons l'hypothèse :

- 1) que par leur contenu et le travail d'appropriation qu'elles nécessitent (Brossais & Lefevre, 2018), les réformes considérées placent les professeurs en position de devoir produire des images du métier pour ne pas être en position de subir celles médiatisées par d'autres groupes,
- 2) que le travail argumentatif par lequel la profession enseignante « se pose » comme locutrice dans le débat ou la controverse ouverte par une réforme doit être observé localement pour identifier les ressorts du sentiment de dévalorisation sociale.

Passer l'épreuve de la réforme

En somme, le sentiment de dévalorisation sociale des enseignants résulterait de facteurs différemment combinés d'une école ou d'un collège à l'autre, mais relevant tout à la fois du fonctionnement local de l'institution, de la mobilisation de la population enseignante et de ses rapports avec les autres groupes sociaux (parents, élus, animateurs, etc.). Pour organiser l'étude de ces combinaisons de facteurs dans leurs contextes de réalisation, nous empruntons la notion d'épreuve à des sociologues attachés à dévoiler les compétences critiques des acteurs (Boltanski & Thevenot, 1991 ; Martuccelli, 2006). Condensant les riches apports de ces auteurs, nous concevons l'épreuve comme un moyen de relier dans l'analyse les changements auxquels sont exposées les personnes et leurs manières de relever en situations, de façon singulière, les défis liés à la confrontation à ces changements (Martuccelli, 2006). Les situations peuvent être construites en épreuves-modèles qui confrontent les points de vue et permettent aux protagonistes d'expliquer leurs critères de jugement. Mais les épreuves ne peuvent être détachées de récits singuliers qui sont ceux de la mise à l'épreuve de chaque personne.

Concernant l'enseignement, le concept d'épreuve a été souvent mobilisé pour étudier l'entrée des individus dans le métier (Barrère, 2002 ; Périer, 2014), la façon d'être au métier dans les contextes difficiles (Van Zanten & Grosperon, 2001) ou encore les difficultés à durer dans la carrière (Lantheaume, 2015). Il ne l'a pas été, à notre connaissance, pour comprendre les

mobilisations, les résistances ou les retraits professionnels produits par – ou associés à – des réformes. Un premier enjeu est de savoir comment des collectifs et des individus gagnent en pouvoir d’agir, relèvent des défis professionnels en explicitant les principes au nom desquels ils se rendent visibles et posent publiquement leur point de vue, ou bien au contraire, demeurent invisibles, tendent au renoncement, voire à la mise en danger individuelle au travail. Un deuxième enjeu est de rendre compte, à partir du repérage d’épreuves construites par les enseignants, de jeux de contraintes, dont nous faisons l’hypothèse qu’elles tiennent tout autant à des formes locales de management qu’à des états antérieurs différenciés de la profession en rapport avec les conditions de travail dans l’école ou dans le collège (populations parentales, rapport avec les élus, expérience des difficultés scolaires, etc.).

Une triangulation méthodologique

Pour se donner les moyens de vérifier ou invalider ces hypothèses qui mettent en avant des jeux d’acteurs à l’échelon académique et local, nous avons fait le choix d’une triangulation méthodologique (Caillaud & Flick, 2016) articulant des monographies d’école et de collège, une analyse de corpus médiatiques et la passation d’un questionnaire destiné aux enseignants

↳ **Annexes 1** à **4** p. 270 à 277.

Monographies d’écoles et de collèges : les images du métier mobilisées localement en contexte de réformes

La constitution de monographies répond à un double objectif. Il s’agit tout d’abord de repérer les images du métier mobilisées dans une école ou un collège, en contexte de réformes, par les professeurs, les chefs d’établissement, les inspecteurs, les parents d’élèves et les élus. Il s’agit ensuite, en croisant observations, documentation et propos tenus en entretiens, de cerner les coordinations locales qui permettent aux professeurs d’avoir prise sur les événements ou, au contraire, l’absence de telles coordinations et en conséquence la prévalence d’un risque de retrait dont nous pensons qu’il encourage le sentiment d’une dévalorisation sociale du travail.

Par monographie, on entend en anthropologie, en sociologie et dans des recherches interdisciplinaires en sciences sociales (Hardouin, Keerle, Themines *et al.*, 2018 ; Boudesseul *et al.*, 2017) la démarche d’étude impliquant une enquête de terrain et l’observation directe (*in situ*) propices à reconstituer un phénomène ou une situation dans sa totalité (Dufour, Fortin *et al.*, 1991). L’étude monographique considère l’objet d’étude comme « *des actions collectives et des processus sociaux qui peuvent être en partie appréhendés à travers des interactions directes, et dont le sens vécu par les agents n’est ni donné d’avance, ni susceptible d’être négligé* » (Chapoulie, 1984). Il est donc « *saisi à travers les interactions directes du chercheur avec son terrain d’enquête, et la restitution empirique qu’il en fait repose sur les informations de première main provenant du recueil de propos en situation, d’observations directes, de descriptions fournies par les acteurs liés au phénomène ou à la situation sous étude* » (Dufour *et al.*, 1991, p. 20).

Les monographies ont été réalisées dans un petit nombre de lieux (quatre) du fait de la quantité de matériaux que chacune nécessitait de rassembler et de la présence qu’elle exigeait du chercheur sur son terrain d’enquête. Les terrains ont été retenus en fonction des risques territorialisés d’échec scolaire (Boudesseul, Caro & Grelet, 2014, 2016). La typologie des auteurs de cet atlas nous a semblé de nature à tester l’hypothèse selon laquelle la représentation dégradée que les enseignants se font de leur métier est fonction de leurs conditions d’exercice. Quatre des six catégories de cantons définies dans *l’Atlas des risques*

sociaux d'échec scolaire sont représentées : la catégorie « *Fragilité économique dans les petites communes* » (une école en espace rural, département de la Manche) ; la catégorie « *Cumul de fragilité économique, familiale, culturelle en milieu urbain* » (une école en espace urbain, département de la Seine-Maritime) ; la catégorie « *Sécurité économique et soutien culturel* » (un collège en espace urbain, département de la Seine-Maritime) ; la catégorie « *Précarité économique dans les petites et moyennes communes* » (un collège en espace périurbain, département du Calvados).

Le travail de terrain a duré un an. Les contacts ont été pris avant la fin de l'année scolaire 2015-2016 pour observer les préparatifs de la réforme du collège. L'année scolaire a ensuite permis de saisir des évolutions importantes en raison de l'opposition rencontrée par la réforme jusqu'à son retrait final. Pour la réforme des rythmes scolaires, la problématique était différente : le travail de terrain posait la question de l'actualité de la réforme. Les enseignants jugeaient-ils que celle-ci a durablement changé les conditions de travail et les images du métier ou bien qu'elle s'est effacée, passant à l'arrière-plan de priorités nouvelles ?

Analyse de corpus médiatiques : les enjeux de publicité du travail enseignant

L'analyse de corpus médiatiques a pour but d'identifier les images du métier d'enseignant produites dans le traitement médiatique de l'actualité des réformes. Il s'agit de savoir si la mise en place et la mise en œuvre des réformes joue sur les images du métier produites par médias interposés, voire si les médias locaux ne sont pas aussi, par leur traitement des réformes, producteurs d'images qui contribueraient au sentiment qu'ont les enseignants d'une dévalorisation sociale. Croisée avec les monographies qui nous informent sur le travail enseignant préalablement aux réformes et sur celui spécifiquement engendré par leur mise en place, elle permet de prendre une mesure de l'invisibilisation sociale de ce travail, qui pourrait être à la source de ce sentiment de dévalorisation.

Pour éprouver ce croisement de méthodes, nous avons retenu un des deux grands journaux régionaux normands : *Paris-Normandie*. La presse quotidienne locale se caractérise en effet par sa forte diffusion et la proximité qu'elle entretient avec ses lecteurs². On peut donc penser qu'elle reflète ou contribue à l'image dégradée du métier enseignant renvoyée par la société à celles et ceux qui l'exercent. Mais le traitement médiatique de réformes qui ont suscité des oppositions diverses (politiques, syndicales, professionnelles, parentales) fait aussi d'elle, un terrain d'enjeux pour la production d'images publiques de tous ces groupes sociaux. On sait que le traitement de l'actualité sociale par la presse régionale est caractérisé par la simplification³, par une amplification des rapports hiérarchiques⁴ et par la prédilection pour les conflits au détriment du « *travail lui-même [et de] la vie quotidienne dans les entreprises ou les administrations [qui] n'est jamais traité* » (Ballarini, 2008, p. 423). L'invisibilité médiatique éventuelle du travail enseignant ne relèverait alors pas d'un traitement particulier, puisque le travail, en général, n'est pas ou est peu représenté dans la presse régionale.

2. Forte de trente-sept titres et de vingt millions de lecteurs, la presse quotidienne régionale constitue, à titre principal, un média de proximité.

3. « *Occupant une position dominante sur un territoire qu'elle dit refléter, médiateur très particulier d'un espace public partiel, la presse régionale détourne le regard de la profondeur et de la diversité de la société pour l'attirer sur une construction des rapports sociaux simplifiée à l'extrême* » (*ibid.*, p. 420).

4. Elle se traduit par « *une très forte inégalité à l'intérieur des catégories, où les dirigeants, quelle que soit leur nature [maires et présidents d'intercommunalités, dirigeants d'entreprise, d'administration, de syndicats, de clubs], dominent largement* » (*ibid.*, p. 421).

Pour autant, est-il exact dans notre cas que tout travail est exclu de la représentation médiatique des changements provoqués par les réformes ? L'intensification du travail enseignant engendrée par la mise en place des réformes (coordination accrue au sein du corps professoral local et avec d'autres acteurs de l'éducation, nouvelle organisation du travail personnel) ne fait-elle l'objet d'aucun traitement ? En vertu du respect des hiérarchies existantes, le travail des élus, des chefs d'établissement, des inspecteurs, n'est-il pas tout de même mis en avant, et à quel sujet ? En particulier, l'intensification du travail des élus (assurer la coordination et la mise en place d'une politique éducative locale pour la réforme des rythmes scolaires) ou des chefs d'établissement (assurer la mise en œuvre de la réforme dans chaque collège) est-elle portée à la connaissance du lectorat ?

Un questionnaire adressé aux enseignants et investi par une partie des personnes répondantes

Troisième méthode utilisée, le questionnaire adressé aux enseignants cherche à savoir si les transformations du métier visées par l'institution à travers des réformes rencontrent ou non leur assentiment, leur approbation. Intitulé *Enjeux de métier et satisfaction au travail*, ce questionnaire est conçu pour identifier les domaines de compétences où se jouent la satisfaction ou l'insatisfaction au travail des enseignants et ce en quoi ces domaines correspondent ou non à de nouvelles prescriptions liées aux réformes. La dimension locale n'est pas directement enquêtée. De plus, le questionnaire ne permet pas de saisir le travail argumentatif d'un répondant au sujet de son métier, puisqu'il n'a pas de dimension publique. Il ne donne donc pas accès à des images du métier telles que nous les avons définies. Mais, en resserrant la focale sur les concordances ou discordances entre le métier tel que l'employeur veut le transformer et le métier tel que les professeurs le considèrent et en tirent satisfaction ou non, le questionnaire documente le rapport des professeurs à l'institution prescriptrice à l'échelon individuel. Dès lors, il est possible de croiser ces résultats avec les informations contextualisées dans les monographies sur ce même rapport, envisagé cette fois-ci à l'échelle des écoles et des établissements.

De plus, nous pouvons recouper les réponses à la question ouverte finale prévue dans le questionnaire avec l'analyse de corpus médiatiques et avec les entretiens réalisés dans le cadre des monographies. Qu'est-ce que la prise de parole en fin de questionnaire – dans un espace d'où tout contact avec l'employeur paraît exclu⁵ – nous dit des rapports des professeurs avec ces hiérarchies ? Et, surtout, qu'est-ce que les écarts repérés entre ce qui est publicisé dans les médias s'agissant de ce rapport hiérarchique et ce qui ne l'est pas *via* les questionnaires nous apprennent sur la part attribuée par les professeurs à l'institution dans la fabrique d'une dévalorisation de leur métier ?

Une première version du questionnaire a rencontré de grandes difficultés de réception. En dépit de la lettre d'appui de la DEPP, sa diffusion auprès des écoles et des collèges échantillonnés⁶ n'a pas été autorisée par le rectorat de l'académie de Rouen, tandis que celui de l'académie de Caen l'autorisait. Le taux de retour très faible (moins de 150 sur un potentiel d'un millier) et le taux d'abandon très élevé (45 remplis de façon complète sur les 150 commencés) indiquaient

5. Les observations et entretiens réalisés dans le cadre des monographies ne présentaient pas les mêmes garanties en raison de la personnalisation des relations qui se sont progressivement instaurées avec les professeurs et quelquefois leur hiérarchie (inspecteurs et inspectrices de circonscription, chefs d'établissement).

6. L'échantillonnage a été établi en fonction du type territorialisé de risques d'échec scolaire [Boudesseul, 2016].

au moins deux autres difficultés. Les questionnaires étant envoyés par liste de diffusion institutionnelle, leur accès par les intéressés supposait une redirection, suite à notre envoi, par les principaux de collège et les directeurs d'école, ce dont nous n'avons pas eu de garantie. Par ailleurs, on peut penser que des professeurs prêts à répondre à un questionnaire évoquant dans son titre la « satisfaction au travail » ont pu être désarçonnés par un questionnaire qui cherchait à les placer en position réflexive. En conséquence, l'équipe en a proposé une version simplifiée, réduisant le nombre d'items de 30 à 16, sans modifier sa structure. Cette seconde version a été diffusée en utilisant le vecteur d'un réseau social (Twitter) à partir du compte de membres de l'équipe, pour orienter les abonnés intéressés vers le site du questionnaire sur *Limesurvey*. De la sorte, le questionnaire touchait directement des personnes désireuses de répondre ; l'enquête perdant au change son échantillonnage territorial⁷. Dans cette version, 254 personnes ont répondu au questionnaire, mais avec au final seulement 55 réponses exploitables. La difficulté structurelle du questionnaire était confirmée par ce faible taux de remplissage. Pourtant, 30 personnes parmi ces 55 ont utilisé l'espace d'expression libre en fin de questionnaire. C'est l'analyse thématique de contenu de ces réponses libres que nous exploitons ici. Il est nécessaire de prendre en compte le fait que les personnes qui s'expriment ont aussi répondu au reste d'un questionnaire qu'elles estiment exigeant. Ces réponses doivent être comprises, nous semble-t-il, comme des occasions qu'ont saisies des professeurs pour s'exprimer en s'adressant aux chercheurs qu'ils ne connaissent pas et qu'ils savent ne pas être leur employeur.

Les sections suivantes du texte présentent les résultats principaux de la recherche. Un premier temps identifie des types de coordination observés localement entre professeurs, qui leur permettent d'avoir prise sur les événements liés à la mise en œuvre des réformes. Ce que nous avons appelé un tableau des épreuves, au sens de défis que relèvent collectivement des professeurs par les images du métier qu'ils construisent. Le matériau utilisé est principalement celui des monographies d'écoles et de collègues. Le second temps s'appuie sur la triangulation des trois méthodologies. Il cerne les facteurs limitant ou favorisant le sentiment de dévalorisation sociale chez les enseignants : le rôle des mobilisations collectives (ou leur absence), les responsabilités des hiérarchies locales de l'institution scolaire, la minoration médiatique de l'intensification du travail enseignant, sans détacher ces éléments des contextes d'exercice du métier.

UN TABLEAU D'ÉPREUVES DE MÉTIER

Cette première partie de résultats est consacrée aux formes observées de coordination entre enseignants et/ou avec d'autres catégories d'acteurs éducatifs. Certaines consistent en épreuves ou défis professionnels par lesquels des professeurs se rendent visibles et posent publiquement leur façon de voir et de faire leur métier. D'autres formes de coordination échappent à ce régime de visibilité, fragilisant selon nous les personnes et les groupes professionnels. C'est ce que nous avons appelé d'une part la coordination discrète pour laisser passer la réforme, et d'autre part l'épreuve de force.

⁷ De surcroît, les répondants doivent être abonnés au réseau social pour avoir connaissance du questionnaire et y accéder s'ils le souhaitent.

Des épreuves relevées à la faveur des réformes

Un premier type d'épreuves se caractérise par des images du métier construites dans l'espace public, au moyen d'une série d'actes posés vis-à-vis des parents, des élus, d'autres professionnels, de la hiérarchie, en fonction d'un contexte local de mise en œuvre de la réforme, perçu comme défavorable.

À l'école de P. [catégorie « Fragilité économique dans les petites communes [rurales] »], avec les nouveaux rythmes scolaires, des acteurs non enseignants, surtout des animateurs, ont assuré les temps d'activités périscolaires (TAP) dans les locaux de l'école, en raison de l'absence d'autre local disponible. La mise en place de ces activités et l'arrivée de ces personnes génèrent d'importantes évolutions organisationnelles (utilisation des locaux, passage des groupes d'enfants sous la responsabilité de différents adultes, stockage du matériel, etc.) qui influent sur les conditions du travail des enseignants et sur l'image que semblent leur renvoyer les parents. Les formes d'activités scolaires ou périscolaires semblent en effet comme indistinctes aux yeux de ces derniers, et ce d'autant que, selon des professeurs, les enfants à l'image de leurs parents, n'adapteraient pas particulièrement leurs comportements au cadre scolaire. Par ailleurs, le maire conduit une politique ressentie comme brutale. Il a imposé l'emploi du temps hebdomadaire des activités périscolaires. Il joue de sa compétence en matière d'ordre public pour demander et obtenir de certaines familles qu'elles retirent leurs enfants des activités périscolaires en raison de leurs comportements. Il s'agit de « *remettre les choses en ordre, faire comprendre que le respect est dû à tous les adultes* » (entretien avec l'adjointe en charge des affaires scolaires). Le maire a aussi, aux yeux des enseignants, remis en cause le principe de laïcité en utilisant les temps périscolaires pour inviter parents et enfants à des commémorations incluant des temps de prière.

« Avant la réforme des rythmes scolaires, il était aisé de repérer le périmètre de l'école aussi bien pour les élèves que pour leurs parents. L'école comme lieu identifiable spatialement correspondait exactement à la zone d'influence institutionnelle. Depuis la réforme, les espaces partagés avec les activités périscolaires provoquent pour les parents une certaine confusion quant aux responsabilités de chacun. Ainsi, les élèves sont revenus le soir chez eux avec un mot les invitant à une cérémonie religieuse. L'authentification de l'émetteur, le maire en occurrence, n'était pas évidente pour les parents. Le mot était dans le cartable et venait donc de l'école. »

Entretien directeur d'école

Après une année où les professeurs subissent la situation, ils vont parvenir à mettre en place une stratégie en direction des parents. Deux facteurs jouent favorablement. D'une part, l'école est classée en 2015-2016 en réseau d'éducation prioritaire (REP), ce qui permet de dégager des moyens supplémentaires (un demi-poste de professeur). D'autre part, l'équipe est accompagnée et soutenue dans la mise en place des rythmes scolaires comme dans ses accrochages avec le maire. Aux yeux des professeurs, il y a eu formation et accompagnement : « *c'était compliqué et les réunions avec [l'inspectrice en charge de la réforme dans le département] ont bien aidé à comprendre ce que je pouvais faire. On a été bien accompagné* » (entretien professeure). *L'inspectrice a pris soin de retenir l'équipe de P. dans le groupe d'écoles pilotes pour cette mise en œuvre, prenant en compte le critère géographique de la représentation d'écoles rurales de circonscriptions où les élèves sont plus en difficultés que la moyenne, et celui, professionnel, de l'engagement d'une équipe implantée dans un espace réputé difficile.*

Concrètement, le directeur a instauré la pratique de la remise du livret scolaire aux parents. Cette stratégie répond à l'attachement des parents à un enseignement classique tandis que l'intégration dans le REP conduit à une évaluation sans notes et par compétences. Il s'agit donc d'anticiper des difficultés de compréhension, en démontrant par là-même l'expertise de l'équipe enseignante en matière d'apprentissage et d'évaluation.

« La remise individuelle du livret scolaire aux parents et aux élèves est très importante. Ils ont tous répondu au rendez-vous pour le premier trimestre. Même si nous ça nous oblige à rester tard le soir. Je pense que les parents sont satisfaits. »

Entretien professeure

Les professeurs reçoivent donc les parents dans ce qui redevient « leurs » locaux, c'est-à-dire les salles de classe, et mettent en scène une rencontre rituelle que les parents peuvent rattacher à une imagerie classique de l'enseignant. Enfin, le directeur agit aussi sur l'image de l'école par la presse locale : de fait, l'équipe enseignante est plus visible dans les journaux locaux qui, dans les années 2014-2015 avait donné beaucoup de place aux activités périscolaires ainsi qu'au maire qui, lui, demeure très présent.

La réforme des rythmes scolaires avait, pour les enseignants, affaibli leur relation avec les parents. Le classement en REP permet de développer en leur direction une stratégie offensive sur le terrain spécifiquement scolaire. Construire une image d'experts (et seuls experts) des apprentissages a été l'enjeu de cette épreuve relevée par l'équipe de P. et cela au détriment de la logique organisée par le maire, qui avait prévalu dans les débuts de la réforme, effaçant chez une partie des parents la frontière, nécessaire aux yeux des professeurs, entre activités scolaires et périscolaires.

Au collège de T. [catégorie « Précarité économique dans les petites et moyennes communes [périurbaines] »], face à l'ampleur de la réforme du collège – nouveaux dispositifs avec réorganisation horaire et disciplinaire, nouveaux programmes sur les quatre niveaux de classe en une seule rentrée – les enseignants organisent collectivement la traduction des attentes, des enjeux et des échéances. Le calendrier et l'ampleur de la réforme sont considérés comme imposant une « *marche forcée* ». *Le dossier transmis par l'académie lors d'une formation en Bassin d'éducation concerté comporte 43 fichiers d'une grande diversité : diaporamas, fiches présentant des éléments réglementaires, tableaux excel à compléter, scénarios pédagogiques, etc. L'absence de documents d'accompagnement des programmes est perçue comme une délégation indue du travail de production de ressources professionnelles. « Y'a plus de doc d'accompagnement, c'est à nous de faire le boulot de l'institution »* (entretien professeur). Une enseignante de lettres explique en janvier 2015 qu'elle « *n'y [a] pas encore touché* », qu'elle ne sait « *pas par où commencer* ». *Une professeure de langue vivante dit qu'elle a « tout posé par terre chez elle, devant elle et [s'est] sentie démunie ».*

Cette situation évolue sous l'effet de deux facteurs. D'une part, des coordonnateurs de disciplines proposent comme support de travail à leurs collègues, des versions condensées de documentation officielle. Un collectif se construit à l'instigation d'enseignants plus aguerris à l'appropriation des attentes institutionnelles pour jouer un rôle de formation en direction de professeurs plus jeunes. Les coordonnateurs de français et d'histoire-géographie ont joué un rôle inclusif pour d'autres disciplines plus fragiles. D'autre part, la direction pratique un accompagnement individuel et collectif. Elle a élaboré des documents intermédiaires, explicatifs : simplification/traduction de documents institutionnels, simulation de répartitions

horaires et d'emplois du temps. Les deux personnels de direction prennent soin de capitaliser le travail réalisé au fur et à mesure de réunions préparatoires en l'enrichissant d'indicateurs : bilans des conseils de classe, résultats d'évaluation en sixième, etc. Le principal rassure les personnes inquiètes : « *On ne touchera pas aux postes... On sécurise les collègues* » (le principal en conseil pédagogique). Il n'empêche que la direction est elle-même destinataire d'une pléthore d'informations à hiérarchiser, à évaluer, à trier. Le principal mentionne les annonces trop fréquentes de la ministre : « *elle n'arrête pas* », ce qui rend confuse la communication des éléments essentiels de la réforme. En conséquence de cet accompagnement, plusieurs enseignants mentionnent le sentiment d'avoir une activité utile, parce que signalée et considérée par le chef d'établissement.

Pour autant, lorsque la formation académique est déclenchée alors que l'année scolaire est déjà commencée, elle rencontre l'incompréhension des professeurs. Le ressenti d'un mépris institutionnel à leur endroit domine face à des séances de formation qui miment le travail du professeur sous forme d'exercice.

« *Y'en a marre des mutualisations. On n'a rien appris. L'inspecteur a présenté la réforme, c'est peut-être bien pour ceux qui n'ont rien fait depuis le début de l'année. Après l'atelier, on nous propose un texte, Michaux et Maupassant, qu'est-ce que vous en faites ? 45mn sans documents, c'est pas comme ça qu'on travaille. La collègue a dit qu'il fallait transmettre et que ce serait mis en ligne sur une plateforme. »*

Entretien professeur

En somme, le schéma institutionnel d'une délégation à l'enseignant-individu de l'appropriation de la réforme est refusé par le collectif de l'établissement, qu'il s'agisse de la direction ou des enseignants. Ce qu'est le travail enseignant, à savoir réfléchir, concevoir ensemble l'activité des élèves en répondant avec sérieux aux attentes institutionnelles est mis en actes, par opposition à la façon dont les formations académiques ont été conçues.

L'équipe d'établissement relève ainsi une épreuve que nous avons appelée de métabolisation de la réforme, faisant partager aux moins aguerris parmi elles et eux une image du métier d'enseignant comme une profession intellectuelle de conception. Ce qui présuppose paradoxalement qu'une habitude de travail d'équipe doit déjà être là, soutenue par la direction, alors que l'accompagnement institutionnel de la réforme prétend la mettre en place, et ce par des voies perçues comme inadéquates parce que s'adressant à des individus traités en personnes inexpérimentées.

Une épreuve sans cesse rejouée : la souffrance d'élèves en grandes difficultés

À l'école de D. [catégorie « Cumul de fragilité économique, familiale, culturelle en milieu urbain »], la réforme des rythmes scolaires a été mise en œuvre en fonction de décisions unilatérales de la commune. Celle-ci considère que l'organisation préalable des activités périscolaires permet d'accompagner la réforme, moyennant leur adaptation aux horaires hebdomadaires qu'elle a décidés sans concertation avec les équipes enseignantes. Cette gestion de la réforme a un double effet sur ces dernières. Comme les activités périscolaires sont principalement assurées par l'Union sportive de l'enseignement du premier degré (USEP), où interviennent précisément des enseignants, ces derniers considèrent qu'ils subissent la réforme : « *L'Usep, on a changé par la force des choses parce que ce sont les enseignants qui le font* ». Et cette impression de subir est renforcée par le fait que, selon eux, leur hiérarchie

proche (« *la circonscription* ») n'a pas pris d'initiatives pour favoriser des échanges entre les écoles, qui auraient permis de répondre ou de s'adapter efficacement aux choix imposés par la commune. Il en ressort l'idée qu'« *on n'a pas tenu compte de certaines spécificités locales, on a balancé d'en haut cette réforme-là en vrac, et puis débrouillez-vous, c'est à peu près ce qu'on nous a dit* » (entretien professeure).

Lors du travail de terrain, les professeurs établissent un rapport entre cette mise en œuvre et celle de la réforme de l'inclusion scolaire en 2005. Ils estiment que la mise en place de la réforme des rythmes scolaires a accentué les inégalités entre enfants, dont une grande partie est déjà en grandes difficultés dans les apprentissages. Certaines familles ne prendraient pas en charge leurs enfants à la fin des nouveaux temps scolaires :

« *Le problème qu'on a, c'est qu'on finit à 4 h moins le quart, comme c'est des CM2, j'en ai qui traînent dans les rues, j'en ai qui ne vont pas à l'Usep. [...] Après, c'est pas tous [les garçons], mais il suffit de quelques-uns et malheureusement ces quelques-uns ce sont ceux qui sont quelquefois sur la corde raide et qui, ben, risquent de basculer justement dans "je traîne dans la rue" et c'est ce que ça a amené, cette réforme-là. »*

Entretien professeur

Or, face aux difficultés d'apprentissages, les professeurs considèrent qu'ils n'ont pas été et ne sont toujours pas entendus par leur institution. Ils affirment en particulier ne pas avoir bénéficié de formation institutionnelle pour mettre en œuvre l'inclusion scolaire et regrettent les fins de non-recevoir face à leurs demandes d'un maître spécialisé, considérant dès lors que leurs élèves en sont les premières « *victimes* ».

« *Depuis deux ans, il y a de plus en plus de maintien en grande section. Le souci, c'est que la grande section devient une zone d'attente. Des enfants en difficulté y restent, que retrouvent de nouveaux élèves en difficulté, avec des cas lourds. »*

Entretien professeure

La mise en œuvre de l'inclusion a nécessité de leur part un important travail de formation, de mise à niveau et nécessite une mobilisation constante, dont ils ont la récompense lorsqu'ils parviennent à convaincre les parents de la mise en place d'un accompagnement spécifique de leur enfant. Les entretiens font apparaître, en plus de l'importance quantitative des réunions d'équipe, des rencontres souvent délicates avec les parents : « *on est un peu seuls, seuls face à la situation et seuls face aux mots qu'il faut dire aux parents* » (entretien professeur) et un travail de formation hors cadre scolaire auprès d'autres catégories professionnelles :

« *Il y a deux ans, j'avais une orthophoniste de la région qui me contactait très régulièrement pour les enfants que j'avais dans la classe et avec qui on faisait un travail... je sais que sur les 3 enfants qu'elle suivait dans ma classe, il y en a une par exemple qu'on a, je dirais, sauvée [...] à partir du moment où elle a eu l'orthophoniste [...] qui m'a dit ce qu'elle donnait comme astuces à sa patiente, et puis moi je lui donnais, comment j'aménageais le travail avec cette élève dans son travail, elle a fait des progrès énormes. »*

Entretien professeure

En somme, les professeurs considèrent s'être construit des compétences sur la diversité des handicaps et affichent leur satisfaction quand ils ont « *sauvé un élève* », convaincu un parent, quand ils sont allés au bout de la démarche permettant de réunir une équipe éducative autour

d'un enfant. Mais ils l'ont fait selon eux sans appui de leur institution, de laquelle ils estiment, de plus, ne pas avoir de signe de reconnaissance. Cette dernière vient de quelques familles et des réussites que les professeurs identifient sur fond cependant de cumul de grandes difficultés. La réforme des rythmes scolaires produit ainsi un effet de zoom sur une réforme antérieure et la façon dont elle a été localement conduite. La souffrance des élèves sur laquelle insistent les professeurs est sans doute aussi la leur. Vaincre des résistances « *un peu seul avec ses mots* », pouvoir prendre des décisions d'équipe, faire avec l'effet de distance que l'institution produit sur eux, c'est réduire cette souffrance que la réforme des rythmes scolaires fait rejouer, celle des élèves et la leur. Là réside l'épreuve relevée dans la longue durée à D.

L'arrangement : un régime de coordination discrète pour laisser passer la réforme

Nous examinons dans cette section un cas d'arrangement, c'est-à-dire une coordination discrète entre professeurs et avec la direction d'un établissement. Aucune façon de dire et de faire son métier n'est posée publiquement. À la différence du collège de T., nous n'avons pas observé de mise au travail organisée ou d'émergence de collectifs. Le travail de terrain montre plutôt des ajustements, des aménagements qui permettent de passer la réforme sans rupture, mais aussi sans expression ou réaffirmation publique d'une position collective face à cette réforme.

Dans le collège d'I. (catégorie « Sécurité économique et soutien culturel en milieu urbain »), deux facteurs contextuels permettent de comprendre ce type de coordination où la justification des choix n'est jamais publique, mais « retenue » ou réservée à l'entre-soi : le contexte social de recrutement du collège et le rapport entre pilotage et équilibre des rapports entre enseignants dans le collège.

Le climat social du collège est estimé bon par les professeurs, qu'il s'agisse de leurs conditions de travail, de leurs relations professionnelles et du comportement des élèves. Les résultats sont excellents : 100 % de réussite au diplôme national du brevet (DNB) en 2016-2017, dont 90 % avec mention. Dans ce collège privilégié, les professeurs ont le sentiment du travail bien fait avec un public tranquille, respectueux, en réussite. Leur âge et leur expérience (âge moyen : 48 ans ; 6,8 années d'expérience moyenne dans le poste) jouent sans doute pour installer un certain détachement vis-à-vis de la réforme.

Du côté des enseignants, les relations interpersonnelles semblent suffisamment denses et diverses (convivialité, projet, discipline, autre) pour produire un équilibre qui, de fait, stabilise un établissement qui ne semble pas porté par un projet. Du côté de l'équipe de direction, une répartition des rôles s'est opérée : tandis que l'adjointe nouvellement arrivée d'un collège en réseau d'éducation prioritaire (REP) soutient la réforme, le principal, ancien dans l'établissement, assure d'abord une fonction de régulation des rapports des enseignants entre eux et avec la réforme.

La réception de la réforme est contrastée. Il y a « *ceux qui ont dès le départ essayé de mobiliser les troupes pour aller manifester et contrer la réforme alors que d'autres essayaient de trouver à l'intérieur ce qui était bien* » (entretien professeur). Les échanges n'ont, semble-t-il, pas débouché sur des réunions formelles : « *On s'est réuni, sur les temps de la récré, et ça a été vraiment des sujets de conversation à bâtons rompus. Des collègues ont dit "Non ! C'est pas possible, on peut pas accepter qu'on nous enlève des heures, on peut pas accepter de travailler comme ça, dans des ateliers macramé", en parlant des EPI* » (entretien professeur).

Avec la réforme, la question de l'évaluation et du passage aux compétences pouvait devenir une question sensible dans le collège. Des professeurs y organisent en effet un brevet blanc devenu après plusieurs années de négociation avec la direction une « épreuve commune de préparation à la seconde générale » à la notation moins stricte. Mais un professeur dit en entretien : « *Quand on a plus d'exigence, on a plus autorité. Cela vaut pour le regard des parents, comme celui des élèves* ». Pour autant, la question des compétences ne sera pas travaillée collectivement. En réunion de formation dans le collège, le principal indique qu'il faut appliquer la réforme avec loyauté, du mieux possible pour les élèves. Ce qui est compris comme un message favorable au *statu quo*.

« *Nous c'est ce qu'on fait dans notre établissement, on fait croire aux gens qu'on l'applique, mais globalement, on n'a strictement rien changé. On s'est débrouillé pour que ce qu'on faisait avant, ça rentre dans la nouvelle réforme. »*

Entretien professeur

Réciproquement, la direction bénéficie d'un regard indulgent de la part d'enseignants qui ressentent de la brutalité dans la façon dont la réforme est conduite : « *Les personnels de direction sont là pour les faire passer les réformes. Je pense qu'ils n'avaient pas une position facile. Ça, tout le monde le reconnaît* ». De plus, il est apparu aux enseignants que, lors des journées de formation disciplinaire, tous les inspecteurs et inspectrices ne semblaient pas adhérer à cette réforme et que, pour certains, ils ont « fait le service minimum » (entretien professeur). Dans ce contexte d'une prise en charge réduite de la réforme, des entretiens avec le chercheur ont pu fonctionner comme exutoire d'une parole qui n'a pas trouvé à s'exprimer en réunion.

« *J'en ai marre qu'on me prenne pour une idiot. Je préférerais qu'on me dise la vérité du fond de cette affaire, au lieu de me faire croire que ça, c'est pour les élèves et faire du bien à tout le monde. Certes on est très bon, paraît-il, en France, pour les élèves CSP+ qui sont bons d'office et on est mauvais pour les mauvais. Donc on fabrique une réforme pour les mauvais, soi-disant. En fait, on est en train de se dire les mauvais ils n'ont pas le droit à l'exigence, ils ont droit qu'au ras du panier, qu'au minima du minima de la compétence définie par l'OCDE. »*

Entretien professeure

On ne peut pas dire qu'une image du métier ait été publiquement engagée, qu'une épreuve ait été relevée dans le collège d'I. Les arrangements au sein de l'établissement aboutissent à l'éviter. Mais ce régime de coordination discrète a produit le départ de la principale adjointe qui, en désaccord avec ce fonctionnement, demande et obtient une mutation pour travailler dans un collège d'éducation prioritaire. Il a aussi très certainement pour effet de laisser chacun pour soi, ou alors au sein de petits groupes de personnes, avec des questions sur ce qu'est bien faire son métier dans ce collège et dans cette ville où les collèges présentent des écarts importants de taux de réussite au brevet des collèges.

Aller à l'épreuve de force dans la réforme du collège

Des situations nous ont semblé relever de l'épreuve de force, lorsque des personnes ou des groupes professionnels ne se sentent pas tenus dans l'adversité, de produire ou de répondre à des arguments publics pour faire comprendre quelle est leur vision du métier.

Le croisement de la monographie du collège d'I. avec l'analyse de corpus médiatique montre que des professeurs d'allemand se sont engagés dans une épreuve de force contre l'institution pour contester la suppression de classes bi-langues dans le cadre de la réforme du collège. Pour le ministère, cette mesure est justifiée parce qu'elle fait disparaître une inégalité de fait. L'option bi-langues offrait à une minorité d'élèves la possibilité d'apprendre deux langues vivantes dès la classe de sixième, tandis que cet apprentissage était repoussé pour les autres à la classe de quatrième. L'ouverture de cette option a parfois permis aux directions de collège de fabriquer des classes « de niveau », socialement sélectives et attractives. Le ministère assortit cette suppression de l'introduction en classe de cinquième de l'apprentissage de la seconde langue vivante pour tous les élèves.

La décision est ressentie comme brutale : « *Moi je le perçois comme quelque chose de programmé, est-ce que c'est le cas j'en sais rien, mais en tout cas c'est perçu comme tel parce que là, on entérine la chute de l'allemand ou la mort de l'allemand* » (entretien au collège d'I.). Tout en alertant les conseils d'administration des collèges, les professeurs s'organisent régionalement et nationalement par le biais de leur association professionnelle : « *C'est au niveau national, donc chaque région a donc un représentant de [l'association] et donc dès qu'on a su qu'il y avait cette réforme qui menaçait l'allemand, donc on s'est uni, on a fait donc des assemblées générales.* »

La mobilisation des médias donne une visibilité inespérée. Alors que nos observations en collège montrent que les EPI divisent les enseignants⁸, leurs débats ne sont pas rendus visibles par la presse locale. En revanche, *Paris Normandie* consacre à la défense des classes bi-langues par les professeurs d'allemand, entre le 7 avril 2015 et le 30 août 2016, pas moins de dix-sept articles. On peut y voir une illustration de la préférence donnée par la presse locale à la couverture des conflits plutôt qu'à celle de leurs facteurs de déclenchement ou à d'autres formes moins visibles de mobilisation professionnelle (Ballarini, 2008). Mais l'expression publique du désaccord des professeurs d'allemand ne s'accompagne pas d'une mise en visibilité de leur travail dans les classes et de leurs conditions de travail, que la réforme vient encore compliquer.

« *J'ai été interviewée devant le rectorat, c'était France Bleu. Je crois que ça a dû passer sur les ondes très tôt le matin. Donc là, c'était vraiment le signe qu'il y avait un gros malaise et malgré tout ça, on n'a pas été entendu [...] Pour les parents, l'allemand n'est pas utile, n'est pas indispensable. J'enseigne depuis 30 ans, cela fait 20-25 ans que cela fait problème, il faut être attractif et exigeant. Dans la tête des gens, je pense que l'allemand n'est pas quelque chose de primordial, d'où le combat qu'il faut mener, toujours, pour leur montrer que l'allemand ça a quand même un poids sur le plan économique et ce poids-là est rarement perçu que ce soit des adultes ou des enfants, alors que l'allemand peut être un plus.* »

Entretien professeure d'allemand

Les professeurs d'allemand ont engagé une épreuve de force contre ceux qui voudraient selon eux « *la mort de l'allemand* ». Ce faisant, ils construisent par médias interposés, non pas une image du métier de professeur d'allemand ou plus largement de professeurs experts d'apprentissages dans un domaine, mais plutôt, à distance du métier d'enseignant, une image de défenseurs d'une langue.

8. Certains, sensibles à l'argument d'une innovation qui permettrait aux élèves de mieux saisir le sens des apprentissages, sont favorables aux EPI, alors que d'autres, inquiets d'une atteinte au principe de liberté pédagogique et à une identité professionnelle forgée dans la spécialisation disciplinaire, y sont opposés.

Si ce tableau d'épreuves donne à voir une typologie, certains cas relevant du défi collectif relevé sur un terrain professionnel, d'autres du *statu quo*, d'autres encore d'un repli disciplinaire, dans tous les cas, les professeurs doivent faire avec une institution qui leur donne souvent l'impression de ne pas avoir pris la mesure de leurs compétences collectives, voire même de les nier comme en témoigne la réception de certains accompagnements formatifs des réformes. L'intensification du travail lié aux réformes est bien redoublée par la façon dont non seulement le centre, mais aussi des strates intermédiaires de l'institution n'assurent pas aux yeux de beaucoup d'enseignants une reconnaissance minimale de leur travail.

LES RISQUES LIÉS À L'INTENSIFICATION DU TRAVAIL ENSEIGNANT PRODUITE PAR LES RÉFORMES

Ainsi que nous en avons fait l'hypothèse, la diversité des conditions d'exercice du métier d'enseignant permet de comprendre que le sentiment de dévalorisation sociale, sans être uniformément diffusé, peut l'être fortement dans certaines circonstances. De cette diversité participe le mode de management académique et local des réformes, qui, loin d'être un facteur uniformément aggravant ou limitant, joue de manière différenciée suivant les écoles et les collèges. Il n'est pas le seul facteur explicatif de cette diffusion d'un sentiment de dévalorisation sociale : le régime de visibilité médiatique des réformes construit dans la presse régionale en est aussi responsable. Mais du fait que l'organisation du travail est impliquée dans cette diffusion, ce facteur (le management académique et local) pèse sur la nature des risques liés à l'intensification du travail enseignant. La dernière partie de ce texte tente de restituer la logique d'émergence différenciée de ces risques.

Expression d'une maltraitance institutionnelle et risque d'isolement professionnel

Le travail de terrain montre que la perception par les enseignants du fonctionnement de l'Éducation nationale en cours de réformes est un facteur de renforcement ou de limitation du sentiment d'une dévalorisation sociale de leur métier. Les formations qui accompagnent la mise en œuvre de ces réformes revêtent un enjeu qui se situe sur le terrain de la reconnaissance du travail. C'est dans la prise en charge concrète de ces formations par la hiérarchie académique, départementale ou de proximité (circonscriptions, bassins d'éducation) que se joue cette reconnaissance. Le croisement des monographies avec les réponses libres aux questionnaires, d'une part, confirme l'existence d'un rapport dégradé avec l'institution autour de cet enjeu de reconnaissance, et d'autre part, met en évidence des risques d'isolement professionnel sur fond de défiance à l'égard de cette institution.

Les observations et les entretiens ont montré que les stratégies d'enrôlement d'équipes avec engagement de l'encadrement de l'Éducation nationale et avec reconnaissance publique du travail enseignant portent leurs fruits (appropriation de la réforme et confiance à l'égard de l'institution). Ce que montre la monographie de l'école de P. où les professeurs évoquent volontiers en entretien le rapport constructif installé avec une hiérarchie qui « *ne met pas la pression* ». Ce que nos observations de réunions permettent de relier avec la stratégie départementale de formation mise en place par l'inspectrice en charge de la réforme. Pendant deux journées en plus des rencontres dans les écoles, des directeurs d'école – au moins un par circonscription – ont travaillé avec les conseillers pédagogiques sur des réorganisations

possibles des apprentissages. Le groupe a réalisé un document d'aide à la mise en œuvre de la réforme, accessible en ligne sur le site internet de l'académie. Ses professeurs auteurs y sont nommés et remerciés par l'inspectrice, manière de reconnaître le travail collectif réalisé, l'engagement des personnes et de construire une image du métier d'enseignant expert des apprentissages, capable d'évolutions et d'un travail collectif.

Au contraire, des stratégies de délégation de la mise en place de réformes sans engagement réciproque de la part de l'encadrement ont eu lieu et elles ont rencontré l'incompréhension et la protestation. Nous avons vu comment, à l'école de D., les enseignants estiment avoir été abandonnés par une institution dont ils attendaient qu'elle pèse sur le rapport de forces défavorable qui s'est installé avec la municipalité. Ou encore comment les enseignants du collège de T., après avoir relevé le défi de la mise en œuvre de la réforme en comptant sur leurs propres forces (collectifs existants et personnels de direction anticipant les difficultés), sont confrontés en formation à une hiérarchie académique qui agit à contretemps et leur renvoie l'image d'un métier d'exécution.

L'analyse thématique de contenus des réponses aux questionnaires confirme l'insatisfaction ressentie vis-à-vis des formations.

« Le besoin en formation est absolument nécessaire dans la mesure où ce métier demande une remise en question perpétuelle de nos pratiques, de nos connaissances, mais cette formation est quasiment inexistante ou inappropriée. »

En l'absence de formation, les ressources indiquées dans les réponses au questionnaire sont d'abord numériques avec, par ordre décroissant d'importance : Éduscol, sites de professeurs, forums d'enseignants, sites disciplinaires de l'académie, e-mails des inspecteurs et du chef d'établissement, Canopé.

Au-delà des dysfonctionnements perçus de la formation, sur lesquels les monographies donnaient plus de détail, les réponses au questionnaire font apparaître en peu de mots le tableau synthétique d'une maltraitance institutionnelle.

« La satisfaction diminue considérablement depuis plusieurs années à cause du climat délétère que l'institution génère à notre rencontre [...] ».

« Il serait plus que temps de tenir compte de la réalité du terrain, de procéder à de vraies augmentations de salaire, d'arrêter d'essayer de venir nous faire travailler au collège hors horaires de travail et de programmer des stages les après-midi où on ne travaille pas. Aucune autre profession salariée ne demande à ses employés de travailler hors temps de rémunération. »

« Vouloir tout réformer en si peu de temps, c'est nier le métier d'enseignant et la logique des objectifs recherchés [...] Je suis pourtant optimiste mais pour la première fois, je doute et m'interroge sur mon métier, même si je suis et reste le premier soutien de mes élèves. »

« J'aimerais que le ministère soutienne davantage les professeurs en parlant d'eux de façon plus nuancée et plus véridique du métier. »

« [J'éprouve] beaucoup de satisfaction en classe devant les élèves, mais une sensation de stress intense face à toute la paperasserie exigée et à toutes les réformes que nous devons appliquer sans avoir été consultés. »

Plusieurs professeurs ont reproché aux auteurs du questionnaire qu'ils ne leur permettent pas de faire valoir l'importance des apprentissages professionnels réalisés seuls.

« Il est regrettable que deux choix soient obligatoires pour la majorité des questions⁹. La vraie réponse sur l'origine de l'acquisition de mes compétences professionnelles est la plupart du temps moi tout seul et ce n'est malheureusement pas possible de faire cette réponse ce qui ne manquera pas de donner des résultats biaisés. »

Cet usage du mythe de l'autodidaxie peut s'interpréter, venant d'une enseignante qui sait par son métier qu'on n'apprend jamais tout seul, comme l'expression d'un très profond isolement.

Le principe même d'un gouvernement par la réforme est mis en cause :

« Trop de bouleversements, réforme injustifiée, manque de moyens, nivellement par le bas... Salaire insuffisant, perte de temps, trop de tâches en plus, gestion comptable des personnels... Ma seule motivation : les élèves et leur avenir... »

« Notre travail devient de plus en plus difficile à mener à bien à cause des réformes qui se succèdent tous les 3-4 ans. On passe maintenant plus de temps à défaire ce qui a été précédemment fait qu'à réellement travailler pour le bien des élèves. Quand est-ce que les politiques de notre pays considéreront les élèves comme des êtres humains et non comme des numéros ou des cobayes de laboratoire ? »

Prises au cas par cas, les réponses permettent de pointer l'isolement professionnel de certains.

Ainsi, une répondante déclare : « Je n'ai pas eu de vrai stage de formation de trois semaines (IUFM ou ESPE) depuis 20 ans ! Je me demande si ça existe encore ! On a quelques mini-formations par les animations pédagogiques, c'est tout. Je me forme toute seule grâce à des sites de collègues sur internet. » Cette professeure des écoles, avec plus de vingt ans d'ancienneté, dénonce ainsi ce qui, pour elle, est un abandon par l'institution qui ne forme pas, qui ne reconnaît pas le travail (puisqu'il n'y a pas besoin de se former), qui ne le rend pas visible : « une charge de travail qui n'est jamais ou rarement exposée », une institution qui formule des « injonctions contradictoires ». Ces injonctions sont énoncées : « mille-feuilles des programmes mais on n'a plus que 24 heures » : augmentation des tâches, de ce qu'il y a à enseigner et à faire apprendre, mais diminution des heures d'enseignement. À cela s'ajoute la lourdeur des effectifs (28 en CP), l'irrégularité des emplois du temps accusée de produire de la fatigue avec l'introduction de la réforme des rythmes. Ces rythmes produisent en réalité une a-rythmie, qui outre l'absence d'aisance qu'elle induit dans les gestes du quotidien (Hall, 1984, p. 195), renvoie le travail et les interactions sociales à de l'absurde, logiquement parlant, et existentiellement. Le salut professionnel viendrait de ressources déposées par des pairs sur internet. Sans précision, on peut penser qu'il s'agit de sites personnels ou de blogs et non de sites institutionnels ou

9. Il s'agit des réponses aux questions où il est demandé « avec qui » telle compétence est construite (voir annexe 3 p. 274).

d'échanges de courriels. Mais cette personne indique que, dans la sphère professionnelle, personne ne sait combien elle travaille : « *Seuls nos conjoints et nos enfants le savent. Ma journée fait 12 heures pour 6 heures de classe !* » Faute de collectif avec qui dire les difficultés, ce qui reste est la mauvaise conscience et un sentiment de culpabilité : « *On se sent toujours coupable de ne pas en faire assez pour aider nos élèves.* »

Le traitement médiatique des réformes : des enseignants spectateurs ou commentateurs plutôt qu'acteurs

Alors que le traitement médiatique des réformes offrait la possibilité théorique de faire partager au-delà de la sphère privée et professionnelle de tout enseignant, les conditions et certains aspects de la réalité d'un travail que ces réformes complexifiaient, il s'en est en réalité tenu éloigné, tout comme il n'a pas donné accès aux débats que ces réformes suscitaient dans la profession.

Comme il était attendu, ce traitement a été caractérisé par la simplification et par une prédilection pour les conflits (grèves, manifestations) au détriment des évolutions effectives ou demandées dans le travail. On perçoit la complexité des logiques d'acteurs pour l'organisation des transports d'élèves, les modes de garde, le recrutement des animateurs, l'accueil des élèves et l'utilisation des locaux pour la réforme des rythmes scolaires, la disparition des classes bi-langues et du latin-grec pour la réforme du collège. Mais on ne perçoit pas les rapports entre les professeurs et la hiérarchie locale de l'Éducation nationale, elle-même n'étant visible que dans ses rapports avec les élus. Les enjeux médiatiques conduisent à faire entendre des porte-paroles fortement polarisés : les représentants syndicaux, des associations professionnelles (l'association des professeurs d'allemand par exemple) et surtout les représentants du pouvoir local ou national. Cette logique de porte-parole empêche à la fois une parole collective enseignante qui expliciterait les enjeux éducatifs des réformes et une parole individuelle qui dirait la diversité locale du métier confronté à ces réformes.

C'est bien une forme d'invisibilité du travail réel qui est organisée non du fait explicite et volontaire des journalistes mais parce que le traitement médiatique de la réforme est fonction d'un agenda politique national, régional et local. Les types d'information privilégiés au fil de l'année contribuent également à occulter les questions professionnelles. Ainsi, les événements rituels d'une part – la rentrée et sa préparation, les vœux des maires, les votes des budgets communaux –, et les événements conjoncturels de la lutte d'autre part – les manifestations, les grèves –, structurent la mise en scène de l'information. En cinq ans, seules trois descriptions du travail enseignant peuvent être repérées dans *Paris-Normandie*. Les rapports avec la hiérarchie et le quotidien des activités d'enseignement fortement modifié par les deux réformes sont très en retrait par rapport aux prises de parole des ministres et des maires sur l'organisation matérielle des réformes. C'est surtout le travail des élus qui est valorisé, leurs questions, leurs démarches et leurs solutions pour la mise en place des rythmes scolaires.

Au début de l'année scolaire 2014, une parole collective d'enseignants tend à se faire entendre sur la mise en place des rythmes scolaires, mais souvent au prix d'une assimilation avec des parents qui se mobilisent « *pour le bien des enfants* »¹⁰. Quelques mentions sont faites de l'enjeu

10. L'argument est indifféremment repris par des parents et par des professeurs dans des propos recueillis par les journalistes lors des manifestations de la rentrée 2014.

territorial des réformes : le terme de « *municipalisation de l'enseignement primaire* » est repris de syndicalistes, sans que les journalistes n'explicitent ce en quoi cette perspective peut bouleverser la profession. Les professeurs apparaissent plutôt comme des auditeurs lors de réunions où les élus sont mis en avant et/ou des opposants (porte-parole syndicaux) et non comme les co-pilotes d'une réflexion publique ou comme de possibles coopérateurs. Ils n'ont en définitive pas construit d'images de métier par le canal de la presse locale, à l'exception de professeurs d'allemand qui, comme nous l'avons vu, ne montrent cependant pas l'ordinaire de leur travail.

Au-delà d'une image sociale dégradée, de nouveaux risques

La mise en œuvre des réformes fonctionne comme un révélateur de l'intensification du travail des enseignants. Les réformes complexifient le travail du fait que leur mise en œuvre implique des rapports plus fréquents avec les parents (présentation des nouveaux dispositifs, justification des activités mises en place, explicitation des productions de leurs enfants, etc.). Et développent les situations d'inter-professionnalité pour la réforme des rythmes scolaires (animateurs, élus, bénévoles, Atsem) ou d'interdisciplinarité pour celle du collège. L'intensification du travail prend alors la forme d'une expérience de l'altérité, dont l'institution prescriptrice semble quelquefois ignorante du fait qu'elle ne produit pas forcément un sentiment de proximité. Localement, l'institution présente à ce sujet des visages bien différents, entre compréhension des difficultés du partenariat avec les élus (école de P.) et grande distance ressentie par des professeurs laissés seuls face à la mairie (école de D.).

L'intensification procède aussi d'un sentiment d'éloignement des instances de décision qui sont aussi celles d'une institution dont les personnes attendent protection et garantie que le surcroît de travail qu'elle leur demande sert des valeurs partagées. Or, bien souvent, les enseignants ont fait part de dysfonctionnements, de contradictions entre les effets de mise en place des réformes et leurs objectifs déclarés. Concernant la réforme des rythmes scolaires, l'expression employée de « *municipalisation* » des écoles pour désigner la réforme dit le sentiment d'étrangeté à eux-mêmes de certains enseignants et le sentiment d'être chassés du lieu même de l'école : la mairie et non plus la République ; les animateurs ou bénévoles en lieu et place d'eux-mêmes, des élèves (re)devenus enfants et non plus élèves au sein même de l'école.

L'intensification du travail, c'est alors faire et défaire, ne pas avoir le temps de l'appropriation, de la construction, de la reconfiguration, également, des identités professionnelles. Le sentiment de perte de maîtrise de son travail peut être lié à l'impression de dépendre du bon vouloir du politique¹¹. L'intensification a à voir avec une accélération mais aussi avec une a-rythmie, liée aux contradictions ou aux incohérences de l'institution, incohérence des valeurs (affichage de la justice et accroissement des injustices territoriales ou spatiales) ou incohérence des échelles non synchronisées entre académies et établissements, comme nous avons pu le voir avec la réforme du collège. Les risques engendrés par cette intensification sont ceux du sentiment d'abandon de la part de l'institution et de l'isolement de personnes, voire d'équipes. Pour la réforme du collège (collèges de I. et de T.), il est remarquable que des enseignants aient cru percevoir ce sentiment aussi chez des cadres intermédiaires personnels de direction des établissements scolaires et des inspecteurs. Ces multiples contradictions fabriquent pour les enseignants des images dissociées.

11. Ce que dans un ouvrage publié après son départ en retraite, le DASEN de l'académie de Caen, nommera de façon volontairement polémique, *En finir avec l'École de la République* (Huchet, 2017) pour formuler le vœu que l'École puisse à nouveau être une institution non aliénée au temps des alternances politiques.

CONCLUSION

L'étude de la conduite des réformes des rythmes scolaires et du collège, sur des terrains contrastés dans la région normande, confirme l'hypothèse de combinaisons locales de facteurs jouant sur l'intensité du sentiment de faire un métier socialement dévalorisé. Au-delà des différences territoriales perçues à partir d'indicateurs socio-économiques, ceux construits par la DEPP ou ceux produits par l'Éducation nationale pour le pilotage des établissements, il s'agit aussi du traitement institutionnel de ces différences, perçu et vécu par les professeurs. Il apparaît nettement qu'il existe une territorialisation du travail enseignant, à la production de laquelle participe l'organisation Éducation nationale, et qui confère à ce métier, la propriété d'être désormais divisé. Il est devenu difficile à des professeurs qui exercent à quelques kilomètres de distance de croire qu'ils font le même métier, et que leur employeur n'est pour rien dans les différences vécues au travail. Le phénomène des « *enfants des rues* » que produit la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires à D. voisine la « *zone d'éducation princière* » d'I. et ses arrangements pour traverser la réforme du collège à moindre coût.

Face à la dégradation ressentie de l'image sociale du métier, dégradation à laquelle le traitement médiatique local des deux réformes n'a pas opposé de frein, l'organisation Éducation nationale peut jouer un rôle de contrepoids, par la reconnaissance qu'elle accorde à la qualité du travail réalisé par les professeurs. Par leur ampleur, ces deux réformes en offraient l'occasion. Or, deux facteurs dont l'Éducation nationale porte la responsabilité ont fait varier sensiblement la possibilité de ce contrepoids : la qualité ressentie de la formation accompagnant la réforme à mettre en œuvre, le sentiment sur le moyen terme (depuis les réformes précédentes) d'avoir été soutenu (ou non) dans ses efforts d'adaptation par de la formation. Or, ces deux éléments sont souvent défailants, en dehors d'un des départements concernés pour la réforme des rythmes scolaires. Dans ces conditions, le sentiment de n'être pas reconnu par l'employeur, voire même que le métier, dans son essence, n'est pas connu de lui, vient redoubler le sentiment d'une image sociale dégradée. Les conditions de travail dépendent alors de la force de collectifs, dont certains ont pu ré-éprouver leur fonctionnement et leur efficacité (épreuve de légitimité) bien qu'à coût élevé, ou de leur faiblesse qui permet toutefois les arrangements, voire de leur inexistence qui débouche alors sur l'isolement professionnel.

Il nous semble, dans la limite d'une recherche qui a privilégié une démarche de type ethnographique, que les professeurs du premier degré sont plus exposés à cet isolement dans le cas d'absence de soutien par une formation d'ampleur, que ceux du second degré qui peuvent bénéficier des initiatives prises à l'échelon de l'établissement par leur direction¹². Néanmoins, notre enquête fait apparaître le risque, pour les chefs d'établissement eux-mêmes, en particulier quand des dissensions s'instaurent dans l'équipe de direction, de devoir trouver une issue dans la mutation et/ou bien de faire que la réforme existe au risque de s'y perdre, tant le régime instauré est celui de la fiction, du faire semblant, ainsi que nous l'avons vu à I. D'autres risques doivent être soulignés, de la même nature, quand la

12. Nous rejoignons là des observations de Robert & Carraud [2018] qui montrent le risque d'épuisement professionnel très net dans le premier degré et pensent que ce risque est moindre dans le second degré en raison de l'existence des chefs d'établissements : « *L'accumulation des différentes causes de malaise [...] situe les PE en première ligne quant à l'exposition aux risques psychosociaux, les enseignants du second degré – tout en y étant soumis – bénéficient de puissantes administrations d'établissement souvent aptes à faire écran* » (Robert & Carraud, 2018, p. 204).

formation consiste à faire semblant et à produire à vide des fictions d'EPI au lieu de mettre le travail au centre de la formation : risque pour les formés mais aussi pour les formateurs et les formatrices, dont des inspecteurs et inspectrices. Contrairement à ce que Ravon & Vidal-Naquet (2016) affirment à propos des métiers du soin où les fictions multiples (de la convivialité, du consensus, du soin) permettent, selon eux, de sortir d'un discours de plainte, les fictions de la mise en place des réformes dans l'Éducation nationale éloignent un peu plus les personnes d'elles-mêmes et de leur métier. Non seulement le risque est alors celui de la santé des personnels (physique ou psychique), mais ce sont des risques pour les élèves, celui de la distance des professeurs aux enseignés jusqu'à l'indifférence ou pire, la maltraitance.

Monographies d'école et de collège

La monographie est une démarche de production et de traitement de données issues d'observations, d'entretiens individuels ou collectifs et de collectes de documentation, centrée sur un lieu. La démarche est guidée par un plan (annexe 2 p. 272) qu'articulent les catégories du cadre théorique. Les observations de réunions d'équipe formelles ou informelles (repas, pause) ou de locaux du travail (salle des professeurs, affichages de travaux d'élèves, etc.), les entretiens individuels ou collectifs obtenus et le matériau documentaire amassé (presse locale, presse syndicale récoltée dans l'école, documents envoyés aux équipes par les académies, etc.) sont collectés en fonction des rapports d'interconnaissance établis au fur et à mesure du terrain, en particulier de l'intérêt que trouveront les personnes rencontrées à nous accorder un entretien.

L'analyse procède par paliers définis dans le plan de la monographie. Celle-ci débute par la description de l'école ou du collège, se poursuit par la caractérisation du contexte local de mise en œuvre de la réforme. À ce stade, les différentes sources d'information sont croisées pour dégager un récit de la mise en œuvre locale de la réforme. La suite de la monographie traite plus particulièrement les entretiens (annexe 3 p. 274) pour cerner les images du métier d'enseignant mobilisées dans le terrain d'études. Puis chaque monographie se conclut sur une hypothèse interprétative concernant la ou les épreuves liées aux images de métier mobilisées dans le contexte local. Ce travail monographique est conduit sur chaque terrain par un chercheur différent ; mais le plan-type, les analyses et la synthèse interprétative ont été construites et validées collectivement par l'équipe ; ce qui constitue une forme de « *triangulation des chercheurs* » (Denzin, 1970).

Analyse de corpus médiatiques

L'analyse de corpus a été mise en œuvre sur le journal *Paris-Normandie*. Fondé à Rouen en 1944, *Paris-Normandie* est la propriété de la Société normande d'information et de communication. Il est diffusé dans l'ancienne Haute-Normandie et dans l'Est de l'Île-de-France. Le journal se décline en éditions locales. Le corpus traité est composé de l'ensemble des articles que *Paris-Normandie* a consacrés 1) à la réforme du collège, entre mars 2015 et septembre 2017, soit 68 articles de formats très divers – d'une analyse politique nationale consacrant une page entière à la mise en place de la réforme, à la brève rapportant un échange scolaire et la suppression des classes bi-langues ; 2) à la réforme des rythmes scolaires, entre juin 2012 et juin 2017, soit 589 articles allant du reportage sur la mise en place de la réforme, à la brève rapportant une décision de conseil municipal sur le calendrier hebdomadaire des rythmes scolaires ou un bilan chiffré de manifestations contre la réforme.

Chaque élément du corpus est traité de façon manuelle en relevant la date, les acteurs concernés, les événements rapportés (faits, propos rapportés ou cités), le type (éditorial, chronique, brève, analyse), la structure (intertitres), le format (par rapport à une page de journal), les photographies (scène, lieu et personnages photographiés) et les thèmes abordés.

Questionnaire

Le questionnaire est principalement organisé en items de compétences ↘ **Annexe 4** p. 276. Pour chaque item, les enquêtés doivent répondre à cinq questions : « Cette compétence vous semble-t-elle nécessaire dans l'exercice de votre métier ? » (réponse : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord) – « Pensez-vous avoir construit cette compétence à ce jour ? » (réponse : pas du tout, peu, moyennement, pleinement) – « Avec qui l'avez-vous construite principalement ? » (deux réponses sont attendues parmi les possibilités suivantes : élèves, professeurs dans l'école ou le collège, collectifs de réflexion professionnelle, inspecteurs, formateurs, proches, chef d'établissement, seul). Cette compétence représente pour vous une source de... (réponse : accomplissement, motivation, découragement, indifférence) - Qui contribue principalement à ce sentiment selon vous ? (deux réponses sont attendues parmi les possibilités suivantes : élèves, parents d'élèves, professeurs dans l'école ou le collège, collectifs de réflexion professionnelle, inspecteurs, formateurs, proches, chef d'établissement, médias, politiques, ministère, seul). Les enquêtés disposent également d'un « espace d'expression libre » pour recueillir d'éventuels prolongements à une réflexion que le questionnaire ne manquerait pas d'avoir suscité pendant la demi-heure estimée pour le remplir. Ce sont ces prolongements qui font l'objet d'une analyse dans cet article.

Annexe 2

TRAME D'ENTRETIEN (VERSION PREMIER DEGRÉ/ RÉFORME DES RYTHMES SCOLAIRES)

Thèmes	Sous-thèmes et questions
Présentation de l'enquêté.e par lui-elle-même	[ancienneté poste, mobilité professionnelle, études, localisation et mobilité résidentielle, engagements associatifs/ militants/professionnels, la « carrière » : ses moments - susciter un récit] + Qu'est-ce qui t'a conduit.e à devenir professeur.e des écoles ?
Présentation de l'école par l'enquêté.e	Tu peux me présenter ton école [nombre de classes et d'élèves caractéristiques des classes, projet d'école, dispositifs, rapport avec la mairie, investissements, jugement sur la qualité des espaces de travail, etc.]
Présentation de la population scolarisée et du « territoire » par l'enquêté.e	Tu peux me présenter le public d'élèves et de parents [catégories sociales, provenance géographique, rapports avec les parents, implication dans des projets d'école, le projet éducatif territorial, les priorités éducatives et les priorités tout court de la mairie, etc.]
Jugement sur son travail, ses conditions de travail, l'évolution	[qualité] As-tu le sentiment de faire bien ton travail ? [reconnaissance] ... que ton enseignement est reconnu ? [par l'institution, par les parents, par les élèves, par les collègues] [évolution]... qu'on te donne les moyens de pouvoir bien le faire ? [si oui/si non : qu'est-ce qui empêche que tu le fasses bien ou mieux ?
Jugement sur le métier et son évolution	[le métier] As-tu le sentiment de faire/partager un métier valorisant ? [si non : tu dirais quoi /si oui : qu'est-ce qui fonde ce sentiment : avec des enfants, éducation, on apprend tout le temps, interlocuteur incontournable, etc.] [perception par les pairs] que tes collègues, ici, partagent ton sentiment ? [perception par autrui] que les parents, les élus, les intervenants dans l'école portent un regard positif sur le métier de professeur des écoles ? [et [évolutions et sources] quel regard portes-tu sur les élèves ? Sentiment que le public a évolué ? Les parents ? L'institution ? Le climat général ?
L'enquêté.e et les disciplines	[identification] Y-a-t-il une ou des disciplines que tu préfères enseigner ? Que tu n'aimes pas enseigner ? Comment fais-tu avec cela ?
L'enquêté.e et les réformes (et les dispositifs)	[identification] depuis que tu enseignes, quelles réformes as-tu vécues ? [distinction] réformes, dispositifs, mesures... [vécu spécifique] À chaque fois, demander le vécu de cette réforme, l'impact sur l'enseignement des disciplines, l'impact sur le plaisir d'enseigner, etc. Ou : [vécu/sentiment général] qu'ont changé ces réformes/dispositifs/mesures à ton travail, à ton ressenti ?
Vision générale sur la réforme des rythmes scolaires [son interprétation par l'enquêté.e]	Certains parlent au sujet de la réforme d'un « changement structurel en profondeur », c'est ton sentiment ? De manière générale, que penses-tu de cette réforme ? Depuis l'annonce de cette réforme, et au regard de ses « premiers pas », ton regard sur cette réforme a-t-il changé ? En fonction de quoi ? Comment t'es-tu au départ informé.e sur cette réforme ? Est-ce que tu continues de le faire et comment ? Prêtes-tu une attention particulière aux discours et points de vue exprimés par les organisations syndicales ? Que penses-tu de leur positionnement respectif dans cette réforme ? Idem pour les associations professionnelles.

Annexe 2 (suite)

<p>Ressenti local de la réforme [son vécu de la mise en place de la réforme]</p>	<p>Venons-en, si tu le veux bien, à la réforme telle qu'elle est vécue et mise en place au sein de l'école et dans la commune ou communauté de communes. As-tu eu le sentiment d'être associé.e à la mise en place de la réforme ? [du projet éducatif territorial à la mise en place des activités dans le nouvel EDT] Quel rôle a eu selon toi le directeur/la directrice de l'école ? Les inspecteurs.trices et CPC ? Le maire ? Les structures culturelles, sportives, etc. ? La mise en œuvre de cette réforme a-t-elle bénéficié et bénéficie-t-elle encore d'un suivi ? Selon ce que tu sais, as-tu le sentiment que cette réforme contribue conformément à sa finalité initiale, à la réduction des inégalités en matière d'éducation ? [comparaison avec d'autres écoles et la manière dont la réforme y est mise en œuvre] ? Es-tu d'accord avec les choix qui ont été opérés ici ?</p> <p>Quels impacts concrets cette réforme a-t-elle eu sur ton emploi du temps, professionnel et personnel ? As-tu eu le sentiment de pouvoir continuer à exercer ton métier comme tu l'entends ? De manière générale, as-tu le sentiment que les changements liés à cette réforme ont pu modifier ta relation aux élèves ? Aux parents ? Aux collègues ? Et à ton travail ?</p> <p>+ [autres « réformes »/dispositifs ou importance relative de cette réforme dans le contexte local. Objectif : fait-elle partie du passé, a-t-elle été digérée, d'autres questions locales ne sont-elles pas plus saillantes pour les professeurs ?] Selon toi, quelles sont les problématiques majeures de ton école aujourd'hui ?</p>
<p>Vision générale sur le contexte professionnel actuel [reprise synthétique]</p>	<p>En somme, tu dirais que le métier de professeur des écoles aujourd'hui en général est : [valorisant/faiblement reconnu/affaibli, etc.]</p>
<p>Ressenti local du contexte professionnel actuel [reprise synthétique]</p>	<p>En somme, ..., dans cette école, dans cette commune, est :</p>
<p>Perspectives</p>	<p>Quelles perspectives professionnelles te donnes-tu pour les années qui viennent ?</p>

Annexe 3

PLAN TYPE DE MONOGRAPHIE D'ÉCOLE OU DE COLLÈGE

QUALIFICATION DU SITE D'ENQUÊTE

L'école/le collège et le milieu local

Positionnement du « territoire ».

Portrait socio-démographique et socio-économique (à partir de la fiche Insee).

L'école/le collège, les dispositifs et résultats scolaires.

Les ressources éducatives dans le milieu proche de l'école et du collège.

L'école/le collège et les enquêtés.e.s

Les enquêtés.e.s interviewés [tableau : catégorie ou fonction, identifiant, sexe, âge/ancienneté, statut, mobilité résidentielle et professionnelle, engagements associatifs, classes d'enseignement – si prof.].

L'école/le collège et le milieu local vu par les enquêtés.e.s.

Un espace de travail et un milieu de vie en pratiques : « scènes » observées/recueillies.

UNE RÉFORME EN CONTEXTE(S)

Pilotage (vu par les pilotes locaux, vu par les professeurs).

Articulation avec la formation (vue par les professeurs/autres).

Moments (périodes et charnières) : **reconstruction d'un récit** à partir des diverses traces.

Cas d'une situation emblématique du pilotage et de la mise en place locale de la réforme à un moment donné.

Réforme, dispositifs, autres réformes : imbrications, articulations construisant le contexte local (moments autres que strictement liés à la réforme, mais significatifs pour les enquêtés.e.s).

IMAGES DU MÉTIER DÉCLARÉES/ATTRIBUÉES DANS LES RAPPORTS AVEC AUTRUI NON ENSEIGNANT

Les regards sur le métier porté par la société

Reconnaissance du travail (question n° 4), regard sur le métier (question n° 5) [extraits d'entretien, classer par types de regards/d'acteurs], circonstancier ce regard perçu par les professeurs (les mots, les lieux, les moments).

Les regards sur le métier porté par l'Éducation nationale (du MEN aux IA-IPR/IEN et chefs d'établissement).

Le vécu de la réforme sous l'angle du rapport avec autrui non enseignant (ce que cela change ou pas dans les rapports avec... ; question de la formation et de l'accompagnement par les hiérarchies) (question n° 7).

Un moment déterminant ? (question n° 8)

IMAGES DU MÉTIER DÉCLARÉES/ATTRIBUÉES DANS LES RAPPORTS À L'INTÉRIEUR DE LA PROFESSION

Sentiment de bien faire et moyens pour cela (question n° 4).

Sentiment de faire ou non un métier valorisant (question n° 5 et 10-11).

L'image des disciplines pour soi/pour autrui dans la mise en œuvre de la réforme (question n° 6).

L'interdisciplinarité : positions.

L'impact ressenti de la réforme (questions n° 7 et 8) fractionnement/unité, *statu quo*/dynamiques, leaders/suiveurs/résistants/réfractaires...

Le vrai boulot [à partir de la question n° 9 : exercer le métier comme tu l'entends] les positions des uns et des autres.

Identification de stratégies de construction d'une image du métier (à la faveur de la réforme) [observations, recoupées avec entretiens] (actions presse, position par rapport aux discours syndicaux, etc.).

SYNTHÈSE : ANALYSE D'ÉPREUVES LIÉES À L'IMAGE DU MÉTIER

Épreuves [« moments de vérité » où se découvre l'engagement professionnel des personnes et des équipes] : un moment – une question « morale » (bien faire le métier) – un dispositif pour visibiliser cette question ou y répondre [images] – avec qui l'épreuve est engagée ? (+ voir alliances/appuis).

Versus ? Comment catégoriser ce qui n'est pas épreuves ?

Annexe 4

STRUCTURE DU QUESTIONNAIRE

Par commodité, les items suivants sont empruntés au *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 18 juillet 2013*. Chaque série de questions est étiquetée avec la formulation suivante : « Être enseignant, pour vous, c'est au regard des compétences suivantes » :

Cette compétence vous semble-t-elle nécessaire dans l'exercice de votre métier ?

Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Pas d'accord	Pas d'accord du tout
----------------------	-----------------	--------------	----------------------

Pensez-vous avoir construit cette compétence à ce jour ?

Pas du tout construite	Peu construite	Moyennement construite	Pleinement construite
------------------------	----------------	------------------------	-----------------------

Avec qui l'avez-vous construite **principalement** ?
Deux réponses sont attendues.

1	2	3	4	5	6	7	8
Avec les élèves	Avec des professeurs dans l'école/établissement	Avec des collectifs de réflexion professionnelle	Avec des formateurs	Avec des inspecteurs	Avec des proches, des amis	Avec le chef d'établissement	Seul

Cette compétence représente pour vous une source...

D'accomplissement	De motivation	De découragement	D'indifférence
-------------------	---------------	------------------	----------------

Qui contribue **principalement** à ce sentiment selon vous ?
Deux réponses sont attendues.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Les élèves	Les parents d'élèves	Les inspecteurs	Les chefs d'établissement	Le directeur d'école	Les formateurs	Les collègues	Les médias	Les politiques (locaux, nationaux)	Le ministère	Vous seul

Liste des items de compétences

1. Former les élèves à une citoyenneté active (des valeurs, des pratiques, des savoirs).
2. Élaborer des situations d'apprentissage en prenant en compte des apports de la recherche (psychologie, sociologie, didactique, etc.).
3. Prendre en compte les élèves à besoins éducatifs particuliers dans les situations d'enseignement-apprentissage.
4. Aider l'élève à se construire en tant que personne dans son parcours de formation à l'école/au collège.
5. Contribuer à des approches pluridisciplinaires et transversales : éducation à la santé, à la citoyenneté, au développement durable, éducation artistique et culturelle, etc.
6. Sensibiliser les élèves aux stéréotypes et inégalités de genre.
7. Participer à l'apprentissage de la langue française à travers son activité d'enseignant.
8. Échanger dans un langage clair et adapté avec des interlocuteurs extérieurs à l'école (parents, élus, intervenants, etc.).
9. Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.
10. Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.
11. Prendre part à l'élaboration du projet de cycle, d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.
12. Prendre en compte dans son activité d'enseignant le contexte de l'établissement scolaire.
13. Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant.
14. Consacrer un temps, avant chaque évaluation, d'explicitation des attentes et des critères.
15. Intégrer les éléments de la culture numérique dans l'exercice de son métier.
16. Se former pour s'adapter aux évolutions du métier.

▾ BIBLIOGRAPHIE

- Amossy, R. (2010). *La présentation de soi. Ethos et identité verbale*. Paris : PUF.
- Ballarini, L. (2008). Presse locale, un média de diversion. *Réseaux*, vol. 148-149, n° 2, 405-426.
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, n° 36.
- Boltanski, L., & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y. et al. (2014). *L'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage France Dom-Tom*. Céreq-DEPP.
- Boudesseul, G., Caro, P., Grelet, Y. et al. (2016). *L'Atlas des risques sociaux d'échec scolaire. L'exemple du décrochage France métropolitaine et DOM*. Céreq-DEPP.
- Boudesseul, G. et al. (2017). *Prévenir le décrochage scolaire : comprendre pour agir dans l'Académie de Lille*. Rapport final de la recherche PERSEVAL, Céreq.
- Brossais, E. & Lefeuvre, G. (dir.) (2018). *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège*. Toulouse : Octarès, 199.
- Buznic-Bourgeacq, P., Le Guern, A.-L. & Thémines, J.-F. (2015). *Coopérer au rythme de l'école. Espaces et engagement d'acteurs dans la mise en œuvre de la réforme des rythmes scolaires. Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris : CNAM.
- Caillaud, S. & Flick, U. (2016). Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. In Lo Monaco, G., Delouée, S., & Rateau, P., dir. *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*. Bruxelles : De Boeck. 227-238.
- Chapoulie, J.-M. (1984). Everett, C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue française de sociologie*, XXV, 582-608.
- Cortesero, R. coord. (2018). Territorialisation des politiques éducatives et multiplicité des espaces de socialisation : vers un nouveau paradigme ? *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, vol. 51, 136.
- Daniellou, F. (2002). Le travail de la prescription. Conférence inaugurale. In *Les évolutions des prescriptions – Actes du 37^e congrès de la Société d'ergonomie de langue française*. Aix-en-Provence. ergonomie-self.org/wp-content/uploads/2016/01/congres-self-2002-aix-daniellou-travail-prescriptions.pdf
- Davezies, P. (2006). Les coûts de l'intensification du travail. *Santé et travail*, n° 57. philippe.davezies.free.fr/download/download/Intensification.pdf
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Comprendre le travail, Éducation Permanente*, n° 116, 47-70.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA éditions.
- Denzin, N. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Chicago: Aldine.
- DEPP-MEN. (2015). *Statut social et représentations du métier d'enseignant*. Appel à projets de recherche.
- Dufour, C., Fortin, D. & Hamel, J. (1991). *Enquête de terrain en sciences sociales. L'approche monographique et les méthodes qualitatives : bibliographie annotée*. Montréal : Les Éditions Saint-Martin.
- Esquieu, N. (2002). Enseigner en lycée et en collège en 2002, *Note d'Information*, n° 02.33. Paris : MEN-DPD.
- Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel. *Revue européenne des sciences sociales*, n° 49 (1), 157-178.
- Goffman, E. (1973). *La Mise en scène de la vie quotidienne. 1. La Présentation de soi*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Hall, E.T. (1984). *La danse de la vie*. Paris : Seuil.

Hardouin, M., Keerle, R., Themines, J-F. et al. (2018). *Des fonctions d'un glossaire dans un programme de recherche pluridisciplinaire*. espacestemps.net/articles/des-fonctions-dun-glossaire-dans-un-programme-de-recherche-pluridisciplinaire/

Huchet, J.-C. (2017). *En finir avec l'École de la République*. Paris : L'Harmattan.

Lantheaume, F., Bessette-Holland, F. & Coste, S. (2009). Les inattendus des réformes : hybridation et construction de normes locales. Exemple des lycées professionnels. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 43, 105-115.

Lantheaume, F., Bessette-Holland, F. & Coste, S. (2008). *Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail*. Lyon : INRP, 247.

Lantheaume F. & Hérou C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.

Lantheaume, F. (2015). *Durer dans le métier : questions méthodologiques*. Document non publié.

Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin.

Maurel, D. (2010). Sense-making : un modèle de construction de la réalité et d'appréhension de l'information par les individus et les groupes., *Études de communication* [En ligne], n° 35. journals.openedition.org/edc/2306.

Périer, P. (2014). *Professeurs débutants. Les épreuves de l'enseignement*. Paris : PUF.

Ravon, B. & Vidal-Naquet, P. (2016). L'épreuve de professionnalité : de la dynamique d'usure à la dynamique réflexive. *Sociologies*, [En ligne]. journals.openedition.org/sociologies/53630.

Robert, A. & Carraud, F. (2018). *Professeurs des écoles au XXI^e siècle. Portraits socioprofessionnels*. Paris : PUF.

Thémimes, J.-F. & Tavignot, P. dir. (2019). *Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes. Un modèle de professionnalisation en question*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.

Van Zanten, A. & Grosperon, M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI Enjeux*, n° 124, 224-242.

Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organization*. Thousand Oaks : Sage Publications.

