

LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS À L'ÉPREUVE Pour une topographie des difficultés du métier

Anne Barrère
Université de Lille 3, Équipe Proféor

L'invitation faite par la revue *Recherches* d'écrire sur l'expérience au travail des enseignants de français rencontre une préoccupation majeure, celle de pouvoir rendre compte des difficultés spécifiques que les enseignants rencontrent au quotidien, autrement qu'en évoquant de manière globale un « malaise enseignant » toujours insaisissable, une douloureuse subjectivité collective qui vient toujours conforter le discours, non moins global et convenu, de la crise. Lors d'une recherche qualitative¹, publiée en 2002, je me suis efforcée de mener une description la plus fine possible du travail enseignant, de son évolution, de ses tensions. Pour chacun des faisceaux de tâches distingués, « préparer le cours », « faire la classe », « évaluer », « travailler dans l'établissement », j'ai essayé, à la croisée de la sociologie du travail et de l'éducation, de montrer l'écart entre les prescriptions et la description que les enseignants font de leur activité réelle, mais aussi de donner une vision globale et évolutive du travail, sans le réduire à son cœur interactif. Depuis cette recherche, j'ai continué à en retravailler certains aspects, à la fois théoriques et

1. Quarante entretiens semi-directifs de deux heures environ avaient été effectués auprès d'enseignants et d'enseignantes de diverses disciplines, de statut et d'âge différent, dans la région Nord-Pas-de-Calais en collège et lycée général et technologique. Parallèlement, j'avais mené deux séries d'entretiens collectifs avec deux groupes d'une dizaine d'enseignants chacun. Sur les soixante enseignants ayant participé à l'enquête, quatorze étaient des enseignants de français (Barrère, 2002).

pratiques, en particulier au travers de la notion d'épreuves, qui me semble intéressante à bien des égards.

Le mot d'épreuve a aujourd'hui un certain succès dans les sciences sociales et porte des projets analytiques très différents². Je le définirai ici, à partir du langage commun, à la fois comme un moment d'évaluation (épreuve sportive ou scolaire) plus ou moins encadré explicitement par l'organisation et comme un moment de confrontation à une tâche ou un ensemble de tâches, qui décide d'un sentiment de réussite ou d'échec. On peut évidemment surmonter une épreuve, en triompher, comme on peut s'y engluer, voire, au pire, s'y briser. L'épreuve est construite par l'organisation, mais perçue avec plus ou moins de conscience réflexive par le travailleur. Elle est indissociablement objectivable et vécue comme subjective. Face à l'épreuve, rien n'est joué d'avance. Il s'agit alors également de mettre en évidence les ressources propres qu'ont les enseignants pour y faire face.

C'est donc des épreuves rencontrées par les enseignants de français de collège et lycée dans leur travail que je voudrais ici traiter, en relisant les entretiens qu'ils m'ont accordé à l'époque. Alors même que je les avais construites de manière transversale aux disciplines enseignées, il s'agit ici d'éclairer l'expérience propre des enseignants d'une seule matière. Si seul un travail comparatif systématique pourrait évidemment confirmer ou durcir l'analyse, cette contribution se propose d'esquisser une topographie différenciée des épreuves du travail enseignant.

1. LE DEUIL DE LA DISCIPLINE

La première épreuve du travail enseignant est plus particulièrement liée à la préparation des cours. Ce travail décrit comme artisanal par les enseignants : « bricoler », « faire sa cuisine », a pour supports des livres, des manuels, divers documents qui tous confrontent à la discipline d'enseignement, vecteur vocationnel toujours majoritaire pour les enseignants du secondaire³. C'est donc l'écart entre la discipline aimée pendant les études et la discipline enseignée depuis la réussite du concours qui la fonde. Il peut être par certains aspects considéré comme une « surqualification » sans existence officielle, mais ressentie comme telle par bien des enseignants.

Le deuil de la discipline conduit, chez certains enseignants, à un état de frustration intellectuelle relative, un peu équivalent, pour un travailleur intellectuel, au syndrome du « geste arrêté » de l'ouvrier taylorien qui ne peut, sur la chaîne, en faire plus que son geste prédécoupé (Clot, 1995). L'enseignant peut avoir alors le sentiment douloureux d'être plus grand que sa propre tâche ; ce qui devient

2. Ce vocabulaire est bien sûr d'abord celui de Luc Boltanski et de Laurent Thévenot où l'épreuve est définie comme la mise en confrontation de différents univers de justification de l'action, appelés cités. Pour une lecture du monde de l'éducation en ces termes, voire le travail de Jean-Louis Derouet (1992, 2002). Pour une mise en œuvre de la notion, dans le sens présenté ici, au profit d'une analyse globale de l'individuation contemporaine, cf. Danilo Martuccelli (2006).

3. Encore qu'il soit concurrencé fortement par les motivations « relationnelles », comme le montrent les portraits collectifs dressés régulièrement par la direction de l'évaluation et de la prospective (Périer, 1996, 2003).

problématique dans le travail n'est pas ce qu'il y fait mais ce qu'il n'y fait pas. Cet « esprit arrêté » donne une sensation de stagnation personnelle que ne viennent pas vraiment compenser les satisfactions pédagogiques, ressenties comme plus aléatoires et dépendantes des contextes. Le « niveau qui baisse », c'est alors surtout, dans un étrange jeu de miroir, celui des enseignants eux-mêmes !

Le deuil de la littérature

« *Je suis prof par goût de la lecture* », dit cette enseignante. Mais que fait le métier à ce goût ? Toute la question est là. Pour les enseignants de français, pas de doute : le deuil à faire, c'est avant tout, celui de la littérature, évoqué parfois de manière aussi littérale que percutante⁴ :

– *On fait deuil de quelque chose... mais je veux dire, quand on fait cours, on ne fait pas, c'est peut-être pas vraiment de la littérature, ça, c'est sûr.*

– *Et vous regrettez ?*

– *Ah, oui, moi, je regrette parce que j'aime bien enseigner mais j'aime beaucoup la littérature aussi quand même* »

Ce deuil spécifique, sans doute éprouvé plus spécialement par les enseignants de collège, renvoie également à une dichotomie identitaire, lorsqu'on se découvre dans la nécessité d'être davantage professeur de français que de lettres. À l'intérieur de cette dichotomie elle-même, la question du choix des textes et des œuvres choisies révèle bien le cœur problématique de l'épreuve.

En effet, certains enseignants choisissent d'étudier les livres qu'ils aiment, ce qui est précisément une manière de faire de leur goût pour la littérature une ressource professionnelle que certains disent indispensable. Même si cet enseignant de collège est d'accord pédagogiquement avec l'introduction de la littérature de jeunesse, il n'arrive pas à s'y faire : « *Je vois pas comment je ferai une préparation intéressante si le texte me plaît pas* ». Mais dans l'ensemble, c'est plutôt l'inverse : ils expriment plutôt une appréhension à faire cours avec des textes aimés⁵. Telle enseignante se sent incapable d'expliquer Reverdy ou Char, ses poètes préférés ; telle autre raconte comment les élèves se sont moqués d'un poème de Marceline Desbordes-Valmore (dont elle avait fait pourtant faire écouter la version chantée par Julien Clerc !) qu'elle appréciait beaucoup ; une autre enfin se risquait, quelques années auparavant, à étudier les poèmes de Ponge, mais elle a abandonné cette volonté de conciliation entre intérêt intellectuel et professionnel : « *Complètement à côté de la plaque, mais j'aimais bien parce que c'était une façon de... mais c'était ça aussi mon problème, comment ne pas déprimer au niveau intellectuel.* »

L'existence de cette épreuve décide sans doute aussi, paradoxalement, de l'attitude à la fois critique et intéressée de la plupart des enseignants de français de

4. Les épreuves sont des construits de la recherche, mais celle-ci étant menée de manière proprement inductive, elles peuvent être décrites comme telles, au mot près, par certains enquêtés.

5. Il est intéressant qu'Howard Becker, dans son livre *Outsiders*, évoque un dilemme comparable pour les musiciens de jazz qui doivent souvent renoncer à jouer ce qu'ils aiment... pour plaire à un public en général plus conformiste qu'eux (Becker, 1985)

lycée face aux évolutions curriculaires⁶. La part de vocation disciplinaire est alors reconvertie dans les nouvelles œuvres au programme, voire dans la critique avertie de la logique qui a présidé à leur sélection. Tous les enseignants soulignent le plaisir qu'ils ont aux « lectures obligatoires » qu'imposent les changements de programme, même s'ils les contestent aussi, les jugeant parfois incessants ou trop ambitieux. L'année de l'enquête, *La Condition humaine* de Malraux, qui était au programme de terminale L, a été abondamment évoquée dans les entretiens, avec des avis contrastés : « *Je me suis tapée Malraux, c'est pas le pire qui aurait pu m'arriver mais c'était pas le pied*⁷ » ; « *Je me rends compte que les auteurs que j'aime pas bien, naturellement, quand je les enseigne, je trouve un intérêt, ça me permet de m'enrichir...* »

Face à l'épreuve...

Il faut tout d'abord rappeler que l'épreuve ne concerne pas tous les enseignants, mais prioritairement ceux qui ont passé les concours d'enseignement, CAPES et agrégation. Pour cette ancienne institutrice, devenue PEGC, puis certifiée, la progression de carrière est allée de pair avec un enrichissement et non pas un appauvrissement intellectuel : « *Il y a eu la linguistique, j'en avais besoin car je sentais que j'avais des assises insuffisantes, il fallait que j'élargisse un peu pour mieux trier, mieux choisir pour être plus clairvoyant. Après, bon, me faire plaisir avec la littérature* ». Elle n'a pas eu réellement à faire face à cette épreuve.

Par ailleurs, certains en triomphent et acceptent les lectures « toujours intéressées », uniquement faites par rapport aux cours. D'autres reconvertissent aisément leur passion initiale en vocation pédagogique, comme le font les enseignants interrogés qui sont devenus formateurs en IUFM ou se sont investis dans un cursus de sciences de l'éducation. Cette enseignante, très engagée à l'IUFM, dit avoir eu peur, dès le début, de la « sclérose », et après avoir hésité à passer l'agrégation, s'est lancée dans un DUFA⁸, avant de rejoindre la MAFPEN.

D'autres solutions visent davantage à gérer l'épreuve ou à la différer qu'à en triompher vraiment : préparation de thèse littéraire, cours donnés à l'université, activités proprement littéraires dans des revues ou des maisons d'édition. La solution est alors de couper sa vie en deux, l'intérêt pour la littérature étant alors renvoyé dans la sphère privée. Cet enseignant, en exercice dans un collège difficile de Roubaix, dit en représenter un cas extrême⁹. « *Moi, je fais figure d'aberration statistique, j'ai écrit des livres et je les ai publiés, j'ai une autre vie par rapport à la*

6. Depuis l'enquête, le cadrage des œuvres littéraires par le programme s'est assez considérablement accru, devant réduire les dilemmes enseignants !

7. Le niveau de langue familier de certains enseignants et le tutoiement lors de l'entretien sociologique doivent être rapportés à ma propre situation sociale lors de l'enquête. Enseignante moi-même (de français !) pendant 15 ans, ce sont aussi d'anciens collègues que j'ai interrogés. J'ai d'ailleurs fait de ces « dégradés de familiarité » une ressource méthodologique : l'ennui intellectuel, comme le chahut vécu en première personne, ont été bien davantage formulés par des enseignants qui me connaissaient bien.

8. Diplôme universitaire de formation d'adultes.

9. Une étude montre que les enseignants de matières littéraires, en particulier parisiens, adoptent pourtant très souvent ce type de solutions (Pinto, 1994).

littérature, ce qui fait que je deviens complètement coupé de l'école, complètement schizophrène », dit cet auteur de romans qui reconnaît un peu plus loin dans l'entretien, malgré tout, que le collègue est aussi, parfois, une source d'inspiration... Mais d'autres enseignants restent dans un entre-deux douloureux, exprimé lors de formules en demi-teintes où pointe un certain regret : « *J'arrive plus ou mal à lire des romans...* » ; « *C'est pas vraiment de la lecture plaisir* ». Le deuil n'est pas fait, et peut-être d'ailleurs ne doit-il pas l'être, puisqu'il représente aussi une ressource forte pour le métier, mais il est indéniablement aussi en tension avec l'expérience au travail.

2. LA CYCLOTHYMIE DE LA RELATION

La deuxième épreuve est sans doute l'épreuve majeure pour les enseignants car elle est liée au cœur ambivalent du métier : la gestion de classe. Cœur ambivalent car porteur à la fois des satisfactions et des difficultés les plus intenses. La nommer comme « cyclothymie de la relation » revient à accorder un poids décisif aux fluctuations de l'humeur des groupes d'élèves selon les heures et les jours. Certes, l'enseignant n'est évidemment jamais passif face à cette donne mais, malgré des ressources d'expertise et d'expérience, elle peut toujours, malgré tout, lui échapper, plus ou moins ponctuellement, plus ou moins structurellement. L'épreuve, c'est alors pour l'enseignant le caractère aléatoire de ses véritables conditions de travail. Une même classe peut se métamorphoser d'un jour sur l'autre, affectant le travail d'une grande cyclothymie émotionnelle. Il s'agit alors de gérer des événements de différents ordres (Zarifian, 2004), plus ou moins prévisibles.

Dans l'enquête générale, il m'est apparu que cette épreuve, loin de caractériser les seuls établissements dits « difficiles », où elle est peut être simplement moins taboue, était une donne générale et centrale du métier d'enseignant, portant très souvent l'essentiel de ce qui est désigné comme malaise. Les diversifications des styles d'autorité, la difficulté à s'entendre entre enseignants sur les régulations à mettre en place, les compétences très personnalisées à mettre en œuvre dans ce qui est toujours considéré plus ou moins comme « charisme » expliquent sans doute qu'il s'agisse là de l'épreuve ressentie comme la plus personnalisée et la plus responsabilisante.

Les enseignants de français dans la confrontation culturelle.

Quelle spécificité pour les enseignants de français lors de cette épreuve ? Comme les autres enseignants, ils la présentent comme polymorphe, échappant en partie à la stricte expertise didactique ou pédagogique : « *Le chahut, c'est une faille quelque part ; elle est soit dans la personnalité, soit dans le cours* ». Comme leurs collègues, c'est souvent dans le langage de la lutte et du courage personnel qu'ils en parlent, surtout dans les contextes difficiles : « *Les cours, c'était des duels* ». « *Face aux élèves agressifs, il faut aimer se battre* ». Comme l'ensemble des enseignants également, c'est en partie à la contradiction entre la volonté de faire participer les élèves au cours, de « les faire parler », et les nécessités de l'ordre scolaire, « les faire taire », qu'ils attribuent un certain nombre de leurs difficultés. Les enseignants de

français interrogés adhèrent dans l'ensemble à l'idée qu'un bon cours est un cours « participatif », où les élèves « parlent »... mais c'est aussi cette participation qui rend le cours plus difficile à maîtriser.

La spécificité de leur expérience est alors peut-être à trouver du côté de la place qu'y occupe la confrontation entre culture scolaire et culture de consommation de masse. Dans ce conflit culturel larvaire, ils semblent en quelque sorte en première ligne¹⁰, et ils s'y mettent d'ailleurs eux-mêmes parfois d'autant plus volontiers que ces débats sont aussi des opportunités, en même temps que des prises de risque. Si le seul nom de « Pamela », renvoyant à une actrice américaine « aux gros seins », suffit à « casser le cours » de cette jeune enseignante commentant une œuvre de littérature de jeunesse, d'autres enseignants disent jouer délibérément la confrontation dans une posture mi-ludique, mi-combative, quitte à tomber « à côté de la plaque » : « *C'est du style, y'en a un qui me fait une réflexion, je lui dis, vous finirez présentateur à la télé. Pour moi, c'est la pire des injures, pour eux, c'est flatteur...* » Les pratiques de consommation culturelle, de cinéma ou de musique sont alors au centre de ces débats : un enseignant de français défend le film parodique *Mars Attack* contre le blockbuster *Indépendance Day* que les élèves préfèrent ; les goûts musicaux, les textes de rap (particulièrement ceux du groupe IAM, semble-t-il) sont au centre de la discussion. Alors que les sociologues de la culture mettent en évidence l'importance de la circulation entre différentes pratiques culturelles (Donnat, 2003 ; Lahire, 2006) y compris au sein des groupes les plus traditionnellement représentants de la culture académique, il semble bien que les enseignants de français, ou au moins certains d'entre eux, fassent de cette circulation une pratique quotidienne.

Ce qui caractérise aussi les enseignants de français, c'est un discours qui fait de la cyclothymie de la relation une incertitude apparemment très proche de celle que pourrait éprouver un acteur de théâtre face à une salle de spectateurs. « Ça leur a plu », disent souvent les enseignants de lycée de la réception d'un texte ou d'une séquence. Les retours sont immédiats en termes narcissiques, dans ce jeu où l'efficacité pédagogique, comme ils le reconnaissent eux-mêmes, est en partie brouillée du fait de la part « *de cinéma, de séduction, de bons rapports* ». De même, les moments de découragement sont fortement liés à l'incapacité de convaincre toute la salle-classe, « *quand ils se ferment, quand ils me disent, ça, c'est nul...* ». « *T'arrives jamais à avoir la classe entière* » dit cette enseignante qui a quand même voulu convertir son auditoire à Beckett.

La participation, les réactions immédiates des élèves donnent évidemment, au mieux, tout leur sens au métier, dans ce qui constitue la plus belle des victoires pédagogiques. Après avoir bataillé avec une classe sur l'étude (encore !) de *La Condition humaine*, les élèves sont *in fine* convaincus : « *Finalemant, ils m'ont dit, c'est intéressant... la manière dont on peut agir sur sa vie... et ben, ça les a énormément concernés, au bout de longtemps* ». Mais le désaveu peut-être au rendez-vous, en direct également, comme l'a vécu cet enseignant de collège qui pensait « faire un tabac » avec un sketch de Raymond Devos, et qui, devant l'échec, dut se rabattre... sur une fable de La Fontaine.

10. Comme d'autres enseignants de matières littéraires, ce que la taille de ma population d'enquête ne permet pas vraiment de voir.

Face à l'épreuve

Qui s'en étonnerait ? Les enseignants de français font particulièrement confiance au langage, à leur propre esprit de répartie, à leur capacité d'argumenter pour faire face aux risques de désordre et de déstabilisation : « *Il faut les ruser, les avoir par l'argumentation, les avoir par l'humour... C'est moins fatigant que quand il faut leur taper dessus à coup de punition et d'heures de colle...* ». Dans ces jeux à haut risque, qui rappelle presque les joutes oratoires des jeunes des cités (Lepoutre, 1998), les enseignants vont plus ou moins loin et ne racontent sans doute que les épisodes qui tournent en leur faveur. « *Ce sont les filles les plus dures, et puis, en cours, bon, t'expliques La Guerre de Troie... – T'as vu les noms ? – Ben, oui, tout le monde peut pas s'appeler Abiba* ». Ces pratiques sont mal connues, et difficiles à observer, d'autant plus qu'elles peuvent être également discutables, lorsqu'il s'agit de jouer aussi avec les obscénités. Jusqu'où aller ? L'humour demande l'existence d'un minimum de connivence relationnelle, qu'il faut savoir apprécier en situation. Mais parfois, la solution consiste tout simplement à rire avec les élèves, et à se reconnaître vaincu... quoique jamais tout à fait : « *J'ai un élève qui fait un exposé, qui retourne à sa place, je fais la reprise, donc tout le monde pose des questions et bon, bon, pas de questions, et moi alors, je dis, "j'en ai une petite" et alors il y en a un qui fait "ah, bon ?"*, et alors toute la classe éclate de rire et moi le premier, et puis j'ai profité pour expliquer ce qu'était que l'anaphore, j'ai récupéré le truc mais j'étais mort de rire ». Plus classiquement, face aux risques d'agitation, la solution est aussi de « verrouiller le cours ». Après un cours très ouvert, qui a dégénéré, cette enseignante propose l'analyse « hyper-standardisée » d'un poème d'Hugo. Le cours magistral traditionnel est alors utilisé comme sanction, fermeture relationnelle protectrice.

Mais c'est aussi de soi qu'il s'agit de se méfier, pour ne pas, par fatigue, produire soi-même d'incidents. L'enseignant romancier du collège de Roubaix a mis au point, quant à lui, un petit scénario d'auto-refroidissement, qu'il utilise en particulier en fin de journée, lorsqu'il se sent perdre patience : « *Ce que je fais, c'est que je sais qu'environ à cinq heures et demi, ça sonne, je sais que je rentre chez moi, dans un endroit agréable et ffffou maintenant c'est automatique. Surtout, je me dis, attention, c'est des gamins, ne t'énerve pas, ces gamins ont une vie difficile, c'est déjà un miracle qu'il y ait pas plus que ça de refus de l'école, on leur offre un décor de merde, et voilà* »¹¹.

Mais l'épreuve n'est pas toujours surmontée, ouvrant au sentiment le plus lourd d'échec professionnel, sur l'ensemble de tâches dont les enseignants se sentent le plus responsabilisés. Si ceux qui se sentent le plus fragiles à cet égard ne l'ont sans doute pas confié dans le cadre d'une enquête sociologique, bien des enseignants disent avoir ressenti, à un moment ou à un autre, un fort sentiment de vulnérabilité, qui atteste, s'il en était encore besoin, que c'est sur cette épreuve que se focalisent les principaux risques du métier : « *Je veux plus sortir d'une classe, mince, j'ai eu envie de chialer, je veux plus, je... Oui, me préserver, moi, je veux dire, je veux pas me taper la déprime, quoi donc, il faut prendre du recul, nécessairement, sinon, tu*

11. Le langage relâché n'est pas du tout ici à mettre sur le compte d'une interconnaissance !

prends tout à cœur et c'est ça qui te ronge, qui te mine, oui, ça pourrait me ronger ». En sens inverse, la surmonter conduit à une héroïsation et à des bouffées de narcissisme triomphant, ainsi que le suggère le sentiment de cet enseignant de Roubaix, qui, « tenant » une des classes les plus difficiles d'un collège REP, l'affirme sans ambages : « *À la limite, je tiendrais partout en France* ».

3. LE FANTÔME DE L'IMPUISSANCE

La troisième épreuve est surtout liée à l'évaluation des élèves, lors de sa phase individualisée : correction de copies, évaluation de prestations orales ou collectives, conseils de classe, orientation au sens large. Elle est souvent le lieu d'un discours assez sombre, voire dénonciateur, de la part des enseignants, qu'ils condamnent la « baisse de niveau », le manque de travail des élèves, ou le laxisme généralisé de l'institution¹². Mais ces propos, à bien des égards défensifs, peuvent aussi être lus précisément comme les témoins d'une épreuve redoutable, qui concerne d'ailleurs bien des métiers de service : la difficulté à voir le résultat de ce que l'on fait (Gadrey, Zarifian, 2002). Dans le cas des enseignants, il est indéniable que les effets à court terme de leur enseignement, les acquisitions nécessaires aux évaluations ou aux examens, se doublent d'effets à long terme qui leur sont par définition inaccessibles. De plus, les interactions pédagogiques les plus longues et les plus difficiles n'étant pas toujours celles qui sont les plus efficaces, le résultat peut être inversement proportionnel à l'énergie dépensée ! Du coup, le fantôme de l'impuissance taraude le travail enseignant et, tout particulièrement, l'activité d'évaluation sous toutes ses formes.

L'orthographe et la grammaire comme fantômes

Les enseignants de français communient avec l'ensemble de leurs collègues dans une détestation assez générale de la tâche de correction des copies. « *S'il n'y avait pas les copies ce serait merveilleux* » ; « *Le plus pénible, c'est les copies, ah, les copies, j'en ai vraiment marre, surtout les compositions françaises* ». Leur spécificité réside peut-être dans le sentiment de faire face constamment à deux séries de compétences simultanément exigibles et évaluables : la correction linguistique et les autres compétences exigées par les exercices scolaires (commentaires de textes, discussions ou dissertations)¹³. Ce sont moins les exercices standardisés comme la dictée, la récitation ou les exercices de grammaire, surtout présents en collège, que les enseignants disent redouter que les devoirs plus ambitieux, qui articulent plusieurs types de problèmes. « *C'est le plus chiant, le plus ennuyeux, pardon, parce qu'il faut corriger aussi toutes les fautes d'orthographe, et je vous raconte pas...* »

12. Si les sociologues (dont je suis) sont généralement très critiques de ce genre de discours, d'autres experts ne lui donnent-ils pas, finalement, une légitimité en affirmant que près de 40% des élèves de collège ne maîtrisent pas suffisamment la langue, comme le fait le récent rapport du Haut comité à l'Évaluation sur l'école primaire, rendu public en septembre 2007 (disponible sur Internet : http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/39.pdf) ?

13. À l'époque de l'enquête, il n'y avait pas de sujet d'invention au lycée.

En lycée, aux problèmes de langue, censés être moindres, s'ajoutent d'autres impressions de redite et de monotonie : « Lire des successions de topoi, de stéréotypes, de clichés, de poncifs, de tout ce que tu veux... ». Les copies sont longues à corriger, une enseignante parle d'une demi-heure passée sur chacune d'entre elles, lorsqu'il s'agit de devoir de type « baccalauréat ». Et l'orthographe est toujours là : « Il y a peut-être cinq copies que je m'ennuie pas à lire, en plus comme ils font énormément de fautes d'orthographe, il faut quasiment que je lise la copie deux fois, une fois pour corriger la langue et une fois pour voir comment le sujet est traité, s'il y a un plan ou pas... »

Bien sûr, les satisfactions ne sont malgré tout pas totalement absentes, largement débitrices tout de même des compétences des élèves : « Ça m'enrichissait de corriger des copies, ils voyaient des choses que je n'avais pas vues... ». Elles sont aussi à mettre au crédit de certains sujets bien choisis. Cette enseignante de collège évoque sa joie à corriger un paquet de copies de textes fait sur le mode du « Je me souviens » de Georges Perec. Il peut même arriver d'avoir de vrais plaisirs de lecteurs et de « faire des photocopies de copies ».

Mais ces satisfactions disparaissent dans un vécu global morose, marqué précisément par le soupçon d'être inefficace, conjugué à la lassitude de la répétition. Contrairement à la préparation des cours, les enseignants se sentent, face aux copies, toujours plus ou moins en-deçà de leur tâche, et du coup, en situation largement défensive : « Cet élève-là, on se souvient pertinemment de lui avoir dit, ne faites pas ci, ne faites pas ça, on lui a écrit peut-être déjà et pour la énième fois, il reproduit la même erreur. Alors, on est agacé, on est exaspéré, on dit : pfffoou ! En fait, c'est une usure, je pense, une usure, l'usure de la patience, l'usure des solutions. Je dirais que c'est un malaise physique, c'est très physique, il y a une saturation ».

Face à l'épreuve

Sans doute parce qu'ils sont confrontés à la nécessité de faire « la part de la langue » dans l'évaluation, presque tous les enseignants de français interrogés s'expriment sur leurs tentatives d'évaluer « autrement », c'est-à-dire de manière plus formative que sommative, en passant par une évaluation critériée ou plus individualisée par les annotations, afin de se sentir plus efficace et plus juste. Il s'agit de se prémunir soi-même face aux effets de halo d'un seul défaut, malfaçons orthographiques, ou syntaxiques, ou d'une seule qualité, un effet de style brillant. Il s'agit aussi de lutter contre les risques de démotivation qu'entraînent des mauvaises notes récurrentes. Malgré tout, ces tentatives se heurtent à plusieurs limites. D'abord à la lourdeur objective de la tâche : « Plus on écrit, moins on s'ennuie, plus on y passe de temps », dit une enseignante... Ensuite, à la démotivation, qui guette toujours : « plus t'en mets, moins ils lisent » assure une autre enseignante, devenue adepte de la concision. Enfin, à l'absence de régulation collective de l'évaluation qui risque d'envoyer les élèves « se faire couper la tête » l'année d'après, ou qui expose à la réputation de laxisme lors des conseils de classe. Surtout, aux problèmes de crédibilité qu'entraîne parfois la tension entre « vraie » note et note « individualisée ». Une enseignante le découvre de manière saisissante, lorsqu'après avoir rendu une dictée notée zéro à un élève qui, abonné à cette performance, avait pourtant fait beaucoup moins de fautes que d'habitude,

elle vit l'élève lire son annotation : « Tu as fait d'énormes progrès ». « *Il était au premier rang, je reverrai toujours son regard, il m'a regardé d'un air de dire : vous vous foutez de ma gueule d'avoir écrit ça et ça a été un déclic pour moi, et je suis devenue très militante, très vindicative par rapport à la manière dont on note en orthographe en France, qui est une manière complètement négative. À partir de ce moment-là, j'ai décidé que j'évaluerai autrement en orthographe, d'évaluer comme on évalue au brevet, classiquement, mais d'avoir aussi, à côté, d'autres possibilités* ».

Un autre moyen de faire face au sentiment d'impuissance est plus inattendu et n'est pas propre d'ailleurs aux enseignants de français : il consiste à dire bonjour à ses anciens élèves lorsqu'on les croise dans la rue ! Cette enseignante rencontre des années après un de ces élèves les plus chahuteurs : « *J'étais sûr qu'ils s'étaient ennuyés mais ennuyés, parce que j'avais fait des erreurs, et puis il me dit, Madame, j'ai vraiment de bons souvenirs de cette année, j'ai fait des yeux... et puis finalement, c'est un gaillard qui a eu un BTS, qui a un travail, qui s'est marié...* »

L'épreuve de l'évaluation admet, comme on le voit, plusieurs types d'enjeux dont l'articulation ne simplifie pas le problème. La myopie structurelle de l'enseignant d'une matière donnée, qui n'a guère de regard sur la trajectoire globale qu'il construit, rencontre le fonctionnement global de l'organisation scolaire et de la discussion de ses objectifs chiffrés (80% au niveau du bac) mais croise aussi des débats disciplinaires plus circonscrits. Pour le français, le niveau de correction linguistique acceptable fait figure de grand serpent de mer du débat pédagogique, que chaque enseignant affronte avec des solutions individualisées construites par les convictions et l'expérience. Tâche ingrate au centre de l'expérience des élèves, mais bien souvent décrite comme périphérique et embarrassante dans le discours enseignant, l'évaluation est souvent un miroir peu flatteur, ou en tout cas très souvent structurellement décevant, de son activité, même dans des contextes qui ne sont pas particulièrement marqués par l'échec scolaire.

4. LES ENJEUX DE LA RECONNAISSANCE

La dernière épreuve a pour cadre l'établissement où se joue une partie décisive de la reconnaissance au travail. Il est cependant difficile, à partir de cette enquête, de voir en quoi les enseignants de français la vivent de manière spécifique, et c'est pourquoi je l'évoquerai plus rapidement.

Les demandes de reconnaissance sont d'abord adressées par les enseignants aux directions d'établissement, qui les incitent d'ailleurs, depuis une vingtaine d'années, à une implication croissante, en dehors même de la classe, en particulier sous forme de participation au projet d'établissement. Cette reconnaissance s'exprime d'ailleurs tout aussi bien dans des attributions de classes et d'emplois du temps, ou de soutiens lors de projets, voire dans les civilités quotidiennes, que dans l'évaluation administrative annuelle. La reconnaissance est d'ailleurs une des préoccupations majeures des enseignants investis dans des actions parfois dévoreuses de temps et d'énergie et qui, s'ils sont certes en général (mais pas toujours) « bien vus » de l'administration, n'y trouvent pas toujours une

gratification suffisante. Les enseignants de français sont tout particulièrement partie prenante de ces projets, d'autant plus que certaines recherches ont bien montré qu'en Réseau d'Éducation Prioritaire, la culture scientifique et technologique est moins présente que les projets à teneur littéraire, en particulier concernant la lecture-écriture (Bouveau, Rochex, 1997). Les enseignants interrogés dans le corpus font part d'une satisfaction pédagogique globale dans la mise en œuvre de ces projets, dont ils constatent les vertus remotivantes, et les pouvoirs positifs au niveau de la relation pédagogique. Mais ils sont, comme leurs collègues, plus divisés sur leur juste reconnaissance. Ils mentionnent même des formes de « reconnaissance punitive », lorsque le dynamisme conduit à se voir imposer de nouvelles tâches de coordination ou de régulation par les chefs d'établissement. Un enseignant de REP raconte aussi comment il s'est vu reconduit dans le suivi d'une classe qu'il appelait « la troisième atroce » car il réussissait mieux que les autres à y maintenir le calme... sans la contrepartie de la « bonne troisième » qu'il avait pourtant demandée.

La reconnaissance se joue aussi entre pairs. L'évitement est en effet aussi souvent la sanction informelle des enseignants murés dans leurs difficultés de gestion de classe et qui finissent par être parfois très concrètement mis au ban, comme le raconte cette enseignante de français de collège qui, devant une agitation incompréhensible de ses élèves, avait fini par comprendre qu'elle faisait cours dans « la classe du prof fou », un enseignant dépressif relégué dans un fond de couloir où le bruit de ses élèves ne pouvait pas nuire aux autres ! Faute de mise en mots et de construction de solidarité face aux épreuves, ce qui nécessiterait de reconnaître qu'elles sont communes à tous les enseignants, les affinités et les réputations, d'ailleurs surtout construites par la réussite ou l'échec de la gestion de classe, divisent le collectif enseignant. L'établissement devient alors un univers plus ou moins valorisant ou au contraire stigmatisant pour des enseignants qui, peu différenciés par l'évaluation institutionnelle, le sont surtout par cette reconnaissance informelle au quotidien.

CONCLUSION

La notion d'épreuves comme « opérateur analytique » du travail enseignant a des enjeux indissociablement théoriques et pratiques.

Sur le plan théorique, elle renvoie à la circulation entre considérations macro-sociales et prise en charge des dimensions individuelles de l'expérience des acteurs (Barrère, 2004). Tant que ces dernières ne sont considérées que comme des conséquences, en bout de course, d'une hypothèse majeure sur l'évolution du système, elles n'ont pas vraiment besoin de nomination autonome¹⁴. Décrire le trait structurel suffit à comprendre ses conséquences individuelles. Mais si on considère

14. C'est le cas dans *La misère du monde* de Pierre Bourdieu (1993) lorsque le manque de reconnaissance d'une enseignante d'origine populaire est uniquement interprété en termes statutaires, ni sa famille ni son établissement ni la « société », prompt à fustiger des fonctionnaires au statut confortable, ne la lui apportant de façon suffisante.

que ces dimensions individuelles sont relativement autonomes face à une lecture systémique, quelle que soit sa pertinence, et trop hétérogènes pour être globalisées, si l'on considère aussi que l'on peut regarder le système à partir d'elles (et non pas seulement les regarder à partir du système), alors il vaut la peine de tenter de les décrire finement et d'en dresser la topographie la plus fine possible. Les épreuves vécues par un enseignant donné ne sont pas lisibles directement à partir de son positionnement social, ni de sa trajectoire statutaire. Le contexte même d'enseignement dans lequel il se trouve est insuffisant : il n'est pas dit que les épreuves des enseignants de collèges ou de lycées dits « difficiles » soient forcément plus intenses¹⁵. Mais les épreuves sont cependant sociales, et elles permettent précisément de regarder les enjeux collectifs d'une organisation à la lumière des défis vécus par les individus (Mills, 1959). Elles sont en fait un ensemble de « sentiments professionnels en situation », relativement autonomes des contextes qui les ont produits, et producteurs eux-mêmes de tout ou partie d'un certain nombre de choix face au métier.

Mais, de manière pratique cette fois, les prendre en compte – ou les dénier – n'est guère indifférent.

Sur le plan de la formation tout d'abord, où les reconnaître et les nommer permet de construire une communauté d'expériences face aux tensions du travail. La nécessité d'une formation bicéphale, autant accès sur les débats et l'actualité disciplinaires que sur les problèmes pédagogiques ou la gestion de la classe, découle de la prise en compte de cette dimension importante du « travail pour soi » qui motive et rassure aussi les enseignants face aux incertitudes du « travail pour autrui ».

Sur le plan du travail en équipes dans l'établissement ensuite qui, s'il est fortement prôné officiellement et relayé avec conviction par les directions d'établissement, apparaît souvent comme une charge supplémentaire de travail éloignée du cœur d'expérience quotidien. Si le travail en équipes est plus intense dans les REP, n'est-ce pas aussi parce que l'épreuve centrale y est reconnue par tous les enseignants ? La cyclothymie de la relation, si elle divise les enseignants dans un temps *t*, en fonction des classes ou de leur situation professionnelle et personnelle, les y rassemble sans nul doute plus structurellement. L'enjeu est aussi, pour les directions d'établissement, de choisir entre un discours culpabilisant personnellement les enseignants, ou la prise en charge des « risques » de la gestion de classe de manière plus collective, au niveau de l'établissement. On peut faire l'hypothèse enfin que bien des discours sur la « crise » ou « le niveau » ne se disent dans des termes aussi généraux, et parfois catastrophistes, que parce qu'ils sont le langage légitime pour dire les malaises les plus quotidiens – mais aussi les plus durs – du métier. Reconnaître les épreuves comme donne partagée, c'est alors sans doute reconstruire du collectif, non pas de manière contrainte et prescriptive, mais à partir du vécu lui-même du travail.

15. Pour une argumentation en ce sens : Barrère (2005).

BIBLIOGRAPHIE

- Barrère A., *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan, 2002.
- Barrère A., « Les épreuves subjectives du travail à l'école », in Caradec V., Martuccelli D. (éds.), *Matériaux pour une sociologie de l'individu*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion, 2004, p. 277-293.
- Barrère A., « Enseignants en contextes "faciles" ou "difficiles" : des contextes aux épreuves », in Brisard E., Malet R. (éds), *Modernisation de l'école et contextes culturels*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 219-241.
- Becker H., *Outsiders*, Paris, Métailié, 1983 (1965).
- Bourdieu P., *La Misère du monde*, Paris, Seuil, 1993.
- Bouveau P., Rochex J-Y., *Les ZEP, entre école et sociétés*, Paris, Armand Colin, 1997.
- Clot Y., *Le travail sans l'homme ?*, Paris, La Découverte, 1995.
- Derouet J.-L., *École et justice*, Paris, Métailié, 1992.
- Derouet J-L (sous la dir), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, De Boeck, 2002.
- Donnat O. (sous la dir), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La Documentation Française, 2003.
- Gadrey Jean, Zarifian Philippe, *L'émergence d'un modèle de service : enjeux et réalités*, Paris, Liaisons, 2002.
- Lahire B., *La culture des individus*, Paris, La Découverte, 2006.
- Lepoutre D., *Cœur de banlieue*, Paris, Odile Jacob, 1998.
- Martuccelli D., *Forgé par l'épreuve*, Paris, Armand Colin, 2006.
- Mills C. W., *L'imagination sociologique* (1959), Paris, La Découverte 1997.
- Périer P., « Enseigner dans les collèges et lycées », *Les dossiers d'éducation et formations*, n° 61, février 1996.
- Périer P., « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 », *Les Dossiers*, n° 145, juin 2003.
- Pinto L., « Les autres activités des professeurs du second degré », *Éducation et formations*, 1994, n° 37, p. 67-77.
- Zarifian Philippe, « Travail, modulation et puissance d'action », *L'Homme et la société*, avril-septembre 2004, n° 152-153, p. 201-227.