



Gilles FERRÉOL

Avec la collaboration de

Benjamin CASTETS-FONTAINE

et

Audrey TUAILLON DEMÉSY

**ITINÉRAIRES PROFESSIONNELS
ET DISCONTINUITÉS :
LE CAS DES « ENSEIGNANTS DÉCROCHEURS
Synthèse du rapport final — mai 2015**

*Recherche réalisée pour l'UNSA Éducation
avec le concours de l'IRES*

Document accessible sur le site
du Centre Henri-Aigueperse / UNSA Éducation :

<http://cha.unsa-education.com>

Cette recherche, réalisée dans le cadre d'une convention C3S/IRES-UNSA, se situe au croisement de différents champs d'investigation ayant trait à l'éducation et à la formation, aux carrières et aux trajectoires professionnelles, au travail et aux organisations. La prise en compte des représentations et des identités, des affects et des émotions est ici privilégiée, de même que les approches « compréhensives » ou « interactionnistes » traitant de la problématique de l'engagement et de la désimplication, de la vulnérabilité et des risques psychosociaux, du don ou de l'estime de soi et des blessures ou des violences ordinaires.



TABLE DES MATIÈRES

I. D'un décrochage à l'autre	3
II. Questionnements et méthodologie.....	5
III. La condition enseignante et ses vicissitudes	6
A. Transformations du métier et recompositions identitaires	6
B. Épreuves, souffrance et mal-être	12
Se disent reconnus et respectés	16
IV. Le dispositif DEFI.....	17
A. Naissance et évolution.....	18
B. Principes et objectifs affichés	19
C. Les volets de l'action	20
D. Le public.....	22
E. Un réseau de formateurs	23
F. Évaluation et devenir	25
V. Mise en perspective et pistes de recherche.....	27

I. D'UN DÉCROCHAGE À L'AUTRE

Le décrochage, soulignait déjà Bernard Bier dans un éditorial du numéro 122 de la revue *VEI Enjeux* daté de septembre 2000, semble avoir pris le relais de l'échec scolaire dans les préoccupations ministérielles.

Si cette interrogation tend à devenir centrale dans un contexte de crise de l'école et de son environnement, c'est parce qu'elle traduit un « *malaise endémique* », qu'elle fait appel à plusieurs registres et qu'elle « *met en scène une figure de l'altérité qui échappe a priori aux classifications existantes : repérage difficile, effectifs [...] en augmentation et hétérogénéité croissante des profils* » (Bier, 2000, p. 6)¹.

La terminologie utilisée fluctue² et n'est pas dénuée d'ambiguïtés. Les contours sont flous et les réalités multiples. Les typologies mises en avant font toutes ressortir, selon des pondérations spécifiques, quatre grandes catégories³ : les « *discrets* »⁴, les « *désengagés* »⁵, les « *sous-performants* »⁶ et les « *inadaptés* »⁷. Au-delà de ces étiquettes, il importe de reconnaître l'existence d'un *continuum* parmi ceux⁸ qui s'inscrivent, plus ou moins fortement, dans un processus de « *démobilisation* » ou de « *non-appartenance* », de « *défection* » ou de « *désaffiliation* » (Castel, 1995 ; Hirschman, 1995 ; Thibert, 2013). Plusieurs éléments peuvent être mentionnés :

- perte d'espoir dans l'utilité de la formation initiale et peur d'être victime d'un "contrat de dupes" ;

¹ Toutes les références citées figurent dans la bibliographie du Rapport final, pp. 158-173.

² « *Décrocheurs* », « *déscolarisés* », « *absentéistes* », « *perdus de vue* », voire « *zappeurs* » aux parcours chaotiques et fragmentés... Décrocher, comme le fait observer Bier, « *c'est à la fois, dans le langage de la montagne, dévisser d'une paroi, chuter et, dans celui des toxicomanes, sortir d'une dépendance, d'une souffrance* » (Bier, 2000, p. 7). Le champ sémantique est complexe, les connotations pouvant s'inverser ou s'entrecroiser.

³ Cf., par exemple, la classification établie par Michel Janosz (Janosz, 2000).

⁴ Encore dénommés outre-Atlantique *quiet dropouts*. Qualifiés de « *faibles et sérieux* », ce seraient les plus nombreux, pouvant passer inaperçus car ne manifestant aucun trouble de comportement, leur seul "défaut" étant de ne pas bien réussir à l'école. Ils ne dérangent pas et ne font pas l'objet de sanctions.

⁵ Même s'ils ont toutes les capacités voulues pour réussir, leurs aspirations en salle de classe sont restreintes et ils ne s'épanouissent guère à l'école.

⁶ Leur rendement moyen est très médiocre, sensiblement au-dessous de la note de passage.

⁷ Ces *pushouts low-achievers* sont encore moins performants et rencontrent de gros problèmes tant sur le plan des apprentissages que sous l'angle des conduites.

⁸ Près de 8 % d'une génération (Afsa, 2013). Cette sortie est presque toujours l'aboutissement de difficultés précoces (redoublements dès le primaire, faiblesse des acquis en français et en mathématiques). Si les garçons sont davantage touchés que les filles, les 17-18 ans plus que leurs cadets, ceux qui sont en LP plus que les autres, les liens avec la délinquance ou la nationalité ne sont pas clairement démontrés. Les risques sont, en outre, accrus pour les enfants issus de milieux modestes (ouvriers, personnels de service, inactifs) ou vivant dans des familles monoparentales ou recomposées, et pour ceux dont les résultats à l'entrée en Sixième sont parmi les 10 % les plus faibles (Thibert, 2013).

- méconnaissance des exigences du "métier d'élève» (Sirota, 1993 et Merle, 2005) et refus de se conformer aux codes de sociabilité, aux attentes ou aux prescriptions émanant de l'institution ;
- rapport au savoir jugé peu attrayant car perçu comme trop formel, infantilisant ou en porte-à-faux, les structures d'accompagnement ou de soutien faisant souvent défaut pour ceux que Pierre Bourdieu et Patrick Champagne avaient coutume d'appeler les « *exclus de l'intérieur* » (Bourdieu et Champagne, 1993) ;
- échec à surmonter la "dissonance culturelle» entre les contenus d'apprentissage proposés et le système de normes ou de valeurs propres au milieu d'origine ;
- volonté de repositionnement face au projet parental, restauration de l'estime de soi, rapprochement et accueil auprès du groupe de pairs (l'*exit*, hors du lycée, ne signifiant pas l'exil), attrait de la vie active, perspective d'autres "carrières» : délinquante, matrimoniale...

Nous nous situons, dès lors, « *au rebours d'explications monocausales* » et « *au carrefour d'interractions* » d'ordre familial et socio-économique, organisationnel et cognitif⁹, pédagogique et biographique (Bier, 2003, p. 5).

Des interrogations de même nature se posent également de nos jours autour de la thématique de la *condition enseignante*. Sont ainsi mis en exergue chez les professeurs un sentiment de mal-être ou de désarroi, une perte de repères et un déplacement du cœur de métier, une légitimité ébranlée et un brouillage des codes ou des référentiels. Dans un contexte de plus en plus contraignant et anxiogène, les « *discours de la plainte* » (Blanchard-Laville, 2001 ; Renault, 2008) témoignent des difficultés vécues au quotidien : surcharge de travail, isolement et manque de reconnaissance, lassitude et épuisement. Les attitudes vis-à-vis de l'institution oscillent alors entre attentisme et déception, apathie et amertume.

Pour la plupart des observateurs, il ne s'agit pas d'un mouvement isolé ou temporaire, mais d'une réalité de plus en plus présente, allant bien au-delà de l'Hexagone. Ainsi, aux États-Unis, « *11 % quittent la profession à l'issue de leur première année d'exercice, et 39 % dans les cinq ans* ». De la même façon, en Belgique francophone, « *quatre sur dix [officiant dans le Secondaire] ont abandonné au cours de leurs cinq premières années* » (Lothaire *et al.*, 2012). On retrouve, peu ou prou, un constat similaire dans différentes contrées : Grande-Bretagne (Dolton et Van der Klaauw, 1995), Canada (Karsenti *et al.*, 2008), Europe du Nord ou Océanie (Stoel et Thant, 2002), Afrique sub-saharienne (*Education internationale*, 2007)... Les données portant sur la France restent encore très parcellaires (Léger, 1981 ; Grosperon et Van Zanten, 2001 ; Hansez *et al.*, 2005) et ne traduisent qu'imparfaitement les phénomènes de fuite ou de déperdition, de *turnover* ou de réorientation, de mobilité ou d'attrition (MacDonald, 1999 ; Karsenti et Collin, 2009 ; Johnson *et al.*, 2005). Comme si, du point de vue des autorités ou des structures décisionnelles, le sujet était sinon tabou, du moins très délicat à évoquer dans l'espace public car mettant en lumière une « *baisse d'attractivité* » de la filière professorale et un « *désenchantement* » vis-à-vis du système éducatif (Hélou et Lantheaume, 2005 ; Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008 ; Guedj et Beaumont, 2014).

⁹ Songeons aux effets "maître », "classe» ou "établissement », aux procédures d'orientation, aux stratégies éducatives, aux ressources et aux dotations disponibles.

II. QUESTIONNEMENTS ET MÉTHODOLOGIE

Pour tenter de mieux cerner ces thématiques, et dans le prolongement de travaux précédents (Ferréol, sous la dir. de, 2012, 2014 et 2015), il convient – à partir de nouveaux matériaux – de s’interroger, en mobilisant les apports de la sociologie de la connaissance appliquée à l’univers ou aux "mondes» scolaires (Vincent, 1994 ; Derouet, sous la dir. de, 2000 ; Troger, 2011), sur la définition, la caractérisation et les modes d’appréhension du désarroi ou du mal-être exprimé par une part non négligeable du corps enseignant, confronté à une dévalorisation de son statut et de son image, à de multiples tiraillements et à des exigences ou des arbitrages de plus en plus complexes.

Une première partie met l’accent sur un certain nombre de prérequis susceptibles de déboucher sur une meilleure perception des mutations en cours et des régulations ou des ajustements qui se mettent en place ou se négocient. On s’intéresse, en particulier, aux "bricolages» ou aux recompositions identitaires découlant de la prolifération des missions imparties et de l’obligation de résultats. On examine aussi avec attention les stratégies mises en œuvre pour s’adapter ou prendre ses distances, résister ou – dans les cas les plus dramatiques – survivre, que l’on joue la carte du contournement ou des routines, des arrangements ou de l’accommodation.

Dans un second temps, nous illustrons nos propos en prenant appui sur une enquête de terrain menée, entre novembre 2013 et janvier 2015, au sein d’une académie de taille moyenne ayant expérimenté depuis quelques années un dispositif original de soutien et d’accompagnement individualisé, tourné vers la résolution de problèmes pédagogiques ou de gestion des classes et, plus généralement, vers la prévention et l’anticipation des risques de fragilisation ou d’anomie. Notre approche se veut monographique et repose sur une démarche qualitative triangulant divers supports et outils d’analyse : dossiers des bénéficiaires, observations de journées de formation, entretiens semi-directifs avec les professeurs, les personnels rectoraux, les tuteurs, les chefs d’établissement, les IPR ou des délégués syndicaux... Même si l’échelle retenue invite à la modestie, l’état des lieux auquel on aboutit n’en fournit pas moins des indications pertinentes quant au repérage et à la spécification des publics pris en charge en fonction des classes d’âge, du genre, des disciplines, de l’ancienneté dans le poste, de la domiciliation, du type de collège ou de lycée... La manière dont sont diagnostiqués, dénombrés ou classés ceux qui peuvent être considérés comme en déshérence ou en détresse mérite ici d’être examinée de près car elle nous renseigne sur les attentes, les priorités et les marges de manœuvre de ceux qui ont la capacité d’expertise et les moyens d’impulser telle ou telle action.

À travers ce processus de désignation ou de catégorisation, il nous faut distinguer ce qui est du ressort d’une vision psychologisante, raisonnant en termes de "déficiences» ou d’"insuffisances» et mettant en évidence la "dénégation» des problèmes, et ce qui correspond à des jeux de pouvoir ou des rapports de force, des mises en scène ou des éléments de contexte comme, par exemple, des réformes de programmes, le développement des technologies de l’information et de la communication ou bien encore des visites d’inspection. Le poids des jugements émis ou des réputations, les relations avec la hiérarchie, les collègues ou les parents d’élèves doivent être également pris en compte, les solutions envisagées pouvant parfois entraîner des effets pervers, lesquels – à leur tour – sont à même de susciter la suspicion ou de

renforcer la défiance. C'est précisément ce que nous souhaitons aborder dans notre troisième et dernière partie. En échangeant avec d'autres populations sur d'autres sites et en retraçant des histoires de vie à partir de portraits certes singuliers mais aussi – à bien des égards – représentatifs des cheminements suivis ou de tourments partagés, nous pouvons ainsi prendre la mesure d'éventuelles désillusions ou, par le biais de bifurcations ou de reconversions, de nouvelles espérances et de nouveaux défis.

Tous ces questionnements, nous allons le voir, nous invitent à une lecture plurielle de la condition enseignante, envisagée dans ses modes de socialisation, ses épreuves et ses régulations, les différents acteurs de la communauté éducative produisant leur environnement tout en étant amenés à composer et à s'adapter en fonction des situations.

III. LA CONDITION ENSEIGNANTE ET SES VICISSITUDES

Comme l'a bien souligné Pierre Périer, l'« ébranlement des fondements historiques de l'enseignement et des formes traditionnelles du rapport pédagogique » a ouvert la voie à une « reconfiguration du métier et de ses modes d'exercice » (Périer, 2014, p. 1). Les mutations qui en découlent constituent une série d'"épreuves" susceptibles de mettre en cause autorité et légitimité, identités et pratiques professionnelles. Ces "désajustements" peuvent se traduire par de l'épuisement ou de la résignation, de la souffrance ou du mal-être¹⁰.

A. Transformations du métier et recompositions identitaires

Dans un Rapport remis au ministre de l'Éducation nationale en 1972, Louis Joxe dressait ce constat : « Les enseignants d'aujourd'hui vivent dans leurs classes une situation trop difficile et trop décevante ; les élèves actuels diffèrent de ceux pour lesquels le système ancien avait été conçu ; la société remet en question l'école et sa culture de façon trop radicale pour que ce que l'on transmet puisse être encore accepté naturellement et vécu comme un accomplissement. À tout prendre, l'étonnant n'est pas que nous connaissions [...] une crise [...], mais que [celle-ci] ne soit pas encore plus vive. » Trente ans plus tard, Jean-Pierre Obin concluait sa propre contribution avec des propos similaires : « Ce que décrivent le plus souvent, avec des accents bien sûr différents, les professeurs du second degré, les chercheurs ou les responsables syndicaux, c'est une détérioration des conditions de travail, liée aux évolutions des élèves : plus nombreux à être scolarisés dans le secondaire, [ceux-ci] seraient moins bien préparés par leur éducation familiale et leur milieu social à une scolarisation longue à laquelle ils n'aspireraient [d'ailleurs] pas forcément » (Obin, 2002, p. 6.)

¹⁰ Dans sa réalité ordinaire, lit-on dans le Rapport Gonthier-Maurin, cette souffrance s'accompagne d'un sentiment d'impuissance et correspond à une pression évaluative trop forte, à l'absence de soutien, à l'invisibilité du travail accompli et à des tensions de plus en plus vives avec la hiérarchie ou les parents. En toile de fond, des « *malentendus sociocognitifs* », des « *coupes budgétaires* » et des « *vagues de réforme* » qui déstabilisent (Gonthier-Maurin, 2012, 1^{re} et 2^e parties).

Les enseignants, explique François Dubet, « *se sentent plus fragiles, n'étant plus protégés par le caractère "sacré" de leur fonction* »¹¹. Beaucoup ont alors « *le sentiment de vivre une chute statutaire et d'être emportés par la décadence de l'école traditionnelle* »¹² ; ils ont tout autant « *l'impression qu'on leur demande de faire un nouveau métier qu'ils partagent avec l'animateur ou le psychologue* ». L'arrivée, dès la Sixième, de nouveaux publics ne correspondant plus aux normes "canoniques" de l'institution et souvent confrontés à des phénomènes de ségrégation urbaine ou à une pauvreté croissante pose problème : « *Certains quartiers des grands ensembles de banlieue ont été abandonnés par les classes moyennes et par la partie la plus qualifiée de la classe ouvrière [...]. [Les établissements qui s'y rattachent] apparaissent comme des enclaves dont on attend qu'elles assurent la socialisation des enfants, leur éducation, leur intégration, la gestion des problèmes quotidiens... Bien des collègues semblent alors comme écrasés par le poids de ces demandes* » (Dubet, 2008, pp. 101-103.)

Dans un contexte d'intensification des tâches prescrites, l'accent est mis avec insistance sur l'obligation de résultats, la rationalisation des procédures ainsi que sur la culture de l'évaluation et de la communication. Face à de telles injonctions, les boussoles se dérèglent. La crise de l'École, en réalité, ne se réduit pas à quelques symptômes, parfois complaisamment décrits : la baisse, réelle ou fantasmée, des niveaux et des rendements ; l'inadé-

¹¹ Par-delà les statuts, les témoignages recueillis décrivent une "identité duale", marquée par une composante unitaire (un même métier : enseigner) et deux éléments différenciateurs : l'appartenance disciplinaire et le contexte d'exercice. « *Le type d'établissement (collège ou lycée, enseignement général ou professionnel) de même que l'environnement (ville ou milieu rural, banlieue populaire ou résidentielle) imposent une façon de travailler dans laquelle l'origine sociale, [le degré de socialisation] et la motivation des élèves sont déterminants, avec des demandes relationnelles très différentes de la part des familles* » (Obin, 2002, p. 20.) Autre clivage intéressant, celui se rapportant à un "effet génération" : « *Plus pragmatiques, moins engagés dans des débats idéologiques sur l'école [...], moins complexés devant l'autorité, plus positifs [vis-à-vis de ceux dont ils ont la charge], les jeunes professeurs semblent plus ouverts à certaines évolutions, [...] acceptant d'intégrer dans la définition même du métier sa dimension éducative, le travail en équipe ou le rôle d'animation du principal ou du proviseur [...]. Les plus anciens déplorent la dégradation du climat des classes ("matériel oublié, devoirs non faits, absences, mauvaise tenue, chewing-gum, vulgarité, détérioration de l'expression écrite") [...], l'accumulation des tâches [...], la dévalorisation du statut [...] [et] le manque de reconnaissance* » (*ibid.*, pp. 22-25.) Pour une discussion très éclairante relative à la structuration et à l'évolution des croyances (*beliefs*) et des connaissances (*knowledges*) propres au monde enseignant, voir Crahay *et al.*, 2010.

¹² Quatre registres de pratiques peuvent être ainsi identifiés :

- celui de la « force », « *où l'enseignant fait intervenir un pouvoir de menace ou de contrainte jusqu'à suggérer la possibilité d'un règlement du conflit hors l'école, selon un code agonistique et masculin mettant en jeu l'affrontement physique* » ;

- celui de l'« affection », « *sous les formes de la séduction, jusqu'à la réciprocité de la philia, afin d'établir un rapport d'estime réciproque et le sentiment d'appartenir à un « nous » pacifié* » ;

- celui de la « connivence culturelle », permettant de « *faire communiquer le monde des élèves et celui des enseignants [...] par des relations de personne à personne* » ;

- celui, enfin, du « renoncement » ou de l'« impuissance » (Périer, 2010, pp. 161-162).

Chaque professeur « *peut, à des moments différents de son activité ou de sa carrière, et selon des combinaisons variables, jouer de l'une ou de plusieurs de ces techniques de restauration ou de maintien de l'ordre scolaire* ». Néanmoins, « *la codification des actes – et la possibilité de les observer – demeure délicate* » car « *ces pratiques tirent une partie de leur efficacité en restant cachées* » (*ibid.*, p. 162).

quation, dénoncée à tort ou à raison, aux besoins de la société et de l'appareil de production ; la montée de la violence... Elle relève plutôt de l'absence de références qui puissent faire sens au sein d'un environnement de plus en plus dégradé. Cette remise en cause n'affecte pas seulement les connaissances et les modes de transmission, la fonction "herméneutique" du savoir – celle qui, pour reprendre une formulation de Bernard Charlot, propose, à travers la scolarité, une « *première interprétation de notre univers* » (Charlot, 1997) – cédant la place à des préoccupations "utilitaristes" ou "managériales". Illustration, parmi bien d'autres, de ce "brouillage de codes" : on ne demande plus à l'élève s'il est cultivé et instruit mais s'il est conscient de son "projet professionnel", les "objectifs" remplaçant le travail d'intériorisation, les "activités" et la "spontanéité" les cours et les exercices (Lombard, sous la dir. de, 1999, pp. 12 et suiv.). Les vocables de "compétence" et de "transversalité" requièrent, dès lors, un examen attentif, l'"efficacité" tendant à devenir le nouveau nom de l'intelligence. La tâche est d'importance car, comme l'écrit Marc Borotto, « *une humanité qui lit de moins en moins, qui échange de plus en plus sommairement, est une humanité qui oublie le grand texte du monde* » (Borotto, 1999, p. 145).

Le désarroi auquel on aboutit est la résultante de différents facteurs. Ceux-ci, comme nous y invite Agnès Van Zanten (Van Zanten, 1998), peuvent être déclinés comme suit (Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008, p. 53) :

- les routines et les habiletés d'antan ont vécu ;
- le fossé se creuse entre les satisfactions escomptées et les réalités de terrain ;
- la considération associée au statut d'enseignant ne cesse de décliner ;
- une nouvelle professionnalité, centrée sur l'observance de "bonnes pratiques", est imposée, sans grande concertation et sans grand souci d'explicitation ;
- le rapport au savoir s'est complexifié et diverses sollicitations se manifestent ; l'"apprentissage précoce d'une langue vivante", les "NTIC", le "fait religieux", l'"inclusion des jeunes handicapés", l'"éducation à la santé, au développement durable, à l'interculturalité ou au respect d'autrui" ;
- les établissements entrent de plus en plus ouvertement en concurrence¹³.

On peut aussi parler de "légitimité ébranlée" et d'"affaiblissement des prérogatives" : en témoigne le recul, au profit de logiques d'actions et de responsabilisation, du « *pouvoir de contrainte des institutions* » et de la « *position de monopole* [que celles-ci exercent] *sur la*

¹³ Au-delà de ce constat globalement partagé, les analyses divergent assez sensiblement. Pour certains, « *la profession montre une sorte d'incapacité atavique à s'adapter à ces évolutions : la « culture enseignante » étant par essence [...] conservatrice, le corporatisme constitue un frein puissant à tout changement* ». Pour d'autres, les problèmes rencontrés dépassent le strict cadre de la pédagogie et renvoient à la « *misère du monde* » et aux effets dévastateurs de la mondialisation. D'autres, enfin, dénoncent l'impéritie de l'État. Celui-ci « *n'assumerait plus vraiment son rôle républicain traditionnel de direction et de transformation de la société [et] laisserait le navire dériver sur son aire* », le métier de professeur tendant à « *se dissoudre progressivement dans une accumulation de demandes hétérogènes et contradictoires* » : « *Hier uni autour d'un partage de valeurs et de finalités consensuelles, le « corps enseignant » laisse [ainsi] place à des individus qui doutent, divisés sur tout et partagés au fond d'eux-mêmes sur les solutions à adopter et les décisions à prendre* » (Obin, 2002, pp. 6-7.)

fabrication des destins individuels » (Périer, 2014, p. 73). Par ailleurs, les élèves n'hésitent plus à questionner la pertinence des contenus disciplinaires quand ce n'est pas le principe même de transmission ou leur "subordination". Les perturbations de l'ordre scolaire qui peuvent en découler « affectent les temps d'apprentissage et [par conséquent] les chances de réussite de ceux qui, déjà, en avaient le moins » (*ibid.*, p. 81). Certaines disciplines, de manière récurrente, « sont statistiquement plus exposées que d'autres, notamment celles qui [font appel à] la participation orale (langues vivantes) ou physiques (EPS) des [apprenants] ou celles souffrant d'un moindre crédit académique comme les arts plastiques »¹⁴ (*ibid.*, p. 82).

Les enseignants débutants en particulier sont davantage enclins à adopter des stratégies de contournement ou d'évitement du conflit : « Il s'agit, en accordant tacitement [aux élèves] une certaine latitude ou en se montrant indulgents, de se rapprocher [d'eux] et de désamorcer les potentialités d'affrontement et de dérapage »¹⁵ (*ibid.*, p. 92.) Tout peut, en effet, basculer très vite, l'imprévisibilité des situations et l'insécurité du contexte entraînant un risque de déstabilisation. Les « carences » ou les « défaillances » parentales sont aussi fréquemment signalées à travers les vocables de « démission » ou d'« impuissance », de « surprotection inconsidérée » ou de « soutien aveugle ». Les familles, est-il avancé, « non seulement ne répondraient pas aux attentes » de l'institution, mais – pire encore – elles « se dresse[raie]nt contre elle aussitôt l'enfant mis en cause » (*ibid.*, p. 107). La « baisse de niveau » et l'« hétérogénéité des classes » sont, de même, dénoncées¹⁶. L'étape ne peut ainsi que se resserrer, avec son lot d'« injonctions paradoxales », de *double bind* et de « dilemmes »¹⁷ : comment, par exemple, « ne pas freiner les éléments moteurs tout en s'assurant que les plus faibles ne décrochent pas ou [...] continuent de progresser en bénéficiant de normes d'exigence et d'ambition » (*ibid.*, p. 119) ? L'ennui ou le relâchement guetteraient les premiers, le découragement ou la dissipation les seconds. Doit-on alors « sacrifier » les moins motivés ou bien « faire le deuil » des savoirs ? Ce « régime d'incomplétude » « se solde par des états de tension et de fatigue » et l'enseignant, « soumis à la normativité de l'initiative et de la respon-

¹⁴ D'où, souvent, l'apparition d'un chahut de type « endémique », « fait de comportements à bas bruits et d'une agitation constante », ce « brouhaha » ou ce « remue-ménage » altérant le climat de la classe et participant d'un « désordre ambiant, difficile à contenir et à sanctionner » (Périer, 2014, p. 85).

¹⁵ Dans les cas les plus dramatiques, des stratégies de « survie » peuvent voir le jour. Peter Woods, dans la typologie qu'il propose, mentionne le « contrôle », la « fraternisation », la « routine », l'« ergothérapie », la « relativisation » et le « détachement » ou la « fuite » (Woods, 1999).

¹⁶ Tous ces ressentis, « aussi fondés soient-ils », ne peuvent être pour autant généralisés et « les controverses [habituelles] sur cette prétendue baisse et ses conséquences sur le métier d'enseignant, mais aussi sur le "déclin" de la culture commune et sa valeur de ciment de la nation, ont avant tout un caractère idéologique ». Toutes les enquêtes (*cf.*, entre autres, Baudelot et Establet, 1989 ou Duru-Bellat, 2002) montrent, en effet, qu'« hormis l'orthographe, le niveau des jeunes générations ne régresse pas inexorablement mais [...] varie selon les compétences et l'échelle de temps retenue, pour s'atténuer (mathématiques), se renforcer (langue étrangère) ou changer de nature dans certaines disciplines » (Périer, 2014, p. 112).

¹⁷ Parfois aussi, « une lutte symbolique s'engage entre professeurs et élèves lorsque, à défaut de compromis acceptable pour les deux parties, chacun tente d'infléchir directement la position de l'autre ». C'est ainsi que « les enseignants [les plus] mobilisés exercent une vigilance sans relâche, quadrillent la classe en veillant à l'activité de chacun ou maintiennent une incertitude sur les évaluations » et que, de leur côté, leurs élèves « déploient des stratégies et des ruses individuelles ou collectives, afin de freiner le rythme des apprentissages ou de diminuer la charge de travail » (*ibid.*, p. 124).

sabilité », doit « faire face à une insuffisance, voire à une impuissance à agir efficacement, [ce] qui peut être source d'épuisement » (*ibid.*, p. 121).

La notation est aussi perçue par les jeunes professeurs comme un problème majeur : le manque d'expérience peut interférer sur les capacités d'évaluation et laisser présager des biais de jugement. La « solitude du correcteur » n'en est que plus grande et « laisse planer un sentiment d'arbitraire », « chaque point ou demi-point, ajouté ou retranché, [pouvant] engendrer un différend difficilement surmontable » (*ibid.*, p. 127). Comment, dès lors, se situer entre « l'intransigeance [qui préside à] l'équité de traitement » et la « [nécessaire] souplesse au regard des marges d'erreur [de toute appréciation] » ? (*ibid.*)

Si le métier ne se présente plus comme « un ensemble de modèles [...] qui, une fois maîtrisés, pourraient être mobilisés et appliqués », si « les gestes et savoir-faire professionnels relèvent moins d'une compétence explicite, rationalisée et transmissible que d'un "bricolage" plus ou moins bancal et improvisé », les "arrangements" ou les "arbitrages" sont multiples et singuliers¹⁸, « à la mesure des rôles diversifiés qu'il [convient d'] agencer » : ils s'élaborent sur un « mode pragmatique », doutes et questionnements conduisant à une « forme d'indétermination », à de nouvelles inflexions ou reformulations¹⁹ (*ibid.*, pp. 131-132 et 153).

La gestion de cas spécifiques ou de trajectoires particulières participe, en outre, du « sentiment diffus d'un métier qui s'éloigne de sa mission princeps »²⁰, soit pour « s'apparenter à un travail social quand domine la fonction accompagnement », soit pour « se rapprocher d'un travail répressif de "police" ou de "flic" lorsque [les tâches] d'encadrement, de convocation ou de sanction occupe[nt] un temps et une énergie conséquents » (*ibid.*, p. 159).

Ce brouillage des codes et ces soubresauts statutaires ne sont pas les seuls éléments incriminés ; d'autres pressions – externes cette fois – existent, les regards des parents et de la société attestant d'une perte de reconnaissance, d'un moindre prestige et d'un véritable déclassement.

¹⁸ Deux types de postures s'opposent ici. La première relève de la « crispation identitaire », du « sentiment de ne plus pouvoir exercer un métier conçu sur la base de savoirs disciplinaires où l'excellence serait gage d'un enseignement de qualité ». La seconde, « la plus répandue », « consiste en un travail d'adaptation contextuelle et d'ajustement identitaire ». Les professeurs acceptent de « faire évoluer leur rôle en révisant les conceptions premières du métier au profit d'une approche plus globale du sujet apprenant, des dispositifs d'apprentissage et des formes relationnelles nécessaires à une (re)mobilisation cognitive » (Périer, 2010, p. 169). La dimension "vocationnelle" s'estompe alors.

¹⁹ « Faire cours » et « tenir la classe » constituent toujours un enjeu d'autorité majeur pour les enseignants. Mais ceux-ci doivent désormais « procéder à des « ajustements situationnels » avec le sentiment de s'exposer et, pour beaucoup d'entre eux, de devoir [...] improviser » dans un univers de « conflictualité latente, faite de mots et d'attitudes, qui oblige le professeur à la justification, l'argumentation, l'explicitation ou [la] recherche de compromis, quitte à remanier les règles énoncées ou à les individualiser » (*ibid.*, pp. 154-155). On exige d'eux qu'« ils apportent les preuves d'une maîtrise, éducative et symbolique, que d'aucuns, élèves et quelquefois parents, sont davantage enclins à leur disputer » (*ibid.*, p. 155).

²⁰ Dans certaines circonstances, « le niveau affinitaire [peut] se substituer à des moyens officiels jugés peu efficaces ou difficiles à mettre en œuvre ». C'est ainsi que, « face aux épreuves du métier », « les solidarités nouées entre quelques-uns s'apparentent à des « stratégies de survie collective », destinées à éviter une dégradation des conditions et des identités professionnelles » : « Elles se forment autour d'un « nous » sociétaire composé de partenaires volontaires et non de collègues obligés » (*ibid.*, p. 164).

Les composantes biographiques et relationnelles confèrent à l'identité professionnelle une certaine « plasticité », « dépendante du contexte », et une certaine « narrativité », « propre à l'histoire du sujet engagé dans l'action » (*ibid.*, p. 166). Si la plupart de ceux qui débutent la carrière considèrent qu'« adapter ses exigences au profit du plus grand nombre, en accordant une attention particulière à chacun, ne revêt pas de sens négatif et peut être au contraire une source de gratifications » (*ibid.*, p. 169), d'autres peuvent céder à la lassitude ou au désenchantement, être en quête d'autres affectations ou d'autres perspectives comme la préparation de concours, l'engagement syndical ou associatif, l'acceptation de charges d'enseignement devant des publics plus réceptifs ou plus respectueux, notamment dans le cadre de la formation continue²¹.

La surcharge de travail, les conflits ou les ambiguïtés de rôle, le sentiment d'inéquité ou de non-accomplissement, une formation initiale jugée inadéquate, un climat scolaire considéré comme délétère ou anxiogène alimentent les « discours de la plainte »²² (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008, p. 76), les nouvelles contraintes du management public ajoutant une pression supplémentaire.

Au-delà de cette « usure morale » et de cette « fatigue d'être soi », l'empiètement sur la vie privée ne saurait être occulté²³. Même s'il est en nette décroissance, le modèle de la vocation et de l'investissement qu'il mobilise constitue ici un lourd fardeau et peut avoir une influence néfaste sur l'organisation de la sphère domestique. Le prix à payer peut alors être élevé : agressivité, insomnie, manque de disponibilité à l'égard du conjoint ou pour les tâches ménagères. L'impression qui prévaut est celle d'« être débordé ou envahi » et de « courir en

²¹ On pourrait voir, dans cette « pluriactivité », « le signe d'une "prolétarianisation" du métier par le cumul nécessaire des revenus », mais une autre lecture est possible, mettant en exergue une « forme d'indépendance » et la dotation d'un « capital symbolique de relations et de légitimité » en dehors de la sphère d'activité habituelle (Périer, 2014, p. 171).

²² Les professeurs néophytes, « incertains de leurs qualités et de leur identité », sont très « attentifs et réactifs aux [marques] de considération reçues ou à leur absence » : « S'ils ne parlent pas de mépris, ils [soulignent] régulièrement un manque de respect, qu'ils perçoivent au travers des attitudes des élèves, des parents, voire d'une institution [distante] et bureaucratique, alors même qu'ils sont contraints d'endosser des rôles auxquels ils refusent de s'identifier (assistant social, animateur, "gendarme"...) » (*ibid.*, p. 181.)

²³ Le travail effectué peut être « contraint » ou « librement consenti », avec des modalités « posté » ou « périphérique », dans ou hors établissement. Le tableau ci-dessous synthétise ces différents cas de figure (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 74) :

	Travail dans l'établissement	Travail hors établissement
Travail contrôlé et obligatoire	Travail contraint posté (heures de cours [le service], réunions obligatoires)	Travail contraint libre (correction de copies, préparation des séances)
Travail non contrôlé et non obligatoire	Travail contraint périphérique (de concertation, logistique ou administratif)	Travail libre (formation professionnelle, lectures, approfondissement...)

permanence après la montre» ; cette « emprise » requiert une implication sans relâche, les petites vacances ne suffisant pas pour un réel décrochage : « *Il faudrait tant faire : l'enseignant est persuadé de dépenser déjà tellement d'énergie pour la réussite de ses élèves que la tâche qu'il envisage semble infaisable* » et c'est précisément pour cela qu'il s'y attelle encore davantage, en étant sur le « qui-vive » ou sur le « fil du rasoir » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 84).

La tension, en définitive, surgit lorsque « *pour réduire la complexité du réel afin d'être en capacité d'agir et de faire des choix* », « *arbitrer est impératif mais se fait souvent seul* ». En ce sens, « *Être à bout de nerfs, c'est ne pas parvenir à lier des exigences contradictoires : suivre son plan de travail didactique dans les délais impartis, ne pas envenimer les situations, se contenir face aux tentatives d'intimidation mais ne pas se laisser entraver le cours, intervenir fermement face aux perturbations, gérer sa propre émotion, être dans des interactions parfois empreintes de méfiance, y compris avec les collègues, composer avec des injonctions paradoxales* » (*ibid.*, p. 85). Épuisement, lassitude et désenchantement sont alors étroitement imbriqués et créent les conditions d'une insatisfaction chronique. Entre la perception de ce qui est réalisé et le retour qui en est fait par les apprenants ou les collègues, les proviseurs ou les inspecteurs, le décalage peut être grand²⁴ et éveiller des soupçons d'incompétence, voire de malveillance ou de parti-pris. Qu'elle s'exprime avec véhémence, tristesse ou ironie, la souffrance observée traduit incompréhension et amertume.

Un tel malaise²⁵, rappelons-le, peut être appréhendé comme « *une conséquence de la massification de la scolarité et d'une décentralisation source de dérégulation* ». La « *relativisation des savoirs* » et la « *faiblesse des routines* » ont aussi leur part de responsabilité (Lantheaume, 2008, p. 49). Dans le droit fil des travaux de la sociologie pragmatique de la justification, la discussion peut être enrichie en prenant en compte la porosité accrue entre vie professionnelle et vie privée, les phénomènes d'« emprise » et de « déprise », de « surinvestissement » et de « désengagement », les incertitudes sur la validité des protocoles retenus et sur la pertinence des ajustements mis en œuvre n'étant jamais totalement levées.

B. Épreuves, souffrance et mal-être

Depuis la fin des années 1980, nous l'avons noté à plusieurs reprises, « le thème d'une école qui va mal imprègne le discours public, celui des responsables éducatifs, des médias et de la recherche en éducation » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 3). La problématique du « malaise enseignant » occupe, dans cette optique, une place privilégiée, même si – paradoxalement, et à la différence de la plupart des pays anglo-saxons – les travaux académiques sur cette question demeurent assez peu nombreux.

²⁴ La question de l'évaluation du travail enseignant pose, plus fondamentalement, celle de la conception du métier : « mandat » ou « service », « carrière » ou « mission »... (*ibid.*, p. 113).

²⁵ La visibilité des enseignants « en difficulté », note Françoise Lantheaume, « *résulte [principalement] de l'action des parents qui manifestent une intolérance croissante aux défaillances professionnelles* ». Mais, du côté de l'institution, « *cela reste un phénomène largement tu* » et les dispositifs envisagés sont « bricolés » car peu d'issues sont proposées, « *à commencer par le faible nombre de postes dits de réadaptation* » (Lantheaume, 2008, p. 51).

Les enquêtes épidémiologiques qui ont été menées font valoir que les professeurs souffrent, davantage que les autres personnels de l'Éducation nationale, de certaines affections « liées à l'exercice de leur métier (voies respiratoires, varices, cordes vocales, maladies de peau) », les motifs d'insatisfaction qui s'expriment concernant les « conditions matérielles », les « relations avec la hiérarchie », la « fatigue », l'« impuissance » ou l'« incompréhension », la « responsabilité morale », les « conflits » et les « agressions » (*ibid.*, p. 5). Ceux qui débutent et qui sont en poste en collège ou en ZEP manifestent un « sentiment d'épuisement, principalement attribué à l'indiscipline des élèves ». Du côté cette fois de ceux qui sont en fin de carrière, des facteurs plus personnels²⁶ ainsi qu'un manque de reconnaissance²⁷ ou la présence de risques psychosociaux²⁸ sont souvent invoqués pour rendre compte des départs prématurés en retraite (Honsez *et al.*, 2005 ; Cau-Bareille, 2009).

La référence au « syndrome du burn-out » est, à cet égard, fréquemment mentionnée²⁹. En 2009, dans une étude largement reprise par la presse, l'inspecteur général Georges Fotinos et le psychiatre José Mario Horenstein avaient attiré l'attention sur l'« épuisement émotionnel, mental et physique » dont seraient victimes 17 % des enseignants, les autres professions étant beaucoup moins touchées (11 %) (Fotinos et Horenstein, 2011). Bien que, comme le fait remarquer à juste titre Asma Benhenda, ces résultats soient à prendre avec précaution en raison de certaines limites méthodologiques, il semblerait cependant qu'ils puissent être corroborés par d'autres travaux plus approfondis, ceux en particulier réalisés par le *Carrefour santé social*³⁰. La prudence est en tout cas de mise car nous avons affaire à une « population à très haute visibilité » : « Quand un professeur va mal, des centaines de personnes de son entourage [...] le perçoivent immédiatement » et cela génère un « effet d'échos », « démultiplicateur », qu'on ne retrouve pas nécessairement, ou pas autant, dans d'autres secteurs (Benhenda, 2012, p. 260).

Le Rapport remis par la sénatrice Brigitte Gonthier-Maurin en 2012, tout en souscrivant à cette analyse, prend ses distances avec les approches à tonalité "psychologisante". En effet, si

²⁶ Comme l'âge et l'état de santé du conjoint, le nombre de personnes à charge, le montant des ressources disponibles, la perspective de s'occuper de ses petits-enfants ou de s'adonner pleinement à des activités de loisirs ou de détente...

²⁷ Les efforts consentis en termes de mobilisation ou d'investissement personnel ne seraient pas suffisamment perçus par les élèves ou les parents, l'institution ou l'opinion.

²⁸ Parmi les « stressés » sous-tendant l'environnement de travail, on signalera le poids des contraintes organisationnelles, l'alourdissement des tâches, la dégradation du climat scolaire ou bien encore les changements statutaires. D'où des demandes de cessation progressive d'activité, un refus plus affirmé d'effectuer des heures ou de prendre des responsabilités, une moindre participation à des projets d'établissement, la recherche d'aménagements horaires...

²⁹ Le stress, qui renvoie à la notion d'« épuisement », « affecte des sujets s'investissant profondément vis-à-vis d'autres personnes dans le cadre de leur profession ». Trois types de symptôme peuvent être repérés (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 10) :

- « l'épuisement émotionnel (le sujet ne peut plus rien donner de lui-même) ;
- la "dépersonnalisation" (déshumanisation de la relation à l'autre) ;
- l'insatisfaction [quant à] l'accomplissement [de soi] au travail. »

³⁰ Ce *Carrefour* regroupe la Mutuelle générale de l'Éducation nationale ainsi que divers syndicats enseignants (cf. *Carrefour Santé social*, 2011).

on appréhende les problèmes de santé au travail « *uniquement comme relevant de l'individu* », on se prive de « *mettre en place un système effectif de prévention collective des troubles* » et on se condamne à « *ne trouver de remède que dans la médecine pour les cas graves et, sinon, dans la reconversion professionnelle* »³¹ (*ibid.*, p. 261). Le regard doit alors se déplacer vers l'institution dès l'instant où celle-ci « *opère un travail de dénomination, de classification et de sélection des personnels* », lesquels peuvent être "étiquetés" comme étant "en difficulté"³². Mais un certain nombre de ceux qui le sont échappent aux mailles du filet : « *La disparité, suivant les services et les académies, des façons de décrire, de compter et qualifier ces enseignants de l'"entre-deux" – pas malades au point d'intégrer un dispositif d'éloignement de la classe, mais assez mal pour être désignés comme tels – rend malaisé l'accès à des données quantitatives* », « *sans parler de la discrétion de rigueur sur le sujet* » (Lantheaume et Hérou, 2008, pp. 19-20).

Le silence du professeur serait, aux yeux des experts, très "parlant" et constituerait – en lien avec certains événements biographiques, des composantes intrinsèques³³ ou une incapacité à s'adapter – un frein à la prise en charge et à la résolution des problèmes rencontrés³⁴. Lorsque l'on se focalise à présent sur le collège ou le lycée, ce sont les rapports avec les élèves, et moins avec la direction ou l'inspection, qui sont avancés. En outre, « *dans une conjoncture où la logique d'efficacité est devenue dominante* », « *une pression à faire du résultat chiffré est sensible* », contribuant à la montée des exigences et des tensions (*ibid.*, pp. 33-34). Les sources de légitimité étant contestées, le métier n'est plus ce qu'il était et l'estime de soi s'affaiblit.

Illustrons ces propos par quelques résultats d'enquête. Commençons par des données sur la condition enseignante³⁵. Dans TALIS³⁶ 2013, les professeurs du secondaire apparaissent

³¹ Les solutions préconisées dans ce Rapport sont avant tout structurelles : augmenter le nombre de postes, remettre à plat la formation, donner à l'enseignant le pouvoir d'agir sur son métier, l'idée étant d'aller « *à rebours de la tendance à fournir clefs en mains des guides de bonnes pratiques formatées et stéréotypées, dont la finalité [n'est autre que] la standardisation [...] pour en faciliter le contrôle plutôt que l'amélioration de [l']efficacité didactique* » (Gonthier-Maurin, 2012, p. 71).

³² Il importe ensuite de « *répondre à des critères précis pour pouvoir bénéficier de dispositifs nationaux* ». Sous cet angle, « *une commission médicale statue pour cinq sortes d'affections (tuberculose, poliomyélite, cancers, maladies mentales, déficit immunitaire grave et acquis) qui donnent droit à congé selon des modalités variables* » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 19). Sont également proposés, en fonction des situations, « *soutien psychologique, conseil pédagogique, information [...], soins* » (*ibid.*, p. 20).

³³ Défaut d'autorité, timidité ou immaturité, attitude de dénégation, incompétence ou inaptitude à faire face, tempérament "psycho-rigide" : la liste est longue et le diagnostic des experts insiste habituellement sur les caractéristiques de la personne, jugée "défaillante".

³⁴ « *Entre euphémisme, sourires [de façade], sous-entendus, gêne marquée [ou] émotion contenue, [cette] souffrance ne se dit pas facilement et la modération des façons [de l'évoquer] l'emporte, même si elle est souvent contredite par la violence des métaphores.* » Par ailleurs, « *autant la plainte est une forme collective d'expression partagée pour rendre compte de la difficulté au travail, autant évoquer [ses déboires ou] son mal-être introduit le risque de s'isoler et d'être isolé* » (*ibid.*, p. 47).

³⁵ L'enseignement est un métier devenu essentiellement féminin. Ceux qui exercent ont un niveau de diplôme élevé, un passé de bon élève et « *se recrutent majoritairement dans les strates sociales moyennes, même si des professeurs proviennent aussi des deux pôles extrêmes de la hiérarchie, tant des milieux supérieurs pour ce qui est des femmes que des couches ouvrières pour les hommes* ». La plupart déclarent un « *choix précoce* » (surtout pour les professeurs des écoles), « *sous influence* » (image charismatique de leur propre enseignant, par exemple). Sont mis en avant le « *contact avec les élèves* » et le « *loisir de transmettre* », une « *remise en ques-*

« très impliqués [au sein de] leurs établissements »³⁷, « attentifs à une bonne gestion de la classe et soucieux des apprentissages de [leurs] élèves, mais exerçant leur métier dans des schémas assez traditionnels comparativement à d'autres pays » (DEPP, 2014 b, p. 1). Plus précisément, « les pratiques collaboratives entre collègues, les relations avec le reste de la communauté éducative, mais aussi les [modes] d'enseignement alternatifs s'avèrent sous-représentés » (*ibid.*) Il en est ainsi des méthodes dites "actives" ou "différenciées" (*ibid.*, p. 2).

Très peu (à peine 5 %) – à l'opposé de la Finlande, de la Corée du Sud ou de Singapour (plus de 50 %) – estiment que leur métier est valorisé dans la société, même si la satisfaction qu'il procure est très majoritairement affirmée (86 %).

Les activités de formation continue sont également moins développées (76 % contre 88 % pour la moyenne TALIS) et durent moins longtemps, quelle que soit la modalité retenue (DEPP, 2014 a, p. 2).

Quant aux contenus abordés, ils restent centrés sur les disciplines, les besoins les plus forts se rapportant à l'utilisation du numérique, à la prise en compte de l'hétérogénéité des publics (approches individualisées, cours dispensés en milieu multiculturel ou plurilinguistique), au conseil et à l'orientation (*ibid.*, p. 3).

L'absence de mesures incitatives et le manque de temps expliqueraient ce relatif désintérêt (*ibid.*, p. 4).

Le temps de travail est aussi une variable clé pour bien comprendre les phénomènes de *burn-out*. La formule : « Pour une heure de cours, une heure d'activités ou de travail en dehors »³⁸ se vérifie (Perronnet, 2013, p. 1).

L'enquête CVS (Cadre de vie et sécurité) apporte des compléments intéressants. Si les personnels de l'Éducation nationale des premier et second degrés n'ont pas subi plus de vols et de violences physiques que d'autres professions, ils font néanmoins l'objet de davantage de menaces (6 %) et d'insultes (16 %) (Guedj, 2014, p. 1).

Contrairement au genre, l'âge est une variable très discriminante, les moins de trente ans étant les plus exposés. Les victimes – toutes catégories comprises – se déclarent « particulièrement

tion constante de soi » et la « *spontanéité dans les rapports avec les jeunes* ». Autre source de satisfaction : l'« *autonomie dans le travail* », définie davantage comme « *liberté pédagogique* » que comme « *absence de relations hiérarchiques fortes* ». Ces éléments très positifs ne doivent pas occulter les difficultés au quotidien : indiscipline et démotivation des collégiens ou des lycéens, complexité des missions et obligations de résultats, sureffectifs, hétérogénéité des acquis, sentiment d'être mal aimés, déphasage avec les réalités de terrain, impuissance face à l'idéal de réussite du plus grand nombre... (Esquieu, 2008, pp. 119 et suiv.)

³⁶ *Teaching And Learning International Survey*. Cette enquête porte sur 34 pays, dont 24 sont membres de l'OCDE et 19 de l'Union européenne. Sa mise en œuvre a été confiée en France à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). 3 002 enseignants, répartis dans 204 collèges, ont répondu à un questionnaire en ligne sur le "climat de la classe", le "travail en commun", les "méthodes d'enseignement", les "représentations des tâches et des missions", le "degré de satisfaction", le "sentiment d'efficacité professionnelle"...

³⁷ Les réponses sont, sur ce point, très homogènes d'un secteur à l'autre (DEPP, 2014 b, p. 3).

³⁸ Les déclarations peuvent varier du simple au double selon que l'on entre dans la carrière ou en fonction du nombre d'enfants en bas âge dans le ménage. En revanche, peu de différences entre disciplines.

affectées » et, dans l'année qui suit l'incident, « 46 % d'entre elles disent avoir subi un *dommage psychologique, des troubles du sommeil* », 33 % indiquant que leur vie quotidienne a été perturbée (*ibid.*, p. 3).

Le Baromètre UNSA de juin 2014 approfondit certains de ces enseignements³⁹. L'amour du métier et le plaisir d'exercer sont bien présents mais, parmi les priorités, figurent le « *pouvoir d'achat* », les « *perspectives de carrière* » et la « *charge de travail* ». Seuls 33 % des personnels pensent que leur rémunération est à la hauteur de leur qualification et – plus préoccupant – 37 % souhaiteraient changer d'affectation, 17 % envisageant un autre emploi dans le secteur privé. Par rapport à l'édition précédente, le *statu quo* est la règle mais les points d'achoppement autour du pouvoir d'achat ou de la morosité ambiante ont tendance à cristalliser un peu plus de mécontentement. Les femmes et les plus jeunes expriment plus ouvertement leurs doutes ou leurs craintes, le sentiment de reconnaissance variant du simple au double en fonction des postes ou des grades (Baromètre UNSA, 2014, p. 14).

SE DISENT RECONNUS ET RESPECTÉS

36 % des enseignants du secondaire (41 % en 2013)
47 % des administratifs et gestionnaires des collèges et lycées
60 % des chefs de travaux
61 % des assistants de service social
63 % des médecins
68 % des infirmiers de service scolaire
69 % des chefs d'établissement
71 % des techniciens des EPLE

Une autre enquête CSA, commanditée par le SNES et publiée en mai 2011, avait souligné une « *baisse tendancielle* » de l'indice de satisfaction des enseignants (SNES, 2011, p. 5).

Plus des deux tiers sont critiques à l'égard d'une plus grande intervention des chefs d'établissement dans les processus d'évaluation, d'affectation et de mutation, même jugement s'agissant de l'attribution ou de la modulation de primes ou d'indemnités. Les référentiels en termes de "compétences" ne sont pas non plus très prisés (60 % d'opinions défavorables), de même que la "bivalence" (72 % d'oppositions).

D'autres études ont traité plus spécifiquement aux conditions de travail en collège (CFDT, 2013), à des comparaisons avec d'autres catégories de fonctionnaires (FGAF, 2014), aux risques psychosociaux (Lerouge, 2009 ; Nasse *et al.*, 2008 ; Valléry et Leduc, 2014), au bien-être et à l'estime de soi (Lachmann *et al.*, 2000), à la violence et aux incivilités (Debarbieux et Fotinos, 2012 ; Dejours, sous la dir. de, 2012), aux modes d'engagement ou de retrait (Bidet, 2011 ; Pochard, 2008), à l'éthique et aux déontologies professionnelles (Prairat *et al.*, sous la

³⁹ 12 questions fermées et deux autres, ouvertes mais facultatives, étaient proposées. 18 821 réponses ont été enregistrées.

dir. de, 2014), sans oublier la maltraitance ou le harcèlement (Ariès, 2002 ; Blaya, 2006 ; Desrumaux, 2011 ; de Gaulejac, 2005 et 2011 ; Hirigoyen, 1998 ; Pruvost *et al.*, 2008).

Le questionnaire QVT (Qualité de vie au travail) – prenant notamment en compte sentiment d’appartenance et de sécurité, formation et développement personnel, management de l’établissement et climat émotionnel – est un bon outil pour synthétiser toutes ces informations, la méthode SOBANE (*screening*, observation, analyse, expertise) ou les Guides DEPARU (dépistage participatif de risques) pouvant constituer des supports de prévention ou d’information fort utiles, fondés sur le respect et l’assertivité, le désamorçage et la confiance, l’accommodation et la coopération (Fotinos et Horenstein, 2014, p. 88).

Dans cet entrelacs de plaisirs et de souffrances, les épreuves et les difficultés rencontrées peuvent être contournées ou dépassées, déplacées ou relativisées, neutralisées ou renforcées. On peut alors changer de public, d’établissement ou de métier, se réorienter ou prendre ses distances, se désengager ou s’investir ailleurs, les contraintes organisationnelles et les événements biographiques pouvant interférer et conduire à de nouveaux ajustements. C’est dans ce contexte qu’il convient d’examiner maintenant les réponses de l’institution à travers divers dispositifs.

IV. LE DISPOSITIF DEFI

Face à un tel désarroi – dont on pourrait interroger, à l’instar de Durkheim à propos du suicide (Durkheim, 1897), la « normalité » ou la dimension « pathologique » –, des « experts » internes ou externes à l’Éducation nationale (DRH, chefs d’établissements, inspecteurs, médecins de prévention ou généralistes, etc.), *via* des dispositifs nationaux ou locaux, prennent en charge une part de la « *difficulté enseignante* » (Lantheaume et Hélou, 2008). Toutes ces aides témoignent d’une visibilité accrue de ces problèmes à laquelle répond une mise en place croissante de cette prise en charge, comme si l’une appelait l’autre. Les enseignants eux-mêmes, à 93 %, pensent que le « malaise » qu’ils ressentent existe réellement (Brunet, 2013). Cette perception fait écho au fait que la plupart s’estiment « *personnellement* » concernés, soit une augmentation de 14 points en quatre ans (Guedj et Beaumont, 2014).

Il s’agit, pour les experts, de travailler sur des professeurs en « difficultés » en dénombrant, repérant ou classant, en répondant à des sollicitations, notamment de familles et d’élèves, en diagnostiquant et en traitant ce mal-être. Les recherches déjà menées portant sur ces aides spécifiques notent l’absence d’homogénéité en fonction des académies. Certaines d’entre elles n’offrent aucun système de réponses aux sollicitations de ceux qui souhaitent être entendus ou secourus, tandis que d’autres optent pour une mise en réseau ou, au contraire, pour une centralisation. Les réponses institutionnelles tendent à lier le fait d’être en difficulté et la personne même de l’enseignant (Lantheaume et Hélou, 2008) : une tendance à la psychologisation des problèmes rencontrés ressort clairement (*ibid.*, p. 44).

Nous nous situons donc au carrefour de jugements, signalements et auto-signalements, de représentations, de collaborations entre services mais aussi de solutions et d’« astuces » prodiguées (occuper différemment l’espace dans la classe, apprendre à « poser » sa voix, etc.).

La catégorie « *difficulté enseignante* » est, dès lors, à géométrie variable selon les endroits, tout comme, d'ailleurs, la prise en charge qui peut prendre des formes diverses en fonction des lieux.

Il existe ainsi de nombreux dispositifs destinés à pallier cette difficulté. Certains, sur lesquels nous nous concentrerons, sont davantage institutionnalisés et formalisés que d'autres. Ils peuvent se situer au niveau rectoral ou à l'échelle d'un établissement. Ils prennent très généralement la forme de tutorat ou d'accompagnement individualisé, mais peuvent aussi, dans le cas de DEFI, comporter plusieurs volets (formation, suivi personnel, etc.).

Les dispositifs d'aide : une pluralité de conceptions

Les entretiens ont permis de prendre connaissance d'autres dispositifs (en dehors de DEFI) dans différentes académies. Les finalités visées ont trait à l'accompagnement individuel, à travers des formations dont les dimensions principales sont la pédagogie et/ou la didactique. Ces mesures dépendent, la plupart du temps, du service des ressources humaines. Des "contrats" sont alors signés, indiquant les « *progrès* » que l'enseignant doit réaliser. Dans d'autres cas, des tutorats sur plusieurs mois sont institués ; ou encore, des formations "à distance" peuvent compléter le panel des outils utilisés. Par les noms qu'ils prennent (« *cellules* » ou « *modules* », par exemple), ces dispositifs renvoient à une dimension de confinement et de traitement individuel de ces difficultés. Les enquêtés soulignent, pour leur part, le côté très administratif de ces programmes d'aide, qui l'emporte bien souvent sur l'« *écoute* » attendue.

A. Naissance et évolution

De nombreux acteurs à l'origine de DEFI ne sont plus présents (retraite, décès, etc.). L'histoire de ce dispositif reste difficile à établir, puisque qu'il est basé sur une transmission uniquement orale, et les souvenirs des interlocuteurs sont parfois imprécis et probablement sélectifs.

Ce dispositif a été créé officiellement en 2004. Il propose, par le biais de la DIFOR, des "stages" de formation (dédiés principalement aux problématiques de gestion de classe) et un tutorat pédagogique (davantage centré sur les problèmes disciplinaires). En réalité, DEFI existe de manière informelle depuis le début des années 1990, période où commence à apparaître l'intérêt accordé au mal-être des professeurs. Il a été porté, à l'époque, par des responsables des ressources humaines et un IPR, responsable de division. Son objectif premier était l'adaptation et la reconversion : il consistait à agir en « *prévention* » des risques psychosociaux (Irène, P1). Cette mise en place était la conséquence de deux besoins centraux dans l'Académie : la réorientation pédagogique des enseignants de la filière mécanique (nouveaux contenus pédagogiques) et des adaptations nécessaires dues au surnombre de professeurs dans certaines disciplines : « *Au début, c'étaient surtout ces deux axes. Mais il y avait déjà des choses qui se faisaient un petit peu pour les personnels en difficulté. Donc on a étoffé, [on a] commencé à bâtir progressivement le dispositif en direction de ceux qui rencontrent une difficulté* » (Antoinette, P3.) L'accent était mis, à cette période, sur le contenu disciplinaire, et la formation dispensée répondait clairement à des enjeux nationaux : « *On est sur des dispositifs réglementaires lourds, avec un arrêté ministériel qui indique que la personne change de discipline. [Du coup], on met en place une formation adéquate sur des décharges de service* » (Irène, P1.) DEFI était, au départ, axé sur ces plans d'adaptation. Les porteurs du projet mettent en avant l'importance de la taille de l'Académie et la gestion des ressources humaines, perçue comme « *de proximité* », qui ont permis la création du dispositif.

Un autre moteur est celui de l'intérêt accordé par les Recteurs successifs, dans le cadre de la Division de la formation, à la dimension pédagogique. La notion de « *stratégie* » ou de « *politique* » académique est bien présente.

Un glissement s'est opéré peu à peu et, sans se détourner de cette mission de prévention, le dispositif s'est spécialisé sur la question de la gestion de classe, qui semblait devenir plus « *prégnante* » (P3). C'est donc au début des années 2000 que DEFI acquiert un statut officiel, avec la création d'un réseau de formateurs volontaires, sollicités par les IPR. Le point central n'est autre que la formation individuelle.

DEFI, plus spécifiquement, a une vocation régionale qui répond à une problématique locale : « *On est vraiment sur des stratégies et sur des politiques académiques, et sur de l'ingénierie de formation [...]. Ce sont les organisateurs, les coordonnateurs qui vont, selon leurs propres objectifs et leur propre manière de voir, construire le dispositif de telle ou telle façon* » (*ibid.*)

B. Principes et objectifs affichés

Si les objectifs ont changé au fil du temps, en filigrane il reste toutefois l'idée de privilégier la prévention des risques psychosociaux. DEFI est principalement centré sur la personne. La maxime est finalement celle d'Épictète : « *Il y a des choses qui dépendent de nous ; il y en a d'autres qui n'en dépendent pas.* » Il s'agit de travailler *sur* et *avec* la personne (ainsi que sur ses problèmes pédagogiques ou autres), inscrite dans un contexte qui lui est spécifique et sur lequel l'institution n'a guère de prise. L'échelle d'intervention est fondamentalement l'individu et non l'organisation. L'un des personnels du Rectorat au CHSCT rappelle que DEFI agit comme un soutien : « *Aller dans DEFI, c'est se mettre dans une posture où on va changer. Ça demande un effort personnel. Des fois, pour faire cet effort, vous avez besoin de coups de pieds aux fesses ou de quelqu'un qui vous tient la main. DEFI, c'est ça. C'est quelqu'un qui vous tient la main, qui vous rassure. Mais à un moment donné, on lâche la main. Il faut aussi que les gens se prennent en charge et ça, c'est complexe. Ça demande un gros travail* » (Charles, P3.)

Si, aujourd'hui, le dispositif est tourné vers la résolution de problèmes pédagogiques ou de gestion des classes, il s'avère que, parfois, il inscrit un public en décalage avec cet objectif. Certains enseignants apparaissent, par exemple, comme fragiles psychologiquement, et le dispositif devient alors un relais dont la fonction plus ou moins latente est de créer du lien social. Le cœur de la mission est donc bien l'accompagnement individualisé (Irène, P1), et non la prise en compte des difficultés au sein du système éducatif. La réponse apportée à la souffrance est conçue dans une logique de soutien personnalisé : « *DEFI, ce n'est pas que pour les profs qui ont un problème ou, si je caricature, qui sont nuls. C'est aussi une instance où on peut venir se ressourcer parce qu'on a une difficulté passagère ou qu'on a besoin d'un petit coup de pouce* » (Célia, F1.) Il concerne, avant tout, les problématiques de gestion de classes, qui peuvent, selon les responsables, être prises en charge par une action de formation : « *C'est par la pédagogie qu'on va éliminer ces difficultés de gestion* » (Irène, P1.)

En outre, DEFI regroupant les thématiques de mobilité et de mal-être, des passerelles existent entre les deux fonctions⁴⁰ du dispositif : « *Il m'arrive, poursuit Irène, de recevoir des personnes qui me demandent un rendez-vous sous couvert de la mobilité carrière. Parce qu'évidemment, moi, j'ai les deux casquettes. Ils viennent et ils me disent : "Voilà, je voudrais changer parce que je n'en peux plus." Bien souvent, comme la réorientation professionnelle, ce n'est quand même pas rapide [...], je peux, en même temps qu'un bilan de carrière, leur proposer DEFI- Difficultés. Cela peut arriver qu'ils suivent les deux* » (ibid.)

DEFI ne fait pas partie d'une structure nationale et n'est pas soumis à un encadrement réglementaire au niveau ministériel. Pour cette raison, les porteurs du dispositif bénéficient d'une liberté totale dans le cadre académique. Autrement dit, la forme choisie dépend bien d'une décision locale et des modifications sont possibles, sans accord venu d'« en haut ».

Par ailleurs, les enseignants peuvent revenir plusieurs années de suite, ou par intermittence, dans ces formations. La responsable observe néanmoins que cette possibilité est aussi un risque : « *On essaie d'éviter d'instaurer ce "confort", parce que c'est un peu rassurant aussi, quelquefois, de dire : "On continue d'être suivi dans DEFI." Par conséquent, on évite. Après une année de présence, on tente l'année suivante d'apporter quelques réponses, un suivi peut-être plus espacé [...], un tutorat de gestion de classe, si cela n'a pas été fait, ou simplement des stages transversaux [...]. Bien sûr, dans un certain nombre de cas, je les vois revenir, sur injonction à nouveau des corps d'inspection et des chefs d'établissement, deux ans ou trois ans après [...]. Alors on les traite, on les reprend, on s'efforce de trouver autre chose... Entre-temps, il a pu y avoir des évolutions* » (ibid.)

Enfin, le dispositif assure une confidentialité à ceux qui en font partie. C'est l'un des premiers critères présentés aux nouveaux formateurs recrutés : « *Je reviens sur le recrutement des formateurs, c'est un point que je n'ai pas évoqué, mais quand on les recrute, la première chose qu'on dit, c'est : "Confidentialité absolue." C'est vrai que là, on ne peut pas se permettre d'aller raconter...* » (ibid.)

C. Les volets de l'action

Aujourd'hui, DEFI consiste d'abord à apporter de l'aide « *d'urgence* » à des professeurs et à réaliser leur suivi à moyen terme à partir de deux grands volets d'actions : des journées de formation sur la gestion de classe, animées par trois formateurs et enseignants de l'Éducation nationale, et un tutorat non systématique, complétant ces journées ou se substituant à elles. L'objectif est double : « *anticiper les difficultés* » et « *éteindre le feu* » (ibid.). L'accent est mis sur la composante pédagogique, et les responsables insistent particulièrement sur le lien qui existe, pour eux, entre les difficultés de gestion de classe, la pédagogie mise en place et l'investissement réalisé. Bien que le dispositif n'ait pas pour fonction de travailler sur des supports de ce type, ce souci est toujours présent lors de ces journées. De plus, les contenus des stages sont souvent en lien avec les corps d'inspection : « *Nous, on organise, on met en*

⁴⁰ Ces deux fonctions sont de plus en plus distinguées aujourd'hui et ne relèvent plus véritablement du même dispositif, DEFI étant davantage dédié au traitement de la difficulté. Dans la suite du rapport, l'intitulé DEFI concernera uniquement ce volet. DEFI est d'ailleurs, dans les représentations des responsables, dévolu désormais à celui-ci.

œuvre, on suit, on coordonne ; mais toute la partie pédagogique est du ressort des inspecteurs. Quand il y a, par exemple, un plan d'adaptation, ce sont ces derniers qui vont déterminer les contenus et les objectifs. Nous, il nous revient de mettre en œuvre, d'organiser, de contacter les formateurs, de déterminer qui seront les stagiaires, d'informer les chefs d'établissement, de budgéter tout ça, parce que ce sont des sommes importantes » (ibid.)

***Volets du dispositif et effectifs d'enseignants
bénéficiaires des actions, entre 2010 et 2015***

	2010-2011	2011-2012		2012-2013	2013-2014	2014-2015
Aide à la gestion de classes	21	33		26	36	23 au 1 ^{er} février
Tutorat	11	21		30	51	32 au 1 ^{er} février

Source : Irène (responsable du dispositif).

Outre ces deux actions de prévention et de régulation, les stagiaires ont la possibilité de suivre des formations⁴¹ hors DEFI. Le but affiché par le Rectorat est de créer un « *maillage* » autour de l'enseignant afin de l'accompagner dans les problèmes qu'il rencontre. Les professeurs qui y participent peuvent avoir été signalés par leur IA-IPR (souvent suite à une inspection), leur chef d'établissement ou, plus rarement, avoir décidé d'eux-mêmes de s'inscrire dans le dispositif.

Un souhait très fort exprimé par les responsables est le développement du « *volet anticipation* » (Irène, P3). À cet égard, l'année 2014-2015 a vu pour la première fois un stage DEFI rempli uniquement par des volontaires : « *On a construit un plan de formation sur la base du volontariat et de l'inscription individuelle, pour que les enseignants qui se sentent en difficulté puissent suivre des formations sans attendre d'être repérés. On va aller vers beaucoup de stages d'établissements, qu'on va favoriser, sur ce thème-là. On va proposer, dans un collège ou un lycée, une réflexion commune à tous les personnels sur ces problématiques de la difficulté. Pour moins stigmatiser aussi* » (ibid.)

Dans le même ordre d'idées, une volonté de changer l'acronyme du dispositif avait été évoquée, afin de diminuer l'effet de stigmatisation induit par la représentation de ce dispositif auprès des enseignants et pour mieux correspondre à la réalité des contenus (gestion de classe). Ce changement ne s'est pas opéré⁴² : seuls les termes de l'acronyme ont été modifiés. Pour autant, la nécessité de maintenir conjointement les missions de « *mobilité* » et de « *difficulté* » est réaffirmée : « *On est bien sur un acte RH. Certains viennent pour de la mobilité choisie : il y a beaucoup d'enseignants qui sont bien dans ce qu'ils font, mais qui décident à un moment donné de partir sur autre chose sans pour autant être en difficulté. En revanche, pour d'autres, c'est aussi une manière de dire : "Je veux quitter un métier qui me fait trop souffrir." Ça, je le note, ça a correspondu à ma prise de fonction. J'ai pris les deux choses en même temps. Mais j'ai ce sentiment-là. On s'était posé la question sur le fait de dissocier. Mais finalement, on voit bien l'intérêt qu'il y a à conserver ces deux pôles* » (ibid.)

⁴¹ Celles-ci prennent place dans le cadre des offres de formation continue proposées par le Rectorat.

⁴² DEFI étant bien identifié dans l'académie, les responsables n'ont pas jugé opportun de procéder à une nouvelle appellation.

Les personnes interrogées font aussi valoir que la loi de 2009⁴³ sur la mobilité a permis à de nombreux professeurs de découvrir DEFI : venant au départ pour un bilan de carrière, ils acceptent par la suite une formation sur la gestion de classe, par exemple.

Concernant le fonctionnement des journées, le but n'est pas, pour les formateurs, de donner des "recettes". En revanche, des jeux de rôles peuvent aider à cerner la difficulté : « *Ce qu'on a essayé cette année [...], c'est de faire en sorte que les profs se mettent à la place des élèves. J'ai ramé pour y arriver ! Je suis même allée nulle part ! C'était mission impossible pour certains* » (Célia, F1.) Le dispositif est d'une « *grande souplesse* », ce qui permet de gérer les urgences. Un groupe de formation peut être créé très rapidement : « *Dès que j'ai six stagiaires qui sont vus ou identifiés comme étant en difficulté, je monte un groupe* » (Irène, P1.) Des journées de stage sont ainsi mises en place toute l'année, sans qu'il y ait besoin d'attendre la prochaine rentrée scolaire.

Il faut toutefois noter que des stages d'un autre ordre voient le jour et s'inscrivent dans une logique de réseau. Ce sont les « *stages établissements* ». Ceux-ci, à la différence de ceux destinés aux enseignants, n'ont pas lieu au Rectorat. Ils s'adressent à une équipe, à la demande du principal ou du proviseur. Ils sont animés par des formateurs qui peuvent être les mêmes que ceux ayant en charge ces enseignants. Ce type de formation semble de plus en plus demandé par les directions : « *L'intérêt du stage-établissement, c'est que l'on est au plus près des réalités [...]. Dans ce stage, le formateur s'investit sur le terrain du professeur. On est dans le concret. Il y a plus d'échanges sur la pratique* » (César, C1.) Ces stages sont moins coûteux que les journées de formation habituelles car ils s'adressent à une équipe, encadrée par un seul formateur.

Globalement, les responsables de DEFI notent une augmentation de l'activité depuis 2009. Toutefois, il n'est pas possible de dire si cette tendance révèle un nombre plus important d'enseignants en souffrance ou une meilleure diffusion et connaissance du dispositif⁴⁴.

D. Le public⁴⁵

Ce dispositif ne regroupe que les professeurs du second degré. Actuellement, aucune structure dans ce Rectorat n'est dédiée aux enseignants du premier degré, même si les responsables soulignent une sollicitation croissante de la part de ce public. Une prise en charge dans les écoles, sur la base de ce qui se fait actuellement en collège ou en lycée, serait plus difficile car il faudrait pouvoir remplacer ces enseignants sur leur temps de travail en classe.

Le public touché par DEFI est estimé entre trente et quarante personnes par an. La proportion globale des professeurs en difficulté est de 300 dans cette Académie⁴⁶ (sur 7 746⁴⁷ dans le

⁴³ Loi n° 2009-972 du 3 août 2009 relative à la mobilité et aux parcours professionnels dans la Fonction publique.

⁴⁴ Nous retrouvons ici la problématique anglo-saxonne du *Dark number*. Tout dépend ici, concernant cette souffrance, de sa *visibilité* ou de son *repérage*, de son *signalement* ou de sa *reportabilité* (Ferréol et Deubel, 1993).

⁴⁵ Le descriptif de l'échantillon de cette population est présenté dans l'Annexe IX du Rapport final.

⁴⁶ Ces données ne prennent pas en compte les personnels inscrits aux stages transversaux des plans de formations académiques qui peuvent aussi porter sur la gestion de classe, le comportement des adolescents, etc.

second degré). Le tutorat, quant à lui, concerne, chaque année, en moyenne, quarante enseignants. Un IPR précise : « *Il faut voir que ceux qu'on met dans le dispositif DEFI sont [...] chahutés en classe [...]. Nous ne sommes pas dans des procédures de licenciement mais d'accompagnement* » (Jacques, I2.) Les responsables constatent, en termes de difficultés conduisant à l'insertion dans DEFI, une surreprésentation des problèmes de gestion de classe et de manque de travail personnel de la part des professeurs.

DEFI peut autant accueillir des titulaires que des contractuels. Ceux-ci bénéficient des mêmes prérogatives : « *On ne les exclut pas du tout [...]. On les a recrutés. Il faut qu'on soit clair par rapport à ça. On leur accorde le même type de formation. En plus, ce sont des gens qu'on embauche avec forcément des manques, notamment du point de vue pédagogique et par rapport à la gestion des élèves. Ils sont tout à fait concernés par ce qu'on propose* » (Irène, P1.) À cet égard, le tutorat est en vive progression. Ce phénomène peut être mis en relation avec l'augmentation du recrutement de vacataires (en particulier dans les disciplines déficitaires), car ceux-ci sont davantage soumis aux difficultés (puisqu'ils n'ont, souvent, pas ou peu d'expérience préalable).

Le public du dispositif DEFI est peu représenté en lycées professionnels, ceci pouvant être expliqué par une entraide plus prononcée entre enseignants dans ces établissements : « *Force est de constater qu'on a peu de professeurs [...] en lycée pro, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y a pas de difficulté. Notre analyse – à prendre avec beaucoup de guillemets et de précaution –, est de dire que dans ces structures, il y a une plus grande solidarité des équipes et des membres qui les composent* » (*ibid.*)

La démarche d'entrée dans DEFI est perçue comme un acte douloureux : d'une part parce qu'elle est, bien souvent, imposée ; d'autre part, parce qu'il existe une forme de stigmatisation. Être dans le dispositif est synonyme d'être en difficulté pour ceux qui y ont recours et qui peuvent en ressentir de la "honte". Ainsi, l'adhésion ne va pas de soi : « *Un enseignant qui y vient, c'est un long cheminement* » (*ibid.*)

E. Un réseau de formateurs

Deux personnes sont actuellement en charge de DEFI. L'une d'entre elles a été recrutée il y a deux ans : elle était, auparavant, professeure de lettres. La responsable est en poste depuis 2009. Avant cette fonction, elle était enseignante puis est devenue chef de travaux. Globalement, le repérage des difficultés se fait à partir d'échanges entre acteurs du dispositif.

DEFI fonctionne à partir d'un réseau de formateurs pour les journées de stages et s'appuie sur un certain nombre de tuteurs pour le suivi individualisé dans les établissements. « *Les formateurs fonctionnent en groupe identifié. On identifie dès la rentrée, parce que parfois, comme il y a des entrées et des sorties, les groupes changent un petit peu, mais un groupe est constitué pour une année. Tous mes groupes de formateurs sont fonctionnels. Dans le groupe 1, je sais qu'il y a Untel, Untel, Untel, etc. Donc eux, ils le savent. Je leur demande à quel moment ils souhaitent intervenir et quels sont ceux qui sont d'accord pour le faire rapidement si nécessaire, parce qu'en général, en octobre, on a déjà trois formations pleines [...]. Un*

⁴⁷ 3 810 sont en collège, 2 793 en LGT et 1 143 en lycée professionnel (chiffres de 2012).

groupe démarre à cette époque. Ensuite, retour au quotidien, avec à nouveau des signalements, etc. Dès que j'ai de quoi monter un groupe, je fais un rappel et puis on fonctionne comme ça, ce qui permet d'avoir des groupes qui vont officier tout au long de l'année. J'en ai un qui commence le 4 février. Il y en a un qui débute en janvier. D'autres avaient déjà été programmés en octobre-novembre [...] » (ibid.)

Le dispositif se veut résolument réactif, afin de répondre aux besoins de formation et aux difficultés qui surgissent à n'importe quel moment de l'année scolaire. Les formateurs sont recrutés en fonction d'aptitudes pédagogiques et selon leur engagement : « [Ceux qui officient sont des] *professeurs expérimentés, qui ne sont pas eux-mêmes en difficulté*⁴⁸ *mais repérés par les corps d'inspection comme étant pédagogiquement solides, en recherche permanente, avec des qualités d'écoute, de bienveillance et de communication. [Ce sont] des gens très structurés parce que le public DEFI est quand même compliqué. Et puis, bien sûr, [ils sont] volontaires, parce que ça, c'est la base. Pour venir dans DEFI, il faut vraiment être convaincu de sa mission [...]. J'ajoute aussi que, dans certains cas, c'est de la cooptation. Ce sont des formateurs DEFI qui me disent : "Je connais quelqu'un qui, dans mon établissement, pourrait convenir." » (ibid.)*

DEFI s'appuie sur une vingtaine de formateurs. En deçà, il ne serait plus possible de répondre aux demandes des enseignants en souffrance. Ces formateurs sont soucieux du bien-être de la communauté éducative et de la transmission des compétences (« *Je pense qu'on ne peut pas être dans DEFI si on n'a pas à cœur le bien-être des autres, des élèves ou des collègues* », Célia, F1), mais ils sont aussi conscients de l'étiquetage associé au dispositif : « *Le problème est aussi celui-ci : "Lui, c'est un DEFI !" Alors que je trouve que c'est tellement positif ce qu'on fait. Il y en a qui se font un peu stigmatiser parce qu'ils sont passés par là* » (ibid.)

Ces formateurs sont eux-mêmes formés : ils participent tous, chaque année, à deux journées de stage, portant sur des thématiques ayant trait aux sciences de l'éducation ou aux analyses de pratiques. Avant d'obtenir ce statut, ils sont soumis à une période d'observation. Ils sont ensuite placés dans un groupe composé de deux autres enseignants plus expérimentés.

Les moyens financiers et humains sont relativement importants dans le fonctionnement du dispositif. Il y a une forme de « *bienveillance budgétaire* » qui prévaut (Irène, P1). Les formateurs, regroupés en réseau, sont rémunérés par le service de la formation continue. Les journées qu'ils animent sont payées en "heures de décharge". Un budget "vacations" est, par ailleurs, destiné aux tuteurs.

Un second poste a été créé récemment pour toutes les tâches de gestion (incluant la section « *mobilité carrière* »). Enfin, des places réservées aux formations académiques pour les stagiaires font aussi partie des moyens mis à disposition : « *On a un certain nombre de stages*

⁴⁸ Parmi les deux formateurs du dispositif que nous avons rencontrés, l'un nous a expliqué avoir été quelquefois mal à l'aise dans son métier et, par conséquent, contraint de réfléchir à celui-ci : « *Je suis enseignant depuis maintenant une bonne vingtaine d'années. J'ai commencé à X., et puis je suis arrivé à Y. [...]. J'ai craqué, mes conditions d'exercice étaient difficiles à X., pas parce que c'était X., mais parce que c'était un lycée professionnel assez réputé pour... Ça ne se passait pas si mal que ça, mais j'ai eu besoin de m'arrêter et j'ai fait un DEA de sciences de l'éducation. À ce moment-là, pendant un an, j'ai vraiment cogité : j'ai eu un congé formation, et j'ai vraiment réfléchi à mon métier.* » Il ajoutera, plus loin : « *J'avais toujours l'impression d'avoir un train de retard et de courir, de perdre mon souffle, d'aller au boulot la boule au ventre, en ne sachant pas comment faire, comment ça allait se passer, quelque chose qui est assez commun finalement* » (Cédric, F2.)

transversaux que Clémentine gère [...], sur lesquels j'ai des places prioritaires pour les gens de DEFI. Ça, ce sont encore des moyens » (ibid.)

D'autres acteurs peuvent aussi agir dans ce cadre. Ce sont les représentants syndicaux. Si ceux-ci n'ont pas pris part, historiquement parlant, à la création du dispositif, ils en ont, de nos jours, une bonne connaissance. Ils peuvent conseiller à des enseignants en souffrance de participer à une formation, et accompagnent quelquefois ceux-ci lors des premières rencontres : « *Je dois dire que ça s'est toujours passé dans la plus grande collaboration. Parce que DEFI, c'est quand même quelque chose qui a fait ses preuves et qui se situe bien dans une logique de soutien et de prévention » (ibid.)*

F. ÉVALUATION ET DEVENIR

Le dispositif est aussi l'objet d'une évaluation en interne qui se fait, d'abord, par les formateurs. Une réunion permettant de faire un bilan est organisée chaque année avec l'ensemble des intervenants. Cette évaluation est collective.

Un questionnaire est également distribué à chaque participant à la fin des journées de formation. Il porte sur les conditions d'entrée dans DEFI (quelles sont, en particulier, les raisons qui ont poussé à suivre cette formation ?), les objectifs recherchés, les bénéfices ressentis, les changements opérés. Pourtant, tout traitement statistique est rejeté, car considéré comme non pertinent : « *C'est un sujet [celui de l'évaluation du dispositif] auquel on réfléchit beaucoup, mais qui n'est pas facile [...]. On est sur quelque chose d'assez délicat [...]. Il y a l'évaluation purement chiffrée : "Il y a tant de personnes dans DEFI. Cette année, il y en a peut-être un peu plus ; par conséquent, c'est bien parce que ça augmente." Alors là, pas du tout, parce qu'on ne peut absolument pas mesurer l'efficacité ni même le bien-fondé de DEFI en termes d'effectifs. Parce que, tout simplement, on sait très bien qu'on est sur de l'humain, qu'il y a des chefs d'établissement qui ne vont jamais signaler une difficulté, des inspecteurs plus à l'écoute que d'autres de leurs profs, des disciplines plus fragilisées. Bref, on ne peut pas du tout faire de statistiques. C'est impossible. Ce n'est pas parce qu'une année on a accueilli plus de profs de maths qu'on va dire : "Les profs de maths sont plus en difficulté.» (ibid.)*

Depuis janvier, un groupe de travail académique réfléchit aux évolutions possibles. Un enseignant peut dorénavant être suivi par un formateur, devant ses élèves. À la différence du tutorat, ces actions portent sur les difficultés de gestion de classe (et non pas disciplinaires). L'un des projets d'amélioration de DEFI est aussi la "délocalisation" : il s'agirait de ne plus envisager des formations uniquement au Rectorat, mais d'organiser certaines sessions dans les autres départements : « *C'est compliqué, parce que, lorsque l'on est déjà en difficulté, peut-être que prendre sa voiture pour venir au chef-lieu de la région, c'est difficile. On a ce projet-là, de travailler davantage sur la proximité géographique » (ibid.)* Au-delà des contraintes budgétaires, il conviendrait de pouvoir décharger à mi-temps un professeur, afin de lui proposer une formation. Enfin, un autre souhait est de créer un « *DEFI à deux vitesses* », afin de séparer « *les cas très lourds* » (incidents graves, mal-être, etc.) du DEFI "habituel" (ibid.). Les premiers pourraient bénéficier d'un suivi de travailleurs sociaux ou d'un psychologue du travail, et cela orienterait l'un des volets DEFI du côté de l'accompagnement psychologique. Les seconds resteraient dans un "cursus" classique.

À présent, l'ensemble des adaptations et reconversions ne fait plus partie de DEFI, qui ne se concentre que sur la composante « difficultés ».

Parmi tous les dossiers consultés et exploitables (77), il est possible d'établir un certain nombre de constats. Ainsi, notre population est constituée :

- d'autant d'hommes que de femmes ;
- d'une majorité d'enseignants ayant entre 45 et 65 ans ;
- d'une forte proportion de certifiés ;
- d'une part importante de professeurs de disciplines littéraires (lettres, langues, etc.) ;
- d'une distribution équilibrée entre collèges et lycées ;
- de près de 30 % de TZR ;
- de problématiques principales ayant trait à la gestion de classe.

Chacune de ces variables, prise isolément, ne nous livre que des données parcellaires et doit être replacée dans une perspective systémique, mettant en relation les facteurs organisationnels avec les particularités individuelles. L'illustration donnée par cette présentation synthétique des dossiers renvoie avant tout à la représentation des participants au dispositif. Il s'agit moins d'une "image" des difficultés rencontrées ou vécues comme telles dans l'Académie que d'un état des lieux des personnels susceptibles de prendre part à *DEFI*.

Au-delà de cette caractérisation des publics concernés, il nous faut – à travers notamment une mise en récit de parcours professionnels ou de trajectoires de vie⁴⁹ d'enseignants en souffrance ou en voie de décrochage – approfondir la réflexion en questionnant d'autres dispositifs se rapportant à la réputation et au don de soi, à la reconnaissance et à l'engagement, aux jeux de rôles et aux zones d'incertitude.

Ces témoignages, en fonction de leurs spécificités, attirent notre attention :

- sur les risques de déstabilisation, de "basculer" ou de désaffiliation découlant d'une réforme perçue comme imposée, mal préparée et insuffisamment explicitée (Jean-Pierre) ;
- sur un sentiment d'amertume et d'abandon lié au déphasage entre formation dispensée et réalités de terrain (Françoise) ;
- sur la mobilisation de ressources propres, la quête de changement ou d'innovation et un choix – librement consenti – de reconversion (Gaétane) ;
- sur l'empilement des difficultés, une vocation contrariée et un contexte considéré comme anémique (Cassiopée).

D'autres récits de vie auraient pu être présentés et nous éclairer, de manière plus précise, sur les processus d'engagement et de décrochage, les logiques d'insertion ou de retrait, les mécanismes de don et de contre-don. Les informations recueillies et l'analyse des dispositifs mis en place nous ont cependant déjà permis de rassembler les différentes pièces du puzzle, les tensions du métier et la prise en charge des difficultés rencontrées pouvant, par exemple,

⁴⁹ Voir Bertaux, 1997 ; Bessin *et al.* , sous la dir. de, 2009 ; Coutrot et Dubar, sous la dir. de, 1992 ; Leclerc-Olive, 1997 ; et Peneff, 1990.

donner lieu à des stratégies de contournement ou d'*exit*, à des comportements d'apathie ou d'assistance, de repli sur soi ou de dénégation...

V. MISE EN PERSPECTIVE ET PISTES DE RECHERCHE

Notre démarche s'inscrit dans une tradition compréhensive et interactionniste mettant l'accent sur des formes d'expérimentation ou de subjectivation propres à chaque groupe d'acteurs composant la communauté éducative. La référence aux systèmes de croyances, de prescriptions et de valeurs ainsi que la prise en compte des sentiments et des émotions sont ici primordiales afin de mieux saisir les arbitrages ou les régulations qui se mettent en place. Plusieurs modalités peuvent être distinguées (Bajoit, 1992). Selon les sensibilités, on insistera sur des processus de "liaison" (tels ceux de "rapprochement" ou d'"adaptation") ou de "séparation" (comme ceux de "rivalités" ou d'"oppositions"), certains classiques de la sociologie – songeons, en particulier, à Georg Simmel – jouant la carte non plus du *dualisme* mais de la *dualité* tout en prenant en considération logiques internes *et* externes, horizontales *et* verticales, micro *et* macro.

L'étude des phénomènes de *mobilisation*, plus précisément, intègre *structures de contrôle* et *stratégies d'échange*. Les premières sont de nature *normative* (intérieurisation), *coercitive* (soumission), *attributive* (délégation de pouvoir) ou *participative* (implication) ; les secondes répondent à diverses finalités, *inclusives* ou *exclusives* (Baechler, 1998). Envisagée, à la manière de Mancur Olson, de Thomas Schelling ou d'Albert Hirschman, sous un angle "relationnel", la combinaison de toutes ces variantes nous éclaire sur les comportements d'*exit* ou de *voice*, de loyauté ou de protestation, d'apathie ou de défection. Les « *épreuves* » subies et les « *discours de la plainte* » qui leur sont associés peuvent être également décryptés en termes psychodynamiques (Dejours, sous la dir. de, 2012) ou cliniques (Rhéaume, 2009 et de Gaulejac, 2011), avec le souci de « *réintroduire le sujet singulier dans l'histoire des rapports sociaux* » (Alderson, 2004, p. 245), un sujet faisant appel à son « *intelligence pratique* »⁵⁰ et capable de déployer tout un « *éventail de stratagèmes opératoires* » pour faire face à la morosité ambiante et aux violences ordinaires.

La problématique du risque et de la vulnérabilité prend, dans cette optique, tout son sens et renvoie à la fragilisation de la condition enseignante, à ses méandres et à ses vicissitudes, la reconfiguration du métier et de ses fondements historiques pouvant conduire à la désaffiliation ou à l'anomie, plus prosaïquement à l'épuisement, à l'usure ou au renoncement. Les recompositions ou les "bricolages" qui s'opèrent feraient alors écho, dans le contexte d'une nouvelle professionnalité devant répondre à un cahier des charges de plus en plus exigeant et à des demandes de plus en plus contradictoires, à un déclassement et à une dévalorisation statutaire, à une légitimité ébranlée et à une autorité contestée. Ce brouillage des codes, nous l'avons vu, peut susciter différents types d'attitudes ou de réactions, elles-mêmes très fluctuantes. Vis-à-vis des élèves par exemple, plusieurs registres peuvent être sollicités : celui de la force et de la contrainte, celui de l'affectif et de la connivence ou bien encore celui de

⁵⁰ Laquelle a partie liée avec la « *ruse* » ou la *mêtis*, chère à Aristote (Detienne et Vernant, 1974).

l'impuissance et du retrait. Dans d'autres circonstances, lorsque les contraintes organisationnelles deviennent trop pesantes, des conduites de contournement ou d'évitement, de détachement ou de fuite peuvent voir le jour. Quelquefois aussi, la sublimation⁵¹ ou l'insertion dans des réseaux affinitaires prennent le relais. Dans les situations les plus tendues, l'accommodation et la quête de compromis ne suffisent plus : lorsqu'on est « *sur le fil* », « *à la dérive* » et que l'on considère que l'on ne peut plus « *faire cours* » ni « *tenir sa classe* », c'est de survie dont il s'agit, et les marges de manœuvre s'amenuisent : retraite anticipée, congés longue maladie...

Les difficultés rencontrées peuvent être regroupées autour de cinq grandes thématiques :

- celle de l'invisibilité du travail accompli et du manque de reconnaissance⁵² alors que l'on se sent débordé en permanence, toujours sur le « *qui-vive* », « *dévorés* » ou « *à bout de nerfs* » ;
- celle du décalage ou du déphasage entre ce qui a été inculqué ou intériorisé et les réalités de terrain⁵³, entre ce qui a été prescrit et ce qui peut être mis en œuvre, les satisfactions escomptées n'étant pas au rendez-vous ou laissant sur sa faim eu égard aux efforts entrepris et au retour qui en est fait par les apprenants ou les collègues, les proviseurs ou les IPR ;
- celle, relevant davantage des préoccupations d'une socio-anthropologie de la connaissance, de la perception et de la caractérisation, par l'institution et les spécialistes ou les experts qui lui sont rattachés, de ce qui est couramment perçu comme relevant d'un profond malaise ou d'un syndrome de *burn-out* allant de pair avec une « *dépersonnalisation* » et une « *insatisfaction chronique* » ;

⁵¹ Celle-ci peut être définie comme « *le processus par lequel un désir (ou une pulsion) insatisfait est orienté vers un nouveau but, un nouveau destin ou un nouvel objet socialement valorisé* » (Alderson, 2004, p. 250).

⁵² Trois composantes sont habituellement mises en exergue (Ferréol, 2010). La première, la *reconnaissance affective*, se déploie dans l'interaction avec ceux que George Herbert Mead nommera les « *autres donneurs de sens* », notamment à travers l'amour ou la bienveillance. Elle produit, comme l'a bien montré Axel Honneth, de la « *confiance en soi* » (Honneth, 2000). Du déni de cette confiance peut résulter une destruction de sa propre identité. La deuxième, assez proche de l'optique kantienne, comporte deux aspects : la *reconnaissance juridique*, qui fait de l'individu un sujet de droit, et la *reconnaissance morale*, qui fournit au sujet l'assurance de sa capacité de discernement. La troisième, la *reconnaissance sociale*, se réfère à la valeur de la contribution d'un individu pour la communauté à laquelle il appartient et met en jeu la solidarité et la loyauté. Ces trois dimensions dessinent les contours d'une éthique qui confère à l'exigence de justice un contenu beaucoup plus vaste. En tant que *réalisation de soi*, cette éthique réunit l'« *ensemble des conditions sociopolitiques qui préservent l'intégrité personnelle* » (Renault, 2000, p. 50).

⁵³ Dans leur éditorial d'un numéro des *Cahiers pédagogiques* publié en juin 2014, Michèle Amiel et Yannick Mével évoquent une « *représentation idéale qui s'est effondrée* » : « *Il était une fois, dans un beau pays qui ne connaissait pas la crise, deux hommes qui travaillaient heureux. Le premier était instituteur et le second professeur [...]. Respectés par les élèves et leurs familles, ils pratiquaient le plus beau métier du monde. C'était simple : lire, écrire, compter, transmettre le savoir établi et stable d'une discipline à de jeunes adolescents qui se soumettaient de gré ou de force à leur autorité bienveillante. Lorsque l'un d'entre eux n'y arrivait pas, on disait qu'il n'était pas fait pour les études et il ne serait venu à l'idée de personne d'imaginer que l'école et les enseignants y soient pour quelque chose. Leur statut, qui recouvrait admirablement leur fonction, les protégeait contre les abus toujours possibles de leur hiérarchie. Ils savaient profiter de quelques semaines de vacances studieuses et d'une consommation régulée par le catalogue de la CAMIF. Il leur arrivait de se mettre en grève pour défendre la haute idée qu'ils se faisaient du service public [et] savaient [...] qu'ils appartenaient à un corps [...]. Tout cela [on le sait] relève du conte de fées* » (Amiel et Mével, 2004, p. 9.)

- celle des jeux de rôle et des zones d'incertitude avec, pour chacune des parties en présence, des « *malentendus* » et des « *malentendants* », la multiplication de messages paradoxaux pouvant « *dérégler les boussoles* » et « *mettre en porte-à-faux* » ;

- celle du climat scolaire et de son impact sur les manières d'être et les modes d'action, les jugements émis n'étant pas sans conséquences sur les réputations établies et pouvant conduire à des crispations ou des vexations, un étiquetage ou une stigmatisation.

Toutes ces interrogations ont été, dans un premier temps, mises en perspective en prenant appui sur la littérature spécialisée, la synthèse que nous avons proposée s'efforçant de rassembler les éléments clés permettant une meilleure compréhension des différentes figures de l'engagement ou de la mise à distance, de l'appartenance ou de la distanciation, du don de soi ou de la désimplication. Nous avons ensuite souhaité illustrer nos propos en nous rendant sur le terrain et en nous intéressant aux politiques menées dans un cadre rectoral.

La méthodologie retenue, essentiellement qualitative, met en avant la triangulation des sources, des grilles de lecture et des outils d'investigation, qu'il s'agisse de consultation des dossiers de personnels en souffrance ou en déshérence, d'observations de journées de formation, de passations d'entretiens semi-directifs, de récits de vie...

Nos investigations se sont portées, tout d'abord, sur l'examen d'un dispositif d'accompagnement individualisé original, conçu et mis en œuvre au sein d'une académie de taille moyenne ayant déjà participé à diverses expérimentations sur la prévention des risques psychosociaux ou la mobilité carrière. Cette monographie, au-delà des spécificités locales ou régionales, nous fournit des points de repère – que l'on peut, en grande partie, retrouver sur d'autres sites⁵⁴ sur lesquels nous nous sommes rendus – quant au profil des bénéficiaires⁵⁵, aux attentes institutionnelles et aux procédures employées. Les informations dont on dispose et les analyses auxquelles nous avons procédé soulignent, à propos de DEFI, un certain nombre d'éléments que l'on peut considérer comme des atouts ou des opportunités :

- un pilotage et un encadrement de qualité, à l'écoute et faisant preuve d'empathie ou de sollicitude ;

- des moyens humains et des dotations financières non négligeables compte tenu du contexte actuel de restriction des dépenses publiques ;

- un réseau de formateurs et de tuteurs volontaires et motivés, « *convaincus de leurs missions* » et « *bienveillants* » ;

- une bonne réactivité en cas d'urgences et une gestion de proximité attentive aux préoccupations exprimées ;

- une volonté d'auto-évaluation ;

- une visibilité accrue, un "maillage" adéquat et des stages-établissements bien rôlés ;

- une production de "lien social" et une relativisation de ses propres maux ;

- une structure appelée à se renforcer, le volet "anticipation" étant de plus en plus prioritaire.

⁵⁴ Notamment Nord-Pas-de-Calais, Champagne, Poitou-Charentes, Centre ou Île-de-France.

⁵⁵ Voir la fin de la deuxième partie du Rapport final.

Toutefois, certaines zones d'ombre subsistent :

- l'absence de protocole dans la constitution et la collecte des dossiers archivés ne favorise pas toujours l'harmonisation des données ni les comparaisons sur moyenne ou longue période ;
- sans ratios ni indicateurs d'efficacité, toute appréciation sur le bien-fondé, l'utilité ou la pertinence de telle ou telle mesure s'avère délicate ;
- des "effets pervers", en dépit des intentions affichées et du souci louable de strict respect de la confidentialité, peuvent apparaître et déboucher sur un processus de *labeling* ou sur une plus grande dépendance⁵⁶, entretenant de la sorte suspicion et défiance ;
- les remédiations envisagées, même si elles apportent fréquemment soutien et réconfort, peuvent être aussi parfois perçues comme « *contre-productives* », « *infantilisantes* » ou « *culpabilisatrices* », s'apparentant à une « *punition* » ou une « *sanction* » ;
- de même, les conseils prodigués – bien que très prisés par la majorité des participants – ne couvrent pas tout le prisme des difficultés ou des situations rencontrées et peuvent être ainsi, à certains moments, d'un intérêt limité ;
- plus profondément, la dimension organisationnelle, les facteurs environnementaux et tout ce qui a trait au "climat"⁵⁷ qui prévaut dans les collèges ou les lycées demeurent le plus souvent, sinon occultés, du moins secondaires, l'accent étant mis en priorité sur des caractéristiques personnelles renvoyant à des « *déficiences* » ou des « *dysfonctionnements* », des « *lacunes* » ou des « *insuffisances* » : impulsivité ou impréparation, dénégation ou incompétences...

Une telle "matrice", à consonance psychologisante, tend à perdre de vue ou à minorer ce que les Anglo-Saxons entendent habituellement par *flow* ou *capabilities*, *hedonomics* ou *job enrichment*⁵⁸ (Ferréol, 2015). Mieux vaut dès lors privilégier une approche "transactionnelle" (Remy *et al.*, 1978), d'ordre biographique et relationnel, s'inscrivant dans une optique systémique visant à créer des passerelles entre narrativité et objectivation, mise en récit et traduction institutionnelle. Les témoignages recueillis vont dans ce sens et mettent sur le devant de la scène des questions statutaires (*cf.* les TZR), des idéaux ou des vocations contrariés, des réformes précipitées, des velléités de changement ou d'innovation, des bifurcations, des choix de reconversion, des événements plus intimes... Les arrangements auxquels on aboutit sont « *à géométrie variable* » et dépendent des contraintes situationnelles, toute généralisation hâtive étant à proscrire.

Parmi les prochaines pistes à explorer, il conviendrait :

- de poursuivre l'exploitation des archives DEFI et d'affiner certaines analyses relatives au repérage des publics et à l'élaboration des contenus de formation ;
- d'étoffer notre échantillon tant dans l'Académie de référence que dans d'autres régions ;

⁵⁶ La tentation est alors forte de dériver vers une forme d'« assistanat » ou de "surprotection".

⁵⁷ Comme les pratiques partenariales, la coéducation, les stratégies d'équipe, le style de management, la qualité de vie au travail... *Cf.* Debarbieux *et al.*, 2012.

⁵⁸ *Cf.* la note p. 58 du Rapport final.

- d'effectuer des comparaisons avec d'autres professions, y compris dans l'Éducation nationale (IPR, CPE, chefs d'établissement...), d'autres secteurs d'activités ou d'autres types de décrochage (dont celui des élèves) ;
- d'élargir notre réflexion au niveau du Primaire ou du Supérieur ;
- d'interroger, enfin, les fondations du système éducatif sous l'angle non plus du ressentiment ou des désillusions mais de la satisfaction ou du bien-être (Bidet, 2011 ; Chaliès *et al.*, 2013 ; Lachmann *et al.*, 2000 ; Seligman, 2011).

*

* *

L'heure n'est plus à « fournir clefs en mains des guides de bonnes pratiques formatées et stéréotypées » (Gonthier-Maurin, 2012, p. 71). Un décentrement du regard est nécessaire : « Tous les observateurs vous le diront : c'est par leur périphérie que les systèmes changent. Si vous voulez voir émerger le monde de demain, allez sur les confins, les marges, les fronts pionniers » (Amiel et Mével, 2014, p. 9.) Cela suppose de « s'inscrire dans une histoire longue », de « ne pas s'en tenir à des impressions superficielles » et d'« examiner de manière nuancée les évolutions » (Zakhartchouk, 2014, p. 35).

Ces prérequis sont d'autant plus indispensables lorsque l'on aborde un sujet qui, à bien des égards, reste encore mal connu (appréhension statistique très fragmentaire, estimations souvent non concordantes des effectifs, confidentialité des dispositifs et évaluation assez rudimentaire de leur efficacité). L'« individualisation » des traitements, même si elle peut s'avérer fructueuse, ne saurait à elle seule constituer une panacée. D'autres paramètres ont aussi droit de cité : jeux d'acteurs, conflits de rôles, rapport à la hiérarchie, *double bind*, et d'autres échelles – en premier lieu, l'établissement en tant que « *lieu d'épreuves où s'effectue, s'imagine [et] se régule le travail* » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 9) – sont à valoriser.