

DIMENSIONS CLANDESTINES DU TRAVAIL DES ENSEIGNANTS : DES RESSOURCES FACE AUX EPREUVES DE LA SUR-PRESCRIPTION ?

Françoise Lantheaume

Université de Lyon
Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF)
Unité mixte de recherche Éducation & politiques (Lyon2-Inrp)
86 rue Pasteur
69365 Lyon cedex 07
Francoise.Lantheaume@univ-lyon2.fr

Mots-clés : Travail caché - prescrit – cadre normatif – politiques de proximité - sur-prescription

Résumé. La communication présente l'hypothèse selon laquelle l'existence de dimensions clandestines dans le travail des enseignants est stimulée par les politiques éducatives mises en oeuvre depuis une trentaine d'années, caractérisées par une certaine dérégulation, par la pression aux résultats et l'injonction à développer une politique de proximité. Ces politiques entraînent une sur-prescription externe et interne aux enseignants augmentant le trouble sur leur travail. Trois études de cas issues du second degré français montrent un recours par des enseignants et des personnels auxiliaires (« assistants pédagogiques », « accompagnateurs ») à certaines formes de clandestinité dans le travail avec une variation contextuelle. Sources de compétences nouvelles, de préservation des qualifications, elles peuvent participer au développement professionnel, mais elles peuvent aussi accroître le doute sur le métier et les difficultés à bien travailler.

1. Travail des enseignants : une dimension cachée à l'approche renouvelée

L'idée que tout n'est pas visible dans l'action éducative a d'abord été développée par les sociologues britanniques qui ont identifié, « sous » le curriculum formel et le curriculum réel, la présence d'un curriculum « caché » (Forquin, 2008). Est ainsi qualifié ce qui, dans la relation pédagogique, n'est pas programmé par l'institution, ce qui est implicite et contribue pourtant à la transmission aux élèves de valeurs, de normes et de savoirs. Cette découverte a conduit à s'interroger sur les pratiques « invisibles » des enseignants et sur leurs effets. En France, des travaux ont montré le rôle de l'origine sociale des élèves et de celle des maîtres pour comprendre les variations des pratiques professorales et repérer l'existence d'apprentissages différenciés selon les élèves et les filières d'enseignement (Isambert-Jamati, 1984, 1990). La dimension inconsciente de cet agir professionnel était alors soulignée par la valorisation du poids des structures sociales et des habitus qui, dans l'analyse, l'emportaient sur l'autonomie et l'intentionnalité des acteurs. Des travaux de recherche récents confirment cependant le fait que si l'origine sociale des élèves est la variable explicative majeure de l'échec scolaire, la façon dont les enseignants travaillent peut l'aggraver ou, au contraire, contribuer à le dépasser (Bautier & Rayou, 2009 ; Bonnéry, 2008 ; Costes, Houadec & Lizan, 2008). Ceci incite à s'intéresser au travail réel des enseignants et à réexaminer la question au vu de la situation actuelle.

Au plan théorique, l'approche sociologique du travail des enseignants et de ses dimensions cachées peut désormais se nourrir des apports d'une sociologie du travail instruite des travaux de l'ergonomie de langue française, de la psychodynamique du travail et de la clinique de l'activité qui ont révélé la part invisible du travail (Dejours, 1993 ; Clot, 1998). Cette part invisible se situe au-delà d'un secret sur les façons de faire et sur les règles du métier dans un but de protection des qualifications, mis au jour par la sociologie des professions (Dubar et Tripiet, 1998). L'idée que le travail reste une énigme dont la compréhension ne saurait se satisfaire du visible et du

dicible pas plus que du prescrit peut être mise en relation avec la notion de travail caché en interrogeant cependant la dimension volontaire du secret supposé. De plus, les diverses dimensions (plus ou moins) « cachées » du travail sont-elles équivalentes ? Les dimensions clandestines du travail seront comprises ici comme celles qui ne sont ni prévues par l'organisation du travail ni objet de publicité voire enfreignent certaines règles institutionnelles ou des règles de métier, et sont difficilement justifiables en généralité¹ par les acteurs.

L'impact des dimensions cachées du travail sur le fonctionnement des collectifs de travail tant en termes de partage de valeurs, de savoirs que de régulation des tâches a été démontrée dans d'autres univers professionnels que l'enseignement aussi bien leurs éventuels effets délétères. De même, la capacité d'initiative des acteurs et leur compétence à contribuer à la production de règles sont désormais avérées (de Terssac & Maggi, 1994 ; Reynaud, 1997). Concernant les pratiques d'enseignement et l'évolution du métier d'enseignant, quels sont les effets des dimensions clandestines du travail ? Augmentent-elles le pouvoir d'agir des enseignants (Clot, 2008) ? Contribuent-elles à leur développement professionnel ? Favorisent-elles la construction de compétences et des collectifs de travail ? Explorer les dimensions clandestines du travail conduit aussi à s'interroger sur leur impact sur la répartition du travail entre vie privée et vie professionnelle au moment où la séparation entre univers professionnel et univers personnel devient plus poreuse encore que ne le présuppose, par définition, le métier.

Considérer le travail des enseignants et de ceux avec qui ils coopèrent dans l'activité d'enseignement et d'aide aux élèves, comme une action située, est le point de départ d'une enquête conduisant au-delà des temps et lieux du face à face professeur/élèves. L'historicité du travail, sa géographie et sa sociologie demandent à être pris en compte afin de saisir le sens des variations observées. Le chercheur est conduit à s'intéresser aux interstices, aux dispositifs ponctuels, aux organisations parallèles, que des méthodes d'approche de type ethnographique peuvent aider à saisir dans le cadre d'une sociologie pragmatique focalisée sur les épreuves rencontrées par les enseignants, sur leur travail d'interprétation des situations et de justification de leur action, sur leurs interactions pour surmonter les « épreuves de grandeur » que l'évolution de leur cadre de travail et les incertitudes de l'action éducative, leur imposent (Boltanski et Thévenot, 1991 ; Nachi, 2006).

2. Dérégulation et sur-prescription

Les politiques éducatives post bureaucratiques sur le modèle du « quasi marché » ou de « l'État évaluateur » (Maroy, 2008) sont caractérisées par une diminution des régulations étatiques (van Zanten, 2005), par la dévolution au local de la résolution des problèmes, par la pression aux résultats (en relation avec des standards internationaux), ainsi que par une injonction à individualiser les apprentissages et à adopter une logique de projets et de service à la personne. Face à une hétérogénéité croissante des publics scolaires dans un contexte de crise économique et de chômage de masse, les politiques éducatives d'orientation libérale font, depuis plus de vingt ans, le pari de compenser la diminution des financements publics par une mobilisation accrue des ressources locales et une redéfinition des tâches des enseignants. En France, dans le même souci de « faire maigrir l'État », la part des précaires recrutés localement augmente, ce qui accentue la variété des statuts des personnels enseignants et pluralise le rapport au métier et ses conceptions.

Les nouvelles conditions d'exercice déterminées par les transformations du prescrit et des statuts sont une source d'épreuves individuelles et collectives pour les enseignants. Il leur faut trouver et créer des ressources adaptées dans des environnements instables, définir de nouveaux gestes de métier, reconsidérer l'éthique du métier, ce qui a des effets sur sa « grandeur » au sens des

¹ C'est-à-dire en dehors de la situation qui en est à l'origine, et en référence à des principes et valeurs perçus comme universels.

relations qu'il entretient avec l'espace public (politique donc), sur la place du groupe professionnel dans la société.

La décentralisation et la plus grande autonomie des établissements entraîne une sur-prescription car le prescrit national est traduit et réinterprété à chaque niveau de responsabilité, en fonction des contraintes et projets propres, d'une part ; et, ces divers prescripteurs produisent eux-mêmes des injonctions spécifiques, d'autre part. Situation qui est source de tensions et de dilemmes pratiques et éthiques dans l'activité, qui nécessitent des arbitrages perçus comme fragiles et peu pérennes (Lantheaume & al., 2008). Toutes les injonctions ne correspondant pas à la même logique, aux mêmes attentes, aux mêmes critères de validité, leur accumulation joue finalement contre l'autonomie et l'engagement des individus pourtant exigés par un fonctionnement par projet (Boltanski & Chiapello, 1999). Des tensions proviennent notamment des contradictions entre les attentes sociales en matière éducative -par définition diverses- et les exigences de résultats mesurables situées dans la seule logique de l'efficacité. Cependant, les mêmes organismes internationaux qui promeuvent le pilotage des systèmes éducatifs par des standards homogènes permettant de comparer les États, les incitent aussi à développer une politique du proche soucieuse des singularités de chaque élève. En attestent de récentes orientations institutionnelles comme le référentiel des compétences des enseignants français incluant la prise en compte de la diversité des modes d'apprentissage, la diversité culturelle, les élèves « à besoins particuliers »² ou la généralisation de l'aide individuelle aux élèves, du primaire au lycée.

Ainsi, d'un côté, les enseignants sont dans l'obligation d'arbitrer entre diverses prescriptions pas toujours congruentes (entre faire du chiffre et s'occuper de chaque élève, par exemple), d'ajuster leur activité à leur environnement de travail ; et, d'un autre côté, de justifier leur action en relation avec des principes de référence différents (l'efficacité, l'épanouissement de chaque élève, la concurrence, l'intérêt général...) selon leur interlocuteur et les situations. Enfin, l'injonction à rendre compte de son action selon le modèle de l'« accountability » pose également la question de ce qui est rendu visible par les professionnels et de ce sur quoi peut porter la reconnaissance du travail face à une logique comptable et instrumentale bâtie sur le seul mesurable et non sur le travail accompli, ce qui est d'autant plus problématique dans les métiers de service (Carpentier-Roy, M.-C., Vézina, M., 2000).

Les prescriptions polymorphes ne s'articulent pas aisément ni avec les conditions concrètes de travail ni avec l'histoire du métier et, c'est notre hypothèse, contraignent les enseignants à développer des pratiques clandestines de nature diverse. Constituent-elles des protections et/ou des ressources pour agir pour les enseignants ? des prises de risque ? ou le signe d'une réponse défaillante aux nouvelles questions adressées aux enseignants par les transformations du travail ? Ou, enfin, la manifestation d'un nouveau régime d'action non conventionnel qui se cherche (Tévenot, 2006) ?

3. Rôles et sens de la dimension clandestine du travail : 3 brèves études de cas

3.1 Cas n°1 : Une organisation clandestine du travail pour pouvoir travailler par projet

L'injonction à mettre en place des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP)³ en lycée professionnel avait plusieurs objectifs : motiver les élèves auteurs des projets et les rendre plus autonomes, en intensifiant leurs relations avec le monde socio-économique. Il s'agissait aussi de faire évoluer les pratiques des enseignants dans le sens d'une plus grande attention aux besoins des élèves, de leur faire adopter une logique de projet sortant du cadre (du carcan disent certains) des disciplines académiques. Le dispositif prévoyait l'institution d'une doublette pluridisciplinaire

² Bulletin officiel n°1 du 4 janvier 2007, actualisé dans le Journal officiel du 18-7-2010.

³ Bulletin officiel n°25 du 29 juin 2000.

d'enseignants intervenant dans chaque groupe constitué autour d'un PPCP auquel étaient dédiées des heures dans l'emploi du temps. Une large autonomie était laissée aux établissements pour la mise en œuvre de ce qui est alors présenté comme une innovation pédagogique.

Dans un des lycées professionnels, terrain d'une enquête ethnographique quatre ans après leur mise en place (Lantheaume & al., 2008), un fort malaise s'exprime alors que l'établissement a de bon résultats et que, selon la direction, les PPCP sont organisés « dans les règles de l'art ». Selon les enseignants, la responsable des maux décrits serait la nouvelle direction adjointe : un problème de (mauvaise) communication est pointé par eux tandis qu'elle signale pour sa part du « laisser-aller » dans l'organisation et un manque de contrôle du travail des enseignants au détriment des élèves.

L'attention portée au détail (Piette, 1996) et des entretiens d'autoconfrontation croisée (Clot & al., 2001) sur des traces de l'activité (enregistrements audio), ont révélé l'existence d'une organisation parallèle de certains PPCP. L'emploi du temps clandestin (par échange de plages horaires entre quelques professeurs) est justifié, selon les enseignants, par leur volonté de respecter certaines règles du métier telles que le suivi des élèves, la continuité de l'action pédagogique, la possibilité de conduire un projet en responsabilité, mais aussi pour être fidèles à l'esprit de la prescription (projet pluridisciplinaire par doublettes affinitaires) sinon à la lettre (durée du projet plus long que prescrit), maintenir l'image de lycée performant. Toutes choses qui seraient rendues impossibles par l'organisation du travail récemment mise en place. L'interprétation de la prescription faite par les enseignants prend sens au regard de l'histoire de l'établissement qui, depuis plusieurs années, fonctionne selon une logique faite d'autogestion et d'arrangements domestiques mis au service des résultats aux examens, de l'image de l'établissement et de la paix sociale.

La redéfinition clandestine de l'emploi du temps de quelques professeurs bat en brèche l'organisation prescrite de la répartition des services décidée par la nouvelle direction adjointe. Fondée sur la logique de l'intérêt général soucieuse de la règle administrative, de l'égalité de traitement des élèves et des obligations des enseignants, elle a contrecarré l'histoire locale qui reconnaissait une large autonomie aux filières de formation et à leurs responsables. Cela se traduit par l'instauration d'un contrôle plus serré des enseignants avec des doublettes désignées et l'obligation de la participation de tous les enseignants aux PPCP (et non sur la base du volontariat comme auparavant), ainsi qu'une nouvelle organisation spatio-temporelle concentrant les PPCP tout en morcelant l'intervention des enseignants qui s'y succèdent. L'organisation du travail et la multiplication de consignes reposant sur une autre interprétation du texte officiel que celle des enseignants, respectent la logique réglementaire, mais empêchent de fait la dynamique de projet : certains sont abandonnés, utilisés uniquement pour préparer le baccalauréat professionnel car « au moins, là, on sert à quelque chose », disent les professeurs⁴.

Mais cette organisation clandestine, « faute de mieux » comme ils le soulignent, est source de malaise car elle entre en conflit avec la conception du bon travail et des règles que doit respecter un fonctionnaire. Le bras de fer entre enseignants et direction se traduit par des manifestations tangibles de mal être, confirmées par le comité d'hygiène et de sécurité : *turn over* nouveau, hausse de l'absentéisme pour cause de congés maladie sans parler du désengagement des enseignants les plus impliqués. Finalement, les enseignants concernés par la modification de l'emploi du temps rendent publique leur façon de faire non conforme. Cela ouvre un débat chez les enseignants entre diverses conceptions de ce que signifie « travailler en PPCP ». En parallèle, une mobilisation sociale (arrêts de travail, demande de médiation) impose un débat avec la hiérarchie. Au bout d'un an de vives tensions, un compromis est trouvé accordant un rôle aux enseignants dans l'organisation pédagogique des PPCP, reconsidérant la focalisation des PPCP sur les seuls enseignements professionnels, à la demande des enseignants de disciplines générales, tout en respectant plus scrupuleusement la prescription.

⁴ Au nom de la liberté pédagogique, la direction adjointe s'interdit d'intervenir dans le contenu des séquences consacrées aux PPCP.

Dans ce cas, la tension entre la logique des performances et celle du projet et de l'innovation pédagogique s'est cumulée avec un conflit de traduction du prescrit. Entre un cadre normatif assez flou et des interprétations locales divergentes du texte officiel, la sur-prescription a contrarié le travail des enseignants et a été source de conflit. La publicité sur l'organisation réelle a permis de transformer une stratégie de survie (Woods, 1997) en débat sur ce que les uns et les autres entendaient par un travail de qualité en PPCP. Au final, la reconnaissance de l'expertise des enseignants pour l'organisation pédagogique a stimulé l'actualisation de certaines règles de métier (la responsabilité et le suivi des élèves par une doublette d'enseignants, notamment).

3.2 Cas n°2 : travailler avec un assistant pédagogique : sur-prescription et formes clandestines du travail

En collège, les « assistants pédagogiques », comme l'indique le texte officiel⁵, ont pour but de « renforcer l'accompagnement des élèves en difficulté [...] au sein des établissements sensibles ou situés dans les zones difficiles ». Ils ont des « fonctions d'appui au personnel enseignant pour le soutien et l'accompagnement pédagogiques [...] aux élèves en difficulté » (individuellement ou par petits groupes). Leur activité concerne l'aide aux devoirs mais aussi une intervention dans les classes où l'hétérogénéité des élèves est si grande qu'elle complique singulièrement le travail de l'enseignant. Là aussi, le cadre normatif est « souple » : à chaque collège de préciser les règles de fonctionnement. Une enquête⁶ auprès d'une vingtaine d'assistants pédagogiques (étudiants par ailleurs) et d'enseignants travaillant avec eux dans quatre collèges relevant de l'éducation prioritaire, montre que les assistants pédagogiques bénéficient, plus ou moins selon les cas, d'un passage de témoin des plus anciens (qui ont un ou deux ans d'expérience) et définissent entre eux, de façon très informelle, quelques règles et points de repère pour leur activité : ce qu'il faut éviter de faire, leurs droits, qui fait quoi, comment s'y prendre dans telle ou telle circonstance, etc. Les enseignants utilisent parfois leurs services sans bien connaître les textes encadrant (un peu) leur activité ni être informés par le chef d'établissement des tâches qui leur sont confiées.

Les professeurs sont censés informer les assistants pédagogiques des activités d'apprentissage prévues, avant leur intervention. Leur aide représente un apport apprécié quand elle allège le travail en classe en s'occupant d'un élève ou d'un petit groupe d'élèves, mais elle entraîne un surcroît de travail pour diriger l'activité de l'assistant pédagogique et conduire la classe en tenant compte de sa présence. De nouvelles postures, gestes de métier, règles de fonctionnement sont à inventer. L'enseignant produit donc du prescrit, à distance via le courrier électronique le plus souvent. Du fait de la ténuité des indications données par les professeurs l'assistant pédagogique est contraint de s'auto-prescrire des tâches en fonction de ce qu'il imagine être son rôle et pour cela, la première année, il se réfère volontiers à son expérience... d'élève. En classe, il tente d'ajuster son activité à celle du professeur et effectue les tâches qu'il lui assigne.

Cette situation estimée peu satisfaisante de part et d'autre donne cependant rarement lieu à une coordination de l'action plus adaptée, et encore moins à une organisation du travail qui faciliterait la coopération entre enseignants et assistants pédagogiques. Les deux jugent malgré tout que l'activité conjointe, nouveau système didactique, dont la réussite repose sur la capacité d'ajustement des deux parties, conduit à développer des compétences spécifiques comme expliciter ses attendus didactiques et justifier leurs dispositifs pédagogiques pour les professeurs ; prendre la mesure d'une activité d'enseignement dans la perspective de devenir professeur, acquérir certains gestes de métier (posture et gestes assurant une certaine autorité, analyse des

⁵ Bulletin officiel n° 35 du 29 septembre 2005.

⁶ Enquête exploratoire de sociologie qualitative (2007 à 2011) sur « la mise en place de politiques du proche dans l'Éducation nationale » (UMR Education & politiques) à laquelle contribuent des étudiants du master de sciences de l'éducation et du master Administration des établissements éducatifs (Lyon 2, ISPEF), par des entretiens, des observations, et un journal de terrain pour ceux impliqués dans une des fonctions étudiées.

difficultés des élèves, etc.) pour les assistants pédagogiques, notamment. Mais l'incertitude de l'activité et sur ce qu'il convient de faire n'est pas compensée par la sur-prescription observée « pour bien faire ». Elle est même source de fatigue, de doutes, d'un envahissement de la sphère privée par les préoccupations professionnelles. Phénomène accru par l'usage du courrier électronique quand, en soirée, le professeur fabrique en urgence des consignes et tâches pour l'assistant pédagogique et que celui-ci doit se mettre au courant très rapidement des contenus d'enseignement, anticiper, prévoir comment il va agir. Face à la difficulté de la tâche, des deux côtés, la protection se fait par un engagement *a minima* chez certains : pas d'indications préalables du professeur à l'assistant pédagogique ; simple présence et un faire semblant de l'activité « d'assistance » pour l'assistant pédagogique. Dans ce cas, tous sont insatisfaits et expriment leur mécontentement par une dénonciation réciproque et une mise en cause de conditions de travail ne prévoyant pas de temps pour organiser et construire les contenus de l'intervention conjointe.

La qualification de « clandestin » est pertinente dans la mesure où certains fonctionnements observés ne sont pas prévus par l'organisation du travail, demeurent non publics (au-delà du couple enseignant-assistant pédagogique ou de l'un d'eux), enfreignent des règles institutionnelles⁷ ou de métier⁸, et peinent à être justifiés en généralité. Cependant, comme les vides de la prescription nationale, supposés être compensés par une prescription locale concertée, ne l'est quasiment jamais, les pratiques qui se construisent peuvent aussi être interprétées comme la manifestation de l'autonomie attendue ou le signe d'une absence d'accord à l'échelle locale sur la définition du travail conjoint des enseignants et des assistants pédagogiques.

3.3 Cas n°3 : Accompagnement et aide personnalisée : du travail caché pour gérer la proximité

Depuis 2005 et la Loi de cohésion sociale, une aide personnalisée est prévue pour des enfants et des adolescents « présentant des signes de fragilité », en prenant en compte la globalité de leur environnement et de leurs difficultés. Elle concerne prioritairement les élèves scolarisés dans un établissement relevant de l'éducation prioritaire⁹. Elle est organisée en dehors des heures de cours et s'inscrit dans des politiques éducatives municipales : des partenaires divers (équipe pluridisciplinaires interinstitutionnelle constituée d'élus, de services sociaux, éducatifs et médicaux, etc.) définissent un Programme de réussite éducative (PRE) prenant place dans un « Plan de cohésion sociale » et de rénovation urbaine, dans lequel doivent s'inscrire des projets pédagogiques, artistiques et culturels, sportifs, de santé, etc. Le travail partenarial et la coopération de tous pour arrêter un parcours individualisé d'enfants ou d'adolescents en situation d'échec scolaire sont les caractéristiques de ce dispositif orienté par les notions de projet, de contrat et de travail en réseau. L'accent est mis sur un processus plus large que la seule réussite scolaire : la réussite éducative, conçue comme le résultat d'une mobilisation territoriale.

Pour mettre en œuvre le PRE, des accompagnateurs (étudiants) sont recrutés sur des contrats temporaires pour aider les enfants et les adolescents. La traduction de la logique du PRE dans l'éducation nationale se fait sous la forme du Programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Il a pour « vocation [...] tout autant de prévenir la difficulté que de la pallier », pour des difficultés « prioritairement d'ordre scolaire », précise le texte officiel¹⁰. « Le PPRE est fondé sur une aide pédagogique d'équipe qui implique l'élève et associe sa famille. L'adhésion et la participation de l'enfant et de sa famille sont déterminantes pour la réussite du programme ». L'accompagnement éducatif mobilise quant à lui divers types de personnels : enseignants

⁷ Quand, par exemple, la classe est systématiquement divisée en deux, une moitié étant laissée à l'assistant pédagogique avec comme seule consigne de « faire faire des exercices » aux élèves.

⁸ La prescription de tâches de quasi enseignement à un personnel de statut précaire rompt la règle de parité commune aux enseignants, et la brièveté des délais (de la veille au lendemain) pour l'indication des tâches à accomplir, lot commun des assistants pédagogiques interviewés, serait refusée par un professeur titulaire.

⁹ Réseau de réussite scolaire (RRS) et Réseau ambition réussite (RAR) depuis 2006.

¹⁰ Bulletin officiel n° 31 du 31 août 2006 sur la « Mise en œuvre des PPRE à l'école et au collège ».

volontaires, assistants d'éducation, assistants pédagogiques, de langue, intervenants d'associations agréées, artistes et étudiants.

Une enquête¹¹ auprès d'une dizaine d'accompagnateurs¹² travaillant dans quatre communes de banlieue très populaire, et de professeurs avec qui ils ont -ou pas- des relations mais qui s'occupent des mêmes élèves, a révélé la méconnaissance par les accompagnateurs du cadre normatif dans lequel s'inscrit leur activité. Du côté des enseignants assurant l'aide personnalisée dans leur établissement, hors temps scolaire, la connaissance du prescrit est un peu plus développée mais le maillage local largement ignoré. Les premiers résultats de cette enquête montrent la somme impressionnante de sur-prescriptions des divers partenaires impliqués et l'importance de l'auto-prescription, les deux coexistant avec des pratiques clandestines.

Par exemple, une épreuve commune aux enseignants et aux accompagnateurs est la construction de la bonne distance avec le bénéficiaire du service. Trop près, ils disent se faire « bouffer » par les familles ou les enfants ; trop loin ils ne répondent pas à leurs besoins. Le tête à tête avec l'élève pour des activités qui ne sont pas seulement didactiques, la proximité avec la famille et les liens avec des partenaires multiples impliquent une posture engageant un certain nombre de gestes et de règles pratiques et éthiques. Ils doivent parfois inventer ces règles et gestes, s'auto-prescrire individuellement ou, plus rarement, collectivement, des façons de faire, se fixer des objectifs, au moyen de formes de travail clandestines faute de ressources disponibles dans le métier.

L'éventail est large. Depuis l'accompagnateur prenant en charge des préoccupations familiales ne relevant pas de ses compétences, à l'enseignant qui transforme l'aide personnalisée en étude du soir tandis que d'autres nouent des relations avec des partenaires de proximité en dehors de la voie officielle préconisée, par exemple. De même, pour que le projet personnalisé soit effectif, l'enseignant et l'accompagnateur doivent construire un réseau relationnel au-delà de ce qui est prescrit. Cela peut déboucher sur la satisfaction de travailler pour le bien de l'enfant ou de l'adolescent ; mais aussi conduire à l'épuisement. La plupart déploient une activité d'auto-prescription notable, tentant de combler les vides du cadre normatif et d'assurer la coexistence de prescriptions plus ou moins congruentes (le développement de l'enfant, l'aide à la parentalité, l'insertion sociale, etc.). L'activité de l'enseignant se rapproche alors de celle du travailleur social, ce qui provoque un trouble identitaire professionnel : « on ne sait plus si on est prof ou travailleur social », disent-ils. L'auto-prescription peut être interprétée comme une dimension clandestine de leur travail dans bien des cas : le temps consacré, les actions engagées, les relations établies, les régulations inventées, etc. pour que « ça marche », ne respectent pas les formes administratives, ni la hiérarchie tout en créant un surtravail important pour les individus.

Malgré le fréquent épuisement ou le désarroi exprimé par les acteurs concernés par ce dispositif et leurs doutes quant à son efficacité, tous reconnaissent pourtant développer des compétences d'adaptation, éthiques, de communication, de négociation, d'évaluation (de la situation), pour agir dans l'incertain. Et il se trouve des PRE qui prévoient des dispositifs de régulations facilitant le partenariat, pour débattre de ce qu'il faut faire et comment il faut s'y prendre dans tel ou tel cas. Deux conséquences sont alors observées : une diminution de la sur-prescription mais une augmentation du temps de travail hors service alourdissant la charge de chacun.

¹¹ Voir note n°5 pour le cadre de la recherche et les conditions du recueil de données. Cette enquête, dont l'organisation est plus récente, est en cours.

¹² Ils font de l'aide au devoir, y compris au sein des familles, des visites de lieux situés en dehors de la commune d'habitation de l'enfant ou de l'adolescent, et encadrent des activités ludiques.

4. Nouveau « régime d'engagement » et grandeur du métier

Les dimensions clandestines du travail des enseignants et des personnels adjoints à l'enseignement sont à la fois fréquentes et relatives au sens où la limite entre marge de manœuvre dans le cadre de l'autonomie prescrite et « clandestinité » n'est pas tracée au cordeau. Elles prennent aussi des formes diverses dont le sens est propre à chaque situation quand ce n'est pas à chaque personne. Mais un des invariants est le fait que les dimensions clandestines contribuent à faire tenir les situations quand la nature même du cadre normatif, l'environnement de travail et l'état du métier n'offrent pas des ressources adaptées pour bien travailler. Elles recèlent des potentialités et des dangers pour les acteurs. Qu'il s'agisse de stratégies de défense ou de ruses pour bien travailler malgré tout, le travail qui ne se montre pas et se dit à peine (et surtout pas à la hiérarchie), est un moyen de faire face à l'incertitude des situations professionnelles. La sur-prescription paraît, quant à elle, être une façon d'inscrire son activité dans un cadre normatif marqué par la dérégulation et le développement de politiques de proximité en réponse à une demande sociale autant qu'à une volonté politique. Formes clandestines du travail et sur-prescription- sont liées.

La sur-prescription apparaît en effet comme une des sources des pratiques clandestines dans le travail. L'affaiblissement de la logique bureaucratique au profit d'un management par projet et par objectifs, et le déplacement du système de normes nationales vers un pilotage par l'évaluation des performances avec une dévolution au local de l'identification de solutions adaptées pour les atteindre, imposent aux acteurs de définir eux-mêmes les cadres de leur action, les critères de ce que signifie bien travailler dans tel ou tel environnement de travail. Mais la démultiplication de la prescription et son accumulation par strates, du national au local, brouillent les repères, sont une source de conflits de normes et de tension entre autonomie prônée et empêchée.

L'auto-prescription envahissante participant de la sur-prescription (une version interne de celle-ci en quelque sorte) peut aussi être mise en relation avec la nouvelle donne du travail des enseignants : dans l'incertitude sur ce qu'il convient de faire, dans le doute de ce qu'est bien travailler, chacun tend à renforcer les contraintes dont il s'entoure dans un « on ne sait jamais » protecteur, pour ne pas être pris en défaut. Face au flou du prescrit national, à son évolution rapide et au trop plein parfois du prescrit local, les acteurs consacrent un temps et une énergie considérables à démêler les prescriptions ou, les ignorant, à faire tenir des situations dont ils ne maîtrisent ni les enjeux ni les ressources possibles, réduits à s'auto-prescrire individuellement ce qu'il convient de faire pour stabiliser la situation. Les points de repères de cette auto-prescription sont alors soit l'expérience acquise, ce qui peut entraîner la simple répétition et constituer un frein à l'actualisation des façons de faire, soit l'idéal du métier mais celui-ci est référé à un temps et un contexte où certaines tâches, missions, injonctions étaient inimaginables et il est, par définition, hors d'atteinte. Dans tous les cas, cela contribue à nourrir le sentiment chez les acteurs qu'ils travaillent mal.

Le phénomène de sur-prescription (externe ou interne aux individus) avec le surtravail qu'il induit est aussi une tentative de réponse à la tension introduite par la concurrence entre la logique de service et celle du mandat donné aux enseignants. En privilégiant l'individualisation des apprentissages et une personnalisation de l'aide aux élèves, les préconisations européennes ou internationales ont en vue d'améliorer les résultats scolaires et de diminuer les inégalités sociales face à l'école dans une perspective d'efficacité économique et de cohésion sociale. Ainsi, les enseignants doivent assumer leur mandat institutionnel de transmission d'un patrimoine culturel et d'inculcation de normes sociales à des groupes d'élèves, produire des résultats en termes de performances évaluées par des tests standardisés tout en montrant une attention aux particularités de chacun et en adaptant leur activité pour assumer les deux dimensions du nouveau cadre normatif. Entre ces deux logiques, celle -descendante- du mandat et celle -plus horizontale- du service impliquant une contractualisation, les enseignants sont confrontés à des dilemmes au quotidien, des arbitrages solitaires, souvent dans l'urgence de l'action. La tension entre les deux logiques accroît le doute sur le fait de savoir si, finalement, ils ont bien travaillé en faisant ce qu'ils ont fait et incite à emprunter des solutions clandestines faute d'autres ressources adéquates.

Au total, la situation est paradoxale, caractérisée par trop et trop peu de prescrit ou, plutôt, un prescrit qui complique le travail. La prolifération coexiste avec beaucoup d'implicites : le « débrouillez-vous » semble l'emporter, entraînant une sur-prescription dommageable. Le retour à un pseudo âge d'or qui aurait été le temps d'une « bonne prescription » unique depuis le centre du pouvoir jusqu'à la classe, est un leurre. La marge d'autonomie, de flou dans le prescrit concernant l'enseignement a toujours existé, elle est même une des marques de la grandeur du métier en soulignant la responsabilité et l'autonomie des enseignants. Mais désormais, pour que l'autonomie ne soit pas l'abandon, d'autres façons de concevoir le prescrit semblent nécessaires, notamment en accordant une place nouvelle à l'expertise des enseignants pour son élaboration et pour la définition des critères de qualité de leur travail.

La catégorie « dimensions clandestines du travail » recouvre des pratiques qui sont aussi des révélateurs de la plasticité des enseignants au travail face à la multiplication parfois incohérente de prescriptions. Cette plasticité se traduit par une capacité d'ajustements rapides et efficaces dans le cours de l'action et par la faculté à inventer de nouvelles façons de faire y compris « non conformes » dans et hors de l'action d'enseignement. Elle s'avère être une ressource déterminante pour ne pas simplement subir les contraintes du travail, ni basculer dans une situation de souffrance au travail (Lantheaume & Hérou, 2008). Une plasticité stimulée par les politiques publiques qui délègue aux acteurs ou groupes d'acteurs le travail d'interprétation, d'adaptation du prescrit national.

Mais l'inventivité locale ne débouche pas mécaniquement sur l'amélioration globale du genre professionnel. D'autant moins que la politique de proximité rend plus problématique l'articulation du général et du particulier et met en cause les formes politiques de la grandeur. Selon Laurent Thévenot, cette évolution amène à distinguer un « régime public de traitement des choses et des personnes basé sur des qualifications conventionnelles, fonctionnelles ou morales, du régime de la familiarité liée à la personne et plus largement aux dispositifs articulant humains et non humains, de proche en proche, par des repères non conventionnels » (1994, p. 92). Une des conséquences de ce nouveau « régime d'engagement » est le poids qui pèse sur les individus (Thévenot, 2006).

Les trouvailles locales nichées dans des dimensions clandestines du travail seraient-elles donc condamnées à être locales ? La tension entre plasticité locale et relative rigidité d'un vieux métier longuement sédimenté, nous paraît significative d'une crise de mutation du métier d'enseignant, entretenue par la faiblesse des collectifs de travail et des réseaux professionnels reliant le proche au lointain. Dans cette situation, les dimensions clandestines du travail sont trop souvent marquées du sceau de la transgression défensive entravant le développement professionnel et personnel, semant le trouble au sein des collectifs de travail et en chaque individu. Elles indiquent l'obstacle à franchir : faire des règles de métier actualisées localement un objet de débat à l'échelle du métier.

Au moment où le gouvernement français annonce un nouveau mode d'évaluation des fonctionnaires à partir d'entretiens individuels sur la base d'objectifs prédéfinis, le rôle de la dimension cachée du travail se pose également. Qu'est-ce qui devra et/ou pourra être rendu public dans une conjoncture où les critères de l'évaluation du travail des enseignants sont de plus en plus associés aux résultats des élèves et où la logique du service rendu à des individus tend à remplacer celle du mandat attribué par la société à l'institution et à ses agents ?

Les dimensions clandestines du travail des enseignants existent notamment pour faire face à des organisations du travail inadaptées aux nouvelles normes des politiques publiques. Pour qu'elles puissent améliorer l'expertise collective des enseignants, enrichir le métier et contribuer à améliorer le prescrit, il leur faut sortir de la clandestinité, être soumises au débat (entre pairs puis avec la hiérarchie et les partenaires de l'action éducative) afin de pouvoir -sous bénéfice d'inventaire- être transformées en repères collectifs, en nouvelle force du métier et de ceux qui l'exercent. Dans cette perspective, la question ne peut être abordée sous le seul angle technique car les critères du « bon travail » transportent avec eux des principes de référence et des valeurs qui ne

sauraient être valables pour le seul *hic et nunc* de la situation de travail pas plus que dépendre des seules instances technocratiques dont les décisions ne sont pas soumises au débat démocratique. La définition des critères de qualité du « bon travail » des enseignants relève aussi du débat public sur le projet éducatif. Celui-ci peut être l'occasion pour les enseignants de construire une nouvelle grandeur du métier en affirmant leur expertise inventive tout en acceptant de la confronter aux attentes socio-politiques.

5. Références et bibliographie

- Bautier, E. & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissages*. Paris : PUF.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Bonnéry, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire : élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris : La Dispute.
- Carpentier-Roy, M.-C. & Vézina, M. (2000). *Le travail et ses malentendus*. Les Presses de l'Université de Laval ; Toulouse : Octarès.
- Clot, Y. (1998). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris : La Découverte.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. & Scheller, L. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée. Une méthode en clinique de l'activité. *Éducation permanente*, 146, 17-25.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Dejours, C. (1993). *Travail, usure mentale*. Paris : Bayard.
- de Terssac, G. & de Maggi, B. (1994). Autonomie et coopération : nouvelles réalités, différents regards. In E. Freidberg, *Coopération et conception* (pp. 243-266). Toulouse : Octarès.
- Dubar, C. & Tripier, P. (1998). *Sociologie des professions*. Paris : Armand Colin.
- Costes, J., Houadec, V. & Lizan, V. (2008). Le rôle des professeurs de mathématique et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques. *Éducation et formations*, Paris : MEN-MESR-DEPP, novembre, 55-61.
- Forquin, J.-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Isambert-Jamati, V. (1984). *Culture technique et critique sociale à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Isambert-Jamati, V. (1990). *Les savoirs scolaires. Enjeux sociaux des contenus d'enseignement et de leurs réformes*. Paris : Éditions universitaires.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe. *Sociologie et sociétés*, XL(1), 31-55.
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Lantheaume, F. (dir.), Bessette-Holland, F. & Coste, S. (coll.), (2008). *Le travail enseignant face aux nouvelles prescriptions, exemple des lycées professionnels*. Lyon : Inrp.
- Nachi, M. (2006). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris : A. Colin.
- Perret, P. (2002). *Le parler des métiers*. Paris : Robert Laffont.
- Piette, A. (1996). *Ethnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris : A.-M. Métailié.
- Reynaud, J.-D. (1997). *Les règles du jeu, l'action collective et la régulation sociale*. Paris : A. Colin.
- Thévenot, L. (1994). Le régime de la familiarité. Des choses en personnes. *Genève*, 17, 72-101.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : La Découverte.
- van Zanten, A. (2005). *Les politiques d'éducation*. Paris : PUF.

Woods, P. (1997). Les stratégies de survie des enseignants. In J.-C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques* (pp. 351-376). Paris : INRP et Bruxelles : De Boeck.