Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève, septembre 2010

L'INVESTISSEMENT SUBJECTIF D'ENSEIGNANTS DANS LEUR TRAVAIL

Bernard André

Haute école pédagogique du canton de Vaud
Av. de Cour 33
CH-1014 Lausanne
bernard.andre@hepl.ch

Mots-clés : *enseignement, activité, subjectivité*

Résumé. *Le métier d'enseignant sollicite de manière importante la subjectivité. La notion d'investissement subjectif permet de rendre compte des interactions de cette subjectivité avec son environnement de travail. Cette étude clinique s'appuie sur 16 entretiens d'autoconfrontation ; le recueil de leurs énonciations constitue le corpus de la recherche. Son analyse montre qu'un enseignant n'est pas toujours conscient de ce qui le mobilise dans sa subjectivité. Son investissement subjectif y apparaît dans un double mouvement : s'investir dans son activité et être investi par l'activité et son environnement. Dans cette dynamique, les questions de sens, d'agentivité, de rôle et de reconnaissance, sont autant d'éléments cruciaux déterminant l'investissement subjectif. La recherche a ainsi exploré qualitativement les différents marqueurs de cet investissement.*

---

1. Introduction

De nombreux auteurs observent une intensification et une complexification du travail enseignant (Barrère, 2002 ; Bourdoncle, 1993; Lessard, Canisius Kamanzi, et Larochelle, 2009; Maroy, 2005). Ce changement a pour conséquence une sollicitation accrue de la subjectivité des enseignants (Dubet, 1994). Pour approcher cette question, nous avons entrepris de mieux comprendre l'interaction entre la subjectivité de l'enseignant et son activité, au travers du concept d'investissement subjectif (André, 2009). La subjectivité semble jouer d'un regain d'intérêt dans les travaux autour de l'analyse du travail. C'est en tout cas le constat de Linhart, allant jusqu'à affirmer qu'elle « s'est imposée comme sujet incontournable des sociologues du travail » (2008, p. 8). Dans un autre champ, Clot se félicite de ce que la psychologie ergonomique ne s'écarte plus des questions de la subjectivité (Clot, 2008, p. 3). D'autres auteurs (Buscatto, Loriol et Weller, 2008) critiquent la notion de stress, relevant qu'elle fait problème à la tradition de l'ergonomie de langue française comme à la psychopathologie du travail justement parce qu'elle fait l'impasse sur la subjectivité. Enfin, dernier exemple, lorsque Dubet décrit sa sociologie de l'expérience, il énonce comme objet d'étude la subjectivité des acteurs (Dubet, 1994, p. 98). Ces quelques références à la relation entre travail et subjectivité – travail de la subjectivité et subjectivité du travail – montrent l'actualité de la question, que nous avons abordée au travers d'une approche clinique basée sur seize entretiens d'autoconfrontation.

2. La subjectivation de l'activité

L'étude de la relation entre travail et subjectivité n'est pas récente. Mais la problématisation de cette thématique l'est davantage, du fait d'un recours de plus en plus prégnant à la subjectivité du travailleur par les techniques de management. C'est ainsi que l'on peut comprendre le regain d'intérêt des sociologues du travail pour la subjectivité (Dujarier, 2006 ; Durand, 2004 ; Enriquez, 1997 ; Gaulejac, 2004 ; Linhart, 2008)

3. L'investissement subjectif

Le travail sollicite la subjectivité du travailleur, et celui-ci y répond en s'investissant dans son travail, c'est-à-dire en mettant « de lui-même » pour mener à bien son activité. L'investissement subjectif apparaît donc comme le lien entre subjectivité et activité. L'investissement subjectif des enseignants dans leur travail a été jusqu'ici peu thématisé dans la littérature. Pourtant, la métaphore de l'investissement pour parler du psychisme humain n'est pas récente. Freud (1956) l'utilise dès 1885, pour signifier qu'une certaine énergie psychique peut se trouver détournée et attachée à une représentation, une partie du corps, un objet, qui est ainsi chargé d'une signification particulière. L'investissement est vu comme une métaphore relative à une « mécanique des fluides », dans laquelle certains processus psychiques consistent en la circulation et la répartition d'une énergie psychique dite pulsionnelle. A ce titre, l'investissement subjectif dans son travail serait le transfert sur l'activité professionnelle de pulsions déplacées de leur objet premier.

Mais actuellement, le terme d'*investissement* appartient d'abord au monde économique. Cette référence nous fait passer d'une équilibration d'énergie psychique à celle métaphorique d'une circulation de biens symboliques (flux financiers) ou physiques (équipement, matières premières). Dans ce cadre-là, s'investir subjectivement, c'est donner quelque chose de soi en comptant sur un retour, qu'il soit d'ordre matériel (récompense, salaire) ou symbolique (reconnaissance, statut, pouvoir).

L'expression investissement subjectif peut encore être comprise dans un sens tout autre, lorsqu'elle est employée au passif, celui de l'investissement d'une place forte. C'est alors l'activité et ce qu'elle produit qui envahissent le sujet. Il ne s'agit alors plus tant de considérer des enseignants qui s'investissent dans leur travail que des enseignants qui sont investis par leur travail. L'investissement n'est plus intentionnel, engagement dans l'attente d'un retour ; il est subi, devient aliénation, c'est-à-dire perte de territoire propre, annexion au profit d'un « autre », d'un « étranger », d'autant plus étranger ou étrange qu'il est souvent non pas humain, mais structurel.
Dans le « être investi », il y a reconnaissance du sujet, sur un mode passif, certes, mais d'un sujet aux prises avec ce que Schwartz nomme « une dramatique d'usage de soi » (Schwartz, 1997; Schwartz et Durrive, 2003). En effet, tout travail implique des normes, des contraintes, des subordinations, des relations de pouvoir, mais aussi des mises en jeu de son histoire, de ses failles, de ses rêves, plus largement de son imaginaire. C'est le sens du dramatique de Schwartz, terme qu'il utilise pour parler de l'usage de soi par les autres.

4. Investissement et travail enseignant

Ces éléments se retrouvent dans le travail enseignant, à des degrés divers, et le travail de l'enseignant questionne quotidiennement sa subjectivité (Tardif et Lessard, 1999; Tardif, Lessard, et Gauthier, 1998). Sans revenir sur les composantes de ce métier de l'humain (Cifali, 1994) qui sollicitent fortement sa subjectivité, nous évoquerons rapidement quelques aspects qui participent à une subjectivation s'en allant croissante, avant d'aborder les résultats de notre recherche.

4.1 Des pratiques normalisées au paradigme réflexif

Au maître artisan, voire technicien, issu des écoles normales s'est substitué le modèle du praticien réflexif, suite entre autres des travaux de Schön (1994). Si la réflexion dans l'action est un constituant de tout travail (Jobert, 1999), l'accent mis dans les institutions de formation sur cette réflexion dans l'action, mais aussi sur l'action, toute indispensable qu'elle soit, peut entraîner des dérives certaines, plus spécialement quand elle prend la forme d'un slogan incantatoire entraînant une réflexion fermée sur elle-même, plutôt qu'un retour sur l'expérience mobilisant des savoirs professionnels et scientifiques. En effet, dans ses dérives, elle entraîne un relativisme des savoirs et une subjectivation accrue de l'activité par le fait même d'être placé en demeure d'inventer des solutions reposant essentiellement sur ses perceptions, ses représentations et sa rationalité limitée.

4.2 Adaptation continue et complexification

Dubet (2000) décrit l'adaptation continue à l'œuvre dans l'école comme une logique consistant à transférer sur les acteurs les tensions que le système lui-même n'est pas en mesure de réduire. Ce report des tensions contraint le travailleur à opérer des arbitrages difficiles, parce que situés dans des contraintes contradictoires, issues de principes constitutifs hétérogènes. Lorsque les tensions deviennent irréductibles, l'expérience sociale devient désintégratrice et source de souffrance, ce que Dubet et Martuccelli ont particulièrement mis en évidence au travers de leurs recherches sur l'école (Dubet, 1991; Dubet et Martuccelli, 1996).

Nous avons déjà relevé dans notre introduction l'intensification et complexification du travail enseignant auxquelles on assiste actuellement. Celles-ci ont pour origine de nombreux facteurs. Mais les plus importants sont d'une part les réformes qui se suivent à un rythme accéléré, et d'autre part la confrontation fréquente à des situations limites, où une bonne partie de l'énergie est mise à récupérer les situations, à stabiliser un contexte avant même de pouvoir enseigner (André, 2009). Les enseignants se trouvent ainsi sollicités de manière importante, et confrontés à une impuissance vécue souvent douloureusement. Qu'intervienne alors un changement dicté de l'extérieur, qui de plus n'a pas un rapport direct avec les préoccupations quotidiennes, non seulement cela ne fait pas sens – et donc suscite des réactions défensives – mais en plus ces changements imposent de nouvelles contraintes, un réaménagement des pratiques qui viennent encore diminuer l'agentivité. Cela est souvent vécu comme une désappropriation de son propre métier (Van Campenhoudt, Franssen, Hubert et Van Espen, Lejeune, Huynen, 2004), comme un problème supplémentaire plutôt que comme une réponse adéquate à des situations parfois problématiques.

4.3 Massification et individualisation

A l'instar de la plupart des activités de service, on assiste à une massification de la production par l'instauration de standards nationaux ou internationaux, en parallèle avec une volonté de tenir compte de la situation et du contexte de chaque apprenant, et cela dans un contexte économique ne laissant que peu de place à une augmentation des budgets. Ce double mouvement de standardisation des objectifs et hétérogénéisation des publics, est vécu souvent de manière paradoxale par les enseignants, exigeant d'eux des compétences élevées qu'ils n'ont pas forcément eu l'occasion de développer. Ce qui est perçu comme des contraintes antagonistes devient alors une charge psychique, dont notre recherche sur l'investissement subjectif identifie plusieurs composantes.

5. La recherche

Pour notre recherche, nous avons opté pour une démarche d'orientation clinique, visant à jeter un regard sur la profession enseignante, à partir de la réalité vécue par seize enseignants. Pour reprendre la distinction centrale que fait Mills en décrivant ce qu'il appelle imagination sociologique, il s'agit de partir des « épreuves personnelles de milieu » pour saisir les « enjeux collectifs de structure sociale » (Mills, 1967, p. 10). Ainsi, chacun des seize cas a été abordé dans sa singularité tout en visant, à partir de là, de dégager des connaissances plus générales sur l'activité enseignante. Nous avons utilisé des entretiens d'autoconfrontation menés à partir de l'enregistrement vidéo d'une séquence d'enseignement. Concrètement, les trois étapes sont :

- Enregistrement audio et vidéo d'une séquence d'enseignement.
- Entretien d'autoconfrontation : l'enseignant visualise l'enregistrement vidéo, en décrivant et commentant son activité.
- Analyse de l'énonciation à partir d'une transcription de l'entretien d'autoconfrontation.

Analyser l'énonciation, c'est prendre en compte non seulement les énoncés des enseignants, mais aussi les conditions d'énonciation. Ce qui est dit est le produit d'une nouvelle activité, celle

consistant à visionner sa propre activité d'enseignement, et à la commenter au chercheur. Apparaissent donc dans les propos de l'enseignant autant des traces de son investissement pendant la leçon enregistrée que celui se produisant pendant l'autoconfrontation, ainsi que des commentaires sur ces investissements. L'analyse de discours a pour but de repérer les traces de l'investissement subjectif dans l'énonciation, à partir de l'identification de « marqueurs » permettant le repérage de ces traces. L'analyse des discours de notre corpus met en évidence ce qui le mobilise dans sa subjectivité, et cet investissement subjectif apparaît dans un double mouvement : s'investir dans son activité et être investi par l'activité et son environnement.

Nous avons pu ainsi identifier quatre éléments se trouvant à l'interface de la subjectivité et de l'activité, et qui sont au cœur de l'investissement subjectif. Ce sont la recherche de sens, l'agentivité, la reconnaissance et le rôle. Je les reprendrai brièvement et successivement dans les lignes qui suivent.

5.1 La recherche de sens

Agir n'est pas seulement une action sur le monde, c'est aussi une action sur soi, visant l'élaboration de sens, par une mise en intrigue constitutive à la fois du monde et de soi (Dubar, 2000 ; Malrieu, 2003 ; Pastré, 2000 ; Ricoeur, 1986). Pour maintenir ce sens, il s'agit d'incorporer les nouveaux éléments dans l'histoire de soi déjà constituée. Au cours de l'entretien de recherche, Thomas[1] exprime douloureusement la question suivante :

> « *On rejoint l'histoire du résultat, c'est-à-dire qu'effectivement ils ne sont pas là pour apprendre. Mais c'est terrible de dire ça, à part ça. Parce qu'au niveau du boulot, et bien s'ils ne sont pas là pour apprendre, moi, je sers à quoi ?* »

Plus tard dans la suite de l'entretien, il déclare :

> « *Il a levé la main. Je ne suis pas sûr qu'il ait levé la main pour la question que j'ai posée ; il a levé la main, je pense, parce qu'il a vu beaucoup de mains en l'air. Souvent ils font ça. Terrible.* »
> « *C'est incroyable ça. (rire) En fait, j'ai l'impression d'être confronté à tout le négatif de ma scolarité, dans le sens… Pas le négatif dans le sens de moins bien, mais dans le sens où ils font ce que je ne faisais pas, et ils ne font pas ce que je faisais.[…] En tout cas, ça me mobilise cette histoire.* »

Reprenons cette dernière énonciation. Quelle est cette histoire qui mobilise Thomas ? C'est une histoire qui n'arrive pas à se dire. Son histoire à lui, à laquelle s'ajoutent maintenant les événements de la classe et le travail réflexif auquel il se livre, n'aboutit pas ; pour reprendre les propos de Ricœur (1986), la mise en intrigue de la situation résiste. C'est dans cette interaction entre le vécu de la classe, tel que le saisit Thomas, et sa propre histoire, comme construit identitaire, que réside son investissement subjectif. Le propos « ça me mobilise cette histoire » est une expression de ce qui est au cœur de l'investissement subjectif. C'est l'interaction de l'agir d'une personne avec sa propre histoire qui le constitue en sujet : le temps, l'énergie, les efforts et les préoccupations ne sont que des épiphénomènes de l'investissement subjectif. On peut s'investir dans une situation parce que cela fait sens ; l'énergie est alors disponible pour l'action proprement dite. C'est une énergie consentie, et même si l'on se donne sans mesure, il y a un accord intérieur avec l'action. Dans le cas contraire, comme ici avec Thomas, le sens ne se fait pas : l'énergie n'est pas utilisée dans l'action, mais pour faire face au non-sens. C'est une énergie exigée par une histoire qui ne peut se faire, et qui dévoile son caractère usant, dévitalisant. Le coût subjectif de l'activité devient alors exorbitant (Clot, 1995).

[1] Ici comme ailleurs : prénom d'emprunt.

5.2 L'agentivité

La question de l'agentivité, au sens de « représentation qu'ont les agents de leur capacité à agir pour faire advenir les événements souhaités » (Bronckart, 2004, p. 96), apparaît de manière cruciale en regard de l'investissement subjectif. Pour les auteurs du Mediated Discourse Theory (Saint-Georges de, 2004; Scollon, 1998; Scollon et Scollon, 2000), le discours des acteurs peut exprimer différentes attitudes à l'égard de leur anticipation du futur, et ils identifient trois positions théoriques : une posture active caractérisée par la reconnaissance de sa capacité à agir et son engagement, une posture contingente marquée par le conditionnel et la dépendance face aux circonstances, et une posture fataliste où la capacité d'action est niée. Cette posture fataliste est exprimée par Emma, à propos d'un événement en soi banal, mais qui prend une dimension d'exemplarité dans ses propos :

> « *Les retards des élèves, c'est quelque chose qui est difficile. Donc je l'ai pris sur le ton tranquille, mais en moi ça bouillait parce que c'est tous les jours du retard, quasiment. Et c'est quelque chose qui est symptomatique. Donc c'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer, ni par des sanctions, ni par la discussion. Enfin, des choses que l'on a essayées de mettre en place, et ça ne fonctionne pas. Ça met un climat assez délicat parce que je ne peux pas; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus. Donc ça, c'est des situations qui me coincent.* »

Si objectivement l'incident est mineur, l'enseignante pourtant s'en empare pour dire une difficulté importante qu'elle rencontre, et cet incident devient un analyseur de son investissement subjectif.
Plusieurs éléments apparaissent, reliés entre eux par l'événement qui les a suscités. Le premier est l'émotion ressentie par l'arrivée tardive : « Ça bouillait »; « C'est quelque chose qui me fâche » ; « C'est des situations qui me coincent ». Puis vient le contrôle de soi, le travail émotionnel (Hochschild, 2003-1979, p. 416) pour empêcher l'expression des émotions ressenties, et enfin l'explicitation de ce qui est à l'origine de ces émotions. Concernant les émotions suscitées par l'évènement, trois éléments apparaissent :

- Le retard révèle d'autres problèmes de l'élève : « C'est quelque chose qui est symptomatique […] c'est une élève qui a des gros soucis, consommation de cannabis ou autre.»
- Ce nième retard révèle l'impuissance de l'enseignante à agir sur la situation: « C'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer »; « je ne peux pas; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus » Cette impuissance n'est pas le seul fait de l'enseignante, c'est aussi l'école dans son ensemble qui est touchée; elle l'exprime plus loin en disant que « on rentre dans un cercle de sanctions et on n'en sort pas, et puis ça se retourne contre tout le monde, et contre l'élève, et contre moi ».
- L'impossibilité de gérer ce type d'événement rend problématique la construction de règles de fonctionnement de la classe. Il faudrait tenir compte de chaque situation particulière, au risque de voir apparaître un profond sentiment d'injustice, rendant la vie commune de la classe, et donc par voie de conséquence l'activité collective, impossible.

Le choc de ces différentes dynamiques qui se heurtent dans l'événement, qui coincent, oblige l'enseignante à s'investir, que ce soit pour agir, ressentir ou inhiber ses réactions. La note dominante de ces expressions est celle d'une pression envahissante sur son territoire, menaçant sa possibilité d'agir. Elle est mise en demeure de s'investir pour éviter d'être investie, envahie par la perturbation. Sa concession est de faire contre mauvaise fortune bon cœur, en contrôlant l'expression de ses émotions, et en tentant de maintenir autant que faire se peut des conditions permettant son activité et les apprentissages des élèves. Il y a quelque chose de l'ordre du repli stratégique, d'une Realpolitik. Et cette forme de passivité apparente (« j'ai pris le parti de réagir tranquillement parce que de toute façon il n'y a rien d'autre à faire ») implique une activité intérieure coûteuse, inversement proportionnelle à sa visibilité, qui est l'inhibition de l'action et de l'expression de l'émotion.

5.3 La reconnaissance

Notre recherche met en évidence la nécessité de la reconnaissance pour s'investir. Le travail enseignant est marqué par un aspect important, propre aux relations de service, où la production (l'enseignement) et la consommation (l'apprentissage des élèves) se déroulent simultanément et s'épuisent mutuellement dans cette simultanéité (Tardif, 1993). L'œuvre produite est évanescente, inmontrable, et implique ainsi un déficit de reconnaissance potentiel (Lantheaume et Hélou, 2008).

Si la reconnaissance est une condition préalable à l'investissement subjectif (Jobert, 1999 ; Martini, 1993), c'est peut-être là un des enjeux majeur auquel les enseignants doivent faire face pour maintenir leur engagement et éprouver de la satisfaction. Certes, la plupart des travailleurs sont aujourd'hui confrontés à ce déficit (Dubet et Caillet, 2006). Mais s'il prend une forme exacerbée dans le champ scolaire, cela est dû à la grande difficulté de mettre en évidence sa contribution dans les apprentissages des élèves. Car en quoi consiste sa visibilité ? Sont-ce les fiches ou les cahiers remplis par les élèves ? Certainement pas. Les résultats des évaluations aux tests passés par les élèves ? Peut-être davantage, pour autant que les tests mesurent bien ce qui est à mesurer, c'est-à-dire les apprentissages des élèves, reflet de leur activité tout autant que de celle de l'enseignant. L'immatérialité du produit de son activité soulève la question, non seulement théorique, mais parfois lancinante dans sa quotidienneté, de comment faire le constat du produit de son activité. Autrement dit, dans le travail enseignant, cette difficulté à montrer le produit de son activité, et par là l'obstacle à obtenir la reconnaissance de soi par autrui, fait partie des caractéristiques fondamentales du travail. Devant cette difficulté, les enseignants re-connaissent parfois leur travail, c'est-à-dire en découvrent un aspect qui leur avait échappé et qu'ils peuvent se réapproprier en regardant l'enregistrement vidéo lors de l'autoconfrontation :

> « *Ça fait plaisir quand ils se rappellent ce qui s'est passé hier (rire). C'est un grand bonheur.* »

La reconnaissance attendue de la part des élèves, c'est aussi l'accueil fait par ces derniers aux activités qui leur sont proposées ou aux présentations qui leur sont faites :

> « *Moi j'adore quand je montre quelque chose, puis ils sont « Wouahhh ». (rire) Ça fait toujours plaisir d'avoir un commentaire tout de suite. C'est toujours plus motivant à continuer que d'avoir : « Oh non encore ». C'est vrai que j'en ai des fois des 'Oh non'* ».

Le besoin de reconnaissance, lorsqu'il cherche par dépit ou par choix sa satisfaction auprès des élèves, relève de facettes de l'activité enseignante peu documentées parce que souvent mal connotées. Que ce soit la séduction, le « faire plaisir », les arrangements, marchandages et négociations implicites, permettant « malgré tout » de faire la classe, ces pratiques sont souvent ignorées ou recouvertes d'un voile pudique, considérées comme des scories de l'activité et non des activités en elles-mêmes méritant qu'on s'y attarde pour en dégager de la compréhension.

5.4 Le rôle

Pour Goffman (1979, 1991), le cadre permet à chacun de réguler son engagement et son investissement en distribuant les rôles. L'aisance vécue dans une situation marque l'intériorisation du rôle (Kaufmann, 1995, 2001) ; elle permet aux autres d'adhérer eux aussi à leur rôle, de la même manière qu'un acteur incarnant pleinement son rôle entraîne les spectateurs dans la pièce et permet leur identification aux personnages. L'aisance nourrit l'aisance, et l'investissement des uns et des autres devient fluide balisé par un cadre commun partagé. Le rôle « s'évanouit », il n'est plus vécu comme tel, mais devient l'expression du naturel, du spontané, accompagné de plaisir et d'un sentiment de liberté :

> « *Je pense que moi j'ai pris ma place. Je me suis dit maintenant : « Je sais ce que je dois faire ». Et voilà. Même si je me remets assez souvent en question, je ne dis pas que je suis*

> *parfaite, alors loin de là, mais j'ai du plaisir maintenant. J'aime vraiment ce que je fais.* »

C'est l'intériorisation du rôle tant par l'enseignant que par les élèves qui permet au cadre de se maintenir et évite un investissement subjectif de l'enseignant. Pour Laura, non seulement sa formation initiale n'a pas été une ressource pour entrer dans son rôle, mais elle a même l'impression que cette formation a contribué à l'éloigner du rôle qu'elle assume maintenant :

> « *Les premières années, c'était rude. Je sens que maintenant je suis tellement mieux dans ma peau avec les enfants, et tellement dans… Comment dire… Je suis en harmonie avec ce que je fais. Et ça, je trouve que pour pouvoir bien vivre ce que l'on fait, c'est tellement important. Mais il m'en a fallu du temps, quand même.* »

« C'était rude » prend à contre-pied l'aisance, tandis que le « je suis en harmonie » en est le synonyme. Entre ces deux expressions se place le développement de Laura durant ses vingt-cinq ans d'enseignement. Mais lorsque le rôle proposé n'est pas celui souhaité la difficulté apparaît. Un des participant à la recherche relate son abandon de l'enseignement au gymnase par son refus d'entrer dans ce qu'il perçoit être le rôle attendu. C'est ce choc entre ce rôle attendu et celui qu'il souhaitait habiter qui devient insupportable, et le conduit à une réorientation de sa carrière :

> « *C'est une manière de fonctionner qui me convient assez bien, et c'est aussi pour ça que je pense que les degrés 7-8-9 me correspondent mieux que le gymnase2, où là j'ai trouvé plus difficile de faire passer cet aspect-là de ma personnalité. Je n'étais pas seulement celui qui met des notes, celui qui sanctionne, celui qui enseigne, mais que je pouvais aussi être une personne derrière.* »

L'expression « Être une personne derrière [le rôle] » marque cette dissociation qu'il éprouvait dans l'enseignement post-obligatoire. À contrario, le rôle semble s'effacer pour laisser paraître la personne derrière lorsque l'identification avec le rôle est complète, et que le revêtir permet une aisance agréable à vivre. L'identification du sujet avec son rôle soutient son investissement subjectif, et offre un cadre pour son activité.

6. Conclusion

Il n'existe pas de travail sans investissement subjectif, dans le double sens de s'investir soi-même et d'être investi. Au-delà de cette régularité, c'est la variabilité qui l'emporte, tant dans les modalités de cet investissement que dans ses conséquences. Il peut être aussi bien source de plaisir, d'accomplissement, de développement, que source de souffrance ou d'aliénation ; il peut être aussi bien ergothérapie qu'épreuve douloureuse et déstructurante (Dejours, 1996, 2000). Travailler, ce n'est pas seulement faire quelque chose, c'est faire quelque chose de soi. Nous avons identifié quatre enjeux majeurs au cœur de cet investissement subjectif : la construction de sens, l'agentivité, la reconnaissance, ainsi que le ou les rôles supportant ou non cet investissement. De ces dimensions de l'activité dépend la possibilité de s'investir, et cela avec satisfaction ou contrariété, plaisir ou souffrance.

Mettre des mots sur ces investissements, en comprendre la dynamique, n'est donc pas seulement une question de recherche, nais une question vive, centrale au travail. Pour terminer en se centrant sur le travail enseignant, deux éléments nous paraissent particulièrement importants, et méritent un examen attentif.

---

[2] correspondant au lycée français ou au Cégep québéquois.

Le premier est relatif à la formation initiale des enseignants, et plus précisément à la formation pratique, lorsque les étudiants se retrouvent en position d'enseigner lors d'un stage. Leur investissement est alors directement sollicité par ces premiers pas dans leur activité :

- Leur rôle doit être ajusté à la réalité de la classe, aux attentes de l'enseignant titulaire de la classe où ils interviennent et celles des formateurs du Centre…
- La question de la reconnaissance, particulièrement celle des élèves, mais aussi celles des évaluateurs, est souvent cruciale.
- Leur agentivité est parfois remise en question dans cette phase d'apprentissage.
- La question du sens souvent centrale, que ce soit en regard de l'activité elle-même que relativement au choc entre contraintes de leur formation et contraintes de l'activité.

Se pose alors la question de la réception et l'intégration des éléments théoriques et des résultats de recherche dans sa pratique (André, 2010). Si la question a par ailleurs déjà été abordée[3], l'entrée par l'investissement subjectif nous paraît particulièrement pertinente.

Le second éléments conclusif a trait à la santé des enseignants. Dans le meilleur des cas, l'investissement subjectif dans le travail est porté par le plaisir de celui qui s'investit. L'activité professionnelle devient une source d'épanouissement, de réalisation de soi. La seule menace pourrait être alors de se dépenser sans compter, au détriment de ses proches ou d'autres aspects de la vie personnelle. À côté de cette dynamique, il en existe une autre où l'investissement devient davantage conscient, devenant au fil des jours lourdeur et pénibilité. C'est lorsque cet investissement se trouve contrarié, lorsque l'activité ne fait plus sens, devient empêchée, ou que la reconnaissance et l'auto-reconnaissance font défauts.

Le malaise, lorsqu'il existe, peut se transformer de plusieurs manières. Certains se désinvestissent, au profit d'autres activités plus gratifiantes : engagements associatifs, politiques, vie familiale, loisirs, etc. L'enseignement devient alors routinier, de manière à s'économiser, avec parfois instauration d'un cercle vicieux installant une dynamique néfaste à tous. D'autres entrent dans un épuisement professionnel temporaire ou durable, avec des conséquences parfois lourdes tant au point de vue professionnel, personnel que familial. Certains arrivent à mobiliser des ressources pour faire face aux difficultés : développement professionnel, soutien social et autres formes d'ajustement. La dynamique de l'investissement subjectif est donc à prendre en compte lorsque l'on s'intéresse de près à la santé des enseignants (André, à paraître).

7. Références et bibliographie

André, B. (2009). *L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail, approche clinique dans le cadre de la scolarité obligatoire vaudoise*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève. http://archive-ouverte.unige.ch/unige:5517.

André, B. (2010). De la solubilité de la recherche dans le métier et la pratique de l'enseignement. In M. Mellouki & B. Wentzel (Ed.), *Apports et limites de la recherche dans la formation à l'enseignement*. Chaux-de-Fonds : HEP Bejune.

André, B. (à paraître). S'investir dans son travail : entre plaisir et souffrance. In P.-A. Doudin, D. Curchod, L. Lafortune & N. Lafranchise (Ed.), *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes : facteurs de risque et de protection*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Baethge, M. (1991). Arbeit, Vergesellschaftung, Identität. Zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit (Work, socialisation, identity). *Soziale Welt*, 42 (1), 6-19.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*. Paris : L'Harmattan.

Blase, J. J. (1986). A Qualitative Analysis of Sources of Teacher Stress, Consequences for Performance, *American Educational Research Journal*, 23 (1), 13-40.

[3] Voir par exemple (Durand, 2008).

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants, les limites d'un mythe, *Revue française de pédagogie*, (105), 83-119.

Bronckart, J.-P. (Ed.). (2004). *Agir et discours en situation de travail*. Genève : Univ. de Genève Fac. de psychologie et des sciences de l'éducation.

Buscatto, M., M. Loriol, et Weller, J.-M. (Ed.). (2008). *Au-delà du stress au travail, une sociologie des agents publiques au contact des usagers*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : Ed. La Découverte.

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

Dejours, C. (1996). *Psychodynamique du travail*. Paris : Ed. Eska

Dejours, C. (2000). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail* (Nouv. éd. augmentée). Paris : Bayard.

Diet, E. (2005). Enseignants en souffrance, dans G. L. Amado et Lhuilier, D. (Ed.), *Subjectivité et travail. Revue internationale de psychosociologie, 11*(24), 97-117. Paris : Ed. Eska.

Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Dubet, F. (2000). Peut-on réformer l'école ? In A. Van Zanten (Ed.). *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.

Dubet, F. (1991). *Les lycéens*. Paris : Seuil.

Dubet, F. et Caillet, V. (2006). *Injustices , l'expérience des inégalités au travail*. Paris : Seuil.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Seuil.

Dujarier, M.-A. (2006). *L'idéal au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Durand, J.-P. (2004). *La chaîne invisible, travailler aujourd'hui, flux tendu et servitude volontaire*. Paris : Seuil.

Durand, M. (2008). Diversité des situations et unité des savoirs en formation des enseignants. In P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay (Ed.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*. Bruxelles : De Boeck.

Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi, dépression et société*. Paris : O. Jacob.

Enriquez, E. (1997). *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*. Paris : Desclée de Brouwer.

Freud, S. (1956). *Études sur l'hystérie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Gaulejac de, V. (2004). *La société malade de la gestion, idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*. Paris : Seuil.

Goffman, E. (1979). *La mise en scène de la vie quotidienne : les relations en public*. Paris : Minuit.

Goffman, E. (1979). *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*. Paris : Minuit.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.

Hochschild, A. R. (2003-1979). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale, *Travailler* 9(1), 19-49.

Jobert, G. (1999). L'intelligence au travail, dans P. Carré et P. Caspar (Ed.), *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris : Dunod.

Kaufmann, J.-C. (1995). *Corps de femmes, regards d'hommes , sociologie des seins nus*. Paris : Nathan.

Kaufmann, J.-C. (2001). *Ego, pour une sociologie de l'individu*. Paris : Nathan.

Kiriakou, C. (2001). Teacher stress , Directions for future research, *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Lantheaume, F. et Hélou C. (2008). *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : Presses universitaires de France.

Le Goff, J.-P. (1999). *La barbarie douce, la modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. Paris : La Découverte.

Lessard, C., Canisius Kamanzi, P. et Larochelle, M. (2009). De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants, le cas des enseignants canadiens, *Éducation et Sociétés*, *23*, 59-77.

Linhart, D. (2008). *Pourquoi travaillons-nous ? Une approche sociologique de la subjectivité au travail*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Ramonville Saint-Agne : Erès.

Maroy, C. (2005). Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances. *Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, 42*, 1-30.

Martini, F. (1993). Modèles cognitifs de l'encadrement et enjeux subjectifs des travailleurs, Ed*ucation permanente, 117*, 85-100.

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

Menge, O. (2000). *Épuisement professionnel des enseignants de l'enseignement secondaire du deuxième degré*. Enquête vaudoise, Sion, Office de Recherche et de Documentation Pédagogiques.

Mills, C. W. (1967). *L'imagination sociologique*. Paris : Maspéro.

Moldaschl, M. et Voss, G. G. (Ed.). (2001). *Die Subjektievierung von Arbeit*. München : Mering.

Montgomery, C., et Rupp, A. A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education, 28*(3), 458-486.

Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique. In J.-M. Barbier et Galatanu, O. (Ed.), *Signification, sens, formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris : Seuil.

Saint-Georges de, I. (2004). Discours, anticipation et action. Les constructions discursives de l'avenir dans une situation de formation par le travail. In L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (Ed.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail, concepts, méthodes et applications* (pp. 201-219). Louvain-la-Neuve : Peeters.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Ed. Logiques.

Schwartz, Y. (Éd.). (1997). *Reconnaissances du travail, pour une approche ergologique*. Paris : Presses Universitaires de France.

Schwartz, Y. et Durrive, L. (Ed.) (2003). *Travail et ergologie, entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.

Scollon, R. (1998). *Mediated discourse as social interaction, a study of news discourse*. London : Longman.

Scollon, S. et Scollon, R. (2000). *The construction of agency and action in anticipatory discourse , positioning ourselves against neo-liberalism*. Communication présentée au Third Conference for Sociocultural Research, UNICAMP, Sao-Paulo.

Tardif, M. (1993). Savoirs et expérience chez les enseignants de métier. In H. Hensler (Ed.), *La recherche en formation des maîtres, détour ou passage obligé sur la voie de la professionnalisation ?* (pp. 53-86). Québec : CRP.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien, expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Tardif, M., C. Lessard et Gauthier, C. (Ed.). (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux, perspectives internationales*. Paris : Presses Universitaires de France.

Van Campenhoudt, L., Franssen, A., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune, A., & Huynen, P. (2004). *La consultation des enseignants du secondaire*. Saint-Louis : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires.