

Carnets Rouges

Enseigner : quel travail ?

Marine Roussillon

Penser, créer, se former : un travail invisible ?

Gérard Aschieri

Enseignants : un statut pour un métier responsable

Alice Cardoso. Catherine Remermier

« Reprendre la main » sur le métier : un enjeu majeur pour les professionnels de l'enseignement du secondaire et une préoccupation syndicale

Thierry Novarese

L'évaluation de l'école : retrouver le sens de la mesure

5€

reseau-ecole.pcf.fr

reseau.ecole-pcf@orange.fr



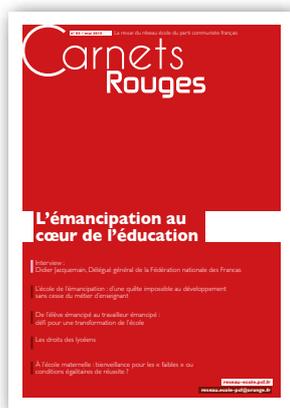
Numéro 1 : septembre 2014

Quels programmes pour une culture partagée ?



Numéro 2 : janvier 2015

L'égalité ça se construit



Numéro 3 : mai 2015

L'émancipation au cœur de l'éducation



Numéro 4 : septembre 2015

La laïcité est-elle encore révolutionnaire ?



Numéro 5 : décembre 2015

Tous capables ! Mais de quoi ?



Numéro 6 : mars 2016

Continuer à penser

Edito

n° 07 / juin 2016

Pour faire son métier, encore faut-il pouvoir le reconnaître et s'y reconnaître. Et donc poser la question du travail dans ce qu'il dit de l'humanité, des liens qui tissent les relations entre les hommes. Le travail, parce qu'il ne se résume pas à l'emploi, est au cœur de l'activité humaine, il est l'espace possible d'expression et de réalisation de l'intelligence individuelle et collective. Il est le terrain d'émergence de la coopération, de la solidarité et de la démocratie comme le montre le magnifique film de Françoise Davisse, « Comme des lions ».

C'est cette dimension fondamentalement émancipatrice du travail qui est menacée, notamment par la tentative de passage en force du gouvernement pour en casser le Code. Et c'est sans doute l'importance des conséquences politiques et anthropologiques de cette menace qui explique les formes multiples que prend l'opposition à cette loi.

Le libéralisme met tout en œuvre pour créer un rapport aliéné et dominé au travail : contrôles permanents ; fragmentation des tâches, mobilité forcée aboutissant à une précarisation des emplois ; risque insupportable et parfois mortel du chômage. A cela s'ajoutent des rapports hiérarchiques souvent violents, des salaires qui marquent la négation des capacités et de l'utilité sociale de chacun...

Le monde enseignant n'échappe pas à cette logique, assommé d'injonctions contradictoires, de moins en moins formé, confronté à la paupérisation de nombre d'élèves de plus en plus ghettoïsés et dépossédés de leur droit à s'investir dans l'univers scolaire. Il exprime de plus en plus ses difficultés à identifier le sens de son travail et également la volonté de les dépasser comme l'illustre le collectif métier mis en place par le Cnam et le Snes

Il n'y a donc pas de fatalités : les luttes des ouvriers d'Aulnay (PSA) comme ceux de Gémenos (Fralib), même si elles n'ont pas eu la même issue, montrent combien reprendre la main sur ce qui engage chacun de nous au plus intime permet de relever la tête, de ne plus subir, de s'émanciper d'un discours dominant selon lequel il faudrait s'adapter à la « modernité », c'est-à-dire au marché.

A l'école aussi, refuser de se soumettre, partir du réel du métier, c'est se trouver en position de force individuelle et collective pour redonner sens au travail en créant les conditions d'une appropriation réellement démocratique du savoir et des pouvoirs qu'il donne à chacun.

Cela n'est possible que si les professionnels en sont non seulement les acteurs mais les concepteurs.

CHRISTINE PASSERIEUX. PATRICK SINGÉRY

Carnets Rouges : Marine Roussillon, responsable du Réseau Ecole du PCF. Christine Passerieux, rédactrice en chef

Comité de rédaction : Gilbert Boche, Erwan Lehoux, Marc Moreigne, Christine Passerieux, Marine Roussillon, Catherine Sceaux, Patrick Singéry.

Conception/réalisation : FAT4

www.fat4.fr / contact : yoann.boursau@fat4.fr

Sommaire

n° 07 / juin 2016

Marine Roussillon

Penser, créer, se former : un travail invisible ?

4

Gérard Aschieri

Enseignants : un statut pour un métier responsable

7

Patrick Rayou

Former des enseignants pour que les élèves apprennent

9

Paul Devin

Dialectique de la liberté pédagogique et de l'intérêt général

12

Stéphane Haber

Jusqu'à quel point peut-on valoriser le travail ?

15

Marc Moreigne

Ce travail que l'on dit intellectuel

18

Catherine Sceaux

Crise du métier et souffrance ordinaire des enseignants. Rapport de Brigitte Gonthier-Maurin au Sénat

20

Claire Pontais

Crise du recrutement, crise du métier d'enseignant... Comment alors assurer la réussite de tous ?

22

Alice Cardoso / Catherine Remermier

« Reprendre la main » sur le métier :
un enjeu majeur pour les professionnels de l'enseignement du secondaire et une préoccupation syndicale

25

Françoise Carraud

La sorcière du projet d'école

28

Pascale SLD

Évaluation des compétences : dans quel but et pour quel travail ?

31

Thierry Novarese

L'évaluation de l'école : retrouver le sens de la mesure

33

Evelyne Bechtold-Rognon

Égalité et justice : pour une bienveillance sans renoncement

36

Gisèle Jean

Démocratisation et Formation des enseignants en Amérique Latine
Accès à l'éducation et persistance d'inégalités scolaires : 4 pays

39

Antônio de Pádua Nunes Tomasi / Áurea Regina Guimarães Tomasi

La formation des enseignants au Brésil : pour quel avenir ?

42

Entretien avec Nicolas Frize

44

Propositions de lecture

46

Penser, créer, se former : un travail invisible ?

Marine Roussillon

page 1/3

La définition du travail enseignant est devenue depuis quelques années un enjeu de luttes. En 2009, la lutte contre la réforme de la formation et du recrutement des enseignants portée par Nicolas Sarkozy et Xavier Darcos prenait pour slogan la phrase « Enseigner, c'est un métier ». Depuis, la formule est régulièrement reprise, répétée... comme pour signifier que la reconnaissance de la spécificité du travail enseignant fait toujours problème.

“ Depuis une dizaine d'années, le travail de ceux qui pensent, qui enseignent, qui créent, est l'objet de tentatives de redéfinitions qui se poursuivent aujourd'hui. ”

2009 : retour sur la « masterisation »

2009. Cette année-là, les manifestants défilent en même temps contre la réforme de la formation des enseignants – la « masterisation » – et contre celle du statut des enseignants chercheurs, deux ans à peine après avoir combattu la loi LRU (loi relative aux libertés et responsabilités des universités). La question du métier enseignant est prise dans un mouvement plus large de redéfinition des activités – du travail – de tous les acteurs de la production et de la diffusion des connaissances. Quelques années plus tôt, les intermittents du spectacle avaient eux aussi dû entrer en lutte contre une redéfinition de leur régime indemnitaire qui modifiait la reconnaissance accordée à leur travail. Ainsi, depuis une dizaine d'années, le travail de ceux qui pensent, qui enseignent, qui créent, est l'objet de tentatives de redéfinitions qui se poursuivent aujourd'hui, comme en témoignent aussi bien la lutte des intermittents du spectacle que le « chantier métier » et la réécriture des statuts des enseignants.

De quoi s'agit-il ? La réforme de 2009 est, là encore, éclairante. D'un côté, elle élève le niveau de qualification des enseignants, qui seront à présent recrutés par concours au niveau master. De l'autre, elle supprime leur formation professionnelle spécifique et accélère l'entrée dans le métier : les lauréats des concours sont immédiatement affectés dans un établissement à temps complet. La contradiction entre l'élévation du niveau de qualification d'un côté et la disparition de la formation de l'autre, à laquelle s'ajoute la dégradation des salaires (gel du point d'indice) et des conditions de travail (en lien avec les suppressions de postes) a d'abord un rôle stratégique. Elle met les opposants

à la réforme en difficulté : le recrutement au niveau master correspond aux revendications de la FSU et à un véritable besoin, mais suscite l'opposition des étudiants dans la mesure où elle ne s'accompagne d'aucun effort de démocratisation des études longues (par exemple par des dispositifs de pré-recrutement ou d'aides financières). Cette contradiction met aussi au jour la logique de la réforme, comme de l'ensemble des réformes des métiers de l'enseignement, de la recherche et de la création : elle s'inscrit dans un processus contradictoire de qualification – pour répondre aux besoins de l'économie et aux aspirations sociales, dans une société façonnée par des savoirs de plus en plus complexes – et de déqualification – pour empêcher que cette élévation du niveau de formation ne débouche sur des revendications en termes de salaires, de conditions de travail, de maîtrise du métier, de pouvoir.

Alors que les connaissances et la créativité jouent un rôle de plus en plus important dans la production de valeur ajoutée, le capital est face à une contradiction : comment avoir demain des salariés mieux formés, sans pour autant leur donner le pouvoir qui va avec la maîtrise des savoirs ? Pour répondre à cette contradiction, la part intellectuelle du travail est rendue invisible, sa reconnaissance comme travail est empêchée.

Qualification / Déqualification

L'augmentation de la part intellectuelle du travail touche tous les métiers, bien au-delà des professions dites « intellectuelles ». Ainsi, le progrès technique a profondément transformé le métier de conducteur de métro. Avec l'automatisation, le conducteur ne se contente plus de conduire une machine : il en conduit plusieurs et doit maîtriser une technologie bien plus complexe. L'apparition de technologies nouvelles s'accompagne donc de la nécessité de mobiliser dans le travail des savoirs et des savoir-faire plus complexes. Mais dans le même temps, ce travail est rendu invisible : on parle de « métros sans chauffeurs ».

Dans l'industrie, l'arrivée des nouvelles technologies de l'information et de la communication, des maquettes numériques ou des imprimantes 3D, a augmenté la quantité et la complexité du travail intellectuel demandé à chaque salarié, en plus des tâches « matérielles » ou « techniques ». Mais là

encore, ce nouveau travail ne fait l'objet d'aucune reconnaissance spécifique. Dans l'enseignement, l'apparition des plateformes d'e-learning, la généralisation des environnements numériques de travail, la conversion des universités à la formation à distance et aux MOOC exigent aussi des enseignants d'effectuer des tâches nouvelles et de maîtriser des technologies complexes. Et une fois encore, ce travail est rendu invisible : on se demande partout si « les ordinateurs vont remplacer les enseignants », oubliant que derrière les ordinateurs, il y a encore un travail de production et de transmission des connaissances, d'élaboration pédagogique... Les gains de productivités apparaissent alors comme venant seulement des techniques nouvelles et pas du travail (et de la qualification des travailleurs).

La formation des salariés de demain répond à ce double objectif : les rendre capable d'utiliser des technologies complexes et empêcher la reconnaissance de cette part intellectuelle du travail. D'un côté, l'objectif de 50% d'une génération à la licence, la complexification des programmes, visent à élever le niveau de formation d'une partie du salariat. De l'autre la fragmentation des contenus de formation, la spécialisation précoce, l'enseignement par compétences déconnectées des savoirs, l'individualisation des parcours et la mise en cause des diplômes nationaux, la dégradation de la formation initiale au profit d'une formation tout au long de la vie qui répondra au coup par coup aux besoins des entreprises sont autant de tentatives d'élever le niveau de formation sans que cela se traduise par une élévation des salaires, une amélioration des conditions de travail ou une maîtrise accrue du travail.

Les évolutions de l'encadrement des salariés s'inscrivent aussi dans ce processus contradictoire. Dans les services publics, l'importation des pratiques d'encadrement du néo-management vise à transformer les fonctionnaires en exécutants, à réduire leur maîtrise du métier en fragmentant les tâches et en soumettant chacun à des hiérarchies multiples. Plus généralement, la prise de responsabilité individuelle est encouragée, le travail est organisé en fonction de « projets »... mais en même temps, les hiérarchies multiples pèsent de plus en plus fortement sur les travailleurs. Isolés, sous pression, ils souffrent de la contradiction entre des responsabilités accrues et l'absence complète de pouvoir sur ce qui fait le sens de leur travail.

L'une des conséquences de ce processus est la dilata-tion du temps de travail, qui envahit tous les temps de la vie : la part intellectuelle du travail est de plus en plus externalisée en dehors des horaires de travail. Inventer, créer, se former, penser, traiter des informations... Avec les nouvelles technologies, ces activités sont de plus en plus souvent réalisées à la maison :

elles ne sont donc pas reconnues comme travail. Elles ne sont ni rémunérées, ni comptabilisées. Sous la pression du chômage, l'accroissement de la part intellectuelle du travail est ainsi utilisé pour intensifier l'exploitation.

Les métiers de la création, de la recherche et de la formation au cœur du conflit

Dans ce contexte, la bataille pour la reconnaissance du travail des enseignants, des chercheurs ou des artistes est l'un des fronts d'une bataille plus large : une bataille pour obtenir la reconnaissance de la part intellectuelle du travail dans l'ensemble du salariat, et pour que l'augmentation de cette part intellectuelle devienne un instrument d'émancipation individuelle et collective.

Les batailles menées sur la définition du métier d'enseignant ou de chercheur, sur le statut d'intermittent du spectacle, et plus généralement sur le droit à la déconnexion des cadres, sur la réduction du temps de travail... peuvent converger autour de trois axes essentiels.

La première bataille est celle des qualifications. Une même formation doit être reconnue par une qualification égale et toutes les années d'étude doivent être reconnues dans les conventions collectives. La bataille pour des diplômes nationaux, contre l'évaluation individuelle par compétences, peut réunir étudiants, enseignants et salariés : il s'agit de maintenir la possibilité de luttes communes et d'empêcher que les travailleurs de demain soient isolés face à leurs patrons. Cette bataille devient plus aigüe à l'heure où la loi travail vient remettre en cause les conventions collectives.

Ensuite, la généralisation des nouvelles technologies et l'augmentation de la part intellectuelle du travail rendent nécessaire une redéfinition du temps de travail. Face à toutes les tentatives d'externaliser la part intellectuelle du travail, de la sortir du temps de travail reconnu et rémunéré (par la précarisation, les pressions hiérarchiques, l'individualisation des responsabilités...), il faut affirmer le droit à un temps libéré, pour la famille, les loisirs émancipateurs, les activités non marchandes mais utiles à la société. La reconnaissance de la part intellectuelle du travail passe par la réduction du temps de travail : c'est la

“ La bataille pour la reconnaissance du travail des enseignants, des chercheurs ou des artistes est l'un des fronts d'une bataille plus large : une bataille pour obtenir la reconnaissance de la part intellectuelle du travail dans l'ensemble du salariat, et pour que l'augmentation de cette part intellectuelle devienne un instrument d'émancipation individuelle et collective. ”

proposition des 32 heures hebdomadaires. Il ne s'agit pas seulement de mieux partager le travail, mais bien de reconnaître que nous travaillons de plus en plus en dehors des horaires de travail, que la réflexion, la création, le traitement d'informations prennent du temps, un temps difficile à mesurer mais qui doit être reconnu. Le statut des enseignants du secondaire, qui leur impose un nombre réduit d'heures de cours en tenant compte du temps de formation, de préparation, de réflexion qu'elles nécessitent est de ce point de vue un modèle (même s'il devrait être unifié), et c'est pourquoi il est attaqué. Imposer 35 heures de présence dans l'établissement, ou même faire la liste des « tâches complémentaires » pour les comptabiliser va à l'encontre de la nature même du travail intellectuel, qui ne peut être mesuré. Pour un enseignant, visiter une exposition, aller au cinéma ou au zoo, sont des activités de loisir qui nourrissent aussi le travail. De plus en plus, la porosité des frontières entre travail et loisir se généralise. C'est pourquoi le temps de travail doit être réduit, pour laisser la place à un temps libre, qui viendra nourrir la part intellectuelle du travail. Pour les enseignants, il est urgent de revendiquer la réduction du temps de travail des enseignants du primaire, l'inclusion d'heures

plus pesantes, jusqu'à ôter aux enseignants la maîtrise de leur métier. Cela implique de favoriser, en lieu et place des hiérarchies, l'émergence de pouvoirs exercés collectivement : par les équipes enseignantes, par les salariés dans l'entreprise... Cela passe aussi par une formation et par une définition des tâches qui placent chaque travailleur en position de concepteur et non d'exécutant. Nombre de réflexions sur le métier d'enseignant, les conditions de son exercice, les collectifs de travail, la formation... peuvent être des points d'appui pour repenser l'organisation du travail dans l'ensemble du salariat.

“ L'augmentation de la part intellectuelle du travail peut devenir un point d'appui pour reprendre la main sur le sens du travail enseignant comme du travail en général.”

de concertation dans le service pour tous les enseignants, le développement de la formation continue sur le temps de travail.

Cette réflexion doit en effet être étendue aux temps de formation : eux aussi nourrissent le travail, et sont d'autant plus nécessaire que la part intellectuelle de tout travail devient plus importante. La formation continue doit donc être rémunérée. Mais la formation initiale aussi ! C'est pourquoi le pré-recrutement des enseignants est une nécessité, et peut être une première étape vers un salaire étudiant, reconnaissant leur statut de travailleur en formation. Avec ces différentes mesures, il s'agit de prendre appui sur la révolution informationnelle pour délier le temps de travail – de toutes façons devenu impossible à mesurer – et la rémunération, et ainsi sortir le travail du marché en créant une sécurité d'emploi et de formation au sein de laquelle chacun pourra alterner des périodes d'emploi et des périodes de formation rémunérées.

Enfin, l'augmentation de la part intellectuelle du travail peut devenir un point d'appui pour reprendre la main sur le sens du travail enseignant comme du travail en général. Là aussi, c'est parce que le métier d'enseignant pouvait être un modèle pour penser la maîtrise du travail par le salarié qu'il a été si profondément redéfini, soumis à des hiérarchies de plus en

Enseignants : un statut pour un métier responsable

Gérard Aschieri

page 1/2

On peut se demander pourquoi en France les enseignants – à la différence d'autres pays – relèvent de la Fonction Publique et plus précisément de la Fonction Publique d'Etat. La réponse est sans aucun doute dans la conception du rôle de l'Ecole et du lien que les citoyens ont choisi d'établir entre celle-ci et la République. L'Ecole publique est au service non pas des familles, même si leur place doit y être reconnue, mais bien de l'intérêt général et l'on n'y enseigne pas ce que les parents croient ou souhaitent mais les connaissances établies par la science, dans un cadre qui est celui des « valeurs de la République ». Il ne s'agit pas d'inculquer aux élèves une morale ou un savoir officiels mais de leur permettre de se construire comme individus libres, citoyens responsables et travailleurs aux qualifications reconnues et maîtres de leur activité.

En second lieu elle a pour mission d'assurer à tous l'effectivité du droit à l'éducation et l'égalité d'accès à ce droit.

C'est la raison pour laquelle la Constitution de 1958, dans son préambule, affirme que « l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïc à tous les degrés est un devoir de l'État » et que « la nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à la formation professionnelle et à la culture. »

Au service de l'intérêt général

Et le statut de fonctionnaire est justement la formule la mieux adaptée à ces missions : à la fois parce que les garanties assurées aux fonctionnaires sont autant de conditions pour garantir le bon exercice de ses missions et parce que loin d'être un carcan autoritaire, comme certains l'envisageaient, il permet aux fonctionnaires d'être en même temps citoyens responsables de leur activité.

Celui-ci en effet place le fonctionnaire dans une situation « statutaire et réglementaire », ce qui signifie qu'il n'est pas dans une relation contractuelle avec son employeur. Ce dernier est en effet le représentant élu du peuple souverain ; il est garant de l'intérêt général.

Cela se traduit par le principe hiérarchique : le fonctionnaire doit se conformer aux instructions que lui donne le pouvoir politique, soit directement, soit à travers ses supérieurs hiérarchiques. Seules deux exceptions à

ce principe existent : d'une part, il peut refuser d'obéir à un ordre manifestement illégal et de nature à compromettre gravement un intérêt public, d'autre part, comme tout salarié, il peut exercer son droit de retrait si sa santé ou sa sécurité sont directement et immédiatement menacées.

Pour autant le fonctionnaire n'est pas au service des élus et le principe hiérarchique est contrebalancé par d'autres principes.

Parce qu'il est d'abord au service de l'intérêt général le statut lui garantit son indépendance grâce notamment à la séparation du grade et de l'emploi : il a droit à une carrière quel que soit son emploi (et qui que soit son employeur) et s'il perd son emploi il conserve son grade qui lui permet d'obtenir un autre emploi correspondant à ce grade. C'est une garantie fondamentale aussi bien pour le fonctionnaire qui est ainsi protégé des pressions que pour l'usager pour qui sont ainsi assurées les conditions d'une égalité de traitement.

D'autre part parce qu'il doit rendre des comptes de l'exécution de ses missions, le statut en fait un agent responsable : un choix essentiel qui consiste à fonder l'activité du fonctionnaire sur sa responsabilité et son initiative propres et s'appuie sur sa conscience professionnelle plutôt que sur sa simple soumission aux ordres reçus.

Le fonctionnaire citoyen

Dans cette perspective il doit donc jouir de la plénitude des droits du citoyen.

Les dispositions du préambule de la Constitution qui reconnaissent que « tout travailleur participe par l'intermédiaire de ses délégués à la détermination collective des conditions de travail ainsi qu'à la gestion des entreprises » s'appliquent donc à lui avec ce que cela signifie en termes de droit syndical et d'instances consultatives (CAP, CT,...).

Mais au delà des garanties collectives qui lui sont

“ L'appartenance à une fonction publique de carrière et non d'emploi place l'enseignant dans un cadre collectif, celui d'une « fonction » et non d'un emploi individuel qui implique et permet de participer à une action collective, de travailler avec les autres agents et de s'inscrire dans des projets sur la durée. ”

reconnues, le fonctionnaire a droit à s'exprimer librement : la seule réserve c'est que le service public se devant d'être neutre pour assurer à tous l'égalité de traitement, le fonctionnaire est tenu dans l'exercice de ses fonctions de ne pas manifester ses préférences ou ses croyances. En dehors de cela la Fonction Publique n'a rien de la grande muette : ainsi la fameuse obligation de réserve parfois invoquée par certains supérieurs hiérarchiques n'existe pas dans le statut. C'est une construction jurisprudentielle qui n'a rien d'absolu : la justice administrative considère qu'un fonctionnaire ne peut pas prendre de position publique critique sur la politique qu'il est chargé de conduire dès lors qu'il occupe une fonction de responsabilité – et seulement dans ce cas – mais cette interdiction ne relève pas d'une règle générale, simplement d'une appréciation au cas par cas, sous le contrôle du juge.

Les cadres et les principes sont donc assez clairement fixés, dans une tension entre principe hiérarchique et citoyenneté qui semble avoir trouvé depuis longtemps son équilibre. Un équilibre qu'il importe de rappeler et de préserver.

Quelles les conséquences concrètes de cette construction statutaire ?

Elles sont en matière d'enseignement de plusieurs ordres.

La première concerne la continuité de l'action publique et l'égalité des usagers en matière d'accès effectif au droit à l'éducation et elle est la plus simple à comprendre. La séparation du grade et de l'emploi n'est pas seulement une garantie pour l'enseignant fonctionnaire assuré de ne pas être licencié en cas de suppression de son poste. La contrepartie en est pour l'usager que le fonctionnaire doit aller où on a besoin de lui (c'est le principe des mesures dites de « carte scolaire »).

Au delà de l'appartenance à une fonction publique de carrière et non d'emploi place l'enseignant dans un cadre collectif, celui d'une « fonction » et non d'un emploi individuel qui implique et permet de participer à une action collective, de travailler avec les autres agents et de s'inscrire dans des projets sur la durée. Inversement si le développement de la précarité est inacceptable, ce n'est pas seulement parce qu'elle place les précaires dans une situation intolérable, y compris au plan de la rémunération (car la précarité de l'emploi s'accompagne en général de la précarité économique) c'est aussi qu'elle a des conséquences pour l'école et les élèves. Comment assurer la continuité de l'action éducative avec des personnels qui n'ont aucune pérennité ? Comment leur demander de se projeter vers l'avenir quand ils sont considérés et se considèrent eux-mêmes comme des salariés jetables sans garantie ? Comment assurer un travail en équipe de qualité ? Comment garantir l'égalité de traitement sur tout le territoire dans ces conditions ?

Grâce au statut, l'enseignant, même si son recrutement n'est pas national comme c'est le cas dans le premier degré, est indépendant des pouvoirs locaux : il n'est pas subordonné aux intérêts particuliers d'une collectivité, d'un groupe de pression de quelque nature que ce soit, d'un pouvoir économique ou politique local.

Le statut, garantie d'un exercice responsable du métier

Les penseurs progressistes de l'éducation, que ce soit Condorcet ou Jaurès, se sont interrogés sur ce qui peut apparaître comme une contradiction : comment l'Etat peut-il dans l'enseignement garantir aux élèves la construction de leur libre arbitre et assurer leur liberté de penser et ne pas imposer des savoirs figés et une morale officielle, contrairement à cet objectif ? D'une certaine manière le statut de fonctionnaire en articulant principe hiérarchique et responsabilité constitue une réponse. Ce qui guide l'action de l'enseignant fonctionnaire, ce sont certes les instructions reçues par le biais des textes réglementaires et des programmes, mais aussi l'intérêt général dont il est responsable avec les autres fonctionnaires. La « liberté pédagogique » reconnue par la loi aux enseignants n'est pas la liberté pour chacun de faire comme bon lui semble mais d'exercer pleinement ses responsabilités dans ce cadre. Et la consultation des enseignants à travers leurs représentants pour l'élaboration des programmes et des instructions pédagogiques n'est pas seulement une dimension légitime du « dialogue social », elle est la conséquence et la condition d'un bon exercice de leur responsabilité professionnelle par les enseignants.

A l'inverse des conceptions managériales qui se développent aujourd'hui et qui prétendent faire des enseignants et plus généralement des fonctionnaires des exécutants dociles des consignes de leur hiérarchie, le statut, en articulant principe hiérarchique, responsabilité individuelle et responsabilité collective, est ainsi parfaitement adapté au métier d'enseignant qui implique d'être ce que certains appellent un « praticien réflexif », ce qui se traduit par la nécessité et la capacité de prendre des décisions responsables, fondées sur des savoirs issus tant de la recherche que de l'expérience professionnelle, sur le débat et la concertation. Au delà donc de la garantie pour les usagers de l'égalité de traitement et de la continuité, il permet un travail efficace et une continuelle adaptabilité aux besoins et aux finalités de l'action éducative.

GÉRARD ASCHIERI
Président de l'Institut de recherches de la FSU ; auteur avec Anicet Le Pors de "La Fonction Publique du XXI^{ème} siècle"

Former les enseignants pour que les élèves apprennent

Patrick Rayou

page 1/3

Longtemps les enseignants, ceux du second degré en particulier, ont perçu et organisé leur métier dans la continuité de leurs propres études. Généralement bons ou très bons élèves eux-mêmes, ils s'adressaient à des publics qui faisaient une confiance totale à l'école et qui, au collège et au lycée, possédaient, avant même d'entrer en classe, les codes des apprentissages auxquels ils allaient se livrer. Leur formation académique, agrémentée de quelques conseils de bon sens, suffisait à les armer pour la suite de leur carrière. La création des IUFM, vers le début des années 90, a pris acte de transformations profondes liées au rôle de l'école dans la préparation à la vie sociale et professionnelle ainsi qu'à la massification du second degré. Plusieurs fois remaniée depuis, notamment avec la « mastérisation » et la récente création des ESPE¹, la formation des enseignants est régulièrement critiquée, notamment pour ses difficultés à préparer les débutants à affronter l'hétérogénéité de leurs publics et à assurer la réussite des élèves issus de milieux populaires.

L'organisation de la formation

Les raisons de ces difficultés sont nombreuses et à rechercher aussi bien dans l'histoire longue de l'institution scolaire que dans les décisions politiques récentes qui organisent la formation. L'idée selon laquelle une formation par alternance entre des séquences de pratique accompagnée auprès d'élèves et des moments de réflexion, éclairés notamment par des savoirs issus de la recherche, doit enrichir la formation académique disciplinaire, s'est progressivement imposée. Elle peine cependant à se réaliser.

La place du concours de recrutement fait débat. On peut se féliciter de la nécessité de l'obtention d'un master qui signe un niveau de certification. Dans cette optique, l'organisation d'un concours puisant parmi des étudiants déjà mastérisés a du sens. On peut, à l'inverse, préconiser un recrutement après obtention de la licence pour permettre aux fonctionnaires stagiaires de se consacrer pleinement à une formation qui prenne en compte les enjeux professionnels du métier. Les choix ministériels ont été

différents puisque le concours intervient au cours de la première année. Pendant celle-ci les étudiants ont donc à se former tout à la fois aux disciplines qu'ils enseigneront et à leur examen critique en même temps qu'ils découvrent les exigences d'un travail de recherche. De fait cette solution ne satisfait personne et procède davantage de choix budgétaires (il faudrait en effet payer dès l'année 1 du master les lauréats du concours si celui-ci se passait plus tôt) que de la prise en compte des réalités du métier. La difficile conciliation, la même année, des exigences d'un concours et de celles de postures de recherche met nombre d'étudiants en difficulté et les incite plus à assurer leur propre succès qu'à réfléchir aux pédagogies à mettre en œuvre pour accueillir et faire réussir tous leurs élèves.

Alors même que d'autres formations professionnelles permettent aux futurs praticiens de se former à la fois à des savoirs universitaires de haut niveau et de développer une expertise professionnelle, comme celle des médecins qui circulent entre les bancs des amphithéâtres et le lit des patients, celle des enseignants s'obstine à dissocier les temps, les lieux et les modes de formation dans un jeu à trois acteurs : l'employeur éducation nationale, les centres de formation (même institutionnellement intégrés à une université) et les unités universitaires de recherche et de formation. Cette division non surmontée n'a pas que des inconvénients matériels pour les étudiants qui doivent jongler entre différents emplois du temps et effectuer parfois de longs déplacements d'un site à l'autre. Elle juxtapose et parfois met en concurrence des cultures professionnelles qui ne sont que rarement en situation de dialoguer. Loin d'être une alternance intégrée, cette formation met les étudiants dans l'obligation de réaliser eux-mêmes la synthèse des enseignements qu'ils reçoivent, voire d'arbitrer dans les querelles entre tenants de la diffusion non critique de « bonnes pratiques » ou

“ Il manque dans les plans de formation d'apports qui attirent davantage l'attention des futurs professionnels non pas sur les leçons qu'ils devront faire, mais sur ce qu'ils devront mettre en place pour que les élèves, tous les élèves, apprennent. ”

(1) Extraits de *L'individu ingouvernable*, publiés avec l'aimable autorisation des Liens qui libèrent (LLL).

défenseurs d'une recherche qui ne doit surtout pas se compromettre en s'intéressant aux réalités quotidiennes de la classe.

Sur le fond, ces calculs à court terme ou ces conflits de préséance laissent de côté une question majeure qui est de savoir comment l'école républicaine peut non seulement accueillir la quasi totalité d'une classe d'âge, mais aussi lui donner les moyens de réussir. Or les modalités de formation en vigueur continuent

pas à apprendre correctement, ils tendent à adopter des comportements déviants pour ne pas perdre la face et à introduire dans l'établissement et dans les classes une vie juvénile qui freine leurs apprentissages et rend très ardue l'action des enseignants. L'enjeu pour ceux-ci est de comprendre et d'admettre que ces comportements découlent des difficultés d'apprentissage plus qu'ils ne les engendrent et que ce qui est mis en cause dans ces moments d'épreuve ce n'est pas tant leur personne privée que l'institution qu'ils représentent nécessairement et dont ces élèves estiment qu'elle ne les comprend, voire qu'elle ne les aime pas.

Aider à entrer dans une identité professionnelle qui permette d'analyser ce phénomène et de trouver des solutions est un enjeu majeur de la formation. Or les candidats, puis stagiaires, critiquent souvent celle qu'ils reçoivent parce qu'elle serait trop théorique. Poussés à expliciter leur jugement, ils disent en général que les contenus didactiques appris, qui leur permettent de mettre au point des séquences logiquement consistantes, se fracassent souvent au contact d'élèves réels qui ne se mettent pas au travail. Il leur manque de fait d'autres apports, « théoriques » eux aussi, qui les aident à comprendre qu'un véritable fossé sépare le modèle d'élève idéal qu'ils ont eux-mêmes visé, fait pour intégrer les formations réservées à l'élite, et les élèves réels qu'ils ont face à eux. Car apprendre à l'école n'est pas apprendre tout court. Lorsque la socialisation familiale n'y a pas préparé, bien des attentes scolaires (répondre à des questions posées par quelqu'un qui connaît les réponses, accepter de faire des erreurs, ramener du travail à la maison, se projeter dans la longue durée...) peuvent paraître incongrues.

D'importants malentendus peuvent se tisser entre les conceptions des enfants issus de milieux populaires, a fortiori immigrés, et ce que l'école attend d'eux. Les recherches en éducation^{IV} montrent que ce qui est exigé par l'école pour y réussir n'y est pas forcément enseigné, ainsi que les difficultés à identifier la manière proprement scolaire de traiter des objets et des pratiques qui circulent aujourd'hui davantage entre elle-même et son extérieur. Les élèves qui suivent mal, voire décrochent, sont souvent des élèves qui, pleins de bonne volonté, ne parviennent néanmoins pas à construire l'autonomie nécessaire à l'acquisition de savoirs qui exigent désormais à tous les niveaux du système éducatif, davantage de prise d'initiative, d'aptitude à comprendre en quoi les apprentissages spécifiques sont porteurs de savoirs génériques, de compétences à utiliser ses connaissances dans des situations nouvelles. Les enquêtes internationales montrent régulièrement que l'école française ne se contente pas de reproduire les inégalités sociales qui prévalent dans la société, mais qu'elle les accroît. Les implicites signalés ci-dessus

“ Une des difficultés pour que les ambitions des enseignants et celles des élèves se rejoignent est, du côté des premiers, d'opérer la transition identitaire qui doit faire passer de bon étudiant à bon praticien.”

d'être centrées sur la prise en compte des acteurs et groupes d'acteurs adultes et de leurs intérêts plus que sur celle des élèves, en particulier de ceux pour qui, aujourd'hui plus qu'hier, s'amenuisent les possibilités de réussir dans des voies toujours réservées aux élites sociales. Malgré parfois des dénonciations réciproques (« certains élèves

ne sont pas à leur place » ; « certains professeurs ne font pas apprendre »), élèves et enseignants font quotidiennement une expérience du « travail empêché »^{II} qui procède des mêmes causes. Les enseignants ne sont souvent pas plus étayés par leur formation pour faire réussir tous leurs élèves que ceux-ci ne le sont pour acquérir les arrières-plans nécessaires aux apprentissages^{III}.

Les contenus de la formation

Si l'organisation de la formation des enseignants est peu propice à une préparation aux réalités du métier, celle de ses contenus laisse elle-même beaucoup à désirer. Même si de grandes disparités sont aujourd'hui notables d'une académie ou d'un site à l'autre, il manque dans les plans de formation d'apports qui attirent davantage l'attention des futurs professionnels non pas sur les leçons qu'ils devront faire, mais sur ce qu'ils devront mettre en place pour que les élèves, tous les élèves, apprennent.

Une des difficultés pour que les ambitions des enseignants et celles des élèves se rejoignent est, du côté des premiers, d'opérer la transition identitaire qui doit faire passer de bon étudiant à bon praticien. Or, du fait des aspects organisationnels et curriculaires ci-dessus mentionnés, un tel passage est peu accompagné. Les raisons pour lesquelles on devient enseignant sont, majoritairement pour le second degré, liées à l'amour d'une discipline que l'on compte transmettre à des jeunes. Cet objectif tout à fait louable se heurte cependant, au collège surtout, au scepticisme d'élèves, en particulier de ceux qui avaient mis tous leurs espoirs dans l'école, face au fléchissement souvent spectaculaire de leurs résultats qui ne récompensent pas, selon eux, leurs efforts. Ne parvenant

y contribuent sans doute grandement car, autour d'eux, se nouent des connivences entre les familles en fonction de leur plus ou moins grand éloignement des codes scolaires. Il paraît décisif que la formation éclaire davantage tous ces présupposés en ne prenant pas comme des allants de soi des questions apparemment anodines, mais en réalité porteuses de différenciations sociales, comme la façon d'apprendre une leçon, de faire des brouillons ou de s'acquitter de ses devoirs... Savoir comment les élèves apprennent (ou n'apprennent pas), que des conflits de loyauté peuvent les assaillir lorsqu'ils voient bien que la langue parlée à l'école n'est pas celle de la maison, qu'il n'est pas évident pour tout le monde qu'une femme puisse vous apprendre quelque chose, que les élèves peuvent être spontanément plus sensibles aux questions de la justice qu'à celles de la justesse des concepts... devrait pouvoir faire partie de formations qui intègrent davantage le point de vue des élèves et aident à diminuer la violence institutionnelle dont certains se sentent victimes.

L'obsession de l'école française pour dégager une élite malgré le caractère relativement tardif de la sélection se traduit inévitablement dans la formation des enseignants. Celle-ci ne peut à elle seule instaurer les changements curriculaires qui aideraient à ce que la quasi totalité d'une classe d'âge s'approprie réellement les programmes et nourrisse des projets qui ne soient pas par défaut. Elle peut néanmoins aider, même dans le cadre actuel, les jeunes enseignants à mieux identifier les blocages et à mettre en œuvre des solutions. Cela passe vraisemblablement par un réaménagement des conditions de la formation. Il est en effet illusoire de penser qu'un enseignant est formé en deux ans à un métier devenu plus difficile et exigeant davantage de ressources didactiques et pédagogiques qu'auparavant. La mise en place, en amont du master, de situations d'alternance entre terrain et réflexivité semble tout indiquée pour qui se destine à ce métier, de même que le renforcement et l'extension de la formation continue. Mais les contenus de cette formation doivent emprunter davantage à ce que les recherches en éducation nous apprennent des univers de vie des élèves et de la façon dont l'école peut les prendre en compte si nous ne voulons pas que les promesses déçues débouchent sur davantage de souffrances au travail et de résignation pour les uns et les autres.

Bibliographie :

I Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation

II Clot, Y. « Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux ». La Découverte, 2010.

III Rayou, P., Sensevy, G. . « Contrat didactique et contextes sociaux. La structure d'arrière-plans des apprentissages ». Revue française de pédagogie, 2014, n°188, 23-38.

IV Parmi elles, celles du réseau Re-seida (Recherches sur la Socialisation, l'Enseignement, les Inégalités et les Différenciations dans les Apprentissages). Rochex, J.-Y. & Crinon, J. (Dirs.), La construction des inégalités scolaires. Rennes, PUR, 2011 Rayou, P. (Dir.) Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets. St Denis : PUV, 2015.

Dialectique de la liberté pédagogique et de l'intérêt général

Paul Devin

page 1/3

À peine a-t-elle reconnu l'existence de la liberté pédagogique de l'enseignant que la loi pose le principe de ses limites : « *La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection* ». »

La nécessité politique d'un contrôle de l'État

système scolaire et de lui donner les conditions de sa meilleure pertinence. Or nous savons que la « pertinence » qui serait alors atteinte serait profondément inégalitaire parce que construite par des régulations portées par les catégories sociales dominantes. Il ne s'agit pas de nourrir l'illusion qu'un service public national réussit toujours à atteindre ses finalités d'intérêt général quant à une réussite véritablement démocratique des élèves mais de craindre que la libéralisation produise des résultats encore plus inégalitaires.

“ Lutter au nom de la liberté pédagogique contre le principe d'un contrôle de l'État, procéderait d'une conception néolibérale de cette liberté fondée sur la croyance que le jeu des marchés et les volontés des usagers seraient naturellement capables de réguler le système scolaire et de lui donner les conditions de sa meilleure pertinence. ”

Dans les pays où le libéralisme a défendu la réduction du contrôle de l'État et l'autonomie des établissements comme un vecteur d'amélioration du service public d'enseignement, aucun des effets de cette évolution n'a jamais été atteint, ni en termes d'amélioration qualitative du niveau des élèves, ni en termes de réduction des inégalités sociales. À l'inverse, les situations complexes que connaissent les systèmes scolaires suédois, québécois, étasuniens ou anglais méritent qu'on s'y attarde pour analyser ce que

produit le retrait de l'État. Contrairement à ce qu'affirment les idéologies aujourd'hui largement répandues qui associent la libéralisation de la sectorisation scolaire ou l'autonomie croissante des établissements à une meilleure réussite des élèves, on ne peut que constater que la preuve de la véracité de ces postulats est loin d'avoir été administrée.

Disons les choses clairement : lutter au nom de la liberté pédagogique contre le principe d'un contrôle de l'État, procéderait d'une conception néolibérale de cette liberté fondée sur la croyance que le jeu des marchés et les volontés des usagers seraient naturellement capables de réguler le

Les affirmations libertaires qui ne verraient dans le contrôle de l'État qu'une mainmise sur l'activité enseignante reviennent à nier que l'intérêt général ne peut être porté par les seules initiatives individuelles qui seraient au contraire à la merci de groupes de pression défendant des intérêts particuliers. On peut railler les excès bureaucratiques et hiérarchiques parfois produits par les conceptions jacobines ; on peut sacraliser la désobéissance en laissant croire qu'elle porterait en soi toutes les vertus ; on peut mythifier l'autonomie des établissements en postulant sa capacité à produire des solutions pédagogiques adaptées à des réalités particulières mais tout cela ne permet pas d'échapper à la réalité des rapports de domination sociale qui chercheront, au prétexte de la liberté, à défendre des intérêts spécifiques dont on sait qu'ils se jouent toujours aux dépens des classes populaires.

Affirmer que le service public d'éducation doit être contrôlé par l'État ne peut évidemment suffire à légitimer toute forme de contrôle, ni à cautionner toute volonté d'emprise qui, au prétexte des finalités d'intérêt général, viendrait satisfaire quelques obsessions autoritaristes ou la propagande de quelques certitudes pédagogiques. On se souvient comment le ministre de Robien, alors qu'il osait prescrire une méthode spécifique de lecture à l'exclusion d'autres, affirmait conjointement son attachement à la liberté pédagogique. Mais, expliquait-il, « *la liberté pédagogique n'est pas la liberté de faire n'importe quoi* ! ». Le simplisme du raisonnement dissimule mal ses volontés autoritaristes. Or la tentation est de plus en plus fréquente chez

les gouvernants de négliger les enjeux régaliens de leur action politique pour se mêler de choix éducatifs et pédagogiques. Alors que le collègue nécessiterait une politique déterminée et volontariste pour lutter contre la ségrégation territoriale qui produit la baisse de la mixité sociale dans les écoles et les établissements, le choix a été fait d'axer la réforme 2016 du collège sur des organisations pédagogiques nouvelles. Pour les questions de mixité sociale, la ministre nous assure qu'il faut faire confiance aux partenaires et que les choses se réguleront par le débat et l'échange. Évidemment, compte-tenu de la force des enjeux sociaux, cette régulation ne se produira pas.

Témoignage plus cru encore de cette propension des ministres à se mêler du professionnel : alors même qu'elle présente les nouveaux programmes, en septembre 2015, Najat Vallaud-Belkacem formule une prescription pédagogique : la dictée quotidienne. Au moment où se signe symboliquement un pacte républicain entre l'école et la nation, au travers de nouveaux programmes, la ministre préfère mettre en avant une idée pédagogique personnelle qui n'est pas contenue dans les programmes. C'est malheureusement devenu un trait récurrent de gouvernance que de confondre le choix d'objectifs politiques avec celui de la prescription d'actions professionnelles conduite par la recherche effrénée d'une satisfaction immédiate de l'opinion publique.

La nécessité pédagogique d'une liberté de l'enseignant

Considérons un pouvoir politique revenu à ses seules légitimes prétentions, celles de fixer les valeurs et les objectifs du service public d'Éducation nationale. Affirmer la légitimité de ce pouvoir ne peut avoir de sens que dans une confrontation dialectique avec un autre impératif incontournable, celui de la liberté pédagogique.

Ne nous méprenons pas : la liberté accordée à l'enseignant pour concevoir et mettre en œuvre ses enseignements ne procède pas d'un privilège corporatiste, d'une forme de respect particulier qu'aurait eu la République pour la profession enseignante. Elle s'inscrit tout d'abord dans une volonté démocratique affirmée dès la Révolution française : « *Aucun pouvoir public ne doit avoir ni l'autorité, ni même le crédit, d'empêcher le développement des vérités nouvelles, l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière ou à ses intérêts momentanés* ». Condorcet fait ici œuvre de prudence. Il sait ce que pourraient être les tentations d'un gouvernement, celle d'instrumentaliser l'école dans des perspectives propagandistes. Dès l'introduction de son projet de décret, il a rappelé que « *la première condition de toute instruction*

étant de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants qu'il est possible de toute autorité politique ». Condorcet saura aussi rappeler que cette liberté ne peut être absolue et qu'elle doit se soumettre au contrôle des représentants du peuple qui restent les plus à même à résister aux intérêts particuliers. Mais, c'est dans la force avec laquelle, dès la Révolution, est affirmée la nécessité de l'indépendance de l'instruction, que l'institution scolaire française fondera la notion de « liberté pédagogique ».

Une seconde motivation de cette liberté est liée à la nature professionnelle de l'activité enseignante car les actes qui sont nécessaires à la conception et à la mise en œuvre d'un enseignement ne peuvent procéder de la reproduction de modèles prescrits. Réussir la construction didactique qui va rendre possible l'accès aux connaissances, qui va susciter chez tous les élèves la construction conceptuelle et l'exercice du jugement nécessite une élaboration intellectuelle de l'enseignant qui n'est possible qu'en lui accordant la liberté pédagogique. C'est parce que sa pratique professionnelle relève de l'appropriation d'une démarche intellectuelle que la liberté pédagogique est une condition nécessaire de l'exercice de son activité professionnelle. De ce fait, la liberté pédagogique n'est pas une solution de facilité. Elle est une exigence ambitieuse qui relève de la contrainte de devoir en permanence concevoir son enseignement sans pouvoir se réfugier dans un modèle de reproduction.

Enfin, la liberté pédagogique s'inscrit dans une nécessité incontournable : la nature même de la pratique professionnelle enseignante, de par son exercice essentiellement solitaire en classe, conduit à accepter que la grande part de cette pratique doive reposer sur la confiance que l'institution fait à ses agents. Cette condition guide la nature même du contrôle que l'État peut envisager. Elle devrait suffire à convaincre les cadres que les seules stratégies qui

“ C'est malheureusement devenu un trait récurrent de gouvernance que de confondre le choix d'objectifs politiques avec celui de la prescription d'actions professionnelles conduite par la recherche effrénée d'une satisfaction immédiate de l'opinion publique. ”

“ C'est dans une vision dialectique qu'il faut chercher à trouver les équilibres, non pas dans la fixation d'une frontière de la liberté enseignante mais dans la reconnaissance que cette question ne peut procéder que d'un jeu dynamique dans lequel les acteurs, y compris en fonction de leurs rôles institutionnels spécifiques, recherchent en permanence l'équilibre entre liberté pédagogique et intérêt général. ”

s'avèrent capables de veiller à la mise en œuvre de la politique votée par la représentation nationale sont celles qui incitent les enseignants à procéder eux-mêmes aux analyses nécessaires pour identifier leurs pratiques qui s'éloigneraient de l'intérêt général et pour procéder aux réajustements indispensables. Un accompagnement est nécessaire et souhaitable mais il ne peut se confondre avec une intervention injonctive.

La nécessité d'une vision dialectique

Comment raisonner cette question de la relation entre intérêt général et liberté pédagogique ?

Certains voudraient le faire au travers de la recherche de limites. Où s'arrête la liberté pédagogique ? Quand le contrôle de l'État devient-il légitime ? Mais à vouloir ainsi poser les bornes de légitimités respectives, nous savons que les pratiques humaines sont telles qu'elles seront amenées à évoluer en fonction de la perception que les uns ou les autres auront d'une situation. Nous savons même que nous sommes capables nous même de faire varier nos propres jugements, tantôt parce que nous insisterons sur la liberté face à des prescriptions qui nous paraîtraient exagérées, tantôt parce que nous insisterons sur les limites qu'il faut lui donner parce que nous aurons l'impression que l'intérêt général est menacé. Vouloir positionner avec précision ces limites nous paraît donc à la fois vain et propre à multiplier les conflits hiérarchiques. D'autant que nous trouverons rarement les éléments réglementaires qui permettraient de statuer avec précision.

C'est dans une vision dialectique qu'il faut chercher à trouver les équilibres, non pas dans la fixation d'une frontière de la liberté enseignante mais dans la reconnaissance que cette question ne peut procéder que d'un jeu dynamique dans lequel les acteurs, y compris en fonction de leurs rôles institutionnels spécifiques, recherchent en permanence l'équilibre entre liberté pédagogique et intérêt général. Cela suppose que l'ensemble des acteurs en reconnaissent la nécessité.

Du côté de la hiérarchie, cela devrait contraindre à une conception des relations qui ne repose pas sur la production de consignes et la vérification de leur application mais sur la construction partagée des conditions nécessaires à une analyse exigeante des pratiques professionnelles. L'enjeu est d'aider l'enseignant à identifier comment les constructions pédagogiques et didactiques dont il est responsable peuvent servir l'intérêt général, c'est-à-dire la démocratisation de la réussite scolaire et la transmission égalitaire des connaissances qui permettent l'émancipation intellectuelle et sociale et le partage d'une culture commune.

Bibliographie :

- 1 Code de l'éducation L912-I-1
- 2 Gilles de Robien, *Conférence de presse sur la lecture*, 5 janvier 2006.
- 3 Condorcet, *Projet de décret sur l'organisation générale de l'enseignement public*, 1793

PAUL DEVIN
**Inspecteur de l'Éducation nationale,
Secrétaire général du Syndicat national
des personnels d'inspection (SNPI-FSU)**

Jusqu'à quel point peut-on valoriser le travail ?

Stéphane Haber

page 1/3

C'est l'évidence même : dans notre société, avoir un emploi n'est pas un luxe. Cela n'est pas seulement vrai parce que, malgré l'importance quantitative de la situation de rentier (par exemple de créancier) ou d'allocataire d'une prestation sociale, obtenir une rémunération (un salaire, des honoraires...) en échange d'une activité productive reconnue constitue, de très loin, la méthode prédominante pour se procurer, au moyen de la dépense monétaire, les biens et les services dont on a besoin. C'est aussi vrai parce qu'occuper l'emploi socialise les individus. Il leur fournit de nombreuses occasions pour se réaliser, s'intégrer aux collectifs et se voir reconnu par les autres. C'est pour cela que le chômage peut être, à tort ou à raison, perçu à la fois comme une menace sur les revenus du foyer et comme une humiliation personnelle, voire comme une dépossession : il appauvrit au sens monétaire tout comme au sens moral. Mais ce qui vaut pour l'emploi au sens sociologique vaut-il pour le travail au sens anthropologique ? Autrement dit : à partir des constats que l'on vient de rappeler, est-il légitime de conclure à la centralité du travail en général ? Pour le dire en recourant au vocabulaire plus différencié de la langue anglaise, est-il permis de glisser du job (l'emploi) au labour (le travail comme réalité sociale organisée, tel que nous le connaissons) puis au work (le travail comme fait anthropologique) en considérant que la continuité est logique ? Notre réponse sera que l'importance du travail pour la vie humaine constitue une réalité profonde, mais que les formes d'emploi qui prédominent actuellement (et probablement l'emploi comme tel) ne proposent que certaines possibilités très particulières d'exprimer cette importance.

Historiquement, établir un lien entre ces deux réalités distinctes que sont l'emploi et le travail n'a pas beaucoup posé de problèmes aux théoriciens sociaux, et l'on ne doit pas s'en féliciter. Dans les textes du jeune Marx, qui reflètent en partie l'état d'esprit de la pensée socialiste et communiste de son époque, aucune distinction de ce type n'est admise. Car on suppose en même temps vraies les deux propositions suivantes : premièrement, les ouvriers de l'industrie moderne ont besoin d'un salaire pour vivre ; deuxièmement, le travail constitue en lui-même une expérience aussi puissante qu'irremplaçable pour le développement de l'être humain. On pourrait dire que l'adjectif « nécessaire », bien qu'équivoque, s'applique alors également à l'emploi et au travail, les associant étroitement dans

l'esprit des gens et des penseurs, en particulier : il y a une nécessité factuelle d'occuper un emploi salarié, il y a une nécessité philosophique à travailler.

Comment s'explique une telle confusion ? Depuis la fin du 18^e siècle, les progrès techniques issus de l'industrialisation se sont beaucoup concentrés dans les ateliers et les usines. C'est là que se sont manifestés avec une acuité particulière les apports spectaculaires de ces progrès, mais aussi les problèmes nouveaux nés de la confrontation de l'activité humaine avec le fascinant appareillage des outils et les machines. C'est aussi là que toute une expérience aussi forte qu'originale de la coopération, de la domination et de la résistance a pu s'élaborer et se réfléchir. Il est compréhensible que le travail en général ait, en quelque sorte, brutalement disparu derrière les réalités saisissantes du travail salarié donnant lieu à un emploi : c'est à ce niveau, qui est resté longtemps celui de l'industrie, que l'essentiel semblait se passer. Au-delà de ce premier cercle, on ne trouve, pensait-on alors, que des occupations improductives, voire parasitaires, ou bien des occupations traditionnelles sans signification économique directe, sans profondeur humaine (l'accomplissement des tâches domestiques, par exemple). Pour le dire autrement, la catégorie d'emploi s'est forgée dans le sillage des avancées du capitalisme : avoir un emploi, c'est travailler d'une façon telle que cela contribue au profit de quelqu'un dans le cadre d'une économie capitaliste fondée sur la technicisation permanente de certaines tâches isolées de leur enchâssement social. Le socialisme, puis les institutions de l'État social, ont sanctionné cet état de fait, que, au 20^e siècle, les sciences humaines du travail (psychologie et sociologie), largement focalisées sur les grandes organisations du labeur collectif (l'atelier et le bureau), ont étudié avec passion, dans leur sillage.

Pourtant, comme on le voit chez le jeune Marx, une exaltation trop appuyée de ce qu'accomplit l'ouvrier industriel risque de résulter de ce rapprochement : maîtrisant la nature, mobilisant les outils et les machines les plus complexes, disposant de nouveaux

“ Est-il permis de glisser du job (l'emploi) au labour (le travail comme réalité sociale organisée, tel que nous le connaissons) puis au work (le travail comme fait anthropologique) en considérant que la continuité est logique ? ”

savoir-faire et de nouvelles habiletés, l'ouvrier apparaît comme l'incarnation d'une humanité supérieure, ce pourquoi la domination capitaliste sur son activité apparaît particulièrement choquante. À la suite de Marx, les régimes communistes du 20^e siècle ont été très loin dans l'héroïcisation, voire la mythification du Travailleur, sans que les travailleurs réels en aient toujours retiré des bénéfices tangibles. Pour contrarier

“ La catégorie d'emploi s'est forgée dans le sillage des avancées du capitalisme : avoir un emploi, c'est travailler d'une façon telle que cela contribue au profit de quelqu'un dans le cadre d'une économie capitaliste fondée sur la technicisation permanente de certaines tâches isolées de leur enchâssement social. ”

cette tendance à l'exaltation inconsidérée du Travailleur et, en réalité, du type de travail valorisé par une modernité productiviste imbue de croissance technoscientifique, revenir à un concept de travail plus ouvert n'est pas une mauvaise option. À la réflexion, le lien entre les deux concepts de travail en général et de travail salarié (le cœur sociologique de l'emploi) ne paraît d'ailleurs pas si puissant. Pour tout un chacun, le terme « travailler » ne renvoie pas seulement à ce que l'on fait (ou pourrait

faire) dans le cadre d'un emploi rémunéré, même si celui-ci occupe une place cruciale dans notre vie. Nous travaillons dès que nous faisons usage de notre force et de notre habileté pour parvenir à une fin (la production d'un objet, l'entretien d'une personne ou d'un dispositif, la fourniture d'un service...) qui sera utile. Travailler c'est, au minimum, fournir un effort utile que la société reconnaît plus ou moins comme tel. Même si ces notions (effort, utilité) ne présentent pas de contours parfaitement nets, on comprend facilement ce que veut dire la proposition selon laquelle travailler, c'est faire autre chose que jouer (la gratuité relative dans la dépense d'énergie mentale et physique, la futilité généralement admise de la fin visée). On peut même dire que cette opposition classique entre le travail et le jeu constitue le socle de la conception la plus courante du travail, qui est correcte. Ainsi, ne pas avoir d'emploi, c'est chômer, être désœuvré, être dépendant. En revanche, ne pas travailler, c'est ne rien « faire » (le repos, le loisir, l'occupation improductive) ou bien, plus nettement, jouer (ou encore faire des choses qui s'assimilent au monde du jeu, lui empruntent certains caractères). Robinson Crusoé travaille sur son île pour l'aménager. La pianiste du dimanche travaille ses gammes. L'homme ou la femme au foyer travaille à l'entretien de son ménage, à l'éducation de ses enfants. La retraitée qui prend soin de son potager travaille à la réalisation d'une tâche qu'elle peut estimer gratifiante. Bref, ce que nous faisons en occupant un emploi ne représente donc que certaines façons de travailler.

Il existe des raisons plus circonstanciées de ne pas valoriser inconsidérément le travail comme emploi.

Une évolution trop peu analysée du capitalisme actuel est la multiplication des métiers immoraux. Bien sûr, il a toujours existé des maffieux puissants, des escrocs bien en vue et des parasites couronnés. De même, les petits chefs désagréables et les fidèles serviteurs de causes ridicules et/ou abjectes ne datent pas d'hier. La différence est que nos sociétés engendrent maintenant ouvertement des armées de dirigeants d'entreprises purement égoïstes, de stratèges du marketing agressif ou du management manipulateur, de lobbyistes au service de multinationales sans scrupules, d'ingénieurs qui contribuent à la destruction de plus en plus efficace de l'environnement naturel, de spécialistes de montages financiers vicieux, de techniciens de l'évasion fiscale à grande échelle, etc. La différence avec le passé est aussi que ces métiers, à mesure de leur développement quantitatif, bénéficient d'une forte légitimité sociale : on y touche parfois de très hauts salaires, des formations universitaires soutenues par les États comme par le monde des affaires y conduisent... Ils se situent donc au centre du système, non plus dans ses marges. Même marquée par l'anticapitalisme, la pensée socialiste issue du 19^e siècle, tout comme les dispositions mentales qui correspondent à l'État social sorti de l'industrialisation des sociétés occidentales du siècle dernier, ne sont pas prêtes à affronter ce problème des métiers immoraux. Certes, elles dénonçaient des groupes sociaux nuisibles (les grands propriétaires terriens, les capitalistes, les rentiers...), présentés comme de pénibles survivances. Mais elles restaient convaincues que les progrès de la division du travail et de la technicisation allaient en gros dans la bonne direction. Quiconque travaille vraiment (autrement dit a un emploi) participe donc, dans cette perspective, à une aventure grandiose que l'on ne remettait pas en cause dans son mouvement général. Avec la prolifération triomphale et le prestige grandissant des professions où il s'agit, en gros, de servir la logique d'un système fou et d'en profiter, s'effondrent définitivement les dernières raisons qui permettaient à nos prédécesseurs de valoriser la division du travail en soi, le fait d'avoir un emploi en soi, la coopération en soi, les effets d'apprentissage et d'épanouissement inhérents au travail en soi, etc. Il n'y a que des formes de travail très différentes les unes des autres, et des emplois qui reflètent les orientations multiples de la vie humaine, le meilleur à côté du pire, le plus intéressant et le plus stupide.

Certaines évolutions contemporaines permettent de mieux percevoir cette vérité. D'un côté, avec la mondialisation capitaliste, le statut de salarié s'étend sans cesse. Si l'on prend en compte le monde asiatique (et la Chine en particulier), on voit que la tendance observée par Marx au milieu du 19^e siècle en Europe s'est vérifiée à notre époque sur une échelle très supérieure et à une vitesse stupéfiante. Le déclin des sociétés paysannes a conduit à la constitution d'un énorme prolétariat industriel et urbain pour qui le salaire constitue

la principale (parfois l'unique) ressource. Il y a peu de raisons d'y voir un progrès, même si l'amélioration des conditions de vie de certains groupes sociaux reste un fait incontestable. Mais, de l'autre côté, comme pour compenser cette victoire confirmée du salariat, les frontières entre l'emploi et le travail en général se font parfois plus floues. Ainsi, dans les métiers les plus fortement tournés vers les idées, la création, la communication, le lien social, le temps de travail et le temps de loisir s'avèrent difficiles à distinguer. À l'âge des services, au cœur de crises écologiques profondes, la distinction cardinale entre fabriquer des produits et s'occuper d'êtres qui réclament du soin (une distinction à laquelle la révolution industrielle avait accordée une importance essentielle puisqu'elle définissait l'espace genré du travail) perd son sens. Par ailleurs, avec le téléphone portable et l'ordinateur personnel, l'évolution technique a même conduit à dissoudre ce qui délimitait autrefois le lieu de travail fermé ; au bureau, voire à l'usine, et chez soi, on fait désormais des choses qui se ressemblent (s'informer, se former, échanger, concevoir des projets...) avec des moyens qui sont les mêmes. Sous certains aspects, le travail et l'emploi deviennent perméables l'un à l'autre.

Concluons rapidement. Pour le moment, avoir un emploi stable, pas trop pénible et pas trop inintéressant, représente une condition extraordinairement porteuse pour faire certaines expériences qui ne peuvent pas ne pas importer aux êtres humains : apprendre des tâches et s'y épanouir, éveiller des habiletés dormantes, éprouver - dans la sécurité - la richesse de la coopération et de la reconnaissance. Il ne s'agit pas là d'une nécessité essentielle, mais plutôt du résultat d'une conjoncture complexe née de la révolution industrielle, de la trajectoire du capitalisme, mais aussi des impulsions du mouvement ouvrier et des institutions étatiques. C'est dire que ce « moment » n'est pas quelque chose qui puisse se terminer facilement. Sans même insister sur les intérêts puissants qui poussent à la perpétuation de la domination salariale, il nous structure encore et continuera à le faire longtemps. Il a d'ailleurs été le théâtre d'inventions émancipatrices (la cotisation pour la sécurité sociale ou la retraite qui se greffe au salaire...) qu'il ne serait pas raisonnable d'abandonner sans sérieuses garanties. Les signes d'un changement sont là, pourtant. La diversité et la richesse formidables de l'acte de travailler sont donc encore à redécouvrir, et on est en droit d'espérer un avenir où s'épanouiront de nombreuses façons neuves de les faire apparaître. Nous en avons besoin, d'ailleurs, afin de réorienter nos économies et nos existences dans le sens de la responsabilité sociale et environnementale. Mais, pour bien accueillir cet avenir, c'est-à-dire dans la générosité, il ne faut pas que nous restions prisonniers des cadres étroits dans lesquels le capitalisme avait, à une époque, cherché à enfermer le travail et auxquels la réflexion théorique n'a pas toujours su s'opposer avec une fermeté suffisante. Ce qui

compte, c'est l'expérience multiforme, souple, vivante, du travail qu'aucune institution sociale particulière ne saurait résumer.

“ Le lien entre les deux concepts de travail en général et de travail salarié (le cœur sociologique de l'emploi) ne paraît d'ailleurs pas si puissant. Pour tout un chacun, le terme « travailler » ne renvoie pas seulement à ce que l'on fait (ou pourrait faire) dans le cadre d'un emploi rémunéré, même si celui-ci occupe une place cruciale dans notre vie.”

“ Ce que nous faisons en occupant un emploi ne représente donc que certaines façons de travailler.”

Ce travail que l'on dit intellectuel

Marc Moreigne

page 1/2

Comment caractériser, appréhender et le cas échéant évaluer le travail d'un chercheur, d'un psychanalyste, d'un écrivain ou même d'un enseignant ? Un travail qui ne produit ni marchandises, ni objets manufacturés destinés à la consommation, mais des « choses » aussi évanescentes et insaisissables pour ne pas dire suspectes que du savoir, de l'émotion, de la pensée ou encore des idées, des hypothèses, des œuvres, des sentiments. Un travail qui ne peut s'organiser ni se mesurer en termes de flux, de stocks ou de ratios. Un travail dont on échoue à rationaliser les coûts ou à planifier la production et qui résiste d'une manière inexplicable aux techniques pourtant éprouvées du management d'entreprise et de l'optimisation de la performance. Un travail, disons le, qui, par sa nature changeante, relative et contingente, pose problème aujourd'hui dans notre société libérale et pragmatique de l'efficacité économique et de la compétitivité individuelle, de l'affirmation des certitudes et de la culture du résultat, du marketing social et de la normalisation globale.

Le corps et la pensée

Bien sûr, chaque métier possède ses spécificités, explore un champ qui lui est propre et développe une stratégie, des méthodes et parfois un protocole étroitement liés à sa singularité. Il ne s'agit pas ici de comparer, de hiérarchiser ni surtout de ranger dans un même tiroir l'ensemble des professions dites « intellectuelles » (quel point commun peut-on établir entre un écrivain et un chercheur en biologie moléculaire ?... et pourtant il y en a !) mais plutôt d'interroger ce qui est convoqué, mis en jeu, en actes et en perspective dans cette forme particulière du « travail ».

Il y a deux instances dont les rapports et les tensions me paraissent être au cœur même de ce travail – comme d'ailleurs de toutes les formes de travail mais dont la confrontation ici se fait particulièrement aiguë – une dialectique qui l'agit en profondeur : celle du corps et de la pensée. La vulgate oppose souvent ces deux réalités de l'activité humaine et tend à en faire une ligne de partage, une césure non dénuée d'arrière-pensées sociales et économiques – et même disons-le d'une conception de classe – qui séparerait un travail soi-disant « manuel » d'un travail que l'on qualifierait « d'intellectuel » et dont l'un serait justement dévolu à l'exercice du corps quand l'autre appartiendrait au domaine éthéré de la pure pensée. Rien n'est plus faux et c'est là le premier stéréotype qu'il convient de mettre à bas. Le travail dit manuel requiert une conscience et une sensibilité, une

intelligence du geste et de la situation qui va bien au-delà de la seule habileté technique¹ et le travail supposément intellectuel n'en finit pas de se débattre avec la réalité tangible d'un corps exposé au monde. Il y a dans le travail de réflexion, d'élaboration, de création un engagement du corps et la pensée est à coup sûr un acte physique, un corps à corps incessant avec la matière des mots, des images et/ou des figures abstraites. La concentration du romancier ou de l'essayiste pour trouver le mot juste, celui qui résonne avec ses sensations, ses convictions et sa vision intérieure ; l'effort que fait le thérapeute pour se couler dans l'intime de la souffrance et du désir de l'autre afin de les comprendre, les cerner et de tenter d'y répondre ; la tension permanente de l'artiste pour trouver la teinte, l'image, la matière, le motif qui lui permettront d'exprimer un peu de son rapport au monde et de son monde caché à lui. Et, bien sûr, la recherche inlassable et toujours renouvelée chez l'enseignant et le pédagogue pour trouver la voie étroite de la transmission, la voix qui sera entendue et qui portera, qui touchera au sens propre l'élève... tout cela sollicite tout autant le corps que l'intellect. Le geste que le langage. L'émotion et la sensation que le raisonnement et l'analyse.

La métaphore de l'iceberg

Un des aspects les plus significatifs selon moi et pourtant méconnu si ce n'est totalement ignoré de ce que l'on nomme le travail intellectuel, c'est la part cachée, invisible qu'il recèle. Un peu comme un iceberg dont seule la pointe serait visible et affleurerait à la surface. Mais la base obscure et compacte qui est en dessous reste cachée aux regards, immergée, insoupçonnable. Pourtant, cette pointe aiguë à la blancheur éclatante qui perce la surface ne pourrait exister sans la masse indistincte et brouillée qui la soutient. La pointe de l'iceberg, c'est le livre publié, le tableau exposé, le spectacle joué devant le public, le cours magistral qui résonne dans l'amphithéâtre, la formule chimique ou le théorème mathématique qui contient la clé du mystère (celui de la chute des corps ou celui de la relativité), la phrase ou le mot déclencheur qui va soudain éclairer le symptôme et nommer le trauma du patient en mettant à jour un (petit) fragment de son inconscient. Pour l'immense majorité des gens, c'est là qu'est la nature et le sens du « travail » de l'écrivain, de l'artiste, du metteur en scène, de l'enseignant, du chercheur ou du psychanalyste. Ils n'ont d'ailleurs pas tort. Il s'agit en effet du résultat, de l'aboutissement de leur travail, ce qui l'inscrit dans l'espace social et lui donne son sens, sa valeur et lui assure une reconnaissance au sein de la collectivité.

(1) Voir là-dessus les propos tenus par les ouvriers de PSA rapportés par Nicolas Frize interviewé dans ce même numéro de Carnets Rouges ou encore le film magnifique de Françoise Davisse « Comme des lions ».

Mais derrière ou avant la mise au jour de ce « résultat », il y aura eu des heures et des heures de doutes, de tentatives avortées, de fausses pistes, d'erreurs, de brouillons et de brouillards, d'esquisses, de répétitions, d'avancées à tâtons, d'intuitions fulgurantes, d'éclairs soudains, de recherches dans toutes les directions et de longues plages de stagnation et de vide qu'il faut arriver non seulement à supporter mais à surmonter. La part immergée de l'iceberg. La plupart du temps, elle est passée sous silence et à juste titre car outre son caractère intime, comment peut-on évaluer, définir cette part-là du travail ? Pour autant, il est utile si ce n'est nécessaire de rappeler son existence car sans elle, il n'y aurait pas d'iceberg.

Je prendrai un exemple qui m'est familier, celui de l'écriture. Une phrase du metteur en scène de théâtre et grand connaisseur des textes contemporains, Claude Régy, exprime selon moi assez bien ce qu'est la nature du travail de l'écrivain : Quand vous écrivez un mot, pensez que ce mot que vous avez choisi porte avec lui le cadavre de tous les autres mots qui auraient pu venir à sa place.² "On pourrait aussi citer Kafka qui dans son journal note : écrire, c'est briser la mer gelée qui est en nous ..." on retrouve l'iceberg ! Des formulations sont sans doute un peu extrêmes mais qui illustrent bien ce qu'est cette réalité invisible du travail d'écrire.

Le temps et la durée

Le rapport de ce travail aux temps au pluriel - les multiples temps qui s'entrechoquent et se juxtaposent de la réflexion, de la recherche, de l'expérimentation, de la production et, last but not least, de la formalisation - est une donnée fondamentale si l'on veut saisir les différents enjeux, personnels et professionnels, qui caractérisent l'activité dite intellectuelle. Là encore, on ne considère souvent qu'une (petite) partie du tableau. C'est le seul résultat final qui est pris en compte et dans la majeure partie des cas, on n'appréhende ce « temps de travail » qu'en fonction du nombre de pages, de mots ou de signes produits, du quota d'heures de cours effectuées ou de copies corrigées, du temps effectif passé en laboratoire ou de la durée de la séance ou du rendez-vous avec le patient. On néglige fréquemment l'essentiel : le processus qui a permis d'aboutir à ce résultat final. Or ce processus, difficile pour ne pas dire impossible à évaluer en terme de durée objective, est un temps de travail à part entière. Et sa caractéristique la plus remarquable est qu'il est permanent, continu, qu'il ne s'interrompt jamais complètement avant l'achèvement de l'œuvre. Et il n'est pas rare qu'il se poursuive après. C'est ainsi que le temps professionnel de l'activité et le temps intime de vie de la personne tendent à se mélanger jusqu'à devenir indissociables. Cette dimension de non cloisonnement est notamment sensible dans les professions liées à la création artistique quelle qu'elle soit où le travail sur un projet, le temps qu'il dure, ne quitte jamais la tête et le corps du créateur. A l'affût qu'il est de l'idée, de l'image ou de la vision qui peuvent survenir à n'importe quel moment et dans n'importe

quelle circonstance. Mais aussi l'enseignant qui prépare son cours, anticipe ce moment où il va s'adresser à ses élèves, les termes qu'il choisira et les réactions qu'il en attend, craint ou espère, cette manière d'être habité par l'échéance à venir, tout cela fait partie du temps de travail. Dans ce contexte, il paraît difficile de définir et de cerner un temps de travail précis mais il convient au moins de reconnaître l'existence de cette part « inquantifiable » du travail et de l'intégrer dans une réflexion globale sur l'appréhension de ces professions et leurs singularités.

Cette reconnaissance, elle s'affirme clairement comme un acte politique qui pose que le temps de la recherche, de la pensée et de l'élaboration devrait avoir autant de valeur économique et d'existence sociale que le temps de la production et de la réalisation. Ou plutôt que ces deux temps sont à appréhender ensemble dans une conception émancipatrice du travail - de tous les travaux - qui, quel que soit son champ d'application et son secteur d'activité, embrasserait dans un même mouvement l'intelligence singulière du sujet et sa force de production. Une conception qui romprait avec la hiérarchisation et la séparation de classe entre « travail manuel » et « travail intellectuel » pour reconnaître à tout travail et donc à tout travailleur les qualités culturelles, techniques, sociales, économiques qui lui sont attachés.

Espace social

De quoi le travail intellectuel est-il le nom ? A qui s'adresse-t-il ? Comment s'inscrit-il dans l'espace social et collectif ? Autant d'interrogations légitimes qu'il faut continuer à se poser et auxquelles il est difficile de répondre de façon tranchée.

Toutefois, la question de l'adresse me semble essentielle dans la mesure où elle permet de répondre à un préjugé hélas répandu que le travail de la pensée serait forcément hors sol, coupé des réalités du quotidien et pour tout dire nombriliste et autocentré. Ce peut être le cas. Pour autant, il me semble que ce travail, qu'il soit artistique, pédagogique, scientifique ou thérapeutique n'a de sens que s'il expose et donne à voir, à partager et à critiquer un rapport au monde, à l'autre et s'il s'inscrit dans l'espace de la collectivité. Il agit à la fois comme un miroir où l'on peut se reconnaître et comme l'expression d'une étrangeté face à laquelle on est amené à se situer. Dans les deux cas, il sollicite l'autre, lecteur, spectateur, élève, patient... et l'amène à s'interroger et à s'affirmer dans son rapport au monde, son être intime, ses valeurs, ses convictions, ses désirs, son être-là ici et maintenant. A se définir et se revendiquer comme sujet. N'est-ce pas là une fonction sociale et politique intéressante ?

Crise du métier et souffrance ordinaire des enseignants

Rapport de Brigitte Gonthier-Maurin au Sénat

Catherine Sceaux

page 1/2

D'après le rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier d'enseignant, par Mme Brigitte Gonthier-Maurin, Sénateur. (Juin 2012)

d'un fonctionnaire sur deux partants à la retraite, (soit 68 000 postes d'enseignant supprimés sur cinq exercices budgétaires pendant le quinquennat de N. Sarkozy) et les prévisions de départ en retraite. En 2010-2011, la disparition annoncée du dispositif de départ en retraite anticipée des mères de trois enfants a provoqué une augmentation anticipée du nombre de départs ; entre 2012 et 2016, selon les prévisions de la DGRF, les départs en retraite représentent en moyenne chaque année 18 500 emplois temps plein (ETP) premier et second degré, soit 90 000 départs en retraite sur cinq ans. C'est à partir de ces éléments combinés à l'évolution des effectifs d'élèves qu'il faut réfléchir à la mise en place d'un vrai plan pluriannuel de recrutement (pré-recrutement et recrutement).

Face à la crise de recrutement sans précédent, Brigitte Gonthier-Maurin fait plusieurs propositions pour redresser la situation.

1 Redonner sens à l'école en recentrant l'école sur les objectifs de démocratisation de l'accès au savoir. Penser une école sur le modèle de l'élève qui n'a que l'école pour apprendre. Repenser le mode de fonctionnement de l'institution pour rendre plus démocratique la vie de l'Education Nationale avec moins d'injonctions verticales et plus de soutien et de respect pour le travail des enseignants. Cela passe par l'arrêt de la RGPP et le lancement d'un pré-recrutement pour couvrir tous les départs en retraite.

2 Refonder le métier d'enseignant pour répondre à l'objectif de démocratisation de l'accès au savoir qui doit être replacé au cœur de la mission de l'Education nationale.

Elle propose plusieurs pistes de travail :

- une remise à plat de la formation basée sur 5 grands axes : a) garantir un cadre national fort pour assurer une égalité de traitement dans tout le territoire, b) maintenir des structures spécifiques de

Le rapport sur le métier d'enseignant de Brigitte Gonthier-Maurin, part du constat de la souffrance ordinaire des enseignants. Les conflits au travail s'exacerbent. Les enseignants ont l'impression de ne pas pouvoir accomplir du bon travail.

Cette crise du métier est due à plusieurs causes. D'une part, la succession rapide des réformes a abouti à une prolifération des missions imparties à l'école. L'échec de la maîtrise a fragilisé la formation des enseignants, affaibli la préparation à l'entrée au métier et provoqué l'assèchement des viviers de recrutement. L'idée d'une Education véritablement nationale, garantie à tous, s'est affaiblie avec la multiplication des expérimentations non évaluées, les

disparités des politiques académiques et l'accroissement de la pression évaluative sur les enfants et sur les personnels. La solitude des enseignants se traduit par un isolement face à la classe, aux parents et à la hiérarchie mais aussi par un émiettement du milieu enseignant où les dynamiques collectives sont bridées. D'autre part, la RGPP (révision générale des politiques publiques) a systématiquement placé les impératifs financiers devant l'ambition pédagogique. Nous constatons des réductions drastiques de postes avec le non-remplacement

“ La solitude des enseignants se traduit par un isolement face à la classe, aux parents et à la hiérarchie mais aussi par un émiettement du milieu enseignant où les dynamiques collectives sont bridées. ”

“ Redonner sens à l'école en recentrant l'école sur les objectifs de démocratisation de l'accès au savoir. ”

(1) Voir article d'Alice Cardoso et Catherine Remermier dans ce numéro

formation des enseignants au sein des universités, c) ouvrir des pré-recrutements dès la licence, d) assurer une professionnalisation progressive au cours du master et rétablir une véritable année de stage avant la titularisation, avec la mise en œuvre d'une politique ambitieuse de formation continue au sein de l'éducation nationale, e) tenir compte de la diversité dans l'exercice du métier d'enseignant en veillant spécifiquement sur deux segments fragiles que sont la maternelle et le lycée professionnel (la maternelle afin de permettre la pré-scolarisation dès 2 ans pour les familles qui le souhaitent). Une attention particulière à l'outre-mer devra être portée afin de permettre une pleine scolarisation en primaire dès 6 ans de tous les enfants.

- aménager des lieux et des temps, développer des décharges de service pour les collectifs enseignants qui naissent hors des logiques hiérarchiques afin de lutter contre l'isolement. Une expérience de collectifs enseignants SNES-CNAM¹ offre des perspectives intéressantes : des groupes de pairs se réunissent pour échanger sur leur travail, sans aucun regard hiérarchique en surplomb et les problèmes individuels sont réinterprétés comme des problèmes généraux, liés à l'organisation du travail et non à la personne de l'enseignant lui-même. Cette démarche va à l'encontre de la tendance à diffuser des guides de bonnes pratiques qui vise à la standardisation des pratiques enseignantes, pour en faciliter le contrôle sans améliorer l'efficacité pédagogique.

- préparer les futures réformes avec les enseignants reconnus comme experts de leur métier au lieu de les considérer comme des obstacles.

Crise du recrutement, crise du métier d'enseignant... Comment alors assurer la réussite de tous ?

Claire Pontais

page 1/3

Alors que 10,3% de la population active est au chômage, on peine à recruter des enseignant-es. Plusieurs milliers de recrutements n'ont pu se faire depuis 2012, la pénurie de professeurs augmente - alors même que F. Hollande a donné priorité à l'éducation. Comment expliquer cela ? Quelles conséquences pour aujourd'hui et pour l'avenir ?

d'élèves rendent nécessaire de recruter 300 000 nouveaux enseignants d'ici 2022. Or depuis le début des années 2000, l'Etat s'est progressivement désengagé du financement des études.

L'ampleur de la crise de recrutement

La stratégie du MEN fondée sur un diagnostic erroné

La gravité, voire l'existence même de cette crise a longtemps été niée. Ce n'est que très récemment que le gouvernement la reconnaît, sous la pression des parents qui dénoncent le manque de remplaçants notamment. Il faut pourtant en prendre la mesure si on veut la combattre efficacement et éviter que cette crise ne serve de prétexte à des dégradations sans précédent du service public d'éducation.

Le concours de professeur des écoles manque de candidats dans certaines régions (Amiens, Créteil, Versailles, Reims, Guyane,...). Pour les collèges et lycées, les concours ne font pas le plein en lettres, anglais, allemand, maths, musique, ni dans les disciplines industrielles et professionnelles¹. Au fil des ans, les déficits se cumulent. Par exemple au CAPES externe de maths : 394 postes non pourvus en 2013 + 1203 en 2014 + 343 en 2015 = 1940 certifiés de maths qui manquent, a minima, sans compter tous ceux non recrutés sous N. Sarkozy qui ne remplaçaient qu'un départ en retraite sur deux. La Loi de refondation prévoyait 150 000 nouveaux professeurs en 5 ans, on en est loin, ce sont 300 000 nouveaux professeurs qu'il faut recruter d'ici 2022 selon France Stratégie, organisme de prospective rattaché au premier ministre.

Le mouvement social est plus fort qu'il ne le pense

Les organisations qui œuvrent en faveur d'une transformation sociale progressiste traversent une période difficile et pourtant elles restent incontournables et

Lorsque François Hollande a été élu, Vincent Peillon – alors ministre de l'Education Nationale – soutenait l'idée que la baisse d'attractivité des métiers de l'enseignement était due à la « mastérisation » (concours à Bac+5) et au discours anti-profs de la droite. Suivant cette logique, il suffisait de changer de discours, d'annoncer des créations de postes, de ré-avancer le concours à Bac+4, d'adoucir l'entrée dans le métier en mettant les stagiaires à mi-temps pour

créer en amont quelques « emplois d'avenir-professeurs » (EAP) pour que les difficultés se résorbent.

Si ces mesures ont effectivement permis un petit rebond des candidatures, elles n'ont cependant pas permis d'enrayer une crise de recrutement qui date de bien avant la « masterisation », même si la politique de Nicolas Sarkozy l'a aggravée. Cette crise s'enracine dans une crise du métier d'enseignant, qui touche d'ailleurs de nombreux pays. Elle intervient dans un moment critique où les départs en retraite de professeurs et une remontée des effectifs

“ En Seine Saint-Denis, le manque de remplaçants fait perdre aux enfants jusqu'à l'équivalent d'une année scolaire qui s'ajoute à la perte d'un an d'école avec le passage de 26h à 24h par semaine sous Darcos et à la difficulté d'entrer à l'école à 2 ans ... cela fait près de 3 ans d'années d'école perdues ! ”

(1) Rapport Gonthier Maurin au sénat, *Le métier d'enseignant au coeur d'une ambition émancipatrice* (2012)

(2) Dossier du SNES, *Crise de recrutement et crise du métier* (septembre 2015)

sont au centre des évolutions sociales et sociétales du pays. Car l'action politique ne se cantonne pas aux seules actions des partis politiques. D'autres structures (syndicales mais aussi associatives) font vivre le débat public, élaborent des propositions et pèsent sur leur traduction effective dans la loi. Un des enjeux de la période consiste sans aucun doute à tisser des liens entre toutes ces formes de résistances et de constructions collectives. Le congrès de la FSU qui s'est tenu au début du mois de février a longuement débattu de l'avenir du syndicalisme de transformation sociale progressiste et propose des formes d'association entre la FSU et la CGT ou encore Solidaires. S'appuyer sur ce qui rassemble et proposer des nouveaux espaces collectifs pourrait permettre au syndicalisme de montrer la voie d'un sursaut citoyen qui tarde à se révéler.

Conséquences de la pénurie

Manquer d'enseignant-es se traduit très concrètement par des postes vacants, des classes sans professeur et des remplacements non assurés durant des semaines. En Seine Saint-Denis, le manque de remplaçants fait perdre aux enfants jusqu'à l'équivalent d'une année scolaire qui s'ajoute à la perte d'un an d'école avec le passage de 26h à 24h par semaine sous Darcos et à la difficulté d'entrer à l'école 2 ans... cela fait près de 3 ans d'années d'école perdues ! Dès lors, comment prétendre lutter contre l'échec scolaire ?

Pour les professeurs, c'est un alourdissement de la charge de travail (classes surchargées) et l'impossibilité de partir en formation continue faute de remplaçants. S'ajoute à cela une rémunération faible, très faible en début de carrière (un fonctionnaire-stagiaire gagne 1,1 fois le Smic), des conditions de mutations difficiles, la pression managériale de certains chefs d'établissements, la pression de l'évaluation, des parents exigeants - et c'est bien normal - pour l'avenir de leurs enfants, des injonctions permanentes (souvent contradictoires) qui génèrent de la soumission et/ou une prise de distance pour éviter les souffrances au travail. Pas étonnant que cette profession attire moins !

Mais cette crise a aussi des conséquences sur le métier lui-même. Avec une augmentation sans précédent du nombre de contractuels, le métier pourrait - à terme - être considéré comme un « petit boulot ». C'est le cas dans de nombreux pays où l'on est enseignant en attendant mieux³. Certes en France, le statut du fonctionnaire nous protège encore de cette dérive mais les attaques récurrentes sur les concours et les nombreuses tentatives de contournement ou de remise en cause du statut de la Fonction publique pourraient accélérer le processus.

Depuis 30 ans les recherches en éducation plaident pour une professionnalisation des enseignants. Alors que l'OCDE⁴ et l'institution affirment que c'est un métier de conception, force est de constater qu'il est soumis à une forme de « prolétarisation »⁵. C'est tout l'inverse qu'il faudrait faire.

Investir dans des pré-recrutements et dans la formation

Outre une réelle revalorisation salariale et une amélioration des conditions de travail, il faut pré-recruter et viser l'acquisition d'un haut-niveau de qualification

Pré-recruter, c'est permettre à des jeunes, en particulier ceux des milieux populaires, de s'engager vers le métier en finançant leurs études au lieu de les obliger à travailler en amputant leurs études. C'est aussi permettre de financer des reconversions de diplômés. L'Etat finance à hauteur de 1200€ par mois, dès la 2ème année de licence, les études en médecine pour ceux qui s'engagent à exercer plusieurs années dans un désert médical (Loi Bachelot). Pourquoi pas un système équivalent pour l'enseignement ?

Mais il faut également investir dans la formation initiale et continue, déterminante pour reprendre prise sur le métier, pouvoir discuter les prescriptions d'égal à égal avec l'institution, modifier les rapports à la hiérarchie, pouvoir dialoguer sereinement avec les parents, et être armé pour faire réussir tous les élèves. Une formation de haut-niveau enclencherait un cercle vertueux qui participerait grandement à la revalorisation du métier.

Malheureusement, la réforme de la formation, avec la mise en place des ESPE est loin d'être à la hauteur¹. Les moyens pris aux IUFM n'ont pas été redonnés aux ESPE, alors que le nombre d'étudiants à former a augmenté. Le temps de formation a diminué par rapport à ce qui existait avant la masterisation. Avancer le concours en fin de master 1 a pour résultat d'amputer la formation de l'année de master⁶, dès lors que les stagiaires sont utilisés comme moyens d'enseignement⁷. Face à la pénurie d'enseignants, le gouvernement ne propose que des solutions qui tronquent la formation et précarisent l'entrée dans le métier : « l'expérimentation » des

“ Avec une augmentation sans précédent du nombre de contractuels, le métier pourrait - à terme - être considéré comme un « petit boulot ».”

“ Alors que l'OCDE et l'institution affirment que c'est un métier de conception, force est de constater qu'il est soumis à une forme de « prolétarisation ».”

(3) Voir article de Antônio de Pádua Nunes Tomasi. *Áurea Regina Guimarães Tomasi*

(4) Rapport Obin OCDE (2003)

(5) P. Perrenoud, : « Ce métier hésite entre professionnalisation et autonomie véritable d'une part, prolétarisation et dépendance accrue d'autre part », in *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles, De Boeck, 1994

(6) Claire Pontais *La formation a-t-elle été rétablie ?* (2015) www.snefsu.net

(7) Voir les témoignages d'étudiants et stagiaires sur : observatoire-fde.fsu.fr

« master en alternance » à Créteil et en Guyane (sous statut de contractuel) réduit de moitié la formation en M1, les « étudiants -apprentis- professeurs » devront, dès la 2ème année de licence, être devant des élèves deux demi-journées par semaine.

Pré-recruter permettrait au contraire « d'étudier à plein temps » et d'avoir une formation qui articule des enseignements scientifiques disciplinaires, didactiques, pédagogiques en lien avec des stages encadrés, l'ensemble étant adossée à la recherche. Ce n'est pas le cas aujourd'hui. Si l'on compare avec la formation médicale, les progrès dans les soins ne sont pas seulement l'œuvre des médecins, mais directement liés aux progrès de la recherche en médecine. Pour l'enseignement, c'est pareil. Qui peut imaginer un progrès de la formation des

enseignants sans développement de la recherche sur/en/pour l'éducation ? Cette recherche devrait piloter la formation de formateurs et irriguer l'ensemble des formations, initiale et continue.

Une remise à plat du dispositif mis en place sous le gouvernement Hollande s'impose. La priorité est d'assurer de bonnes conditions de préparation et d'entrée dans le métier et

de ré-impulser une dynamique de formation continue, qui a quasiment disparu. C'est vital pour les élèves, en particulier ceux qui n'ont que l'Ecole pour apprendre, et c'est vital pour une revalorisation en profondeur du métier d'enseignant.

“ Pré-recruter permettrait au contraire « d'étudier à plein temps » et d'avoir une formation qui articule des enseignements scientifiques disciplinaires, didactiques, pédagogiques en lien avec des stages encadrés, l'ensemble étant adossée à la recherche. ”

« Reprendre la main » sur le métier :

un enjeu majeur pour les professionnels de l'enseignement du secondaire et une préoccupation syndicale

Alice Cardoso

Catherine Remermier

page 1/3

Tandis que les discours institutionnels affichent et valorisent l'expérience des professionnels de terrain, les réformes tendent toutes à contrôler l'activité et à prescrire les bonnes façons de faire. Loin de chercher à donner aux enseignants les outils pour penser leur métier, réduire l'écart entre les objectifs assignés à l'école et la réalité de l'échec scolaire, les décideurs multiplient au contraire les dispositifs technocratiques qui, sous couvert de pédagogie, dénaturent les repères complexes que se sont donnés les enseignants au fil du temps pour réussir à enseigner.

Pour le SNES-FSU, mobiliser les professionnels pour qu'ils reprennent la main sur la réalité de l'activité professionnelle est un atout essentiel pour l'élaboration de ses revendications et pour disputer avec les décideurs, des critères de qualité du travail. C'est ce qui a fondé l'engagement dans le partenariat que le SNES a noué, depuis une quinzaine d'année, avec le CNAM, organisé au départ autour de chercheurs en psychologie du travail et de quelques collègues, puis largement étendu au fil des ans.

« Faire son métier » ?

Pour que « ça marche » dans un métier, une coordination conflictuelle de plusieurs composantes est nécessaire : composante institutionnelle, qui fixe les finalités et les tâches ; personnelle qui relève de la façon dont chacun habite son métier et s'y réalise. Il s'agit par exemple de ce qui est communément admis comme relevant de la liberté pédagogique dans le cas des enseignants ; interpersonnelle, car aucun professionnel ne travaille seul et chacun noue nécessairement des relations avec ceux qui travaillent avec lui.

Mais il existe également une composante, propre à chaque métier, qui contient les façons dont les professionnels, entre eux, « mettent à leur main » les prescriptions, ce qu'ils doivent faire et s'organisent pour le faire. Cette composante est désignée sous le terme de « transpersonnelle » car elle représente l'ensemble des manières de faire le métier, que ceux qui travaillent ont constitué et dont chacun répond. Elle constitue également une sorte d'intercalaire social qui

vient s'interposer entre la composante personnelle (les ressources propres au professionnel) et la composante impersonnelle (la prescription de l'institution).

Sans ces composantes collectives, élaborées plus ou moins tacitement par le milieu lui-même sur la base de son histoire et de son expérience au contact du réel, pas de travail pertinent possible, pas de possibilité réelle de s'adapter aux situations toujours mouvantes et non prévues « sur le papier ». Or, justement ces composantes collectives sont aujourd'hui largement sapées, considérées par l'institution et le management comme des obstacles à certaines « rationalisations » et standardisations du travail : « bonnes pratiques », pilotage par projets, évaluation permanente et/ou par compétences, individualisation, injonctions à l'engagement subjectif, renforcement du contrôle et de l'encadrement, etc.

Les professionnels tendent à être dépossédés de leurs savoirs faire, des repères qu'ils se sont construits individuellement mais aussi collectivement, grâce à la transmission de collègues plus expérimentés (les gestes, les astuces, les différentes manières de faire face aux imprévus).

Les réformes dans l'enseignement se succèdent à un rythme effréné. Au travers de la réforme des lycées, celle du collège, celle des programmes, celle de l'évaluation, ou encore de l'orientation, ce sont bien les pratiques, les manières de faire, le rapport de chacun à son propre travail qui sont attaqués. C'est bien pour cela que le sentiment de malaise des personnels est si profond.

Ceci n'est pas propre aux métiers de l'enseignement, et bien d'autres activités de service sont touchées par les effets du néo-management. Ces stratégies sont bien connues dans les entreprises, elles dépossèdent les professionnels de leurs savoir-faire, les privent de leur expertise et les désignent comme des passésistes,

“ Pour que « ça marche » dans un métier, une coordination conflictuelle de plusieurs composantes est nécessaire. ”

“ Reprendre en main travail, métiers et missions est une affaire collective. ”

refusant le changement.

Ces injonctions ignorent délibérément la complexité du travail réel et conduisent chacun, dans un contexte d'affaiblissement des collectifs, à se retrouver souvent seul pour y faire face. L'alternative pour la personne est alors

délétère : appliquer les nouvelles prescriptions et y laisser sa santé (soit parce qu'elles sont impossibles à réaliser ou parce qu'elles rentrent en contradiction avec ce que faire du « bon travail » veut dire) ou bien faire semblant, c'est à dire être dans la transgression, bien difficile à assumer de manière individuelle.

Historique du partenariat

Le partenariat entre le SNES et l'Équipe de Psychologie du Travail et de Clinique de l'Activité (EPTCA) dirigée au CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers) par le professeur Yves Clot, a commencé dans les années 2000.

2001-2004 : recherche

Une première étape a porté sur la possibilité que des enseignants acceptent de travailler sur des traces de leur activité. Pour les spécialistes du travail enseignant la dominante était alors que la classe était une « boîte noire » inaccessible.

Le partenariat SNES-CNAM a néanmoins permis de créer des groupes de professeurs en mathématiques, histoire-géographie, philosophie. Chacun fut filmé pendant deux de ses cours. Les vidéos firent l'objet « d'autoconfrontations ». D'abord seul puis en croisement avec un collègue, se voyant travailler, chacun expliquait à un intervenant ce qu'il faisait et ce faisant s'expliquait avec lui-même et avec son collègue. Puis, dans et entre groupes, des débats furent organisés à partir de la mise à jour de dilemmes de métier.

La démarche produisit comme résultat la possibilité de mieux affronter les enjeux du travail. S'est aussi concrétisé le sentiment de participer à un collectif de métier. À l'issue de cette première expérience certains des professeurs participants n'ont pas voulu en rester là.

2005-2010 : expérimentation

Une deuxième expérience fut lancée : des professionnels en activité pouvaient-ils jouer le rôle d'intervenants auprès de leurs collègues ? L'enjeu était de déterminer si le milieu pouvait trouver en lui-même les ressources nécessaires pour favoriser le développement du pouvoir d'agir de chacun et du collectif. Appuyés par les intervenants du CNAM, des « professionnels-intervenants » ont, avec succès, animé des groupes dans le même dispositif que précédemment.

2010... : élargissement

Une nouvelle phase, depuis 2010, a consisté à changer d'échelle pour toucher, dans un cadre syndical, un public plus large. Ce qui signifiait transformer le dispositif initialement conçu.

Le groupe métier du SNES a donc mis en place, avec l'implication de militants académiques, des collectifs locaux de pairs : Co-psy, CPE, documentalistes, enseignants d'une même discipline ou de disciplines différentes. Un groupe de pilotage national organise la mise en œuvre et la cohésion d'ensemble. Il soutient l'organisation de stages académiques pour présenter le dispositif, assure la formation des professionnels amenés à prendre en charge l'animation des groupes, en ayant le souci de mutualiser les expériences et de se former ensemble. Il aide, en les encadrant, la mise en place de groupes locaux, mais le but est que ces groupes

“ Ce travail sur le travail, à l'abri de regards surplombants, tire sa force de la prise en compte du réel mais aussi de l'hétérogénéité relative de l'univers de la prescription. ”

“ Bien entendu chacun « habite » son métier d'une manière qui lui est propre, mais à la différence de certaines méthodes d'analyse de pratiques, le travail sur le travail va davantage s'intéresser à ce que ces « styles » particuliers apportent au genre de métier et non aux limites du fonctionnement personnel de chacun. Il ne va pas considérer ce métier comme « secondaire » derrière la personne mais va chercher à faire jouer l'entrelacement des deux. ”

Quels axes de reconquête ?

Pour un travail de qualité, pour le rôle social de l'enseignement secondaire, il y a urgence à rompre avec cette évolution, ce qui doit être largement l'affaire des personnels eux-mêmes, car ils sont bien placés pour appréhender les difficultés, les enjeux, les possibles et les impossibles et pour les mettre en débat. Reprendre en main travail, métiers et missions est une affaire collective, et c'est bien ce qui en fait un enjeu syndical assumé par le SNES qui impulse un « travail sur le travail », développant le pouvoir d'agir des professionnels, non pour accompagner

et valoriser ces prescriptions que nous dénonçons, mais pour en révéler les incohérences et la nocivité, pour en « disputer » le contenu en s'appuyant sur des collectifs revitalisés. Ce travail sur le travail, à l'abri de regards surplombants, tire sa force de la prise en compte du réel mais aussi de l'hétérogénéité relative de l'univers de la prescription.

Car derrière les grandes tendances du néo-management qui ont largement irrigué le discours des décideurs de l'administration publique, on peut aussi trouver des failles, des contradictions, des marges de manœuvres entre les différents échelons prescripteurs (depuis les textes ministériels bruts jusqu'aux injonctions locales en passant par les fiches eduscol précisant les modalités de la mise en œuvre des programmes) contre lesquels on peut reconstruire un discours collectif et mobilisateur sur les missions et les métiers.

deviennent peu à peu autonomes.

Il s'agit là d'un enjeu majeur. L'essaimage est une condition fondamentale pour permettre un débouché syndical du travail de ces collectifs, qui permet de faire émerger les questions professionnelles les plus aigües et renvoyer à la réalité quotidienne, et souvent invisible, du métier. Des discussions entre pairs qui ont eu lieu dans ces collectifs ont déjà permis de mettre à jour des listes de dilemmes que les professionnels doivent trancher en permanence pour faire leur travail.

Comment discuter du métier ?

Les dispositifs que nous mettons en place s'intéressent surtout au développement du métier. Bien entendu chacun « habite » son métier d'une manière qui lui est propre, mais à la différence de certaines méthodes d'analyse de pratiques, le travail sur le travail va davantage s'intéresser à ce que ces « styles » particuliers apportent au genre de métier et non aux limites du fonctionnement personnel de chacun. Il ne va pas considérer ce métier comme « secondaire » derrière la personne mais va chercher à faire jouer l'entrelacement des deux.

Les méthodes que nous avons mises en œuvre avec les collectifs s'appuient sur les fondements théoriques et méthodologiques de la clinique de l'activité professionnelle, même si elles s'en distinguent, de par les formes d'adaptation opérées. Les psychologues du travail ont depuis longtemps mis en évidence la différence entre l'activité prescrite - ce qui est à faire -, l'activité réalisée c'est-à-dire ce que les professionnels réalisent vraiment, mais aussi l'activité réelle, qui comporte tout ce qu'ils n'arrivent pas à faire, refusent de faire, font pour éviter de faire ce qui est demandé, rêvent de faire, si les conditions s'améliorent, etc.

C'est cette activité réelle, cette épaisseur psychologique et sociale de l'activité professionnelle, qui contient en germe les ressources de développement possible tant au plan individuel que collectif. Mais elle n'est pas accessible directement. Pour l'atteindre il faut déranger les manières habituelles de parler de son travail et d'y penser, les discours convenus et généralistes. Des méthodes indirectes sont indispensables pour approcher ces tensions inévitables entre ce qui est imposé, ce qui est jugé possible, ce qui a du sens, ce qui peut être considéré comme un travail de qualité ou pas et entre lesquelles celui qui travaille va être obligé de trancher dans le cours de son action.

Ces méthodes que nous avons choisi de développer avec des collectifs d'un même établissement, d'une même discipline ou d'un même métier, cherchent à créer un cadre sécurisant où les jugements ne sont pas de mise mais où le dialogue avec les autres, sur les différentes manières de faire est provoqué et devient possible. Pour ne pas tomber dans les travers du « discours sur la

pratique », le travail s'effectue à partir de traces écrites ou orales, issues de situations professionnelles précises qui sont alors reprises collectivement et interrogées dans le détail : les évidences, les obstacles, mais aussi les astuces et les reconfigurations de la tâche peuvent apparaître alors comme autant de ressources potentielles, pour le métier. En donnant à voir cette palette des manières de faire, les collègues s'expliquent aussi avec leur métier, son histoire, son évolution, les pratiques engrangées, abandonnées ou retrouvées.

Les échanges vont ainsi permettre aux participants de voir leur activité avec d'autres yeux, par le truchement des questions et des étonnements des autres et du dialogue intérieur que cela va susciter chez eux. Le collectif permet que chacun ne soit plus pris dans les rets de la culpabilisation, ne garde pas tout cela « sur l'estomac », mais qu'il en tire le sentiment de vivre la même expérience. Ces échanges du collectif sont à leur tour « consignés » grâce à l'enregistrement audio ou vidéo, utiles à la fois pour le groupe lui-même qui peut y revenir, mais aussi parce qu'ils révèlent, notamment à d'autres militants, les dilemmes tout à fait concrets que les professionnels affrontent dans leur travail.

Car cette fonction psychologique du collectif doit être complétée par sa fonction sociale.

Nourrir la réflexion syndicale et faire bouger la prescription

Ces prises de conscience collectives deviennent, en effet, des instruments de développement non seulement du métier, mais de la revendication et de l'action syndicale. Elles donnent une épaisseur concrète au quotidien de l'activité professionnelle, qui du coup habite chacun et fait revenir le réel du métier dans les discussions avec l'administration. L'enjeu est bien de se donner les moyens de disputer avec les décideurs des critères de qualité du travail. Ce peut être une arme redoutable car les caractéristiques des réformes imposées sont leur ignorance du quotidien de l'exercice professionnel et des imprévus auxquels il confronte les personnes. Nos décideurs n'aiment pas que le réel des métiers revienne sur la table des négociations car c'est le domaine des professionnels, de leur expertise et ils en sont dépourvus.

L'expérience des collectifs, outre la reprise en main du métier qu'elle suscite à l'échelle du collectif des pairs, doit aussi donner des ressources, complémentaires aux autres formes d'action, pour faire « bouger la prescription » et amener les décideurs à tenir compte de l'expertise de ceux qui travaillent.

Yves Clot. *Le travail à coeur. La Découverte* (2010)

Yves Clot et Michel Gollac. *Le Travail peut-il devenir supportable ?* Armand Colin (2014)

Françoise Lanthau, Christophe Hélou, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Presses Universitaires de France (2008)

Danièle Linhart. *La comédie humaine du travail. De la déshumanisation taylorienne à la sur-humanisation managériale.* Érès, coll. « Sociologie clinique » (2015)

Jean-Luc Roger. *Refaire son métier. Essais de clinique de l'activité* (2007). Érès

Pascale Moulinier, *Les enjeux psychiques du travail : Introduction à la psychodynamique du travail.* Petite Bibliothèque Payot (2008)

Yves Baunay, Marylène Cahouet, Gérard Grosse, Michelle Olivier, Daniel Rallet (coord.). *Le visible et l'invisible, Le travail enseignant.* Syllepse Collection Comprendre et agir (2010)

La sorcière du projet d'école

Françoise Carraud

page 1/3

À l'occasion d'une recherche sur la manière de durer dans le métier enseignant à l'école primaire, nous avons demandé à une collègue, professeur des écoles expérimentée et directrice d'école maternelle depuis cinq ans, de faire un bilan de son année à

“ Au-delà des tensions et des insatisfactions, l'encadrement et le pilotage de l'activité des professionnels, quels qu'ils soient, sont des éléments essentiels du travail. ”

partir d'un dessin lui permettant de se remémorer les points essentiels pour elle. Elle dessine une école au centre : « J'ai dessiné l'école avec des fenêtres ouvertes, pour représenter, voilà l'ouverture de l'école... ». Elle trace aussi des petits personnages : des enfants, et des adultes : « Là j'ai dessiné

une petite troupe qui sont en fait les collègues qui arrivent » et, dans un coin, le visage d'une sorcière !

Une nouvelle inspectrice

L'enseignante m'explique : « Alors je vais te commenter cette espèce de méchante tête-là [...] l'inspectrice ! ». Puis elle me raconte qu'il s'agit d'une nouvelle inspectrice qui n'est pas

“ Tout travail se situe entre ce que les ergonomes appellent la « tâche » et l'« activité », ou bien entre le « prescrit » et le « réel ». ”

nouvelle dans le métier mais qui vient d'être nommée dans cette circonscription en remplacement d'un inspecteur parti en retraite qui est décrit comme « très bonhomme, très droit, gentil, plutôt bienveillant / [...] plutôt vieillot

dans sa façon d'être [c'est-à-dire] très courtois ». « Il nous faisait confiance, il ne venait jamais chercher des ennuis s'il n'y avait pas matière à... ». Or la nouvelle inspectrice ne présente pas du tout le même profil, et c'est à propos du projet d'école que, dit l'enseignante : « Mes ennuis ont commencé ! ». En effet, ce projet d'école, intitulé « Mieux vivre ensemble pour mieux apprendre » a été refusé par l'inspectrice. Sans avoir de retour oral, la directrice a reçu un courrier (impersonnel car commun à d'autres écoles) affirmant : « En l'état, les axes de vos projets d'école ne sont pas recevables. Veuillez prendre contact avec les conseillères pédagogiques pour retravailler ».

Cet exemple est relativement banal voire courant. Nombre d'enseignants que nous avons rencontrés

lors de nos enquêtes expriment de forts ressentiments à l'égard de leur hiérarchie de proximité : les inspecteurs de l'Éducation nationale. Ce sont principalement les directeurs et directrices qui ont affaire à ces inspecteurs, notamment pour recevoir les principales directives organisant le travail dans les classes et les écoles, et pour leur transmettre des informations en retour : ils sont régulièrement convoqués à des réunions, doivent rendre compte de ce qui se passe dans les écoles, reçoivent de nombreux documents qu'ils doivent remplir scrupuleusement et retourner à l'inspection, etc... Ainsi, dans une organisation très hiérarchisée et descendante, les directeurs et directrices servent quelque peu d'intermédiaires entre cette hiérarchie de proximité et leurs collègues professeurs des écoles, alors même qu'ils n'ont pas de statut spécifique (ce qui fait, depuis longtemps, l'objet de vifs débats sur lesquels nous ne reviendrons pas ici).

Insatisfaction générale

Les enseignants qui sont chargés de classe sont également insatisfaits de cet encadrement : ils regrettent principalement le manque de reconnaissance de leur travail. Nous avons ainsi, à plusieurs reprises, rencontré des enseignants, même expérimentés et en fin de carrière, montrant une grande émotion (et souvent des larmes) lorsqu'ils évoquent certains moments d'inspection. Selon eux, il reste rare que les inspecteurs ou inspectrices expriment de la satisfaction à l'égard de leur activité en classe. Ce manque de reconnaissance est souvent associé à une absence d'aide et de soutien dans des situations difficiles (en cas de difficulté ou de conflit avec d'autres professionnels ou avec des familles par exemple, ou lorsque le comportement de certains enfants provoque de graves dysfonctionnements dans la classe et l'école). Il semble donc que ceux qui sont les premiers chargés de prescrire ou de transmettre les prescriptions et de contrôler le travail des professeurs des écoles, entretiennent avec ces enseignants des relations professionnelles tendues et insatisfaisantes.

Le travail : écart méconnu et irréductible entre prescrit et réel

Au-delà des tensions et des insatisfactions, l'encadrement et le pilotage de l'activité des professionnels,

quels qu'ils soient, sont des éléments essentiels du travail. En effet, tout travail se situe entre ce que les ergonomes (Leplat, 1997 ou Daniellou, 1996) appellent la « tâche » et l'« activité », ou bien entre le « prescrit » et le « réel ». C'est bien dans cet écart, irréductible, que se situe le travail. Ou, pour paraphraser les propos de Clot (2008) : « Travailler c'est ce que l'on fait pour faire ce qu'on nous demande de faire ». Travailler ce n'est pas exécuter de manière simple et directe ce qui est demandé, ce qui est prescrit, ce n'est pas appliquer un programme ou un protocole. Travailler c'est agir, agir pour faire ce qui est demandé. Et les enseignants, comme les autres travailleurs, cherchent bien à faire ce qui leur est demandé. Mais ces demandes sont multiples, hétérogènes et parfois contradictoires.

Lorsque l'on s'interroge sur ce qui est prescrit aux enseignants de l'école primaire, chacun pense d'emblée aux instructions officielles et aux programmes. En effet les enseignants doivent bien appliquer les programmes définis par l'État et le ministère. Mais ces programmes, même s'ils sont complétés par des documents d'accompagnement, ne peuvent prévoir toutes les situations, tous les cas de figure. Chaque école a ses spécificités : son architecture, son public, ses élèves et ses enseignants, son histoire, sa situation géographique, ses partenaires, son contexte social, économique, culturel, etc. Toutes ces spécificités ont une influence considérable sur le travail des enseignants au quotidien.

D'autant plus que l'autonomie, – un des principes essentiels de justice au travail (avec l'égalité et le mérite) (Dubet, 2006) – la « liberté pédagogique », est affirmée dans les textes officiels : « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection » (Article L912-1-1 du Code de l'Éducation). Ainsi, si les enseignants sont libres de choisir leurs méthodes pédagogiques et d'agir selon leurs propres principes éducatifs, éthiques ou professionnels, ils doivent le faire dans un cadre bien défini.

De plus, à ces prescriptions premières s'ajoutent, se nouent, se greffent et parfois s'entrechoquent nombre de prescriptions secondaires, nationales et locales, qui relèvent à la fois de l'institution, de la formation, de l'école, du métier ou de l'expérience professionnelle elle-même. Impossible de lister ici l'ensemble de ces prescriptions qui sont à la fois formelles et non formelles, écrites et non écrites...

Avant de développer quelques exemples, souvent difficiles, relevés dans nos enquêtes, soulignons que le travail réel des enseignants est d'une grande

complexité trop méconnue : il relève de plusieurs dimensions (visibles et invisibles) (Champy-Remoussnard, 2014), dimensions intellectuelles, cognitives et matérielles, physiques et psychiques, émotionnelles aussi, etc. Son étude est encore trop peu étayée, un important travail de recherche reste à faire, sans croire pour autant que l'on pourrait, ou que l'on devrait, rendre apparent l'ensemble du travail des professionnels. Pour bien travailler il est aussi nécessaire de se protéger, de se garder des regards indiscrets...

Parmi les multiples prescriptions du travail enseignant à l'école primaire que nous pourrions développer ici, attardons-nous quelque peu sur celle relative à l'accueil de tous les élèves.

Accueillir tous les élèves

Depuis les lois Ferry tous les enfants doivent être scolarisés à partir de l'âge de six ans. Ils peuvent même être accueillis plus tôt : dès trois ans, voire deux dans certaines écoles. Ces règles, précises, qui régissent l'accueil des enfants, encadrent le travail des enseignants. Si elles font l'objet de textes et de circulaires qui précisent les conditions d'accueil de ces enfants et prescrivent le travail des professionnels, elles ne peuvent envisager toutes les situations particulières. Aussi les enseignants, les équipes comme les directeurs doivent les interpréter, les ajuster voire les détourner pour mieux les appliquer ! C'est ce que Dejours (1980) appelle la mètis. Ainsi, la mise en œuvre de la loi dite « de 2005 », loi « Pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », a placé les professionnels dans des situations souvent délicates, parfois tendues.

En effet, la grande majorité des enseignants que nous avons rencontrés sont tout à fait favorables à l'accueil de tous les enfants, même ceux en situation de handicap. Mais l'organisation matérielle des écoles, organisation spatiale et temporelle, l'organisation pédagogique et l'objectif principal du travail des enseignants : faire apprendre et progresser une cohorte de vingt-cinq à trente élèves, sont souvent mis à mal par le comportement de certains élèves. Comme le dit une de nos enquêtées : « Le plus fatigant ce sont les enfants à profil particulier, comme Julie [...] c'est des hurlements, c'est insupportable mais je suis obligée de supporter. Maintenant

“ Soulignons que le travail réel des enseignants est d'une grande complexité trop méconnue : il relève de plusieurs dimensions (visibles et invisibles), dimensions intellectuelles, cognitives et matérielles, physiques et psychiques, émotionnelles aussi, etc. ”

c'est une problématique de notre métier. Oui on accueille les handicapés donc, ce qui est une bonne chose, mais on ne nous donne pas vraiment les moyens pour, et puis quand on a un enfant qui perturbe comme ça, c'est é-pui-sant. Et on n'a de l'aide de rien ni de personne, on est isolé, seul, face à notre problématique ».

“ L'évolution des demandes à l'égard de l'école et des enseignants, qu'elles relèvent de l'institution ou de la société a, on le voit, transformé le travail au quotidien. ”

Et l'on voit bien comment, pour répondre à cette prescription, accueillir tous les enfants, les enseignants doivent faire bien davantage que ce qui est demandé, et comment, tout en voulant bien faire, ils rencontrent des difficultés non prévues

et difficiles à surmonter. C'est à eux qu'il revient de faire face, d'ajuster leur activité, de réorganiser sans cesse leur travail pour à la fois encadrer et faire apprendre le plus grand nombre tout en intégrant et accompagnant des élèves particuliers... et ce au prix d'une grande fatigue et parfois même d'un véritable épuisement.

Dans une autre classe de maternelle, une enseignante raconte comment elle a dû, au mois de janvier, intégrer dans sa classe trois nouveaux élèves : « Trois nouveaux à problèmes », dont une petite fille de quatre ans, d'origine Rom, ne parlant pas français et n'ayant jamais été scolarisée. Ces arrivées ont « tout fait exploser », elles ont « créé de la violence chez tous les enfants ». Pour la maîtresse « Ce n'est plus possible quoi, autant d'enfants avec des problématiques comme ça, c'est trop, c'est pas gérable [...] ». « C'est lourd, c'est lourd » soupire-t-elle encore.

Fatigue et découragement

Ce n'est pas la prescription elle-même qui est mise en cause, ces enseignants estiment qu'il est bien de leur métier d'accueillir et de faire apprendre tous les élèves, même ceux qui sont en situation de handicap ou ceux dont les familles sont éloignées de l'école mais la demande est lourde et elle entre en tension avec les injonctions des programmes qui demandent d'organiser des apprentissages de plus en plus scolaires, dès l'école maternelle.

Nombre d'autres injonctions produisent des effets semblables, la mise en place de l'aide personnalisée, la réforme des rythmes scolaires ou celle des cycles, sans oublier la refonte des programmes ou de manière plus conjoncturelle l'introduction des tableaux numériques interactifs, etc. Les prescriptions se multiplient, s'ajoutent, s'empilent. Il est rare qu'elles soient pleinement contestées ou invalidées par les enseignants mais l'accélération des nouvelles

demandes, sans reconnaissance du métier réel et de ses difficultés, crée une forme d'insécurité permanente. Les enseignants qui ne se sentent ni reconnus ni soutenus par leur institution et leur hiérarchie de proximité, peuvent avoir tendance à se replier sur leur activité personnelle en classe, celle qui leur donne le plus de satisfaction. Ceci alors même que les injonctions au travail en équipe se font de plus en plus pressantes...

... et isolement

Dans les écoles les enseignants pouvaient se côtoyer régulièrement : se croiser le matin vers le photocopieur, se retrouver à la récréation avec le café, et surtout déjeuner ensemble... Certaines réformes (l'aide personnalisée ou la réforme des rythmes) ont modifié l'organisation temporelle des écoles et les temps de rencontre et de discussions informelles se sont peu à peu réduits, comme nous l'explique une enseignante : « [...] Là avec les réunions jusque-là (geste au dessus de la tête), le midi on n'arrive pas, on n'arrive quasiment plus à se voir, on a toujours quelque chose à faire. On est toujours en train de courir et le soir on n'en peut tellement plus que / on file. Donc j'ai toujours de très bons contacts, mais sur le/ quotidien, je suis isolée [R] ».

Les temps de réunion sont de plus en plus formels, ils font partie des obligations de service et soumis à un contrôle : « L'organisation des cent-huit heures annuelles de service précisées ci-dessus fait l'objet d'un tableau de service qui est adressé par le directeur de l'école à l'inspecteur de l'éducation nationale de circonscription » (circulaire n° 2013-019 du 4-2-2013). Cette nouvelle prescription a découragé et démobilisé l'ensemble de la profession qui sent peser sur elle un vif soupçon : comme s'ils travaillaient insuffisamment ou médiocrement, comme si les mauvais résultats aux enquêtes PISA renvoyaient à leurs propres manquements professionnels...

L'évolution des demandes à l'égard de l'école et des enseignants, qu'elles relèvent de l'institution ou de la société a, on le voit, transformé le travail au quotidien. Si la plupart des professeurs des écoles restent satisfaits de leur métier, beaucoup expriment leur fatigue et leur découragement : ils ont tendance à s'isoler pour se protéger tout en regrettant vivement cet isolement...

(1) Institut des sciences et des pratiques d'enseignement et de formation

(2) Equipe d'accueil mixte, intitulé officiel pour dire Laboratoire

Bibliographie :

Clot, Y. *Travail et pouvoir d'agir*. Paris. PUF (2008)

Daniellou, F. (dir.). *L'Ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Toulouse. Octarès. (1996).

Dejours, C. *Travail, usure mentale*. Paris. Bayard. (1980).

Leplat, J. *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris. PUF. (1997).

Champy-Remoussenard, P. (dir.). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse. Octarès. (2014).

FRANÇOISE CARRAUD
ISPEF¹, Université Lyon 2,
EAM² 4571, Éducation, cultures et
politiques

Evaluation des compétences : dans quel but et pour quel travail ?

Pascale SLD

page 1/2

Avant de discuter de l'évaluation des compétences, il est utile de noter que différentes formes d'évaluation sont pratiquées dans les entreprises.

Evaluation des objectifs, évaluation professionnelle, évaluation des compétences, toutes ces évaluations contribuent à mesurer la performance des « ressources humaines », les femmes et les hommes étant considérés comme un paramètre du système économique fondé sur la recherche de rentabilité maximum et à court terme.

Ainsi, les salariés sont soumis à des systèmes d'évaluation dont l'objectif est la mesure de la contribution et du coût des individus dans une logique purement gestionnaire. Des indicateurs de performance, toujours plus nombreux, sont élaborés et suivis afin de mesurer et classer les salariés. Ces indicateurs conduisent à :

- Des systèmes d'évaluation permanents : à tout moment, tous les jours, les salariés sont confrontés à des taux de satisfaction des clients, à des temps ou des classements évaluant la productivité individuelle et collective.

- Des entretiens annuels d'évaluation individuelle des performances, en lien avec un management et une rémunération par objectifs, conduisant les salariés à poursuivre des stratégies individuelles contradictoires qui opposent et produisent le délitement des collectifs de travail. A terme, le système génère l'isolement et la concurrence généralisée impactant directement les résultats du travail et la santé physique et mentale des salariés.

Or, si l'on admet que l'activité de travail consiste essentiellement à faire face à des situations imprévues et à transgresser des procédures (le prescrit), l'essentiel du travail ne se voit pas, il n'est pas mesurable.

De plus et spécifiquement, les résultats de l'évaluation du travail des femmes sont encore plus mal analysés par les systèmes en place du fait des stéréotypes sociétaux qui considèrent les compétences féminines comme naturelles : savoir prendre soin, être à l'écoute, disponible, savoir renoncer... serait normal pour les femmes et donc

jamais valorisé.

Enfin, dans un contexte de crise de l'emploi, les systèmes d'évaluation des salariés, qui portent intrinsèquement un objectif de classement des ressources, deviennent une menace et un instrument de pouvoir au service des directions d'entreprises pour justifier des réductions d'effectifs. L'évaluation des compétences - et non la référence aux qualifications - constitue donc

une brique du système de gestion des femmes et des hommes au service de la rentabilité économique de l'entreprise. Si cet objectif est sans ambiguïté, les critères sur lesquels il se fonde sont plus complexes. En effet, les compétences font directement référence au travail effectué ou à effectuer et aux critères de qualité du travail. Or, si la qualité du travail intéresse tous les acteurs de l'entreprise, selon la place que l'on occupe, des différences, voire des divergences émergent.

Prenons pour illustrer le sujet, quelques situations de travail concrètes.

A l'hôpital, pour l'infirmière, la qualité de son travail se révèle dans l'expression de ses patients lorsqu'ils apprécient les soins qu'elle leur prodigue ou l'attention qu'elle leur porte. C'est aussi sa perception de répondre aux attentes de ses patients tout en respectant les règles techniques de son métier. Pour son manager, pour les gestionnaires de l'hôpital, la qualité du travail s'évalue par le nombre de soins ou de patients pris en charge au cours d'une vacation. Le temps consacré à rassurer, à parler, à reconforter n'est pas comptabilisé donc non valorisé. Enfin, pour ses pairs, pour ses collègues soignants, la qualité du travail comprend également la possibilité d'échanger sur les savoir-faire, le temps accordé aux novices pour partager les règles de métier.

Dans un autre contexte, pour l'ingénieur en Recherche et Développement de l'industrie, la qualité du travail se mesure selon le niveau d'innovation de ses travaux, la reconnaissance de la

“ Les salariés sont soumis à des systèmes d'évaluation dont l'objectif est la mesure de la contribution et du coût des individus dans une logique purement gestionnaire. ”

communauté scientifique ou l'originalité de ses recherches et sa capacité à répondre aux besoins des futurs destinataires de ses travaux. Par contre, pour la Direction, pour les actionnaires de son entreprise, la qualité du travail est évaluée selon sa capacité à répondre à un cahier des charges fixé qui peut notamment intégrer des critères de conception contestables comme l'obsolescence programmée ou des spécifications répondant exclusivement à des objectifs marchands.

d'utilité (formulés par la hiérarchie ou les destinataires du travail effectué, les usagers par exemple) ; de beauté (formulés par les pairs) comprenant aussi bien la conformité aux règles de l'art que la singularité.

Cette reconnaissance s'appuie sur une connaissance du travail réel. Elle participe à la construction identitaire et est indispensable dans une conception du travail comme source d'émancipation. Elle implique également la valorisation du collectif de métier et détermine directement la qualité des solidarités entre travailleurs.

Et ce n'est évidemment pas l'évaluation des compétences sur des critères de qualité du travail définis par les employeurs qui permet cette reconnaissance.

Il devient donc urgent de confronter dans les entreprises, les logiques et les critères de qualité du travail dans un cadre défini, constituant une protection pour les travailleurs. Ce cadre doit être institutionnalisé et les représentants du personnel doivent en être les garants. Pour cela, l'importance des organisations syndicales doit être réaffirmée et protégée. La démocratie dans l'entreprise doit permettre aux salariés de peser sur les choix de gestion et sur la stratégie économique, mais elle doit avant tout permettre aux salariés de peser sur les critères de qualité du travail.

“ Si l'on admet que l'activité de travail consiste essentiellement à faire face à des situations imprévues et à transgresser des procédures (le prescrit), l'essentiel du travail ne se voit pas, il n'est pas mesurable. ”

On voit donc à travers ces exemples les divergences de points de vue et la façon dont les logiques écono-

miques et politiques déterminent directement les critères d'évaluation de la qualité du travail.

Les systèmes d'évaluation des compétences vont alors s'appuyer sur des critères qui peuvent être lourds de conséquences pour la santé des salariés.

En effet, lorsqu'il y a trop d'écart entre les critères de qualité du travail inhérents aux savoir-faire professionnels et les critères valorisés par les systèmes d'évaluation des compétences, les conséquences impactent la santé des salariés qui ne se reconnaissent plus dans le travail qu'ils effectuent. Ils ont le sentiment d'accomplir un travail "ni fait, ni à faire", ils perdent la fierté de l'ouvrage accompli et une part de l'estime qu'ils se portent à eux-mêmes.

Les collectifs de métier sont également touchés par ces divergences, chacun tentant individuellement de répondre aux injonctions de la Direction, souvent au détriment des solidarités. La culpabilisation, le repli sur soi sont souvent les symptômes d'un travail qui dégrade la santé mentale des travailleurs.

Enfin, les revendications et les mobilisations collectives deviennent difficiles, la négociation collective bloquée et la régression sociale s'installe.

Cependant, les travailleurs eux-mêmes sont en attente d'une forme d'évaluation car cela constitue un retour sur leur utilité et la qualité de ce qu'ils font, cela contribue directement à la reconnaissance de l'effort et de l'engagement individuel et collectif.

En effet, comme la psychodynamique du travail l'a montré, les ressorts de la reconnaissance du faire (et non de l'être) reposent sur des jugements :

L'évaluation de l'école : retrouver le sens de la mesure

Thierry Novarese

page 1/3

Le système éducatif est évidemment un lieu d'évaluation : des progrès des élèves, des pratiques des enseignants (par leurs inspecteurs et leurs chefs d'établissements), des établissements d'enseignement eux-mêmes. Mais quel est le sens de cette mesure ? S'agit-il d'un travail de compréhension permettant le renforcement de l'investissement de chacun ? Ou d'une dérive normative obsessionnelle, perdant de vue l'essentiel (le bien de l'élève) au profit d'une folie sans boussole ?

Quelles sont les altérations produites par la gestion par les instruments d'évaluation au cœur du système éducatif, de ses pratiques professionnelles, de son organisation, de ses valeurs ? Cette question réunit depuis 2004 des chercheurs et des militants au sein d'un chantier de l'Institut de recherches de la FSU¹.

La mise en place d'indicateurs, c'est-à-dire la construction de procédures susceptibles de rendre mesurable à des fins de quantification ce qui, a priori, ne l'était pas, constitue une entreprise globale et normative devant s'appliquer progressivement à l'ensemble des activités économique des hommes, y compris maintenant à celles du secteur public.

Cette culture dévorante et obsessionnelle de l'évaluation par indicateurs est au cœur de la Nouvelle gestion publique ou Nouveau Management Public. Le Nouveau Management Public repose sur trois moments constituant une sorte de triptyque, un nouveau dogme des « bonnes pratiques » : objectifs – évaluations – sanctions. Il importe, puisque seuls l'efficacité et les résultats doivent être pris en compte, que les objectifs définis soient suffisamment clairs et simples pour donner matière à des procédures de mesure des dits objectifs ainsi que des « performances » réalisées par les « agents » en rapport avec les objectifs qu'ils auront dû faire leurs. Au regard de leurs résultats et évaluations quantitatives les « agents » sont ensuite soumis à un système de sanctions correspondant au type de projet développé (primes, salaires modulés, modifications des horaires, changement de poste, etc.). Dans ce cadre, la clé de voûte du système repose sur la primauté donnée, sur toute évaluation, à la mesure chiffrée, mesure susceptible d'être présentée

comme une caractérisation de l'efficacité.

Que signifie mesurer ?

Comme l'écrit Michel Blay¹ : « on rappellera cependant que la variable considérée (par exemple la production de charbon) doit être associée à un concept quantitativement exprimable (par exemple la masse de charbon) correspondant à une grandeur mesurable – c'est-à-dire satisfaisant aux conditions formelles de la mesure :

a) définir à l'aide d'une procédure effective (par exemple physique) à l'intérieur d'un domaine d'objets et relativement à la grandeur considérée, deux relations d'antériorité et de coïncidence permettant d'instaurer entre ces objets un ordre sériel (on peut classer ainsi les masses) ;

b) définir, toujours à propos de la même grandeur et dans le même domaine d'objet, une opération effective (par exemple physique) additive satisfaisant aux propriétés formelles de l'addition arithmétique (ce qui revient pour l'essentiel à définir une unité de mesure, une masse devenant alors tant de fois l'unité de masse).

Comment mesurer alors par exemple la « production scientifique » ? Quelle est la grandeur mesurable, comparable à la masse, susceptible de fournir les éléments quantitatifs pour construire une échelle de ladite production ? Sur quels matériaux est-il possible de travailler effectivement ? La réponse est simple. En effet : qu'est-ce qui est mesurable dans la production scientifique ou dans celle des connaissances en faisant corrélativement l'impasse sur la science et la connaissance proprement dites ? Eh bien, le nombre d'articles publiés, le nombre de citations de chaque article dans tel ou tel autre article, le nombre de brevets, de prix Nobel dans telle université, d'ordinateurs dans tel laboratoire, de souris dans tel fond de placard, de jeunes ou de vieux, d'hommes et de femmes, etc. La liste est sans fin car tout, peut

“ Le Nouveau Management Public repose sur trois moments constituant une sorte de triptyque, un nouveau dogme des « bonnes pratiques » : objectifs – évaluations – sanctions. ”

(1) L'Institut de la FSU a publié différents travaux sur cette question : *Capitalisme et éducation* (2006), *Regards croisés* (2008), *Payer les profs au mérite ?* (2006), *Manager ou servir ?* (2011 puis 2015).

(2) *In Manager ou servir ?*, collection *Comprendre et agir*, Editions Syllepse, réédition 2015.

être, en droit considéré comme signifiant, comme constituant un critère pour mesurer tout et n'importe quoi³.

Evaluation, concurrence, économie : le credo du NMP

“ L'importance donnée à la performance peut entraîner des effets inattendus qui invalident non seulement les conclusions de l'évaluation mais peuvent avoir aussi une influence négative sur la performance elle-même. ”

L'introduction du Nouveau Management Public (NMP) participe d'une transformation en profondeur des politiques d'éducation dans un certain nombre de pays, lesquels ont mis en œuvre différents processus de décentralisation/recentralisation, un accroissement de l'autonomie des établissements scolaires, le développement du libre choix de l'école, l'installation d'une culture de l'évaluation. Moins législateur, l'Etat devient plus évaluateur en définissant moins des règles a priori mais imposant une obligation de rendre compte à tous ses agents. C'est ensuite à partir de l'atteinte ou non des résultats, au regard d'objectifs prédéterminés, que sont prises les décisions.

“ Il reste à inventer une autre évaluation, formative, par les pairs notamment, qui valorise l'amour du métier, qui permette de reprendre la main sur son travail en développant des pratiques de solidarité et coopération. ”

Les réformes budgétaires de l'Etat ont été soumises à deux types de pression externe : la réduction de la croissance des dépenses publiques, le souci d'améliorer la performance dans le secteur public pour gagner en efficacité, efficacité et qualité. Une première étape a consisté à publier des informations sur la performance accompagnées de documents budgétaires annuels sans que soit établi un lien entre les répartitions financières et la mesure de la performance. Dans une seconde étape, le format et les contenus du budget ont été transformés au travers de catégorisations plus sensibles à la mesure de la performance et reliés à des programmes de planification stratégique. La troisième étape, plus ambitieuse, a consisté à réviser la procédure budgétaire elle-même, en changeant la temporalité de la discussion budgétaire et en modifiant le rôle du parlement dans le processus. Ces réformes se sont traduites par le développement de l'audit dans le secteur public.

Une obsession contre-productive

L'importance donnée à la performance peut entraîner des effets inattendus qui invalident

non seulement les conclusions de l'évaluation mais peuvent avoir aussi une influence négative sur la performance elle-même. Il peut donc être contre-productif de développer et d'utiliser des indicateurs de performance. Il a été démontré que le Nord de la Grande-Bretagne semblait avoir davantage d'incendies que les autres pays européens parce que les autorités disposaient d'une meilleure technique statistique pour la mesurer. L'augmentation des chiffres de la délinquance en France a fait l'objet du même type d'analyses. Les chiffres de la délinquance augmentent quand l'activité policière augmente, et inversement ils diminuent quand l'activité policière diminue. Un dernier exemple concerne l'emploi : la performance des agences de l'emploi est fondée sur le nombre de transactions passées pour aider quelqu'un à retrouver un emploi. Leur taux de succès augmentera si elles prennent en charge les meilleurs clients qui ont de bonnes chances de s'intégrer et finalement peu les individus qui manquent de formation ou sont relativement démunis : c'est un effet d'écumage des bons demandeurs d'emploi par les mauvais qui résulte d'un mauvais usage des indicateurs.

La fixation d'objectifs étroits peut aussi conduire à un effet tunnel au détriment des objectifs et de la stratégie d'ensemble. La prolifération des indicateurs et des audits peut augmenter les coûts de pilotage.

Le paradoxe de la performance révèle aussi une faible corrélation entre les indicateurs de performance et la performance elle-même. Ce phénomène est produit par la tendance des indicateurs de performance à perdre de leur intensité au cours du temps. Ils perdent leur valeur et ne parviennent plus à discriminer les bons et les mauvais résultats. Cette détérioration des indicateurs de performance est causée par différents processus. Le premier caractérise un apprentissage positif : la performance s'améliore, les indicateurs perdent leur sensibilité à détecter les mauvaises performances, tout le personnel est devenu si bon que les indicateurs sont obsolètes. Le second processus relève d'un « apprentissage pervers » : quand les organisations ou les individus savent quels aspects de la performance sont mesurés (et ceux qui ne le sont pas), ils peuvent utiliser l'information pour manipuler les évaluations. En plaçant toute leur énergie sur ce qui est mesuré, la performance grimpe alors qu'il peut y avoir en définitive une détérioration globale. Le troisième processus, la sélection, concerne le remplacement des individus contre-performants par les bons ce qui réduit les différences de performance : seuls les meilleurs restent mais l'indicateur perd sa valeur discriminante.

(2) G. Udney Yule remarquait déjà en 1921-1922 dans *British Journal of Psychology*, XII, p. 107 : « N'ayant pas le moyen de mesurer ce que vous désirez, la démanœuvre de mesurer peut, par exemple, simplement vous conduire à mesurer quelque chose d'autre — et peut-être en oubliant la différence — ou en laissant de côté certaines choses parce qu'elles ne sont pas mesurables », cité par F.A. Hayek dans *Droit, législation et liberté*, traduction Raoul Audouin et Philippe Nemo, Paris, PUF, 2007 (Première éd. PUF 1980 et 1973-1979 pour l'édition anglaise), p. 890.

Cela peut aussi créer une situation où les agents apprennent quel est l'aspect de leur travail qu'il leur faut valoriser auprès de leur supérieur ou qu'il développent des comportements d'apprentissage ou d'anticipation : par exemple, les enseignants aident leurs élèves à tricher aux tests ou leur donne une aide supplémentaire parce que les scores ont des effets sur le budget de l'école, les salaires et l'attitude du chef d'établissement.

Dans les établissements anglais, il est possible de repérer la permanence d'injustices générées par le marché et la sélection scolaire. Le traitement des élèves comme des marchandises, acceptés ou rejetés en fonction de ce qu'ils apportent à l'école relèvent d'une forme d'exploitation proche de celle affrontée par le salariat au premiers temps du capitalisme. La différenciation entre les écoles crée de la marginalisation et un relatif appauvrissement voir une ghettoïsation des écoles subie par les élèves comme par les enseignants. Sans compter l'humiliation, la stigmatisation, la violence, le racisme, qui se sont renforcés notamment sous la pression de la recherche de performance.

Si l'évaluation quantitative et myope est l'alpha et l'oméga du NMP, instrument de mise en concurrence de chacun contre tous, d'isolement et de culpabilisation, il reste à inventer une autre évaluation, formative, par les pairs notamment, qui valorise l'amour du métier, qui permette de reprendre la main sur son travail en développant des pratiques de solidarité et coopération. L'éducation est un trésor commun, qui s'accroît en le partageant, et disparaît si on cherche à le diviser.

Egalité et justice : pour une bienveillance sans renoncement

Evelyne Bechtold-Rognon

page 1/3

La question de la bienveillance au sein de l'Education nationale est porteuse d'un véritable paradoxe : les enseignants sont sommés d'être bienveillants envers leurs élèves, au moment même où l'institution fait preuve à leur égard d'une incontestable malveillance : formation insuffisante, mise en concurrence, accroissement de la charge de travail, management déstabilisant... Qui plus est, ces élèves à l'égard desquels il s'agit d'être bienveillant sont eux-aussi maltraités : classes de plus en plus chargées, maîtres non remplacés, réformes bricolées... Que cache cette « idéologie de la bienveillance » ? Quel sens recouvre cette injonction, alors même que l'immense majorité des enseignants a choisi cette voie par amour des enfants ?

“ Peut-être que le Nouveau management public va s'écrouler à partir de là : face à des enfants de CP, qui peut affirmer sans rougir que celui qui apprend à lire en quelques semaines est le plus méritant, et que celui qui peine à apprendre à lire est un coupable qui doit être sanctionné ? Nous pouvons espérer qu'il y a dans la réflexion sur l'évaluation les germes d'une société qui sortirait de l'obsession évaluative et de la mise en concurrence de chacun contre tous. ”

Egalité et équité

travaille portée par l'espoir d'aider les élèves à progresser, à réussir dans les différentes disciplines et dans la vie. Inutile donc de leur faire un procès d'intention : ils ne notent pas pour se défouler, pour nuire, pour blesser. Pour autant, la réalité de la notation est effectivement souvent source de souffrance et d'angoisse pour les enfants et les familles.

Il semble y avoir une injonction paradoxale à l'égard de l'évaluation : jamais le système éducatif n'a été autant mesuré, ausculté, dans les moindres détails. Les textes officiels ont multiplié les évaluations obligatoires, à tous les niveaux, y compris les classes de maternelle. Et dans le même temps, on nous demande de noter moins, mieux ou plus. Pourquoi ? Que signifie ce paradoxe ?

Peut-être qu'il traduit le début du retournement idéologique. A tout faire reposer sur la concurrence et sur la culpabilisation individuelle, on en arrive à un système qui crée de l'angoisse à tous les niveaux. Peut-être que le Nouveau management public va s'écrouler à partir de là : face à des enfants de CP, qui peut affirmer sans rougir que celui qui apprend à lire en quelques semaines est le plus méritant, et que celui qui peine à apprendre à lire est un coupable qui doit être sanctionné ? Nous pouvons espérer qu'il y a dans la réflexion sur l'évaluation les germes d'une société qui sortirait de l'obsession évaluative et de la mise en concurrence de chacun contre tous.

Mais n'oublions pas de dénoncer un paradoxe saisissant : de la bienveillance à l'égard des élèves, mais pour les enseignants, une évaluation de plus en plus culpabilisante et une constante absence de reconnaissance.

Qu'est-ce que « l'évaluation bienveillante » ?

Le Conseil supérieur des programmes propose de remplacer les notes par un système d'évaluation bienveillante. Dans le document remis jeudi 27 novembre 2015 par le CSP à la ministre de l'Education nationale Najat Vallaud-Belkacem, le Conseil supérieur des programmes suggère de supprimer les notes traditionnelles et de leur préférer un barème de 4 à 6 niveaux, sur le modèle de ce qui se pratique dans de nombreux pays. En Allemagne, les notes vont de 6 (pour très faible), à 1 (pour très bon). Plus de notes, plus de moyennes non plus. « On ne peut pas racheter sa faiblesse dans une discipline par sa force dans une autre », souligne Michel Lussault le président du CSP. « Un élève fort en mathématiques et faible en sport n'est pas un élève moyen au bout du compte. » Dans la même veine, il faut rejeter le recours aux coefficients : aucune compétence ou connaissance n'est plus importante qu'une autre. Ce refus de mettre en concurrence les disciplines est a priori intéressant, notamment avant que l'on arrive aux classes de lycée, où il semble difficile d'éviter une spécialisation relative des cursus et donc des coefficients différents pour les matières selon les filières.

Selon Brigitte Prot, psychologue et pédagogue, une évaluation bienveillante permettrait de développer chez les enfants un autre rapport à l'école : « Prenons l'exemple d'une dictée chez un élève de troisième. Les critères d'évaluation au brevet des collèges sont de retirer deux points par erreur de grammaire. Un élève qui commet dix erreurs obtient donc zéro. Pourtant, 90% de son texte est juste, et seulement 10% est faux. Une évaluation bienveillante consiste à faire apparaître cette donnée. Il faut sans doute imaginer en effet une évaluation qui soit davantage formative et moins normative, qui valorise l'acte d'apprendre et les progrès de l'élève plutôt que de souligner sans fin les erreurs et les manquements.

Qui plus est, beaucoup d'élèves ne savent pas ce que l'on attend d'eux. Sur une copie notée 5 sur 20, combien savent où sont les 5 points, et ce qu'ils doivent faire pour progresser ? Le problème, ce ne sont pas les notes, mais les notes dites « sèches », sans explications, sans information. Elles constituent de véritables étiquettes pour les élèves en difficulté, qui ont tendance à se confondre avec leurs notes, et pour qui une mauvaise note se confond avec leur propre valeur d'élève. Comme l'ont bien étudié notamment Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex, le caractère explicite ou non des consignes est un critère majeur de la possibilité pour tous les enfants d'entrer dans les apprentissages.

Qu'est-ce que corriger ?

Mais pourquoi et comment note-t-on ? Que fait-on quand on corrige ? La réponse qui vient le plus immédiatement à l'esprit serait de définir l'acte de correction comme la vérification de l'acquisition d'un savoir. Le correcteur voit si l'élève a appris son cours, s'il a retenu telle référence, telle date, telle loi physique. La faculté mise en jeu ici est la mémoire. Un problème se pose cependant assez vite : le but de notre enseignement est-il seulement de faire des têtes bien pleines ?

Une deuxième solution consisterait à définir la correction comme la vérification de l'acquisition d'une compétence : vérifier si l'élève sait lire, sait écrire, sait calculer. Il n'est plus simplement question de mémoire, car l'application d'un savoir acquis implique une capacité de discernement ou de jugement.

Les dilemmes du correcteur

Lors de la correction, les dilemmes sont nombreux : limiter les remarques pour que l'élève se concentre sur une difficulté à résoudre ? Utiliser un barème, qui permet de gagner du temps et de rendre la note plus rationnelle, mais en perdant ainsi la valorisation de la démarche propre à chaque élève ? Ces

dilemmes sont une source toujours renouvelée d'anxiété pour les enseignants, qui se jugent eux-mêmes souvent sans bienveillance : « je suis un mauvais correcteur, lent, inattentif, injuste... ».

Pourquoi note-t-on ? Que cherche-t-on à évaluer et dans quel but ? Tout enseignant est confronté

à ses questions dès qu'il récupère son premier paquet de copies. La tâche de correction n'est pas seulement chronophage, elle est souvent ressentie comme vaine : les élèves liront-ils mes remarques ? En tiendront-ils compte ? Ne disparaîtront-elles pas instantanément derrière la note, seul enjeu véritable du devoir ? La note est vécue comme un couperet. Elle est attendue avec appréhension, elle semble assigner l'élève à un rang. Et comme l'élève ne parvient pas à comprendre pourquoi il a eu cette note, il en déduit rapidement que la notation ne correspond pas à un travail précis, mais à sa personne toute entière.

La question de la justice

C'est parce qu'il est possible, par l'évaluation, de rendre justice à l'élève que la note peut avoir un intérêt. C'est l'autre versant de l'évaluation, celle qui ne sert pas à certifier – autrement dit, à valider un niveau –, mais à percevoir les progrès de chaque élève, repérer ses lacunes, organiser une remédiation si nécessaire.

Mais la démarche de justice soulève deux difficultés.

Comment bien noter, en tenant compte de tous les aspects de la copie, sans y passer un temps infini ?

Voici ce qu'écrit un enseignant stagiaire de philosophie : « Tout le problème de la correction des exercices complexes (dissertation et explication de texte), c'est qu'ils mettent en jeu tellement d'exigences diverses qu'il semble impossible que l'attention d'un professeur puisse toutes les embrasser en un seul regard ; et pourtant il le faut. C'est dans cette quadrature du cercle que peut naître l'injustice. Je voudrais prendre le temps d'analyser tel paragraphe de l'élève, mais je ne peux me permettre de passer des heures sur chaque copie, et ainsi je vais être contraint de trancher, de tronquer, de caricaturer, de résumer, bref, de faire entrer de l'arbitraire dans ma correction. Je dois choisir entre efficacité et équité. »

Comment être juste à l'égard de l'élève, et pas

“ N'oublions pas de dénoncer un paradoxe saisissant : de la bienveillance à l'égard des élèves, mais pour les enseignants, une évaluation de plus en plus culpabilisante et une constante absence de reconnaissance. ”

seulement à l'égard de la copie ?

Pour cela, il faut que la note soit méritée, et cela est un concept complexe. Le mérite en question ne dépend pas de la seule valeur intellectuelle de la copie. Un élève qui a des facilités dans un domaine et ne travaille pas à s'améliorer mérite-t-il la même note qu'un élève qui peine à assimiler les méthodes

et les savoirs, mais qui fournit un effort important ? Si l'évaluation doit être formative et non normative, cela nécessite la prise en compte des difficultés propres à chaque enfant, et donc demande qu'il soit évalué par rapport à lui-même, à ses propres progrès.

Les leurre de la bienveillance

La bienveillance doit être le respect de chaque enfant, mais aussi la volonté de le mener aussi loin que possible. Le risque serait de laisser chaque enfant livré à lui-même, muni d'un « c'est

bien » stérile, s'il n'indique pas des voies de progrès. L'encouragement est vital quand on apprend, mais la visualisation des progrès possibles est nécessaire aussi. Si on ne donne pas à l'élève le moyen de savoir où il se situe dans les apprentissages en cours, il ne pourra pas avoir conscience du chemin qu'il reste à parcourir. En un sens, un enseignement qui pratiquerait une évaluation uniquement bienveillante serait aussi une éducation qui se résignerait à laisser en l'état les écarts initiaux, souvent engendrés par les différences sociales et culturelles des milieux d'origine des élèves. Une bienveillance pervertie serait une renonciation à une éducation de haut niveau pour tous.

Par ailleurs, il faut être vigilant face à une menace de déprofessionnalisation des enseignants. Corriger des travaux demande du temps et de la réflexion. On peut se dire qu'il serait moins onéreux d'avoir des enseignants qui se contenteraient de mettre un tampon souriant sur chaque devoir d'élève, l'évaluation bienveillante devenant ici le prétexte à une forme de taylorisation du travail enseignant. Evaluer un élève, c'est aussi le connaître et le reconnaître. Les élèves ne sont pas dupes d'ailleurs, et préfèrent toujours un enseignant scrupuleux et exigeant à un enseignant gentil mais peu investi. L'exigence de vérité et de justice est universelle. Comme l'écrit Yves Michaud : « La bienveillance est un sentiment social, nécessaire à la sphère privée. Pour les

philosophes du XVIII^e siècle, c'est un facilitateur de relations sociales, rien de plus. Mais si on en tient compte pour gouverner la collectivité, elle devient dangereuse, car elle conduit à se montrer bienveillant avec tous les droits catégoriels. C'est le cas quand nous concédons des droits spécifiques aux communautés religieuses, ethniques ou aux groupes de pression. La politique des bons sentiments et de la compassion mène alors à l'aveuglement. On ne voit pas que ces droits émiettés font reculer la liberté collective" (« Rallumer les Lumières », entretien dans Libération, avril 2016).

Enfin, pour veiller à l'éducation comme bien commun, le respect des adultes comme des élèves est une condition sine qua non. Rien ne sert de prétendre travailler au bien-être des enfants si dans la réalité les conditions de travail et le statut des enseignants sont tels que la vie à l'Ecole est faite de frustration et d'épuisement.

“ En un sens, un enseignement qui pratiquerait une évaluation uniquement bienveillante serait aussi une éducation qui se résignerait à laisser en l'état les écarts initiaux, souvent engendrés par les différences sociales et culturelles des milieux d'origine des élèves. Une bienveillance pervertie serait une renonciation à une éducation de haut niveau pour tous. ”

EVELYNE BECHTOLD-ROGNON
Professeure de philosophie, et
présidente de l'Institut de recherches de
la FSU.

Démocratisation et formation des enseignants en Amérique Latine

Accès à l'éducation et persistances d'inégalités scolaires

Gisèle Jean

page 1/3

La question de la démocratisation, définie comme l'accès à la culture scolaire des catégories sociales les plus éloignées de celle-ci et la lutte contre l'échec scolaire, même si le terme n'apparaît pas en tant que tel, se retrouve aujourd'hui dans les préoccupations de nombre de pays d'Amérique Latine.

Pour autant la question n'est pas traitée de la même manière car à la fois l'histoire de l'éducation (place du public et du privé), les choix politiques antérieurs et plus récents notamment en termes d'investissements éducatifs, l'adhésion ou non aux choix de l'OCDE, à un cadre de référence néolibéral, ne dessinent pas les mêmes priorités, les mêmes propositions quant à la formation des enseignants.

Dans cet article nous nous concentrerons sur l'évolution de la formation des maîtres dans quelques pays : Brésil, Argentine, Chili et Venezuela, pour lesquels nous avons des données fiables (universitaires, syndicales, retour d'expériences) sans pour autant chercher à dessiner un modèle idéal mais plutôt à dégager quelques traits pour une compréhension de la diversité actuelle des modes de formation des enseignants.

Le premier constat est à la fois une amélioration de l'accès à l'éducation pour certaines catégories sociales très éloignées des centres urbains ou des villes, mais des inégalités scolaires qui demeurent et restent parfois extrêmement fortes.

Certains pays tels que le Brésil dans la période récente ou le Venezuela depuis la période Chavez ont souhaité mettre la priorité sur l'alphabétisation de toute la population en créant des écoles partout y compris dans les provinces les plus reculées comme en Amazonie. Pour autant l'accès de tous au même enseignement de qualité n'est pas atteint et l'accès au collège et lycée reste problématique.

Des écoles partout, formation des enseignants marginale : l'exemple du Venezuela.

Deux types de populations ont été favorisés dans l'accès à l'école et à l'alphabétisation sans que pour autant le mouvement enclenché ait permis de réduire les inégalités scolaires. Les inégalités sociales criantes ont conduit Hugo Chavez au pouvoir. Celui-ci a redistribué la manne pétrolière dans les quartiers populaires en favorisant un système d'écoles publiques dotées d'enseignants recrutés et formés très vite, par milliers. Le pays a ainsi été maillé d'écoles. Cependant le système a des failles.

Le système privé/payant est très important dans ce pays et les écoles publiques ne sont ni les mieux loties ni de meilleure qualité. Ainsi les couches les plus défavorisées ont plus souvent accès à l'école mais une école qui n'a pas toujours les enseignants formés ni les matériels nécessaires à un fonctionnement au moins à égalité avec les écoles privées les moins dotées. La mauvaise réputation des écoles publiques s'en trouve accrue.

La formation des enseignants s'est faite rapidement et reste très insuffisante du point de vue pédagogique. Mal payés ils doivent souvent avoir un autre travail.

Cependant un des grands succès de cette dernière période a été l'alphabétisation des populations indigènes.

L'importance accordée à l'alphabétisation des populations indigènes et au respect de leur culture a conduit à une amélioration certaine des niveaux d'alphabétisation. Les meilleurs élèves formés dans des collèges, lycées, instituts de formation dans le meilleur des cas sont revenus enseigner dans leur propre village. Le taux de retour est très élevé dans les populations les plus reculées, comme les Piraoas et les Yanomamis, populations vivant le long du fleuve Orénoque.

La communauté Piraoa dispose d'écoles en dur dans chaque village, et d'un collège qui héberge la semaine les élèves filles et garçons. En primaire,

le maître est un habitant d'un village qui a fait des études en collège et en lycée financées par une bourse et par la communauté. Il enseigne à la fois en langue indigène et en espagnol.

Le même principe prévaut pour les Yanomamis mais les difficultés sont beaucoup plus importantes, les communautés étant très peu intégrées au système économique et culturel traditionnel. Seuls les garçons les plus en réussite sont aidés au collège et reviennent enseigner sans parfois parler espagnol. Les règles de vie étant très éloignées de la culture scolaire transmise, très peu d'enfants vont réellement à l'école, les filles moins que les garçons tant elles sont absorbées par les travaux de champs et domestiques.

Le cas du Brésil : une offre scolaire qui permet à tous les enfants d'être scolarisés mais le niveau est très inégal

L'accès de tous les enfants à l'école a été une des priorités du gouvernement de Lula mais les résultats de cette massification n'a pas produit les résultats attendus. L'échec scolaire dans le secteur public demeure important, le faible niveau des acquis est un problème. Comme au Venezuela c'est le privé qui draine les meilleurs élèves, y compris les enfants d'enseignants du public.

Les différents ministères se sont inspirés du modèle des ZEP existant en France dans les années 90, en partant de l'élève et de ses acquisitions. En effet, beaucoup d'élèves redoublent, abandonnent lors d'un changement de cycle, notamment dans les zones pauvres du Nordeste.

Le syndicalisme enseignant très puissant revendique la formation des enseignants, organisant même des sessions de formation avec de grands mouvements pédagogiques lors des forums sociaux de Porto Alegre à la fin des années 90 et le début des années 2000. Les enseignants recrutés et formés en grand nombre ont vu, avec la massification, arriver de nouveaux élèves très éloignés de la culture scolaire. Eux-mêmes issus de milieux peu favorisés, ils ont été les premiers dans leur famille à acquérir un certain type de savoirs valorisés dans la culture scolaire. La complexification des objectifs, la faible maîtrise de certains contenus, de certains codes pédagogiques faute d'une formation suffisante dans ce contexte de bouleversement quantitatif et qualitatif du système éducatif, conduit ces « nouveaux enseignants », qui ne le seraient pas devenus dans un autre contexte social, à devoir faire réussir les élèves qui accèdent le plus difficilement à la culture écrite. L'échec important qui apparaît ne

peut donc être uniquement traité du point de vue de l'accès physique à l'école.

La question de la formation est donc devenue cruciale. Depuis 2011 les enseignants du primaire doivent avoir un diplôme universitaire comme leurs collègues de collège et lycée. Cette exigence s'est doublée d'un discours sur la professionnalisation, sur la volonté de former des professionnels dotés d'une pratique réflexive.

L'offre de formation augmente dès la loi de 1996 de manière inégale dans le pays. La volonté d'instituer une formation diplômante a favorisé la création d'écoles de formation privée de qualité souvent insuffisante, dans le Nordeste où la carence était forte.

Ainsi, au Brésil, la massification de l'éducation a entraîné une massification de la formation des enseignants, elle-même très inégalitaire selon l'origine sociale et géographique des enseignants. Comment dans ces conditions les nouveaux enseignants très éloignés à l'origine de la culture écrite peuvent-ils aider les élèves les plus éloignés de l'école ? Car ce sont eux qui se trouvent face au défi de faire passer l'école de la massification à la démocratisation.

Au Chili : recherche de l'efficacité avec plus de contrôle de la formation et des enseignants

Le système de formation a été revu pour plus d'efficacité après les résultats PISA de 2009 mais c'est depuis 15 ans que le système de formation s'est inscrit dans le cadre du programme de l'OCDE « attirer, former et retenir des enseignants », l'objectif étant d'accroître l'efficacité du système au travers la formation des enseignants.

La qualité de la formation des enseignants est un sujet de préoccupation au vu des résultats aux tests nationaux et les premières réformes datent des années 90. De 1997 à 2002 le Chili a engagé des réformes pour renforcer la formation initiale des enseignants qui avait été affaiblie durant la dictature. Ce fut un réel succès et à partir de 2002 l'offre des universités privées a explosé, enregistrant entre 2000 et 2008 une augmentation de 812%.

De 2006 à 2014 le modèle va être bouleversé.

En 2006 le mouvement de jeunesse appelé les « pingouins », appelle à une meilleure éducation publique. Ceci va se traduire par des demandes de la part des enseignants : amélioration des conditions d'entrée dans la fonction, observatoire de la

qualité de la formation et actions pour son amélioration, évaluation des accréditations, licences d'enseignement, financement de la recherche, examen de qualification disciplinaire et pédagogique pour les futurs enseignants avant l'obtention du diplôme. Seule cette proposition sera retenue et peu appliquée.

Le Chili hérite d'un système marqué par les années de dictature, et l'impact fort des politiques néolibérales des années 73 à 90, avec comme conséquence pour la formation des enseignants des inégalités fortes dues à la qualité très différente des formations universitaires publiques et privées dues à la massification des formations sans contrôle.

Le choix antérieur de s'isoler des dynamiques du sous-continent, au temps de la dictature, est abandonné, le Chili aujourd'hui se soumet aux propositions de l'OCDE. Le risque est celui de la désinstitutionnalisation de la formation des enseignants. Il faudrait au contraire plus d'institutions qui produisent des programmes, qui soutiennent et surveillent que ces programmes soient enseignés aux futurs enseignants, et améliorer les conditions d'entrée dans le métier pour stopper l'hémorragie d'enseignants qualifiés.

L'argentine : la question de la diversité, une formation pour enseigner en contexte difficile

L'Argentine et le Chili, pays de forte immigration européenne ont un système scolaire très tôt constitué. La scolarisation a été importante et la population indigène quantitativement assez faible. Ces systèmes, aux différences socio économiques plus fortes que les différences culturelles, ont été fortement homogénéisant, avec un cadre national fort. Aujourd'hui les questions qui se posent sont celles des résultats scolaires de l'ensemble de la population, face aux difficultés d'inclure les populations les plus pauvres.

La prise en compte des différences est désormais au centre des préoccupations des enseignants face à la grande difficulté scolaire.

Une même éducation pour tous est remise en cause dans une logique d'adaptation aux conditions sociale, psychologique et biologique. La prise en compte de la diversité des élèves conduit à introduire les notions de capacités, de potentialités. Des enquêtes faites auprès des enseignants montrent que la pauvreté est vécue comme une limite infranchissable pour l'éducateur et qui détermine les possibilités d'apprentissage. Ceci conduit les enseignants à mettre en place des

stratégies d'apprentissages spécifiques, considérant les élèves pauvres comme à risque social ou avec un déficit social et culturel. Ainsi ils ajustent les programmes, les contenus enseignés en fonction de ce que les élèves pauvres sont supposés pouvoir apprendre.

La formation des maîtres est donc essentielle pour permettre de reconsidérer ces représentations des élèves en difficulté scolaire et pauvres. Or, les formations proposées visent à spécialiser les maîtres qui travaillent avec ces élèves mais la nature de ces formations renforce les présupposés initiaux au lieu de modifier la vision des enseignants. La neurobiologie, la psychopathologie de la conduite antisociale, la problématique du dysfonctionnement de la famille sont des enseignements qui, en formation, renforcent l'idée que le biologique est la cause du social.

La question de l'inclusion sociale des élèves ne pourra se résoudre sans un effort particulier du côté de la formation qui devrait permettre de poser le débat en terme de tous éducatibles, refuser les explications moralisantes, reconnaître que l'éducation est un acte d'ouverture et que tous les élèves sont intelligents.

Ce modeste texte tente de montrer la diversité des logiques à l'oeuvre dans les 4 pays. Les liens entre démocratisation et formation des enseignants sont tantôt lâches, impensés, insuffisants tant la massification est à l'oeuvre pour rattraper une situation profondément inégalitaire comme au Venezuela et au Brésil.

Dans les pays d'anciens systèmes éducatifs la massification étant atteinte la question d'atteindre d'autres populations par une formation des maîtres différente ou plus efficace a été posée. Le poids des questionnements extérieurs au pays (OCDE notamment) sont prégnants dans les choix opérés en matière de formation des enseignants, mais ces choix sont retravaillés à l'aune des rapports de force existant et parfois hérités du passé comme au Chili.

GISÈLE JEAN

A été responsable des questions de formation des enseignants au SNESUP et à la FSU et directrice de l'IUFM de Poitiers. A travaillé en Amérique Latine plusieurs années.

Bibliographie :

Pour le Brésil la thèse de Maira Mamede ,

Pour l'Argentine les témoignages d'enseignants et le travail de Patrick Rayou ,

Pour le Chili le travail de Béatrice Avalos et les travaux du centre de recherche avancée en éducation de l'université australe du Chili

Pour le Venezuela mon travail effectué en 2012 et 2013.

En complément :

Les communautés indigènes ont leur autonomie, elles choisissent ce qu'elles consacrent à l'éducation et ont une grande latitude pour l'organiser.

C'est une allocation donnée par le gouvernement aux familles qui envoient leurs enfants à l'école afin d'éviter une perte de revenus pour celles-ci.

Après l'élection de Lula et au moment de ce grand bouleversement le SNES notamment a travaillé sur ces questions avec le ministère et le syndicat d'enseignant.

La formation des enseignants au Brésil : pour quel avenir ?

Antônio de Pádua Nunes Tomasi

Áurea Regina Guimarães Tomasi

page 1/2

Réfléchir sur la formation des enseignants nous emmène tout de suite à penser quel type de citoyen nous voulons former et également quel projet de société nous avons. Alors, si nous défendons une société plus juste avec moins d'inégalités au Brésil, il faut que l'éducation et surtout l'école publique soit plus démocratique, que l'accès soit assuré à tous mais aussi que la qualité de l'enseignement soit au niveau de l'éducation des élites.

Les inégalités qui sont présentes dans toutes les sphères de la société et qui sont plus marquées dans les rapports au travail, sont aussi présentes et reproduites dans le domaine de l'éducation formelle, soit au niveau de l'enseignement élémentaire soit au niveau supérieur et aussi dans l'éducation professionnelle. L'école, nous le savons depuis Bourdieu, contribue à la reproduction des inégalités entre les classes sociales.

Alors, comme dans la vie économique, politique et dans la santé, parmi d'autres, nous avons au Brésil, en utilisant une expression française, un système éducatif, "à deux vitesses". Dans l'enseignement élémentaire jusqu'au lycée, nous avons des écoles privées avec de très bons équipements et des équipes d'enseignants bien préparés et bien soutenus, qui forment les enfants et les adolescents des classes favorisées. En même temps, les enfants des couches moins favorisées sont scolarisés dans des écoles publiques très précarisées, sur le plan matériel et professionnel.

Dans l'enseignement supérieur au contraire, l'université publique sélectionne les plus favorisés et leur offre un enseignement de très bonne qualité et gratuit, pendant que les étudiants des classes populaires qui réussissent à arriver à ce niveau, n'ont que les instituts d'enseignement supérieur privé payants, très chers et de qualité douteuse.

L'école brésilienne à deux vitesses a aussi une formation des enseignants à deux vitesses. Ceux qui ont une formation de plus haute qualité seront engagés dans l'enseignement pour les riches (privé au niveau élémentaire et publique au niveau supérieur). Dans ce sens, ils seront aussi mieux rémunérés et recevront une formation continue parrainée par les établissements privés

ou par les organismes et les agences de soutien au prolongement des études et de recherche scientifique.

D'un autre côté, ceux qui enseignent aux élèves et étudiants moins favorisés qui ont eu une formation d'une qualité inférieure et qui travaillent dans des conditions plus difficiles et sont moins bien payés, sont obligés de se débrouiller tout seuls, pour avancer dans leurs études et réussir leurs diplômes.

Il faut remarquer que, en dépit de meilleurs salaires et de conditions de travail plus appropriées, même les enseignants des établissements pour les enfants et jeunes de classes plus favorisées subissent aujourd'hui une dévalorisation accentuée de leur profession.

Les inégalités et les hiérarchies aussi présentes sur le marché du travail et de plus en plus dans les cours de formation des enseignants, attirent de moins en moins de jeunes pour suivre cette carrière, pleine de défis et d'obstacles. Enfin, l'exercice de la profession de maître à l'école et même à l'université exige une forte formation mais les avantages ne sont pas assez intéressants, surtout si nous faisons une comparaison avec des métiers qui exigent parfois seulement le niveau scolaire du lycée, offrent de meilleurs salaires et procurent moins de soucis.

Toutefois, quand il y a une crise sur le marché du travail, des professionnels regardent l'enseignement comme une alternative temporaire, par exemple, un ingénieur civil qui ne trouve pas de travail dans les entreprises de construction est devenu enseignant de mathématique ou de physique. Dans ces conditions, il est obligé de suivre un cours complémentaire avec des disciplines telles que didactique, histoire de l'éducation, structure et fonctionnement de l'enseignement, parmi d'autres, pour apprendre à des élèves de niveau élémentaire jusqu'au lycée, ce qui, pourtant, n'aurait pas été nécessaire s'il exerçait au niveau universitaire.

Cependant, nous avons un manque d'enseignants, surtout au lycée dans des disciplines comme la géographie, la physique et la chimie. Mais ce qui est également grave, c'est le fait que le niveau de formation des enseignants ait baissé sensiblement dans les dernières décennies.

Face à ces trois défis : les inégalités économiques et sociales, l'existence d'une école à deux vitesses et la formation déficitaire des enseignants, il faut que la politique éducative affronte cette réalité appuyée sur quelques présupposés.

À côté d'une valorisation salariée pour attirer les jeunes vers cette profession, avec de meilleures conditions de travail et de meilleures conditions d'accueil au niveau matériel (batiment, meubles) des écoles, il est indispensable que la formation des enseignants soit très intensifiée, mais aussi réfléchie, planifiée et explicitée.

Ce bref scénario nous amène à la réflexion suivante : demander une formation égale et de qualité pour tous les enseignants, y compris ceux qui travaillent avec des élèves tellement différents du point de vue social et culturel, ne suffit pas car la sociologie de l'éducation nous a appris que l'équité ce n'est pas donner le même bagage pour tous. L'échec scolaire trouve son origine en grande partie dans l'absence de prise en compte des différences et aussi dans la difficulté de l'école et des enseignants à envisager la diversité culturelle du public. Alors, il faut absolument que les enseignants soient formés à respecter la diversité et à chercher par différentes méthodes à travailler avec toutes sortes d'élèves pour assurer à chacun les mêmes connaissances que celles données aux plus privilégiés.

La formation des enseignants doit être très solide du point de vue du contenu, au niveau des apprentissages universels dans tous les domaines de la connaissance. À côté de cela, la formation des enseignants doit encore être politisée et engagée. Le plus souvent, l'école refuse ce que les élèves savent et ne s'intéresse pas aux questions qui sont posées dans le contexte local, comme les problèmes du quartier ou de la ville. Elle doit reconnaître et valoriser les connaissances et cultures des élèves et de leur communauté, en respectant leurs particularités, leurs langues et leurs spécificités. Ces connaissances non reconues à l'école doivent participer à la construction de la connaissance universelle au même titre que celles détenues par les classes privilégiées. Les enseignants doivent être conscients des enjeux politiques et théoriques pour réussir à démocratiser effectivement l'enseignement.

De cette façon, nous pouvons nous approcher d'une réalité où les enfants et les jeunes pourront être capables de comprendre le monde et de penser aussi à la façon de le reconstruire et de le transformer pour qu'il soit plus juste et pour qu'ils bénéficient d'une meilleure qualité de vie.

Les derniers années sous le gouvernement du Parti des Travailleurs (PT), au Brésil avec la présidence de Luis Inácio Lula da Silva et de Dilma Rousseff, la politique éducative n'a pas été suffisante pour transformer cette réalité, dans le sens où nous le défendons ici. Toutefois,

par rapport à quelques décennies auparavant, quand l'école à deux vitesses a été renforcée, cette fois-ci cela a été la première occasion où la politique publique au Brésil a essayé de changer un peu, en se donnant l'objectif de diminuer le décalage entre la qualité de l'éducation pour les pauvres et pour les riches. Et cela dans le but de donner les mêmes chances pour tous, même si on ne peut pas renverser d'un coup, les inégalités et les injustices de plusieurs siècles.

Alors, les enseignants se voient confrontés à un nouveau public à l'école élémentaire mais plus encore à l'université où les couches moins favorisées n'arrivaient pas. Il faut donner plus à ceux qui n'ont pas beaucoup. Et c'est vrai que certains établissements ne s'engagent pas et ne font pas d'efforts pour augmenter le niveau de l'enseignement ou pour investir dans la formation continue des enseignants. Mais, il y a ceux qui font en sorte d'améliorer la qualité soit grâce à la demande ou à la stimulation du gouvernement mais aussi en réponse à la pression des classes populaires spécialement pour celles qui arrivent au niveau de l'enseignement supérieur.

A cause ou grâce à toutes les innovations technologiques qui ont changé la communication, les réseaux, la production de connaissance et aussi les rapports de force dans la société, les enseignants se voient obligés de chercher des instruments et des outils que seulement une formation continue bien réaliste et critique est capable de leur donner.

Nous aurons de la chance si nous arrivons à maintenir ce gouvernement plus démocratique et plus à gauche que nous avons aujourd'hui, pour pouvoir avancer dans ce sens et renforcer la politique éducative et de formation des enseignants pour un avenir plus juste et démocratique, comme la plus grande partie de la population brésilienne le demande et le mérite.

ÁUREA REGINA GUIMARÃES TOMASI
Sociologue. Professeure et chercheure
à l'Universidade do Estado de Minas
Gerais - Faculté de l'Education/Cours
de Pédagogie et au Programme de Pós
Graduação em Gestão Social Educação
e Desenvolvimento Local (Master
Professionnel en Gestion Sociale,
Education et Développement Local) au
Centro Universitário UNA. Belo
Horizonte. Minas Gerais. Brasil

ANTÔNIO DE PÁDUA NUNES TOMASI
Sociologue. Professeur et chercheur au
Centro Federal de Educação tecnológica
de Minas Gerais. Master en Education
Technologique. Belo Horizonte.
Minas Gerais. Brasil

Le travail que je fais, c'est un travail amoureux

Entretien avec Nicolas Frize

Compositeur de musique contemporaine



Nicolas Frize conçoit son travail artistique comme l'espace et le temps d'une rencontre in situ, qui prendra la forme d'une résidence ou plutôt d'une « installation » souvent longue (1 ou 2 ans) du compositeur au sein-même des lieux du travail – usine, laboratoire, manufacture, établissement scolaire... Il arrive, s'installe, partage des moments de vie avec les ouvriers ou des salariés de l'entreprise et élabore avec eux une œuvre singulière et située dans le temps, qui sera le résultat de cette expérience unique. Rencontre avec un artiste engagé et exigeant, au cœur du travail, au sortir de sa dernière aventure : une résidence création de 2 ans avec les ouvriers d'une usine PSA à Saint-Ouen en banlieue parisienne.

Être reconnu comme des sujets de leur travail, des êtres qui sentent et qui pensent

Mon objet ici n'est pas de parler ou de donner à voir la souffrance au travail. Ni de porter des revendications syndicales au sein du salariat pour de meilleures conditions de travail ou de rémunération. Non, l'objectif et ce qui m'intéresse dans cette expérience de confrontation rencontre avec par exemple les ouvriers de PSA,

c'est de partager et de faire entendre la capacité individuelle et collective qu'ont ces gens à mettre chacun quelque chose « en activité ». Il est temps qu'on les reconnaisse pour ce qu'ils sont, des sujets de leur travail, des êtres qui sentent et qui pensent. Qu'on leur reconnaisse une capacité d'inventer et de créer à l'intérieur de leur travail et qu'on ne les assujettisse pas à une identité purement fonctionnelle.

Ce que j'ai compris et éventuellement découvert à travers les conversations, échanges, entretiens que j'ai pu avoir avec une grande part d'entre eux, c'est à quel point l'employeur méconnaît la réalité du travail de ses salariés. Ce qu'ils font. Il sait ce qu'ils ont à faire et il reconnaît le résultat, la production finale. Mais comment ça a été fait, ce qui a été convoqué, ce qui a été mis en action et en mouvement pour obtenir ce résultat, il l'ignore la plupart du temps totalement. Or, c'est justement cela qui est le plus intéressant et le plus significatif dans le travail. Le savoir faire et le savoir être uniques qui sont mis en œuvre.

C'est ainsi que l'on arrive à ces trois notions clés qui pour moi déterminent ce qui a lieu dans le travail : le « travail prescrit », le « travail réel visible » et le « travail réel invisible ». C'est l'idée

que dans n'importe quel travail – y compris le plus répétitif et le plus mécanique en apparence – il existe une marge d'intervention subjective qui va permettre une forme d'appropriation. Un vécu singulier du travail. Ça ne veut pas dire qu'il faut valider n'importe quelle tâche abrutissante et aliénante, ça veut dire qu'il y a dans le travail une capacité de chacun à être intelligent et sensible « malgré tout ». Malgré les contraintes, la hiérarchie, la tâche éventuellement dénuée d'initiative, etc.

Parce que si l'on creuse un peu la question, on s'aperçoit que ce n'est pas seulement l'employeur qui n'a pas vraiment conscience de ce que fait son salarié, c'est aussi le salarié lui-même qui, pour une part, minimise ce qu'il fait. Il y a des pans entiers de son travail qui sont effectués de manière inconsciente, spontanée, intuitive sans faire appel à une volonté ou une réflexion conscientes. A l'issue des entretiens que j'avais avec les ouvriers de PSA Saint-Ouen, nombre d'entre eux me disaient en partant : « C'est dingue, je n'aurais jamais cru que je faisais tout ça ! ». C'est-à-dire qu'ils réalisaient soudain la nature complexe, subtile de leur travail, tout ce que ça mettait en jeu. Et que ce qui leur paraissait comme banal et à la portée de n'importe qui, eux seuls pouvaient le faire, du moins de la façon dont ils le faisaient. Ils découvraient d'une certaine façon certains aspects personnalisés de leur activité, et ainsi se la réappropriaient. Et cette prise de conscience, elle est précieuse aussi pour la lutte sociale et syndicale. Elle rend la lutte plus efficace, plus incarnée, parce que dès lors que les ouvriers ont conscience de la valeur réelle de leur travail, ils formulent avec plus d'acuité et de force pourquoi ils se battent réellement. Ils ne se battent pas pour un slogan ou une revendication, ils se battent pour préserver le sens et le contenu de leur travail.

A la lumière de la dernière expérience Peugeot, d'où te vient ce désir d'investir et d'interroger le monde du travail en lien avec une démarche et une pratique artistique ?

Le monde du travail, c'est ma première cause militante. C'est aussi un monde que je connais et que j'ai pratiqué, concrètement. Pour gagner ma vie en dehors de la musique, j'ai travaillé à Air France, dans une usine Nestlé, j'ai travaillé de nuit... j'ai un petit vécu, une expérience physique de ce monde et de cette vie-là et avec les ouvriers, j'essaie d'échanger avec eux sur un terrain commun. C'est sur ces bases-là que nous pouvons partager ensemble une parole.

Au départ de l'expérience Peugeot, il y a donc d'abord cette proximité que je ressens avec le monde du travail. Et je tiens à dire que c'est une initiative et un désir entièrement personnels. Personne ne me l'a demandé. Je voulais mener une résidence à l'intérieur d'une usine pendant un temps suffisant pour m'immerger dans ce monde-là. J'ai donc dit à mes partenaires institutionnels, DRAC et Département : « voilà, je vais m'installer pendant deux ans dans une usine et conduire un travail de création et d'expérimentation avec les ouvriers présents ». J'ai cette chance aujourd'hui de pouvoir choisir et proposer les sujets de mes recherches et de mes œuvres dans le cadre des subventions qui me sont allouées. Il me fallait trouver une entreprise susceptible d'accueillir le projet tel que je l'imaginai : m'installer dans les lieux pendant deux ans, conduire des entretiens avec l'ensemble du personnel et sur cette période monter avec eux une création musicale. A l'appui de ma démarche, j'ai montré au Directeur de l'usine PSA sur le site de Saint-Ouen des exemplaires de notre journal collectif *Travails*¹ et il a dit d'accord !

Et comment s'est déroulé le processus commun de travail ? Quelles en ont été les étapes ?

J'ai d'abord demandé à avoir un bureau dans l'usine avec une porte sur laquelle serait marqué « Compositeur » afin d'être clairement identifié et signifier que je travaille ici. C'est dans ce bureau que j'ai réalisé la plupart des entretiens qui ont constitué le matériau de départ du travail et m'ont donné l'écriture et le contenu de l'œuvre. La seconde étape a été de demander un espace de travail. Le directeur a donc mis à notre disposition une zone dans l'usine où avec les ouvriers nous avons commencé à collecter les pièces automobiles présentes pour les détourner, à fabriquer des portiques, et assembler des sortes « d'instruments ». Ensuite, j'ai réalisé des prises de sons afin d'avoir la mémoire sonore des postes de travail. Et à l'heure des repas que

nous prenions ensemble, je faisais écouter aux ouvriers les différents sons que j'avais enregistrés et eux, grâce à la connaissance qu'ils avaient des différents postes et de leurs fonctions, les documentaient, les identifiaient et nous les commentions ensemble. Ils étaient un peu mes « chasseurs de sons ». Ce que m'a montré cette étape initiale de la résidence et dans un certain sens ce qu'elle leur a montré aussi à eux, c'est à quel point ils connaissent intimement la substance de leur travail et même au fond à quel point ils aiment leur boulot. Et la place prépondérante qu'il prend dans leur vie. Le travail, c'est l'endroit où l'on est socialisé, l'endroit du collectif, mais aussi là où l'on est reconnu comme capable.

Après cela, j'ai fait des photographies très grand format des caristes circulant dans les allées avec leur car à fourches et je les ai accrochées aux murs de l'usine. C'était une exposition du travail, de leur travail, donc d'eux-mêmes qui brusquement se sont vus, affichés en grand dans leur lieu de travail. C'était un moment très émouvant. Tous les jours, lorsque j'arrivais dans l'usine, les caristes me saluaient au passage. Je me suis dit « je dois photographier tous ces bonjours » ! Alors, tandis qu'ils passaient en transportant leurs caisses, je les ai pris en photo chacun, en leur demandant de me saluer à nouveau, et soudain, ça a tout changé, cela a donné un visage au travail. C'est cela que traduisaient ces photos, une forme de reconnaissance : « tu m'as vu. Je te vois. On existe ». Et c'est ce message là qu'on placardait sur les murs de l'usine. Du coup, j'ai fait la même chose avec l'écriture musicale, j'ai fait des agrandissements de mes partitions et elles aussi je les ai mises aux murs dans l'usine. Puis, j'ai demandé aux ouvriers qui voulaient participer à la création musicale de venir me voir dans mon bureau pour démarrer les répétitions. La direction avait accepté qu'ils prennent ce temps-là sur leur temps de travail. Et pour finir, nous avons donné le concert dans l'usine. On a dégagé complètement un lieu de stockage pour y mettre un gradin de 500 places. Il y avait des pièces automobiles suspendues, un chœur, des solistes, un ensemble instrumental, des enceintes partout et une série de textes parlés/chantés issus directement des entretiens avec les ouvriers et constitués de leurs paroles. L'aboutissement d'un travail de deux ans.

Avec le recul, que te reste-t-il de cette expérience singulière et exigeante ? A-t-elle transformé quelque chose de ta vi-

sion du réel et de ton rapport au travail et à la création ?

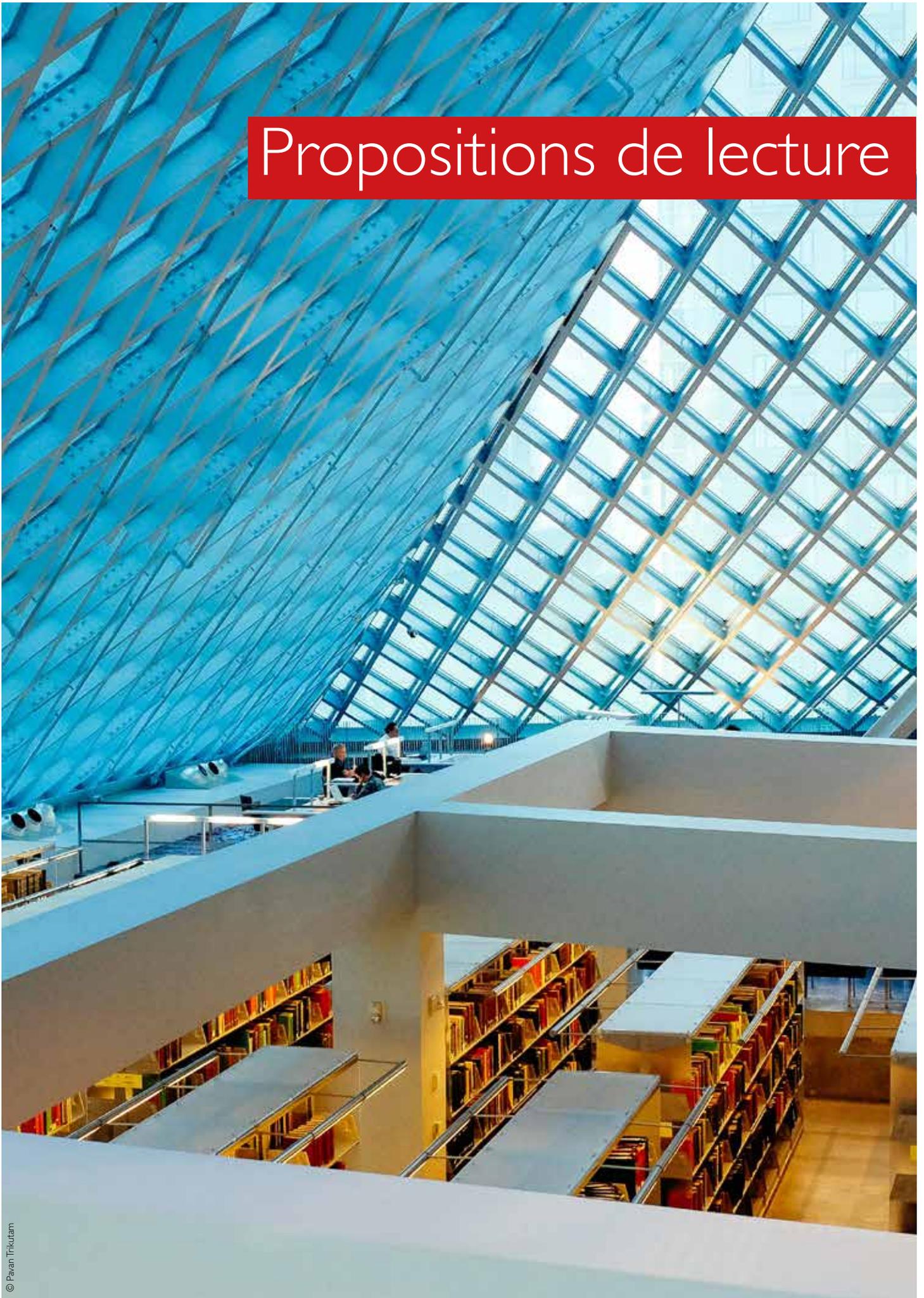
Il m'est difficile de répondre avec précision. En deux ans, il s'est passé énormément de choses. Ce que je retiens, c'est peut-être la nécessité urgente de reconnaître dans le travail - comme je crois dans toute activité quelle qu'elle soit - cette part d'interprétation singulière, d'appropriation et d'incarnation qui nous fait sujets. Ne pas voir la seule production et le résultat mais embrasser l'ensemble du processus qui conduit à ce résultat. Et ce processus, il dépasse largement la seule technicité et le savoir faire, même s'ils en font partie. C'est quelque chose de sensible, d'intime qui appartient à chaque individu et qui est infiniment complexe, délicat et difficile à cerner et à saisir.

Une autre dimension essentielle à mon sens dans ce travail ensemble, c'est la rencontre. Aller à leur rencontre, parler avec eux et dépasser cette élan-chéité du monde du travail, des mondes entre eux, le mien et le leur, déjouer cette tendance qu'il y a dans la vie à ne se rencontrer qu'entre soi. Mon travail d'artiste, je le vois un peu comme ça : faire se rencontrer les irrencontrables. M'installer et vivre à leurs côtés dans cette usine m'a obligé à cela. Le langage et la création artistique sont des outils formidables pour créer ce lien. C'est par là que ça passe. Aller au devant de l'autre dans son lieu de travail, c'est une expérience très forte. C'est culturellement et politiquement très important. Il faut apprendre à travailler physiquement hors de « chez soi ». L'œuvre que j'ai créée avec eux m'apparaît comme l'une des plus accomplies que j'ai jamais réalisées et j'en suis très heureux. Je sais que c'est lié à la qualité et la durée de ces rencontres : la forme et l'écriture de l'œuvre finale témoignent de cette exigence du dispositif.

Dans une telle expérience, la durée est en effet fondamentale. C'est elle qui construit la relation, le collectif. La durée, c'est mettre les corps ensemble, les faire vivre ensemble. Parce que oui, ce travail c'est aussi une épreuve des corps. Comme dans les horaires de nuit par exemple, que j'ai partagés avec eux. Là, c'est une vraie épreuve, eux ont l'habitude, la pratique, moi je ne l'ai pas. Alors, ils m'aident à tenir le coup. On boit du café ensemble. On arrête de parler. Le travail que je fais, c'est un vrai travail amoureux. Sans séduction ni complicité de circonstance, on se rencontre, on mange ensemble, on parle ensemble et maintenant, ça continue, on se téléphone, ils viennent à mes concerts, certains ont envie de participer à des projets à venir, l'aventure ne s'arrête pas...

(1) Le journal « collectif et proliférant » *Travails*, fruit des efforts et de l'engagement de nombreux chercheurs et artistes dont Nicolas Frize, Yves Clot, Gérard Paris-Clavel, Andrée Bergeron entre autres, s'est donné comme objectif à partir d'entretiens menés en situation de donner à entendre des paroles singulières de salariés et d'ouvriers sur différentes dimensions de leur travail : le corps, le langage, la pause, le travail de nuit etc.

Propositions de lecture



Le sens du social, Les puissances de la coopération



Franck Fischbach,
Lux 2015

Penser l'école dans une perspective émancipatrice nécessite de penser non seulement les conditions et modalités de son inscription dans le champ social, mais le social lui-même. C'est ce à quoi nous invite le livre de F. Fischbach.

La victoire idéologique provisoire de la doxa libérale a été, dans un premier temps, de rendre dominante l'idée qu'à des individus prétendument libres s'opposerait un social représenté par la figure d'un Etat par nature intrusif voire oppresseur, et qu'en finir avec cet Etat permettrait l'émancipation des individus.

Pour l'auteur, cette première étape masque le fait que, derrière la fin de l'Etat "social et assurantiel", c'est la fin de l'idée même de social, de société, qui est visé. La deuxième étape tente de rendre hégémonique, dans les esprits et dans les pratiques, l'acceptation voire la revendication, par les individus considérés et se considérant eux-mêmes comme libres et égaux, de leur mise en concurrence généralisée.

A cette construction idéologique évacuant l'individu du social, l'auteur oppose le fait que, dépendant des autres, nous sommes d'abord des êtres de rapports, donc des êtres sociaux. Et que c'est précisément dans ces rapports, c'est-à-dire dans le social, que nous nous construisons comme individus.

Il y a donc urgence, nous dit l'auteur, à repenser le sens et les institutions du social. La philosophie peut y contribuer, sous réserve d'une réévaluation critique des discours et des concepts qu'elle a produits sur cette question.

Constatant ce qu'il appelle un "mépris du social" dans la production philosophique du 20ème siècle, l'auteur propose de dépasser les oppositions entre le social d'une part et le politique, le "commun", l'Etat d'autre part. Lui-même rapport social, le mode de production capitaliste, en privatisant les richesses, masque paradoxalement le caractère social de toute activité, de toute production humaine.

Selon lui, ce qui permet ces dépassements, c'est le concept de "capital", dont il rappelle au passage que c'est un rapport social : le mode de production capitaliste, en privatisant les richesses, masque le caractère social de toute activité, de toute production humaine.

L'auteur définit alors le social comme une réalité -ce que nous sommes- inséparable d'une morale : ce que nous sommes nous hausse au-delà de nous-mêmes puisque nous ne pouvons être qu'en tant qu'êtres sociaux. Cette dialectique du social comme réalité et comme morale implique pour l'auteur une troisième dimension du social : celle de ce qui est souhaitable, désirable ; une dimension « d'idéal », critique de l'existant, qui porte en elle une possible intensification de la vie sociale. C'est cette intensification que l'auteur nomme coopération et c'est selon lui dans le travail qu'elle se réalise.

La phase actuelle du capitalisme se caractérise par une désocialisation de l'économie et donc du travail, qui n'est plus envisagé comme une fonction et une activité sociales mais comme une juxtaposition de conduites individualisées. Or, le travail, vecteur fondamental de la vie sociale, doit être considéré comme "travail vivant", qui implique une dynamique de coopération, alors que le marché capitaliste du travail impose une coordination qui est l'autre nom de la domination puisqu'elle s'opère de l'extérieur. L'activité sociale qu'est le travail porte l'exigence d'une maîtrise de ses conditions objectives et matérielles de sa réalisation.

Et c'est parce que, parmi ces conditions, il y a le travail et le produit du travail d'autres, que cette maîtrise ne peut être que collective et ne peut s'exercer que par la coopération. Le collectif de travail a alors pour caractéristique de pouvoir prendre des décisions : sur lui-même, son organisation, sur les formes que prend la coopération, sur l'objet et le sens du travail... Cette dimension coopératrice du travail permet le développement d'une véritable forme démocratique de la vie sociale. Et l'on peut, nous dit F. Fischbach "appeler émancipation une pareille identification de la vie sociale, du travail et de la démocratie".

Au delà du plaisir intellectuel que l'on peut éprouver à lire, par exemple, les pages sur la dialectique du "je" et du "nous" et sur l'impossibilité dans laquelle se trouvent deux électeurs conservateurs, ou Abel et Caïn, de dire à la fois "je" et "nous", ce livre peut nous permettre d'éclaircir quelques questions concrètes que se posent... les mouvements sociaux.

Comment dépasser l'opposition stérile et enfermante entre une démocratie prétendument représentative (de qui ?) et la démocratie "participative" (qualificatif dont il est politiquement urgent de la débarrasser) ? Piste possible : Si le travail est bien, comme l'avance l'auteur, le terrain d'émergence de la démocratie, cela permet de comprendre en quoi la loi dite "travail", parce qu'elle remet en cause le droit du travail, est par là même, fondamentalement, une entreprise de destruction de la démocratie. Et les formes diverses ("nuits debout", réseaux sociaux, manif, grèves, projets alternatifs...) que prend l'opposition à cette loi marquent une volonté de faire émerger et de s'appropriier des formes nouvelles et émancipatrices de démocratie.

Comment comprendre, pour mieux les combattre, les logiques identitaires (compensatrices, dit l'auteur), qui empêchent toute vie réellement sociale ?

Quels rapports, pour opérer quelles convergences, pouvons-nous établir entre des pratiques qui, alors que certaines ne sont pas explicitement anticapitalistes, remettent toutes en question les logiques de concurrence, de domination, de profit... ? Y'a-t-il, par exemple, quelque chose de "commun" entre une Amap, un "fablab" et la coopérative Scop'ti des ex-Fralib, et si oui, que faisons-nous de ce commun-là... ?

Demain le syndicalisme. Repenser l'action collective à l'époque néolibérale

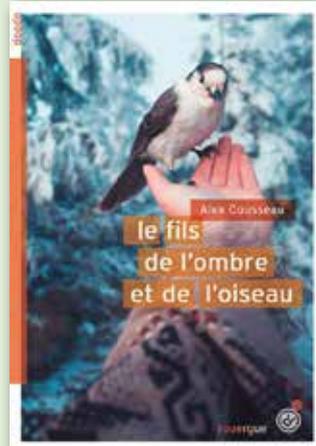
Louis-Marie Barnier, Jean-Marie Canu, Christian Laval et Francis Vergne,
Coll. : Comprendre et Agir, Syllepse, Paris, 2016, 130 p.



Membres de l'Institut de recherche de la FSU, les quatre auteurs de ce petit ouvrage interrogent les enjeux et les défis auxquels est confronté le syndicalisme aujourd'hui. Alors que certains néolibéraux n'ont jamais caché leur volonté d'en finir avec les syndicats, d'autres, d'une manière peut-être plus subtile, préféreraient les intégrer au jeu du libre marché. Cette dernière orientation, défendue par les ordolibéraux allemands, s'entend dans une logique plus générale qui consiste à faire adhérer les salariés à la raison néolibérale. C'est ainsi que les syndicats sont considérés comme des partenaires sociaux qui, dans le cadre du dialogue social, négocient avec le patronat de manière à pacifier les relations sociales au sein des entreprises. À terme, il s'agit de responsabiliser les syndicats et les salariés qu'ils représentent en les convainquant qu'ils partagent avec leur patron le même intérêt, celui de l'entreprise.

Tandis que certains syndicats se sont progressivement accommodés du rôle qui leur est assigné, d'autres cherchent à s'en extirper mais ne parviennent pas toujours à éviter les pièges qui leur sont tendus... Les auteurs insistent en premier lieu sur le règne de la concurrence généralisée qui s'étend dans tous les domaines de l'existence et qui déstabilise les syndicats. De fait, ces derniers ont parfois tendance à participer au jeu de la concurrence, en veillant à la promotion de chacun au sein de l'entreprise (gestion de carrière, reconnaissance des compétences, etc...) et non plus à la défense du collectif. De même, au nom de la compétitivité, ils sont invités à sacrifier des conquêtes sociales en échange d'un hypothétique maintien de l'emploi, ce que la Loi Travail ne manquera pas de renforcer. En second lieu, un chapitre est consacré au dialogue social, dans lequel le syndicalisme s'enlise puisque ce dernier consiste en un cadre fixé par le patronat dont il convient de respecter les règles.

Les trois derniers chapitres de l'ouvrage parcourent quelques pistes qui pourraient permettre au syndicalisme de faire face au contexte néolibéral. D'abord, face à un patronat qui s'organise par-delà les frontières nationales, les auteurs invitent à repenser l'action syndicale au niveau européen et mondial. Ils traitent ensuite de la reconstruction des syndicats et de l'élaboration de contre-propositions. Les mutations de la société – notamment l'installation d'un chômage structurel de plus en plus important et le développement des emplois précaires – obligent en effet les syndicats à renouveler leurs pratiques mais aussi leurs revendications. En particulier, les auteurs interrogent l'idée de créer des droits attachés à la personne : si elle peut constituer une réponse intéressante, il convient de se méfier de toute récupération néolibérale... Enfin, le dernier chapitre ouvre un horizon plus vaste, qui place le syndicalisme au cœur de la lutte contre le néolibéralisme, aux côtés d'autres mouvements. Dans cette optique, les syndicats sont appelés à renouer avec une perspective de transformation sociale, alliant projet de société global et luttes et expériences locales.



Le fils de l'ombre et de l'oiseau

Alex Cousseau
Editions du Rouergue, 2016-05-16

Comment peut-on être le fils de l'ombre et de l'oiseau ? Très simple : il suffit d'avoir pour père un homme qui a perdu son ombre, et pour mère, un homme-oiseau. L'homme qui a perdu son ombre est ce héros d'un roman dont l'auteur, botaniste, passa au large de l'île de Sala y Gomez, au moment précis où Poki, la femme homme-oiseau, y fit escale, au début du dix-neuvième siècle.

Et pourquoi cette Poki est-elle devenue homme-oiseau ? Voyons, pour réaliser son projet : retrouver la forêt disparue de l'île de Pâques, son île natale, et l'y rapporter. Seul l'homme-oiseau, censé communiquer avec les dieux, pourra enrôler les habitants de l'île dans ce projet fou : Poki passera donc l'épreuve initiatique annuelle et enlèvera aux jeunes hommes le trophée, devenant la première femme homme-oiseau à la barbe de cette société patriarcale.

Mais comment fera-t-elle pour rapporter une forêt disparue ?

Oh, lecteur, il est temps pour toi de te glisser au début du roman au pied d'un arbre proche de la Cordillère des Andes, au lieu dit la Puerta. Ecoute Elias, petit-fils de Poki, qui tient en joue en cette année 1916 le redoutable bandit Butch Cassidy paisiblement endormi : "Avant de tirer, nous allons profiter de son sommeil pour tout lui souffler à l'oreille. Une nuit me suffira pour dire tout le bruit, le sang, la sueur, l'amour et les larmes qui ont rempli notre vie. Une nuit pour parler de notre grand-mère envolée, pour évoquer l'homme qui faisait le tour du monde à la recherche de son ombre, sans oublier notre père, le fils de l'ombre et de l'oiseau, et notre mère, la fille aux huit doigts."

Un superbe roman qui tient en haleine au fil des multiples récits qui s'y enchâssent, dans la grande tradition du roman picaresque et de l'épopée. Un voyage dans l'Amérique du sud du XIX^e siècle (île de Pâques, Chili, Bolivie) moitié réelle, moitié fantasmée, où se croisent des personnages réels devenus des légendes et des héros de fiction plus réalistes qu'eux : l'enrichissement mutuel du rêve, de la fiction et de la réalité est un des motifs essentiels du roman. Le grand moteur de l'action, c'est le rêve que chaque personnage lègue à un autre pour qu'il le réalise tout en faisant émerger le sien propre. "Ce que nous vivons pénètre dans nos rêves, ce que nous rêvons pénètre dans nos vies. C'est une spirale magique." Des rêves qui surgissent de ces paysages si bien évoqués, beaux non à couper le souffle, mais plutôt à en donner, aux personnages comme au lecteur qui voit jaillir des vagues quelque cheval appaloosa. Un voyage qui ne néglige pas de revisiter les mots : "Il existe une expression, "simple comme bonjour", qui en sous-entend une autre, "compliqué comme un au revoir", dit notre héros au moment de quitter celui qui a pris soin de lui.

Le récit approche le mythe, quand la quête individuelle des personnages s'inscrit dans les grands rêves de l'humanité, notamment celui de voler, depuis la légende de l'homme-oiseau jusqu'aux premiers balbutiements de l'aviation évoqués dans le roman.

Une invite à pousser les portes de l'histoire et de la géographie de ce continent sud-américain pour en savoir plus sur ces personnages et lieux de rencontre, à tel point que la définition que Pawel donne de sa propre vie pourrait être la métaphore de ce beau voyage de lecture :

"C'est simplement son instinct qui parle, il devine juste que sa vie ressemble à ça : la recherche d'une réponse dont on ignore la question, comme la quête d'un trésor hypothétique sur un territoire aussi vaste qu'on pourrait le croire infini".

Comment vivre ENSEMBLE quand on ne vit pas PAREIL ?

Ouvrage collectif
Editions la ville brûle2, mai 2016



Professeurs et lycéens du lycée le Corbusier d'Aubervilliers se sont engagés dans l'aventure de "l'Anthropologie pour tous", assistés par des ethnologues, des anthropologues, des sociologues venus partager démarches et restitutions de leurs recherches avec de jeunes lycéens.

La collection "jamais trop tôt" des éditions La ville brûle semble faite sur mesure pour le compte-rendu de cette expérience : tout d'abord parce qu'elle prend le pari, tenu également par l'équipe enseignante du lycée, que point n'est besoin de reléguer au post-bac ni à des études spécialisées la confrontation avec ces disciplines pour peu qu'on ait le talent et l'envie de les mettre à portée d'un public adolescent. Ensuite

parce qu'elle sous-tend une visée militante, affirmée en quatrième de couverture : "Faisons ensemble un grand pas de côté pour nous découvrir, nous accepter et finalement comprendre, grâce aux sciences sociales, que la société dans laquelle nous vivons peut et doit être construite à partir de nos différences, et non contre elles"

Comme dans les ouvrages précédents de cette collection, chaque court chapitre s'efforce de répondre clairement à une question précise. Tantôt il s'agit d'éclaircir une notion : qu'est-ce que l'anthropologie, qu'est-ce qui différencie mythologie et religion, qu'est-ce que la mémoire collective, etc. ? Tantôt il s'agit, pour une réflexion qui n'est jamais menée hors sol, d'interroger de manière critique et sans complaisance ce qui est trop souvent présenté comme allant de soi : la République est-elle construite sur des mythes ? Les valeurs de la République sont-elles universelles ? Pour s'intégrer à une nouvelle culture, faut-il remettre la sienne en cause ?

Si certains passages peuvent paraître un peu ardu pour être livrés en lecture totalement autonome, la conception du livre permet une approche non linéaire, qui peut se compléter et s'enrichir au fil du temps ou d'un accompagnement pédagogique.

Parmi les contributions des élèves qui proposent un retour vivant sur cette expérience, retenons cette joyeuse conclusion d'une d'entre eux : "J'ai appris et compris les cultures d'origine de mes camarades, on a rigolé, on s'est entraînés, on s'est compris" : pour ce que rire est le propre de l'Homme, comme le disait si bien Rabelais !



Carnets Rouges

BULLETIN DE SOUSCRIPTION A "CARNETS ROUGES"

Carnets Rouges peut désormais se commander en version papier.

Il est demandé une somme de 5 € par numéro pour couvrir les frais de tirage et d'expédition.

1. Commande à l'unité : préciser le numéro et le nombre d'exemplaires souhaité.

n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€
n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€
n°..... x ex. =€	n°..... x ex. =€

2. Souscription de 20 € pour recevoir 1 exemplaire de 4 numéros consécutifs.

Préciser à partir de quel numéro vous souhaitez démarrer la souscription annuelle et le nombre de souscriptions souhaité.

souscription(s) annuelle(s) à partir du n°..... =€

Nom : Prenom :

Adresse postale :

Adresse mail :

Eventuellement organisation ou Fédé :

Bulletin à retourner accompagné d'un chèque à l'ordre du PCF à l'adresse suivante :
Carnets Rouges - Secteur éducation. 2 Place du colonel Fabien 75019 PARIS

(Bien préciser ces différentes mentions sur l'enveloppe)