



HAL
open science

La prévention des risques psychosociaux chez les enseignants du second degré public

Stéphane Pouchou-Guilhamot

► **To cite this version:**

Stéphane Pouchou-Guilhamot. La prévention des risques psychosociaux chez les enseignants du second degré public. Gestion et management. Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2017. Français. NNT : 2017PAUU2025 . tel-04324590

HAL Id: tel-04324590

<https://theses.hal.science/tel-04324590>

Submitted on 5 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THÈSE

UNIVERSITE DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

École Doctorale Sciences Sociales et Humanités (ED481)

Présentée et soutenue publiquement le 05 décembre 2017

par **Stéphane POUNCHOU-GUILHAMOT**

pour obtenir le grade de Docteur

de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour

Spécialité : Sciences de Gestion

LA PREVENTION DES RISQUES PSYCHOSOCIAUX CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRE PUBLIC

MEMBRES DU JURY

RAPPORTEURS :

- M. Alain BRIOLE
Professeur Emérite en Sciences de Gestion
Université de Montpellier 3
- M. Julien HUSSON
Maître de Conférences HDR en Sciences de Gestion
Université de Lorraine

SUFFRAGANTS :

- M. Jacques JAUSSAUD
Professeur en Sciences de Gestion
Université de Pau et des Pays de l'Adour
- M. Johann PETIT
Maître de Conférences en Ergonomie
Bordeaux INP

DIRECTRICE DE THESE :

- M^{me} Véronique PILNIERE
Enseignant-chercheur en Sciences de Gestion
Ecole Supérieure des Technologies Industrielles Avancées

L'Université n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses : ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.

A ma mère

REMERCIEMENTS

Mes premiers et plus vifs remerciements vont à ma directrice de thèse Madame Véronique Pilnière. En acceptant d'encadrer mon travail, elle m'a permis de donner corps à mon projet d'évolution professionnelle. Mais elle a fait plus que cela. Par ses conseils avisés, ses remarques nombreuses et précises, elle a constamment été à mes côtés dans ce travail exigeant que représente la rédaction d'une thèse. Je lui dois, aussi, ma conversion à la pensée complexe.

Je remercie chaleureusement Messieurs Alain Briole, Julien Husson, Jacques Jaussaud et Johann Petit, qui me font l'honneur de constituer ce jury.

Je remercie tout particulièrement Monsieur le Professeur Jacques Jaussaud pour ses cours passionnants dont j'ai pu bénéficier durant mes jeunes années d'étudiant. Ils ont assurément influencé l'ensemble de mon parcours personnel et professionnel.

Qu'il me soit permis, également, de remercier Monsieur le Professeur Jean-Pierre Alline qui, à l'instar de Monsieur Jaussaud avec les sciences de gestion, m'a transmis, lorsque j'étais « jeune » étudiant, sa passion pour l'histoire économique et sociale. J'espère que cet aspect apparaît dans mon travail de recherche.

Je remercie également tous les enseignants, personnels de direction, élèves et parents d'élèves, qui ont aimablement accepté de jouer les « cobayes » dans mon travail de terrain. Tout particulièrement mes chers collègues dont la sincérité, au cours d'entretiens toujours passionnants, m'a touché autant qu'elle m'a enrichi.

Merci à Anne pour sa précieuse collaboration. Ainsi qu'à Eric pour le très long et passionnant échange que nous avons eu.

Je remercie, enfin, mon épouse Marie-Pierre, pour l'infinie patience dont elle a su faire preuve au cours de ces trois dernières années. Sans oublier mon petit Martin, qui m'a appris la signification de ce mot.

Résumé

La prévention des risques psychosociaux (RPS) est une question largement débattue dans les organisations aujourd'hui. Le corps enseignant ne fait pas exception. Malgré certaines actions mises en œuvre pour traiter ce problème, le constat reste celui de la faible efficacité de ces démarches. Il se pose donc la question des conditions nécessaires à la mise en œuvre d'une prévention primaire effective des RPS chez les enseignants. Centré sur le cas des enseignants du second degré public, notre travail a l'ambition d'apporter des éléments de réponse à cette question.

Pour cela, à partir de la littérature, nous avons approfondi les différentes approches mobilisées pour la prévention des RPS. Nous faisons le constat que ces approches sont essentiellement individuelles, c'est-à-dire centrées sur l'enseignant comme facteur explicatif *en lui-même* des RPS, le système considéré se résumant alors aux éléments « enseignant-élèves ». De notre point de vue, cette représentation du système considéré est réductrice. Nos réflexions nous amènent à envisager le système sous le prisme de la pensée complexe. Nous proposons donc un nouveau système, dans lequel l'enseignant n'est qu'un élément parmi d'autres.

Nous avons été amené à expérimenter ce système complexe sur le terrain. L'enquête menée, essentiellement qualitative, a consisté à approcher, puis à analyser, les représentations des acteurs en interactions. Cette expérimentation nous a conforté dans l'idée que la prévention des RPS doit s'envisager dans un système complexe dont l'enseignant fait partie. Il se dégage de nos résultats des préconisations qui amènent chacun des éléments du système à jouer un rôle actif pour une prévention primaire effective des RPS.

Mots clés : risques psychosociaux, sécurité du travail, professeurs de l'enseignement secondaire, structures mentales

Title: Preventing job-related psycho-social risks among teachers in public secondary schools**Abstract**

Preventing psycho-social risks is a widely-discussed issue in organizations. Teachers are no exception. Even though there have been some actions to tackle this problem, they have hardly been efficient. Thus, we may wonder what the conditions to set up an efficient primary prevention of psycho-social risks among teachers are. Our study will focus on public secondary school teachers. We aim at suggesting answers to this question.

To do so, we have started from literature and analysed the strategies of preventing psycho-social risks among teachers. We have realized that these strategies are mainly individual, that is to say they focus on the teacher as, *per se*, the explanatory factor of psycho-social risks – taking into account a system narrowed down to the “teacher-students” elements only. From our perspective, this view is simplistic. Our reflection leads us to consider the system through complex thought. Consequently, we suggest a new system in which the teacher is one element among many others.

We had to experiment this complex system on the ground. Our investigation, which was mainly qualitative, has consisted in approaching and then analysing the perceptions of the interacting actors. This experiment confirmed that preventing psycho-social risks has to be considered in a complex system which the teacher is part of. We argue that each element of this system has to play an active role in order to achieve an efficient primary prevention of psycho-social risks.

Key-words: psycho-social risks, teachers, prevention, system, complexity, mental representations

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION GENERALE	12
PARTIE LIMINAIRE – ELABORATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE	18
INTRODUCTION DE LA PARTIE LIMINAIRE.....	19
1. PROBLEMATIQUE.....	20
1.1 CE QUE NOUS DIT LE TERRAIN	20
1.1.1- Un « malaise » chez les enseignants du second degré public	20
1.1.2- Les raisons évoquées	22
1.1.3- Les conséquences	23
1.1.3.1- Les démissions	23
1.1.3.2- Les congés de maladie.....	25
1.2 ENJEUX SOCIO-ECONOMIQUES D'UNE AMELIORATION DES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE	28
1.2.1- Un enjeu central autour des externalités positives de l'éducation	29
1.2.2- Une corrélation positive entre revenu et performance éducative.....	31
1.3 VOLONTE PRESCRIPTIVE ET PRATIQUES EFFECTIVES : UN ECART	33
1.4 QUESTION DE RECHERCHE	36
2. DEMARCHE DE TRAVAIL : UNE METHODOLOGIE CONSTRUCTIVISTE.....	39
2.1 MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE ET THEORIQUE	39
2.2 EXPLICITATION DE LA NATURE CONSTRUCTIVISTE DE NOTRE TRAVAIL	43
2.2.1- Principes constructivistes.....	43
2.2.2- Quelle place pour la notion de modèle dans une démarche constructiviste ?.....	44
CONCLUSION DE LA PARTIE LIMINAIRE	47
PARTIE 1 – LES RISQUES PSYCHOSOCIAUX : DEFINITION, ANALYSES ET APPLICATION AU CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT	48
INTRODUCTION DE LA PREMIERE PARTIE	49
CHAPITRE 1 - QU'EST CE QUE LE RISQUE PSYCHOSOCIAL ?	50

1.1- DU RISQUE AU RISQUE PROFESSIONNEL	50
1.1.1- Définition(s) du risque	51
1.1.2- Typologie des formes de risque	52
1.1.2.1- Deux catégories de risque	52
1.1.2.2- Caractéristiques du risque professionnel	56
1.2- DU RISQUE PROFESSIONNEL AU RISQUE PSYCHOSOCIAL	60
1.2.1- Retour historique sur la notion de RPS	61
1.2.1.1- Les origines conceptuelles	61
1.2.1.2- Un facteur structurel : les transformations du monde du travail et de l'environnement socio-économique	63
1.2.2- L'état de la réglementation	64
1.2.3- Les axes de réflexion contemporains à l'origine de la notion	67
1.2.3.1- Un enjeu original : dépasser les approches trop strictement psychologiques et individuelles	67
1.2.3.2- La notion de harcèlement moral : un apport à la réflexion	68
1.2.3.3- Un support réflexif : les analyses du stress et du burn out	70
1.2.4- Prévenir les RPS : définitions	71
1.2.4.1- Les RPS	71
1.2.4.2- La prévention	73
CHAPITRE 2 - LES DIFFERENTES APPROCHES MOBILISEES PAR LES SCIENCES DE GESTION POUR L'ANALYSE DES RPS	75
2.1- LES PREMIERES APPROCHES	75
2.1.1- L'Ecole classique de la sécurité	75
2.1.1.1- La sûreté de fonctionnement	76
2.1.1.2- Les facteurs humains	76
2.1.1.3- Les sciences du danger	77
2.1.2- L'approche biologique	78
2.2- L'ECOLE DE FRANCFORT : LES RPS COMME EXPRESSION D'UNE SOUFFRANCE SOCIALE	79
2.2.1- Une pathologie de la reconnaissance	79
2.2.2- Un processus d'accélération mal maîtrisé	80
2.2.3- Les apports de la théorie critique allemande	81
2.3- LA TRADITION « FRANÇAISE » : APPREHENDER LES RPS A TRAVERS L'ACTIVITE DE TRAVAIL	81
2.3.1- L'ergonomie	82
2.3.2- La psychodynamique du travail	83
2.3.3- La clinique de l'activité	84
2.3.4- Les apports de la tradition française	86

2.4- LA TRADITION « ANGLO-SAXONNE » : LES RPS COMME EXPRESSION D'UN DESEQUILIBRE INDIVIDUEL	87
2.4.1- L'approche interactionnelle	87
2.4.1.1- Le modèle du <i>job strain</i> de Robert Karasek	87
2.4.1.2- Le modèle de l' <i>Effort Reward Imbalance</i> de Johannes Siegrist	89
2.4.1.3- Le modèle de la justice organisationnelle de Jerald Greenberg	90
2.4.2- L'approche transactionnelle	95
2.4.3- La théorie de l'appropriation des ressources	97
2.4.3.1- Approche générale	97
2.4.3.2- Le pouvoir comme ressource	98
2.4.4- Les apports de la tradition anglo-saxonne	99
2.5- SYNTHESE THEORIQUE	101

CHAPITRE 3 - APPLICATION DES DIFFERENTES APPROCHES AU CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC.....102

3.1- UN METIER MARQUE PAR LE POIDS DES CONTRAINTES SOCIALES	102
3.1.1- Métier vécu et métier perçu : un déclassement paradoxal	102
3.1.2- Un métier soumis à la « pression sociale »	104
3.1.3- Le poids des enjeux liés à la massification scolaire	107
3.2- L'ACTIVITE DE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT	109
3.2.1- Une approche sociologique : l'enquête de A. Barrère	110
3.2.1.1- La préparation des cours	110
3.2.1.2- La gestion de la classe	111
3.2.1.3- L'évaluation et l'orientation	111
3.2.1.4- Le travail de collaboration avec les autres personnels	112
3.2.2- Une approche managériale : l'enquête de Y. Clot	113
3.3- L'APPROCHE INDIVIDUELLE ET ORGANISATIONNELLE DES RPS DES ENSEIGNANTS	114
3.3.1- Le début de carrière : travail perçu contre travail réel	114
3.3.2- Les ajustements de type « coping » chez les enseignants	116
3.3.3- La carrière attendue Vs la carrière « réelle »	117
3.3.4- La question de la reconnaissance salariale	120
3.3.5- La diversité des situations de travail perçues et leur appropriation par l'enseignant	122

CHAPITRE 4 - PROPOSITION D'UNE APPROCHE DES RPS PAR LA COMPLEXITE124

4.1- POUR UNE DEFINITION CONSTRUCTIVISTE DE LA REPRESENTATION	124
4.1.1- La représentation dans la psychologie sociale	125
4.1.2- La représentation dans la neuropsychologie	126

4.1.3- La définition retenue.....	127
4.2- LIMITES DES APPROCHES DES RPS CENTREES SUR L'INDIVIDU	128
4.2.1- Critique de la représentation de l'homme au travail comme « cible » à protéger	128
4.2.2- Critique de la représentation de l'homme au travail comme acteur individuel	131
4.2.3- Vers une nouvelle approche centrée sur l'activité globale de travail	133
4.3- PROPOSITION D'UNE APPROCHE « COMPLEXE »	134
4.3.1- L'origine de la complexité.....	134
4.3.1.1- Un retour théorique et historique.....	134
4.3.1.2- Un projet transdisciplinaire	136
4.3.1.3- « Chercher dans la complexité » : le principe d'indétermination de Heisenberg.....	138
4.3.2- Les « trois principes » de la pensée complexe.....	139
4.3.2.1- Le principe dialogique.....	140
4.3.2.2- Le principe de récursion organisationnelle.....	142
4.3.2.3- Le principe hologrammatique.....	145
4.3.3- Le système complexe comme modèle heuristique	145
4.3.3.1- Qu'entendons-nous par « système complexe » ?.....	145
4.3.3.2- Modélisation du système utilisé dans notre recherche.....	148
 CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE.....	 150
 PARTIE 2 – COMPRENDRE POUR EXPLIQUER : LES RPS A L'EPREUVE DU TERRAIN DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC.....	 152
 INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE	 153
 CHAPITRE 1 - INVENTAIRE DES OPTIONS METHODOLOGIQUES ET JUSTIFICATION DE L'OPTION RETENUE.....	 154
1.1- LES ENJEUX DE METHODE	154
1.1.1- La distinction entre méthodologies quantitative et qualitative	154
1.1.1.1- Les méthodes quantitatives.....	154
1.1.1.2- Les méthodes qualitatives	155
1.1.2- La problématique des biais méthodologiques et son dépassement	160
1.1.2.1- Le mécanisme d'une approche purement quantitative.....	160
1.1.2.2- Les biais interprétatifs d'une approche purement qualitative	162
1.1.2.3- La complémentarité des approches quantitative et qualitative	163
1.2- LES DIFFICULTES LIEES A NOTRE PROXIMITE AVEC L'OBJET ETUDIE	164
1.2.1- Le problème de la légitimité.....	165

1.2.2- Le problème de la confiance.....	166
1.3- L'ENTRETIEN PROJECTIF COMME PORTE D'ENTREE VERS LES REPRESENTATIONS DES ACTEURS	169
1.3.1- Retour sur la démarche projective	169
1.3.1.1- L'origine : une histoire de café.....	169
1.3.1.2- Les méthodes projectives	170
1.3.2- La méthode projective retenue.....	170
1.4- SYNTHESE DU CHEMINEMENT METHODOLOGIQUE	172

CHAPITRE 2 - LABOURAGE DE TERRAIN : APPROCHER LES REPRESENTATIONS DES ACTEURS
.....173

2.1- UN PREALABLE : L'IDENTIFICATION DES « HARD FACTS »	173
2.1.1- Les structures mobilisées par l'administration pour la GRH.....	174
2.1.1.1- L'attribution des dotations globales horaires (DGH).....	174
2.1.1.2- L'affectation des personnels via les opérations de mouvement.....	176
2.1.1.3- La promotion des personnels : le passage à la « hors-classe ».....	177
2.1.2- Le principal établissement support de notre recherche.....	178
2.2- RECUEIL DES DONNEES AUPRES DES PERSONNELS ENSEIGNANTS	181
2.2.1- Construction de la trame scénaristique	181
2.2.1.1- Les hypothèses de travail	181
2.2.1.2- Les principes de construction	182
2.2.1.3- La trame retenue.....	183
2.2.2- Mise en œuvre des entretiens.....	185
2.2.2.1- Profil des enseignants interviewés.....	185
2.2.2.2- Entretiens	186
2.3- APPROCHE DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS PAR UNE ANALYSE DE CONTENU	187
2.3.1- Principe de l'analyse de contenu et choix méthodologique.....	187
2.3.2- Première étape : codage inductif des attributions causales	189
2.3.2.1- Remarques générales sur le déroulement des entretiens.....	189
2.3.2.2- Explicitation de la démarche suivie.....	190
2.3.2.3- Résultats obtenus sur la première partie des entretiens	191
2.3.2.4- Résultats obtenus sur la seconde partie des entretiens.....	197
2.3.2.5- Premiers éléments d'analyse	198
2.3.3- Deuxième étape : codage déductif.....	199
2.3.3.1- Principe et justification.....	199
2.3.3.2- Résultats et analyse	201

2.3.4- Synthèse : construction de la « perspective stratégique » ouverte par les enseignants	202
2.4- APPROCHE DES REPRESENTATIONS DES PERSONNELS DE DIRECTION	204
2.4.1- Méthode	204
2.4.1.1- Principe et déroulement	204
2.4.1.2- Scénario 1 : gérer un problème de santé affectant le déroulement de la classe.....	205
2.4.1.3- Scénario 2 : gérer un problème d’absences perlées	205
2.4.1.4- Scénario 3 : expliquer un risque personnel d’épuisement professionnel	206
2.4.2- Résultats.....	206
2.5- APPROCHE DES REPRESENTATIONS DES CADRES ADMINISTRATIFS	208
2.5.1- Démarche générale : les procédures d’affectation comme révélateur de représentations	208
2.5.2- Identification du point de vue administratif sur le mouvement des personnels enseignants à travers la littérature.....	210
2.5.3- Exploitation des données	211
2.5.3.1- Description générale du mouvement	211
2.5.3.2- Synthèse et interprétation	213
2.5.4- Conclusion : des données aux représentations.....	216
2.6- APPROCHE DES REPRESENTATIONS DES ELEVES ET DE LEURS PARENTS	217
2.6.1- Méthodologie.....	217
2.6.2- Résultats.....	217
CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE	220
PARTIE 3 – POUR UNE PREVENTION PRIMAIRE DES RPS DANS L’ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC.....	222
INTRODUCTION DE LA TROISIEME PARTIE	223
CHAPITRE 1 - ANALYSE DU SYSTEME COMPLEXE « ENSEIGNEMENT »	224
1.1- EXPLICITATION DU « SYSTEME ENSEIGNEMENT » ENRICHI	224
1.1.1- Personnels de direction et enseignants : un hiatus institutionnel ?.....	225
1.1.1.1- Une dialogie des « cultures » de métier.....	225
1.1.1.2- Des convergences subjectives	227
1.1.1.3- Un bien bureaucratique à fort capital symbolique : la DGH.....	228
1.1.2- La position équivoque des personnels de direction	228
1.1.2.1- Le hiatus administration/pédagogie.....	228
1.1.2.2- Le « trilemme » administration/enseignants/parents d’élèves	229

1.1.2.3- Une gouvernance d'établissement intrinsèquement conflictuelle ?	230
1.1.3- Les enseignants « mis à distance »	231
1.2- DES REPRESENTATIONS AUX IDEOLOGIES	232
1.2.1- Définition de l'idéologie.....	233
1.2.1.1- Retour théorique.....	233
1.2.1.2- Un exemple : analyse d'un discours éducatif dominant	234
1.2.2- Reformulation des représentations identifiées à partir du concept d'idéologie	235
1.3- DES IDEOLOGIES DES ACTEURS A L'IDEOLOGIE DU « SYSTEME ENSEIGNEMENT »	237
1.3.1- Construction systémique de l'idéologie arithmomorphe : un processus historique et sociocognitif.....	237
1.3.1.1- La préférence pour le chiffre comme expression d'une normalisation culturelle ?	237
1.3.1.2- L'histoire comme porte d'entrée vers une explication de type sociocognitif	239
1.3.1.3- L'explication sociocognitive	243
1.3.2- Construction systémique de l'idéologie des élèves : un processus construit autour de la notion de « chahut »	247
1.3.2.1- L'approche « culturelle » du chahut	247
1.3.2.2- L'approche « stratégique » du chahut.....	250
 CHAPITRE 2 - APPORTS DE NOTRE TRAVAIL	 254
2.1- UN NOUVEAU « REGARD » SUR LA NATURE DU RISQUE PSYCHOSOCIAL	254
2.1.1- Les facteurs de RPS comme processus systémique.....	254
2.1.1.1- Les facteurs de RPS dans le sous-système administratif	254
2.1.1.2- Les facteurs de RPS dans le sous-système « classe »	256
2.1.1.3- Les facteurs de RPS dans le sous-système « établissement »	258
2.1.1.4- Modélisation de la systémique globale des facteurs de RPS	260
2.1.2- Les facteurs de RPS comme processus anémique	263
2.1.2.1- Retour sur la théorie durkheimienne de l'anomie et son application à l'analyse du suicide	263
2.1.2.2- De l'hypertrophie étatique à celle de la technostructure.....	264
2.1.2.3- Le management « empêché »	267
2.2- DU TERRAIN AUX PRECONISATIONS	269
2.2.1- Un changement nécessaire de paradigme	269
2.2.1.1- « Transformisme » Vs « Evolutionnisme »	270
2.2.1.2- Implications organisationnelles d'un changement de paradigme	272
2.2.2- Propositions pratiques.....	275
2.2.2.1- Clarifier un processus de décentralisation qui fonctionne aujourd'hui en trompe-l'œil	276
2.2.2.2- Diminuer la concurrence des unités institutionnelles au sein du système politico-administratif	280

2.2.2.3- Refonder la gouvernance du système des affectations	284
2.2.2.4- Refonder la régulation des obligations de service	288
2.2.2.5- Refonder les procédures d'évaluation	290
CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE	295
CONCLUSION GENERALE.....	298
1. CONTRIBUTIONS THEORIQUES ET PRATIQUES	300
2. LIMITES ET VOIES FUTURES DE RECHERCHE	303
BIBLIOGRAPHIE	310
ANNEXES	346
ANNEXE 1 : UNE « CRISE » DES RECRUTEMENTS ?.....	347
ANNEXE 2 : LES ENJEUX MACROECONOMIQUES D'UN SYSTEME EDUCATIF EFFICACE.....	351
ANNEXE 3 : LA PROBLEMATIQUE DE L'EFFET ENSEIGNANT.....	353
ANNEXE 4 : LES ORIGINES DE L'ECOLE DE FRANCFORT.....	357
ANNEXE 5 : ORIGINES THEORIQUES DE LA METHODE PROJECTIVE.....	359
ANNEXE 6 : UN ORGANIGRAMME RECTORAL	361
ANNEXE 7 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE	362
ANNEXE 8 : LE « LACS » - CONSTRUCTION DU PROTOCOLE DE CODAGE	372
ANNEXE 9 : METHODE EMPLOYEE POUR LE TRAITEMENT DES DONNEES DU MOUVEMENT DES PERSONNELS – LE RAISONNEMENT SUR LES ECARTS.....	375
ANNEXE 10 : DEPOUILLEMENT DU TRAVAIL STATISTIQUE SUR LE MOUVEMENT INTRA-ACADEMIQUE DES ENSEIGNANTS	378
ANNEXE 11 : RETRANSCRIPTION PARTIELLE D'UN ENTRETIEN AVEC UN PROVISEUR DE LYCEE	380
ANNEXE 12 : DEPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE ELEVES	383

ANNEXE 13 : RETRANSCRIPTION DE DEUX TEMOIGNAGES D'ELEVES DE TERMINALE	384
ANNEXE 14 : LES THEORIES DE L'IDEOLOGIE	385
ANNEXE 15 : LES DECHARGES SYNDICALES	386
ANNEXE 16 : CULTURES LAMARCKIENNE ET DARWINIENNE.....	387
ANNEXE 17 : LA REDISTRIBUTION DU POUVOIR ENTRE LES NIVEAUX DE L'ACTION EDUCATIVE PUBLIQUE	388
ANNEXE 18 : LES PRECONISATIONS DU RAPPORT MOUGEOT.....	389
ANNEXE 19 : VERS UNE EVOLUTION DE LA NOTION DE « CARRIERE »	392
ANNEXE 20 : L'AUTONOMIE DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES, D'APRES L'OCDE	395
ANNEXE 21 : LA THEORIE DES PARTIES PRENANTES ET L'ECOLE DU MANAGEMENT SOCIO-ECONOMIQUE	397
ANNEXE 22 : FREIDSON Vs PARSONS	401
ANNEXE 23 : LA REFORME « PPCR »	403
ANNEXE 24 : SYNTHESE DE QUELQUES PROPOSITIONS.....	406
INDEX DES GRAPHIQUES, TABLEAUX ET FIGURES	408

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« *Il nous a paru utile que les évêchés et les monastères [...] soient aussi consacrés à l'étude des saintes écritures et mis à la disposition de ceux qui, avec l'aide de Dieu, peuvent se livrer aux études* ». ¹

Ces lignes sont extraites de la correspondance envoyée par Charlemagne aux évêques et aux abbés en 794. Elles annoncent la volonté du futur Empereur d'Occident de restaurer un Etat fort soutenu par l'Eglise ; elles annoncent, aussi, rétrospectivement, la tentative des carolingiens – puis, surtout, des capétiens –, de renouer avec la tradition, héritée de l'Empire romain, d'un Etat centralisé. Il est peu probable que lorsqu'il écrit ces lignes – dans ce qui peut s'apparenter à un lointain ancêtre d'une lettre de mission ministérielle –, le Roi des francs soit réellement soucieux de connaître les états d'âme de ceux qui pourraient être amenés, dans l'avenir, à mettre en œuvre la volonté royale. La démarche est politique, et la société de type « holiste² » que constituent les provinces de ce qui deviendra bien plus tard le Royaume de France, n'a pas à se préoccuper de l'état psychique de ses sujets, pas plus que des modifications de cet état du fait de conditions de travail physiquement et mentalement exigeantes. L'épuisement « professionnel » est pourtant un syndrome très ancien. Philippe Zawieja, en ouverture de l'ouvrage de synthèse qu'il consacre à la notion de burn out, souligne ainsi que l'Ancien Testament relate, déjà, chez des prophètes majeurs³, des situations assimilables à de l'épuisement « professionnel » (Zawieja, 2015, p.3). Zawieja évoque également la situation de nombreux gens de lettre, au XVIII^e siècle, se tuant littéralement à leur tâche d'érudition ; ou bien celle de Gustave Flaubert, au XIX^e siècle, « *sacrifiant sa vie sociale et sentimentale à son insatiable appétit de travail* ».

Pour Zawieja, la notion moderne d'épuisement professionnel est un construit socio-historique, comme en atteste l'enrichissement progressif du vocabulaire entourant les représentations de la fatigue au travail, associées aux évolutions économiques et sociales faisant du travail le centre des activités humaines : acédie (III^e-V^e siècle) ; mélancolie (XVII^e siècle) ; neurasthénie ; spleen romantique (XIX^e siècle) ; burn out (XX^e siècle)⁴. De nouveaux outils d'analyse du malaise existentiel se sont parallèlement développés à partir de la fin du XIX^e siècle et l'avènement de la sociologie comme discipline scientifique. Ainsi, l'approche retenue par Emile Durkheim à propos du suicide (1897) fait-elle toujours autorité. Elle consiste à montrer que le suicide relève moins de la psychologie individuelle que du phénomène social « normal », comme en atteste la progression régulière du taux de suicide dans une société française en voie d'industrialisation et en proie à

¹ Tiré de Troger, Ruano-Borbalan, 2015 [2005], *Histoire du système éducatif*, Puf, coll. « Que sais-je ? ».

² Louis Dumont, (1977), *Homo aequalis : genèse et épanouissement de l'idéologie économique*, Paris, Gallimard.

³ Elie et Moïse

⁴ Zawieja fait néanmoins remarquer que le terme de burn out apparaît dans un sonnet de Shakespeare dès 1599.

l'anomie⁵. Ainsi pour Durkheim, « *si l'on se tue plus aujourd'hui qu'autrefois, ce n'est pas qu'il nous faille faire, pour nous maintenir, de plus douloureux efforts, ni que nos besoins légitimes soient moins satisfaits ; mais c'est que nous ne savons plus où s'arrêtent nos besoins légitimes et que nous n'apercevons plus le sens de nos efforts* » (Durkheim, 1897, p. 444). Il insiste notamment sur le caractère anémique des relations juridiques liant, dans la grande industrie, capital et travail, dont les conflits sociaux seraient l'expression. La sociologie du travail et des organisations établira à sa suite, dans le prolongement des intuitions anciennes d'Adam Smith sur la division du travail, le lien entre malaise existentiel et pratiques managériales⁶.

Dans le champ de l'enseignement, l'enquête Rouland⁷ de 1860, d'initiative politique, constitue un état des lieux inédit de la condition des maîtres sous le Second Empire. A travers les témoignages de 5940 instituteurs, elle montre, d'une part, l'émergence d'une conscience collective, caractéristique d'un corps professionnel en construction, et, d'autre part, un sentiment – ressenti depuis la loi Falloux de 1850 –, de rejet et de mépris exprimé par les instituteurs (Gréard, 1887 ; Nicolas, 2004 ; Prost, 2005). Sur un plan académique, la première étude universitaire menée à propos de la condition enseignante en France a été conduite par Jacques et Mona Ozouf, entre 1961 et 1963, à partir d'un questionnaire envoyé à plus de 20 000 instituteurs ayant exercé avant 1914⁸. Avec un taux de réponse de 20% (soit 4 000 prises de parole), cette enquête atteste de la volonté, exprimée par les instituteurs de la « génération Ferry », de témoigner des difficultés qui ont été les leurs et dont ils n'avaient pu rendre compte jusque là ; principalement des conflits, « symboliquement très violents », comme ceux les opposant aux ecclésiastiques ou à leurs supérieurs administratifs, mais aussi, une fois en poste, un sentiment affirmé d'isolement (Deloye, 1993). Elle témoigne, aussi, des principales motivations de ceux qui embrassaient le métier d'instituteur à la fin du XIX^{ème} siècle : connaître une mobilité sociale ascendante, en rupture avec des trajectoires familiales historiquement laborieuses, s'instruire ; et bénéficier, surtout, d'une véritable reconnaissance statutaire grâce à la forte valorisation du métier. Les résultats de cette enquête confirment, dans le cadre de la Troisième République – prolongeant ainsi l'enquête Rouland pour le Second Empire –, la réalisation d'une véritable communauté de valeurs autour du « monde » des instituteurs, en somme, leur professionnalisation.

En matière de souffrance au travail, c'est en Allemagne, à partir de 1911, que le métier d'instituteur fait pour la première fois l'objet de descriptions de symptômes caractéristiques d'un épuisement professionnel, tels que migraine, fatigue, abattement, exacerbation sensorielle,

⁵ Sur la période étudiée par Durkheim, entre 1828 et 1890, le taux de suicide est multiplié par plus de cinq. Cette hausse conduit Durkheim à considérablement relativiser sa vision optimiste de l'évolution du lien social qu'il développait dans sa thèse de 1893 (Cusset, 2011, p. 26). Néanmoins, c'est moins la progression du taux de suicide qui est remarquable, que le changement de nature du suicide, désormais « anémique » ou « égoïste ».

⁶ A commencer, en France, par les travaux de Georges Friedmann (1946, 1950, 1956).

⁷ Du nom de Gustave Rouland, Ministre de l'instruction publique et des Cultes de 1856 à 1857, puis entre 1860 et 1863.

⁸ Ozouf J., Ozouf M., *La République des instituteurs*, Paris, Gallimard, Le Seuil, 1992. Avec la collaboration de Véronique Aubert et Claire Steindecker.

irritabilité, etc. (Körner, 2002, citée in Zawieja, *ibid.*, p. 5). En France, à la fin des années 1950, un article d'Ida Berger fait état d'un « *malaise des instituteurs* », lesquels vivaient leur profession comme moins prestigieuse (Berger, 1957, p. 337).

Pour ce qui concerne les seuls professeurs de l'enseignement secondaire – lesquels seront l'objet principal de notre travail –, la problématique historique de la reconnaissance statutaire du métier et de leurs conditions d'exercice est différente de celle des instituteurs. A commencer par une professionnalisation plus ancienne, qui débute véritablement avec la création du concours de l'agrégation en 1766, bien que le métier ait bénéficié d'une codification dès 1598 (Prost, 2007). Pour Prost, en effet, le concours introduit un changement majeur en substituant l'attestation de compétences à la seule fréquentation de la faculté pendant la durée requise⁹. Il répond, aussi, à d'importants besoins en recrutement de régents¹⁰ depuis 1762 et l'expulsion des jésuites du royaume, lesquels tenaient jusque là « *une centaine de collègues* » (*ibid.*). Cette professionnalisation institutionnalise un métier qui jouissait, déjà, d'un prestige certain, attesté par une grande stabilité ; Prost fait ainsi remarquer que, dans les faits, « *jamais un principal n'a obtenu la révocation d'un régent* ». Pour autant, le Rapport Ribot (1898), via la constitution d'une importante masse de données statistiques, conduit, le premier, à relativiser cette représentation. Il montre, en effet, l'état de précarité dans laquelle se trouvent souvent les enseignants du second degré public à l'aube du XX^{ème} siècle, du fait de leur dépendance aux ressources locales que sont capables de mobiliser les établissements qui les emploient dans un contexte de concurrence face aux établissements secondaires privés ou primaires supérieurs (Prost, 2008).

Parmi les travaux contemporains consacrés à la situation des enseignants du secondaire en France – hormis ceux, nombreux, d'ordre purement historique¹¹ –, citons, comme point de départ, le travail de Jean-Michel Chapoullie et Dominique Merllié (1971)¹². Celui-ci fait état, dès le début des années 1970, d'une « *dévalorisation relative, sous le rapport de la valeur sociale, de la profession enseignante, corrélative des difficultés de recrutement* » (Chapoullie, Merllié, 1971, p. 62). L'ouvrage d'Alain Léger (1983) constitue un premier état des lieux de la situation des enseignants du second degré français et celui, devenu un classique, de Maurice *et al.* (1982) fournit un éclairage, alors inédit, des caractéristiques du système d'enseignement français au regard du système allemand. L'ouvrage, également collectif, dirigé par Ada Abraham (1984) contribue, de son côté, à « *désinstitutionnaliser* » l'enseignant pour faire émerger la « *personne* » qui se cache derrière le statut ou la fonction, contribuant ainsi à mettre en avant la dimension personnelle, psychologique,

⁹ L'évaluation de ces compétences est de fait standardisée pour chacun des trois concours de l'agrégation (grammaire, humanités, philosophie) : une composition écrite d'une journée, une thèse publique et une leçon d'une heure.

¹⁰ Hors université, le titre de professeur n'était reconnu qu'aux enseignants de philosophie.

¹¹ Pour une synthèse historique : Savoie (Philippe), *Les enseignants du secondaire – le corps, le métier, les carrières*, INRP/Economica, 2000.

¹² Publiés à peu près à la même période (c'est-à-dire « *post 68* »), et quoique non centrés sur les enseignants du secondaire, nous aurions pu évoquer des ouvrages importants car novateurs dans leur analyse psychosociologique de l'acte d'enseigner. Il s'agit des ouvrages de Daniel Hameline (1971) et de Janine Filloux (1974).

voire affective, rattachée à l'acte d'enseignement, et donc les souffrances possibles que cette activité peut entraîner. C'est néanmoins l'analyse de Michael Huberman (1989) – dont l'enquête, croisant méthodologies quantitative et qualitative, peut être considérée comme la première mettant en évidence l'existence d'une professionnalité enseignante –, qui paraît marquer un tournant dans l'analyse du travail de professeur de l'enseignement secondaire¹³.

Il demeure que, longtemps, peu d'ouvrages académiques s'étaient attachés à établir de manière scientifique un « état des lieux » de la condition enseignante en France. L'enseignement constitue certes un marronnier médiatique, régulièrement sujet à polémiques, du fait notamment que chaque individu est désormais confronté, à un moment ou un autre de son existence, et sur des durées de plus en plus longues, à un ou plusieurs enseignants. Du fait, aussi, de l'accroissement de la concurrence scolaire, dans un contexte de chômage de masse, qui fait peser sur l'école une pression inédite (Maurin, 2004, 2009, 2012 ; Dubet, 2010). Mais en dehors de la sociologie de l'éducation¹⁴ et des sciences de l'éducation, centrées sur l'élève, le métier d'enseignant et, singulièrement, sa régulation par l'administration, restaient peu explorés par le champ scientifique, au moins jusqu'à la publication de Lantheaume et Hérou (2008), qui ne relève pas, d'un point de vue institutionnel, des sciences de gestion¹⁵.

Certains événements et résultats d'enquête ont montré que le sujet de la santé au travail des enseignants méritait de plus amples investigations. Sur la période récente, la population enseignante serait ainsi devenue la plus étudiée en matière d'exposition au burn out (Fotinos, Horenstein, 2011). Les agressions verbales et physiques des enseignants français font, du reste, l'objet de traitements médiatiques récurrents dont l'évolution récente montre que l'enseignant agressé n'est plus un « *professionnel en difficulté* » mais une « *victime* » (Trébut, Bourion, 2012, p. 233). Cette médiatisation a connu un « pic » au début de l'automne 2016, mais cela fait plusieurs années – depuis les premières enquêtes ministérielles des années 1980 –, que l'idée d'une progression de la violence¹⁶ scolaire inquiète les usagers de l'éducation, comme les enseignants et les personnels administratifs (Coslin, 2009, p. 33). Cela n'est pas sans conséquence sur l'exercice du métier, certains enseignants ayant dès lors « peur » de leurs élèves, ou, le plus souvent, ressentent une lassitude, voire un malaise diffus (Lantheaume, Hérou, *ibid.*). Ce phénomène est d'autant plus problématique que les enseignants expriment un sentiment de solitude et de manque de soutien (Jolly, 2002).

¹³ Au cours des cent-soixante entretiens qu'il a effectués, Huberman a ainsi amené les enseignants interrogés à découper, de manière autonome, leur vie professionnelle en différentes phases puis à les commenter. Ce questionnement autour de la professionnalité fait écho, la même année, à la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

¹⁴ Cf., notamment, pour une première synthèse, l'ouvrage collectif publié sous la direction de Chapelle et Meuret (2006).

¹⁵ Nous entendons les sciences de gestion au sens de Hatchuel, en tant que « théorie de l'action collective » (2012).

¹⁶ Comme le rappellent Trébut et Bourion : au sens du Code pénal, la violence désigne « toute atteinte à l'intégrité physique ou psychique de la personne ».

Cette introduction, sous forme d'aperçu historique, montre que questionner le métier d'enseignant du secondaire, du point de vue des conditions de travail et de leurs impacts psychiques, ne va pas de soi. En tant que fonctionnaire d'Etat, l'enseignant de collège ou de lycée est longtemps apparu comme un « agent » accomplissant, avec – nous le supposons –, conviction et dévouement, une mission éducative de service public. Mission dont le statut protecteur et le prestige associé justifiaient que l'on n'ouvre pas la « boîte noire » que constituaient – et constituent, encore aujourd'hui, parfois –, les salles de classe, voire que l'on ne franchisse pas les portes des établissements scolaires. La notion de risques psychosociaux (RPS), pourtant, a fait florès, via l'introduction dans le débat public, depuis une quinzaine d'années, de phénomènes anciens mais « redécouverts », ou simplement mieux connus, tels que le stress, le suicide, le harcèlement moral et, nous l'avons dit, le burn out. Les quelques exemples ci-dessus montrent qu'il n'y a pas lieu de penser que les professeurs seraient protégés de la réalisation de ces risques. Pas plus, en tout état de cause, que les autres professions.

Notre travail de recherche propose donc d'investir, dans le cadre des sciences de gestion¹⁷, l'analyse des RPS appliqué au cas des enseignants du second degré public.

¹⁷ Sachant que le champ du management scolaire n'a pas, à notre connaissance, fait l'objet d'investigations nombreuses de la part des chercheurs en gestion.

PARTIE LIMINAIRE – ÉLABORATION DE LA QUESTION DE RECHERCHE ET POSITIONNEMENT EPISTEMOLOGIQUE

« La tâche primordiale d'un professeur compétent est d'apprendre à ses élèves à reconnaître qu'il y a des faits inconfortables, j'entends par là qu'il y a des faits qui sont désagréables à l'opinion personnelle d'un individu. »¹⁸

¹⁸ Max Weber, « Le métier et la vocation de savant », conférence de 1919.

INTRODUCTION DE LA PARTIE LIMINAIRE

L'objet de cette partie que nous qualifions de « liminaire » est d'expliciter le cheminement de notre travail, d'en faire apparaître le contexte d'émergence, l'intérêt, les enjeux méthodologiques et notre positionnement épistémologique.

Dans une première section, nous présenterons les constats qui nous ont amené à la question de recherche autour de laquelle s'articule notre travail. Comme nous le verrons, questionner la santé au travail des enseignants du secondaire public ne va pas de soi.

Dans une deuxième section, nous ferons part de notre positionnement épistémologique et expliquerons notre démarche, ainsi que la méthodologie utilisée. L'objectif est de rendre compte des outils mobilisés dans notre recherche afin d'en expliciter la teneur scientifique.

1. PROBLÉMATIQUE

A l'origine de notre sujet se trouvent un certain nombre de constats et observations de « terrain » relatifs aux difficultés d'enseigner pour des milliers d'enseignants du second degré public. Nous les présentons dans un premier temps. Nous formulerons dans un second temps la question de recherche autour de laquelle va s'articuler notre travail.

1.1 CE QUE NOUS DIT LE TERRAIN

1.1.1- UN « MALAISE¹⁹ » CHEZ LES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRE PUBLIC

« ... J'ai passé l'après-midi en rendez-vous suite à ma chute et il en ressort que rien n'est cassé mais que les douleurs viennent des contractures musculaires, dues à la chute, certes, mais aussi à la position de travail (penchée sur les copies, debout pour faire cours et écrire au tableau, les escaliers et l'immense bahut à traverser en changeant de salle toutes les heures avec un cartable qui pèse une tonne), et que mes céphalées de tension sont dues aussi à cette pression (le vendredi, je fais 8 h de cours d'affilée, je n'ai même pas le temps de passer par la salle des profs à 10 h et je n'ai que la pause médiane pour souffler entre 4 h de classes de Terminale – les autres jours, j'ai des journées de 8h – 18 h avec 5 h de trou au milieu).

Bref, verdict unanime du médecin, du radiologue, de la neurologue et du pharmacien quand il a vu l'ordonnance: « changez de boulot avant d'y laisser votre santé ! ». Comment leur expliquer (comme au commun des mortels d'ailleurs) que le problème n'est pas tant le métier de prof (quoique je ne me plains pas, ça fait longtemps que je n'ai pas eu d'élèves vraiment ingérables) que le statut du Titulaire sur Zone de Remplacement (TZR) balancé en lycée un 25 août avec 3 niveaux, 2 classes de Terminale et 21 h de cours... Mais bien sûr, comme on me dit (« on » étant tous ceux qui ne sont pas profs) j'ai 12 semaines de vacances... largement de quoi me reposer, me remettre de mes douleurs et faire le tour du monde, car c'est bien connu, un certifié, ça roule sur l'or ! »²⁰.

Le Livre blanc de la souffrance au travail des fonctionnaires (tomes 1 et 2) publié par le

¹⁹ Introduite dans les débats publics à partir de 1984, la référence au « malaise » pour caractériser la situation des enseignants est une expression qui a fait florès. Elle est du reste ancienne. Nous en trouvons l'origine dès 1902 avec l'expression « malaise moral » utilisée par Emile Durkheim dans son discours à la Sorbonne prononcé, pour sa leçon d'ouverture, avant d'intégrer la chaire de sciences de l'éducation.

²⁰ Garlet, Razafindranaly, *Livre blanc de la souffrance au travail des fonctionnaires et des agents publics : voyages aux confins des textes et des maux*, 2012, p. 124.

SNALC-FGAF²¹ dont est extrait ce témoignage, permet de décompter 52 cas d'enseignants faisant état de situations négatives dont le degré de gravité varie, allant de la frustration au suicide, en passant par l'affirmation d'un sentiment diffus de mal-être.

D'autres enquêtes et études abondent dans ce sens. Ainsi, d'après un sondage IFOP du 18 juin 2014, 54% des enseignants interrogés déclaraient être, ou avoir été, en situation d'épuisement professionnel (burn out) [contre 12,6% pour l'ensemble de la population active]. D'après l'enquête « Cadre de vie et sécurité », publiée en juillet 2014 par l'INSEE²², 46% des personnels de l'Éducation nationale insultés ou menacés dans l'exercice de leur métier déclarent avoir subi un dommage psychologique et 33% estiment que l'agression a perturbé leur vie quotidienne (contre respectivement 37% et 23% dans l'ensemble des personnes occupant un emploi et insultées ou menacées dans l'exercice de leur métier). Selon Georges Fotinos et José Mario Horenstein, « *On estime que 22 % du millier d'études sur le burn out réalisées entre 1978 et 1996 concernait cette catégorie professionnelle [celle des enseignants] qui est devenue ainsi la population la plus étudiée. [...] L'éducation occupe la première place selon les statistiques hollandaises de burn out, et cela depuis 1995, avec 17 % contre une moyenne de 11 % dans les autres professions. 9 % d'enseignants arrivent à un niveau clinique de burn out (4 à 7 % dans les autres professions)* » (Fotinos, Horenstein, 2011, p. 57). Compte tenu de cette situation, Rémi Boyer²³ et José Mario Horenstein rappellent que, depuis 2006, « *plus de 6000 enseignants²⁴ de toute la France, ont contacté l'association Après Prof, et plus de 80% ont témoigné de leur mal-être dans ce métier de plus en plus éprouvant* » (Boyer, Horenstein, 2013). Entre le 1^{er} janvier 2011 et le 1^{er} juillet 2013, cette association, qui suit le dossier de reconversion professionnelle d'environ 600 enseignants, dénombre 2907 témoignages relatifs aux difficultés d'enseigner. Parmi ces témoignages d'enseignants en souffrance, les auteurs remarquent qu'on trouve des individus de plus en plus jeunes avec moins de deux ans d'ancienneté et souhaitant changer de métier. Enfin, le Rapport du Conseil économique, social et environnemental (CESE, 2013) souligne le « *caractère très prégnant des facteurs de risques psychosociaux dans un grand nombre de services et d'établissements publics de l'Etat et particulièrement les établissements publics locaux d'éducation où des phénomènes de violence sont susceptibles d'affecter les élèves et les membres de la communauté éducative* » (p.7). Plus loin dans le rapport, nous relevons que « *contrairement à une idée reçue, les fonctionnaires ne sont pas épargnés par les risques psychosociaux* » (p.45). De plus, le Directeur général de l'administration et de la Fonction publique, Jean-François Verdier, a rappelé, au début de l'année 2013, l'enjeu essentiel que représentent les risques psychosociaux (RPS) dans la gestion des ressources humaines dans la fonction publique²⁵.

²¹ Syndicat national des lycées et collèges, syndicat qui appartient à la Fédération Générale Autonome des Fonctionnaires.

²² INSEE-ONDRP, enquêtes Cadre de vie et sécurité 2007-2013 ; publiée dans *Insee Première*, « Éducation nationale : des métiers exposés aux menaces et aux insultes », n°1506, juillet 2014.

²³ Fondateur en 2006 de l'association *Aide aux profs*, devenue *Après Prof*, à compter du 1^{er} septembre 2016.

²⁴ Métropole + DOM.

²⁵ Audition devant la section du travail et de l'emploi du CESE de Jean-François Verdier, DGAFP, le 9 janvier 2013.

1.1.2- LES RAISONS EVOQUEES

D'après le Baromètre UNSA²⁶ mis en œuvre annuellement depuis 2013, au mois de juin 2015²⁷, 85% des enseignants des collèges et lycées interrogés jugeaient leur rémunération peu ou pas en accord avec leurs compétences, 84% estimaient leurs perspectives de carrière peu ou pas satisfaisantes, 67% s'estimaient en mal de reconnaissance ou de respect et 65% déclaraient des conditions de travail faiblement satisfaisantes. La même enquête renouvelée, en 2017, révélait que 64,6% des enseignants du second degré public déclaraient que les missions qui leur étaient confiées avaient du sens pour eux, contre 85,7% des autres personnels de l'éducation. Les enseignants identifient donc plus fréquemment le manque de sens de leur mission comme source de malaise comparativement aux autres catégories de personnels éducatifs.

Par ailleurs, l'étude déjà citée de l'INSEE montre qu'en moyenne sur un an, dans les douze mois précédant l'enquête, 15,7% des personnels de l'Éducation nationale se déclarent victimes d'insultes toutes circonstances confondues (au travail, dans la rue, dans les transports, mais hors violences domestiques) ; ils sont 11,7% dans l'ensemble des personnes occupant un emploi (+4 points) ; 64 % des personnels de l'Éducation nationale victimes d'actes de menace déclarent avoir été agressés alors qu'ils exerçaient leur métier, contre 47% (+17 points) des cadres et 44% (+20 points) de l'ensemble des personnes ayant un emploi victimes de menaces ; en moyenne sur un an, 12% des personnels de l'Éducation Nationale déclarent avoir été menacés ou insultés dans l'exercice de leur métier, contre 7 % des personnes ayant un emploi (+5 points). De plus, le sondage IFOP déjà évoqué fait état du fait que 35% des enseignants interrogés avaient le sentiment de ne pas être respectés par les familles, et 40% de ne pas être soutenus par leur hiérarchie.

Autre raison évoquée par les enseignants : le fait que leurs collègues les moins expérimentés, affectés sur les postes de travail les plus exigeants, ne les place pas en position d'assumer l'évènement pédagogique auquel ils doivent faire face. Il en résulte une situation de stress particulièrement prégnante au sein de cette population d'enseignants jeunes, lesquels contribuent à transmettre à leurs élèves leur pessimisme et les sous-évaluent. (Bergugnat, Rascle, 2012)²⁸.

²⁶ Union nationale des syndicats autonomes.

²⁷ Echantillon de 2 857 enseignants du secondaire.

²⁸ Enquête réalisée auprès de 744 enseignants stagiaires entre 2008 et 2012. D'après les auteurs, seuls « 10 à 15% des enseignants ne souffrent pas de leur entrée dans le métier ». Titre : « Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants : quels effets sur leur santé ? Quels effets sur les élèves ? » (Financée par le conseil régional d'Aquitaine).

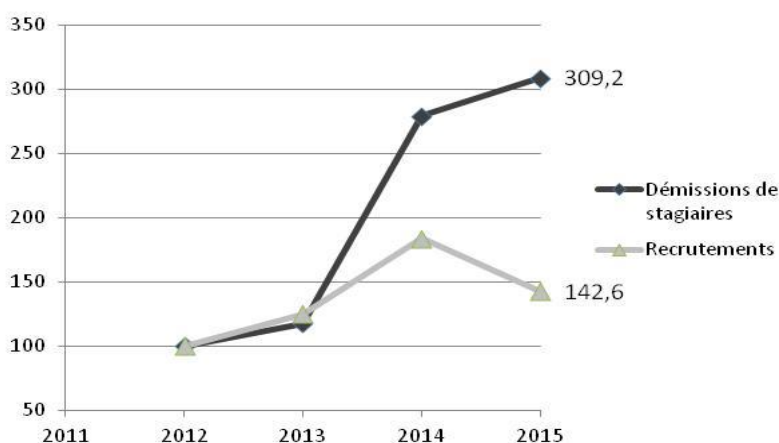
Voir : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/12/06122012Article634903748733618563.aspx>.

Dernière raison évoquée : le caractère vocationnel du métier (WatreLOT, 2017)²⁹. En effet, un certain imaginaire collectif – volontiers intégré par nombre d’enseignants –, lui associe une dimension quasi religieuse (le « sacerdoce » de l’enseignement). De fait, ceux, qui, parmi les enseignants, ont choisi ce métier par « vocation » subiraient un « choc de réalité » générateur de mal être.

1.1.3- LES CONSEQUENCES

1.1.3.1- Les démissions

Selon le sondage IFOP déjà évoqué, plus des deux tiers des enseignants admettaient avoir envisagé de changer de métier. Une première façon d’évaluer les conséquences du « malaise » enseignant est donc de mesurer le recours à la démission³⁰. Un rapport sénatorial de novembre 2016³¹ rappelle à cet égard que le Ministère communique depuis peu autour des statistiques de démissions. En effet, l’accès public aux données statistiques relatives aux démissions n’est possible que depuis 2016.



Graphique 1 : Evolution des démissions de stagiaires et des recrutements dans l'enseignement secondaire

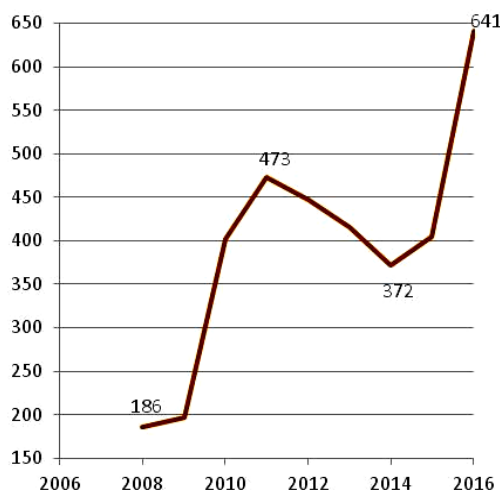
Années scolaires 2012-2013 / 2015-2016 – Source : Ministère de l’éducation nationale, de l’enseignement supérieur et de la recherche – Indice Base 100 : 2012.

²⁹ Watrelot (Philippe), « Comment expliquer la progression des démissions d’enseignants », in Alternatives économiques, 06 janvier 2017 : <http://www.alternatives-economiques.fr/philippe-watreLOT/expliquer-progression-demissions-denseignants/00076414>.

³⁰ L’analyse de la problématique des démissions nous semble plus pertinente, pour notre étude, que celle de la supposée « crise » des recrutements ». Voir annexe n°1 « Une crise des recrutements ? ».

³¹ « Les moyens des politiques publiques et les dispositions spéciales », Annexe n°14, Enseignement scolaire, Rapport général fait au nom de la commission des finances sur le projet de loi de finances pour 2017, Sénat, n°140, 24 novembre 2016, p. 48.

Entre 2012 et 2015, le nombre de stagiaires démissionnaires a augmenté de 209,2% (multiplication par plus de trois : le nombre passe de 120 à 371), quand le nombre de recrutements progressait de 42,6% (de 10496 à 14963, soit 57882 postes créés sur l'ensemble de la période). Cette évolution traduit donc une élévation du ratio du nombre de démissions de stagiaires pour cent recrutements, passant de 1,14% à 2,48%. Ces évolutions récentes démontrent l'existence de difficultés très fortes de la part de nombreux enseignants stagiaires dont la sociologie montre, contrairement à leurs aînés, qu'ils sont peut-être moins hésitants à l'idée de démissionner³².



Graphique 2 : Nombre de démissions d'enseignants titulaires du second degré public et privé sous contrat

Source : *Projet de loi de finance 2014*, « Questionnaires parlementaires traités par la DGRH », décembre 2013, p. 193, période 2008-2012) – Rapport du Sénat, *ibid.* (période 2012-2016)

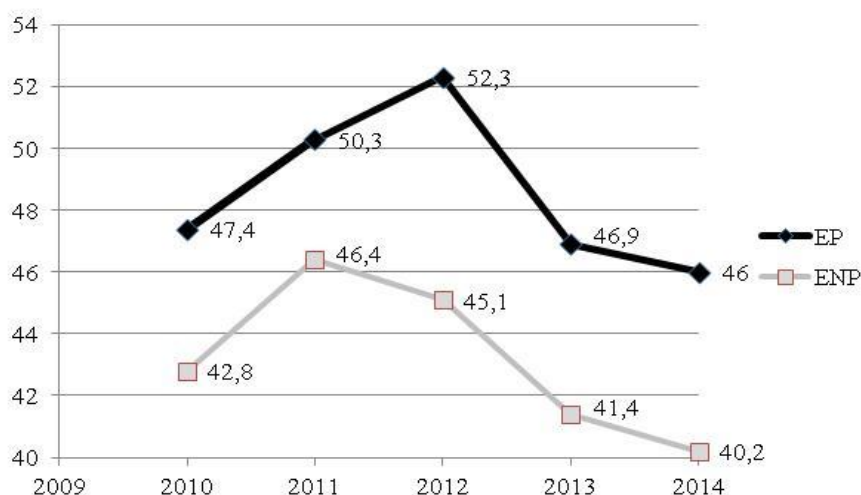
Pour ce qui est des démissions de titulaires (*cf.* graphique 2), elles sont passées, sur la même période, de 416 en 2011-2012 à 641 en 2015-2016 (+54,1%). Si l'on élargit la période d'observation, nous constatons que le nombre de démissions d'enseignants titulaires était de 186 au cours de l'année scolaire 2007-2008, soit une progression de 244% entre 2008 et 2016 (x 3,44).

³² Selon Philippe Watrelot (voir l'article évoqué dans la section précédente), les enseignants jeunes ont plus fréquemment vécu une première vie professionnelle et seraient, par rapport à leurs aînés, moins souvent portés par la dimension vocationnelle du métier. Pour ceux, au contraire, marqués par la dimension « religieuse » du métier, la relative faiblesse de la proportion de démissionnaires (0,1%) – comparativement aux autres pays –, apparaît paradoxalement comme l'expression d'un métier exercé de manière douloureuse.

1.1.3.2- Les congés de maladie

Une deuxième façon d'évaluer les conséquences du « malaise » des enseignants est de mesurer le nombre et la durée des congés maladie (CM). Nous distinguerons les CM des congés pour raisons de santé (CRS), ces derniers englobant les congés maternité, paternité/adoption³³. Pour l'année scolaire 2012-2013, la comparaison des CM entre, d'une part, les enseignants du second degré et ceux du premier degré et, d'autre part, entre enseignants du second degré affectés en éducation prioritaire (EP) et non prioritaire (ENP)³⁴, fait apparaître certains contrastes. La durée moyenne des absences est plus élevée dans le secondaire comparativement au primaire, principalement pour les congés longs (+7,9%) et surtout les maladies professionnelles et accidents du travail (+19,3%).

Pour la seule population des enseignants du second degré, la principale information réside au contraire dans le contraste observé sur le plan de la proportion d'enseignants ayant pris un CM. Ceux affectés en éducation prioritaire sont proportionnellement 13,3% plus nombreux que ceux affectés en éducation non prioritaire.



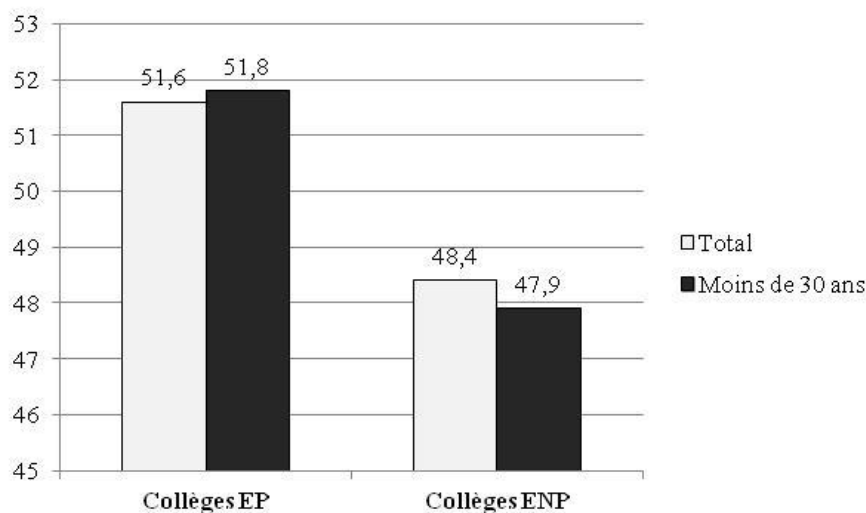
Graphique 3 : Part (en %) des enseignants du second degré ayant pris un congé maladie, en fonction du statut de leur lieu d'affectation

Source : Bilans sociaux du MEN, 2011/2016.

³³ Parmi les CM, le MEN distingue trois catégories : 1) les CMO (= congés de maladie ordinaire [≤ 12 mois consécutifs]) ; 2) les CL (= congés longs) ; 3) les MP/Acc. Travail (= maladie professionnelle et accidents du travail).

³⁴ Education prioritaire : écoles, collèges, lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (ECLAIR), devenus REP (Réseau d'éducation prioritaire) ou REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcé) à la rentrée 2015. Les établissements classés en zone d'éducation prioritaire bénéficient de moyens financiers et humains, ainsi que de taux d'encadrement, plus favorables que les autres établissements, en vertu du principe d'« affirmative action », ou discrimination positive, au regard des caractéristiques socio-professionnelles des populations d'élèves accueillies (ou, plus précisément, de celles de leurs parents).

Au cours de l'année scolaire 2013-2014, 46% des enseignants du second degré affectés en zone d'éducation prioritaire ont pris un CM, contre 40,2% parmi ceux affectés en éducation non prioritaire (soit un taux de recours global de 41,1%). Quelque soit l'année scolaire considérée, le taux de recours à un CM est systématiquement plus élevé parmi les enseignants affectés en zone d'éducation prioritaire. L'écart moyen sur quatre ans est de 5,4 points, soit 12,5%.



Graphique 4 : Part (en %) des enseignants du second degré affectés en collège public ayant pris un congé maladie au cours de l'année scolaire 2014-2015, en fonction du statut de leur lieu d'affectation et de leur âge

Source : Bilan social du MEN, 2017.

Le bilan social mis en ligne par le Ministère au mois d'avril 2017 et portant sur l'année scolaire 2014-2015 (graphique 4), présente la particularité de ne pas tenir compte des lycées de l'éducation prioritaire, peu nombreux. Ainsi, « pour le second degré, la comparaison est restreinte aux collèges pour comparer plus rigoureusement l'écart de fréquence et de congés lié à l'éducation prioritaire » (MEN, 2017, p. 170).

A la suite de ce rapport ministériel, nous pouvons formuler les observations suivantes :

- C'est au sein des collèges que la prévalence des CMO parmi les enseignants est la plus élevée ;
- Surtout, cette prévalence est particulièrement élevée dans les collèges de l'éducation prioritaire (+ 3,2 points) ;
- Cet écart de prévalence est plus important au sein de la population des jeunes enseignants âgés de moins de trente ans (+ 3,9 points entre EP et ENP) ;
- Si la prévalence est proche entre les enseignants de moins de 30 ans et les autres au sein des collèges d'éducation prioritaire, en revanche, celle-ci est plus faible pour ceux âgés de moins de 30 ans parmi les enseignants affectés en collège d'éducation non prioritaire (-0,5 point).

De ces deux graphiques, nous déduisons les informations suivantes :

- Le différentiel de taux de recours au CM entre éducations prioritaire/non prioritaire, apparaît comme une caractéristique structurelle du système éducatif³⁵ ;
- Le dernier bilan social dont nous disposons, celui de 2017, montre, en outre, que c'est dans les collèges que l'écart est le plus important ;
- Il montre aussi que l'expérience de l'enseignement présente une dimension relativement protectrice face à la maladie professionnelle ordinaire comme en atteste la situation particulière des enseignants âgés de moins de 30 ans.

Par ailleurs, pour ce qui concerne les travailleurs du secteur privé, d'après les données livrées par le cabinet *Malakoff Médéric* portant sur 2,6 millions de salariés, un collaborateur sur trois (34 %) s'est arrêté de travailler au moins une fois en 2012, un chiffre en très légère augmentation par rapport à 2011 (33,5%) et 2010 (32,3%)³⁶. Le « Cinquième baromètre de l'absentéisme » réalisé par l'Institut CSA pour la société de conseil *Alma CG*, fait apparaître que le nombre d'absences moyen par salarié était de 16,6 jours en 2012 (14 jours en 2011 : +18% en un an)³⁷.

Comparativement, dans son rapport de juin 2011, pour l'année scolaire 2009-2010, l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) estimait le nombre d'heures correspondant à des absences d'enseignement pour le second degré à 10,432 millions (Allal *et al.*, 2011, p.37)³⁸. Rapporté au nombre total d'enseignants du secondaire en activité sur cette période (soit 395 198 agents d'après le *Bilan social* du MEN 2010-2011, p.16), le nombre d'heures de cours non assurées est approximativement de 26,4 heures par enseignant³⁹, soit respectivement 1,5 semaine et 1,8 semaine de cours non assurés par un enseignant certifié ou agrégé en service de base, soit 7,7 jours d'absence par an et par enseignant, compte tenu de la répartition des services statutaires.

³⁵ Principalement du point de vue de la proportion d'enseignants ayant pris un CMO. Quelque soit l'année scolaire considérée, l'écart est bien moins significatif sur le plan de la durée des CMO. Pour l'année scolaire 2014-2015, il est respectivement de 15,1 jours et 15,3 jours en collèges ENP et collèges EP.

³⁶ *Les Echos*, 08 avril 2014 : <http://business.lesechos.fr/directions-ressources-humaines/decryptage-des-arrets-maladie-en-france-62432.php>.

³⁷ *Le Figaro*, 05 septembre 2013 : <http://www.lefigaro.fr/emploi/2013/09/05/09005-20130905ARTFIG00337-les-francais-sont-absents-au-travail-16-jours-par-an.php>.

³⁸ Dont 394 300 heures non remplacées, soit 3,8%.

³⁹ Un chiffre forcément sous-évalué car tous les enseignants en activité, même non concernés par un CRS, ne sont pas forcément disponibles pour enseigner (détachement par exemple).

Pour la seule année 2011, il est possible d'établir le comparatif ci-après :

2011	Nombre moyen de jours d'absence	Taux de recours à un CM (%)
Enseignants du second degré	7,7	42,3
Ensemble des salariés	14	34
Indice (Base 100 : ensemble des salariés)	55,0	124,4

Tableau 1: Comparatif des absences et des congés maladie avec les salariés du secteur privé

Sources : Malakoff Médéric et MEN

Le taux d'absentéisme par enseignant est 45% plus faible que celui de l'ensemble des salariés (-6,3 jours). A contrario, le taux de recours à un CM est 24,4% plus élevé parmi les enseignants (+8,3 points)⁴⁰. Cela traduit une tendance, parmi les enseignants du secondaire, à s'absenter plus fréquemment sur des très courtes durées (plus courtes, en tout cas que, pour les autres professions). Une première lecture consiste donc à dire que les enseignants du second degré sont plus fréquemment absents, mais moins longtemps, que l'ensemble des salariés, et ces absences sont plus souvent liées à des CM.

1.2 ENJEUX SOCIO-ECONOMIQUES D'UNE AMELIORATION DES CONDITIONS DE TRAVAIL DES ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Le constat précédent relatif aux caractéristiques des absences des enseignants, ou celui, plus général, du « malaise » des enseignants, interroge les conséquences économiques et sociales de cette situation. Or, nous allons voir qu'un système éducatif reconnu comme performant alimente la production d'externalités positives⁴¹ (1.2.1) et génère des performances macroéconomiques plus importantes (1.2.2). Cela justifie que nous considérons comme légitime la question de l'amélioration du bien-être au travail des enseignants.

⁴⁰ Comparativement à la seule fonction publique, le taux d'absentéisme est plus faible au Ministère de l'Education nationale que dans la plupart des autres ministères, exception faite des Affaires étrangères, de la Culture et des ministères sociaux (Source : enquête « Absentéisme pour raison de santé en 2012 », DGAFP, département des études et des statistiques).

⁴¹ Empruntée aux économistes, la notion a été introduite par Alfred Marshall dans son versant positif (*Principles of Economics*, 1890) et popularisée, dans son acception négative, par Arthur Cecil Pigou (*The Economics of welfare*, 1920). Nous entendons la notion d'externalité comme la conséquence, non prévue par le marché, de l'action d'un agent A sur la situation d'un agent B.

1.2.1- UN ENJEU CENTRAL AUTOUR DES EXTERNALITES POSITIVES DE L'EDUCATION

La souffrance au travail⁴² est « coûteuse » pour l'organisation qui ne se préoccuperait pas de la supprimer ou de la réduire⁴³. Dans un contexte de recherche d'une meilleure maîtrise des dépenses publiques, la prévention des risques professionnels dans la fonction publique représente un enjeu non seulement déontologique, mais aussi économique. Dans toute organisation, nous pouvons distinguer les coûts directs des coûts indirects (Pilnière, 2007, p. 14).

Les coûts directs regroupent les dépenses de réparation, comme l'amélioration des dispositifs de sécurité ou la réorganisation du travail, ainsi que les coûts liés aux accidents, comme les primes de risque ou les congés de maladie. Les coûts indirects, plus difficiles à mesurer, désignent principalement les heures de travail perdues par les accidentés, l'accroissement des heures supplémentaires supplétives, ou encore la moindre rentabilité des accidentés lorsqu'ils retrouvent leur poste de travail (Bauer, 1995, cité in Pilnière, *ibid.*). Ces coûts pénalisent le fonctionnement interne des organisations et leur performance économique. D'après l'INRS⁴⁴, les coûts du stress sont compris en 2009, en France, entre 1,9 et 3 milliards d'euros. Selon la DARES, en février 2013, en fonction du degré d'exposition à des contraintes psychosociales, le taux d'absentéisme des salariés varie de 2,5% à 7,5% (Montreuil, 2014, p. 18).

Les économistes ajoutent traditionnellement à ces coûts directs et indirects une autre forme de coût indirect qualifié de « coût d'opportunité⁴⁵ » (Wieser, 1889). Nous pouvons utilement mobiliser cette catégorie de coûts à propos des enseignants présents dans leur établissement d'affectation mais en situation de souffrance. Dans ce cas, le coût d'opportunité réside dans le sous-engagement de l'enseignant dans son métier ou une incapacité à faire face à ses difficultés (chahut, retards, séances de cours répétitives et peu motivantes pour les élèves...), puisqu'il serait plus « efficace », à rétribution égale, d'employer un enseignant davantage impliqué. Nous pouvons parler, plus généralement, des « coûts cachés » (Bonnet *et al*, 2008), pour désigner le sous-investissement ou l'investissement a minima de certains enseignants auprès de leurs élèves.

⁴² Dans un premier temps, nous utiliserons de manière indifférenciée des notions apparemment proches bien que sensiblement différentes, telles que « souffrance au travail », « stress », ou « burn out ». Notre propos deviendra plus précis à la fin de cette partie liminaire et jusqu'à la fin de notre travail, dès lors, notamment, que nous aurons explicité la notion de risque psychosocial et ses différentes manifestations identifiées par la littérature.

⁴³ Le *World Happiness Report* estime à 10% la perte de productivité des gens « malheureux » (2014, cité in Cohen, 2015, p.181).

⁴⁴ Institut national de recherche et de sécurité.

⁴⁵ A l'instar des externalités, la notion de coût d'opportunité est empruntée aux économistes. Selon eux, un calcul rationnel de coût de production n'inclut pas seulement les coûts explicites, c'est-à-dire engageant une dépense effective, mais aussi les coûts implicites, c'est-à-dire les ressources potentielles auxquelles un agent renonce lorsqu'il fait un choix productif. Les coûts d'opportunité se réfèrent à cette seconde catégorie de coûts (*cf.* Buisson-Fenet, Navarro, 2012, p. 101).

Des enseignants dont la situation personnelle et les difficultés professionnelles ne permettraient pas d'assumer pleinement leur rôle seraient « coûteux » en terme de productivité et de croissance à l'échelle macroéconomique.

En effet, nous savons depuis les années 1950⁴⁶ que l'éducation est porteuse d'enjeux socio-économiques importants dont l'économie de l'éducation permet de prendre la mesure. Un enseignement de qualité, en limitant le risque de décrochage⁴⁷, génère des externalités positives (Cahuc, Ferracci, 2015, p.47)⁴⁸. Ainsi Meghir et Palme (2005) « évaluent à 10% l'impact sur le salaire moyen de la population d'une augmentation d'une année des durées moyennes de scolarité dans le secondaire » (Maurin, 2013, p.17). Selon Yann Algan (2013, p. 26), dans le cas français, « le surcroît de productivité procuré par une année d'études supplémentaire se situerait dans une fourchette de 5 à 10% ». D'après Fougère *et al.*, sur la période 1990-2000, en France, il existe un lien de complémentarité entre, d'une part, les politiques de l'emploi et d'éducation, et d'autre part, les politiques de lutte contre la délinquance, puisque la diminution du chômage entraîne celle de la criminalité (Fougère, Kramarz, Pouget, 2009). En matière d'éducation, une partie des coûts de la souffrance au travail des enseignants est donc constituée de coûts socio-économiques. Ces coûts sont directs, tels que le financement des caisses d'assurance maladie, mais aussi indirects. Il s'agit, dans ce deuxième cas, des conséquences négatives d'un enseignement dysfonctionnel, à moyen et long terme, sur les résultats des élèves et les performances macroéconomiques futures. Les résultats 2012 des tests dits « PISA » régulièrement menées par l'OCDE afin d'évaluer le niveau scolaire des élèves de quinze ans⁴⁹, font état d'une baisse du niveau des élèves français en lecture et en mathématiques⁵⁰,

⁴⁶ En particulier depuis la publication de l'équation de Mincer en 1958, ou « fonction de rémunération du capital humain », qui postule – cela a été très largement confirmé empiriquement – une relation positive entre la rémunération du travail, d'une part, la durée des études et le nombre d'années d'expérience professionnelle, d'autre part (Leclerc, 2007, p.430).

⁴⁷ Selon les conventions en vigueur, le « décrocheur » désigne l'élève sortant sans diplôme de l'enseignement secondaire, ou bien celui qui est titulaire d'un BEP ou d'un CAP, mais qui n'a pas achevé le cursus conduisant au baccalauréat (Dardier *et al.*, 2013, p.11).

⁴⁸ Jean-Michel Blanquer (2017) rappelait, au début de l'année 2017, que « les travaux de James Heckman, prix Nobel d'économie, montrent qu'un euro consacré à un jeune enfant permet d'en économiser jusqu'à huit des années plus tard dans les domaines de la santé, de la sécurité, de la justice ou des services sociaux... ». Voir : Jean-Michel Blanquer, "L'autonomie des écoles, la réforme obligatoire", L'Express, 09 janvier 2017. http://www.lexpress.fr/education/jean-michel-blanquer-l-autonomie-des-ecoles-la-reforme-obligatoire_1866064.html.

⁴⁹ *Program for International Student Assessment* (traduit en français par Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves).

ainsi que d'un accroissement des inégalités scolaires⁵¹ en fonction de l'origine sociale⁵². Des résultats à rapprocher du nombre de « décrocheurs » identifiés par l'INSEE qui sont à 5% fils de cadre mais à 48% fils d'ouvrier (Dardier *et al*, 2013, p.14).

Indépendamment de toute considération éthique, des estimations du coût socio-économique du décrochage (chômage, délinquance, qualité des relations sociales...) ou, plus généralement, d'une communauté éducative dysfonctionnelle, ont pu être estimés, à travers par exemple certaines expériences contrôlées conduites aux Etats-Unis de manière longitudinale (Maurin, 2004 ; Cahuc, Zylberberg, 2004)⁵³. Parce qu'il est facteur de chômage, le décrochage scolaire présente donc un « coût social significatif ».

De facto, nous allons voir, en nous basant sur la notion microéconomique de « capital humain », que l'éducation tient un rôle moteur dans les performances macroéconomiques nationales exprimées en termes de revenus.

1.2.2- UNE CORRELATION POSITIVE ENTRE REVENU ET PERFORMANCE EDUCATIVE

Nous savons, historiquement, que le stock initial de « capital humain⁵⁴ » (Shultz, 1961) disponible dans les pays – dont la quantité dépend très largement des taux de scolarisation, d'alphabétisation et d'accès aux études supérieures –, est un déterminant essentiel du rattrapage des pays riches par les pays pauvres (Piketty, 2004, pp. 54-56).

A cet égard, Piketty évoque la comparaison des taux de croissance de certains pays comparativement à leur niveau de vie initial entre 1960 et 1990. Il observe qu'un phénomène de convergence économique et sociale a été observable entre les pays occidentaux, entre les pays occidentaux et les pays de l'est asiatique à revenu intermédiaire (les « dragons » asiatiques), mais

⁵⁰ La France est passée entre 2000 et 2009, pour la compréhension de l'écrit, du 10^{ème} rang sur 27 pays au 17^{ème} sur 33. La proportion d'élèves qui ne maîtrisent pas cette compétence a augmenté d'un tiers, passant de 15,2%, à 19,7%. En mathématiques, les élèves français sont dans la moyenne des pays étudiés alors qu'ils faisaient jusque là partie du peloton de tête (Prost, 2013) : http://www.lemonde.fr/idees/article/2013/02/20/le-niveau-scolaire-baisse-cette-fois-ci-c-est-vrai_1835461_3232.html. Antoine Prost rappelle dans cet article que la diminution des performances des élèves français n'est pas seulement attestée par l'enquête PISA, mais aussi dans plusieurs autres études nationales et internationales et à plusieurs niveaux de la scolarité, notamment dans le premier degré. Cela permet de relativiser les critiques formulées à l'endroit de la méthodologie PISA.

⁵¹ http://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/12/03/classement-pisa-la-france-championne-des-inegalites-scolaires_3524389_1473688.html.

⁵² Élément problématique car selon François Dubet, « la meilleure école est celle dans laquelle les enfants de pauvres ont des performances et des utilités scolaires proches de celles des enfants issus des milieux favorisés » (Dubet, 2009).

⁵³ Perry Preschool Project ; Moving to opportunity.

⁵⁴ Introduite par Schultz (1961), et popularisée par Becker (1964), la notion de « capital humain » désigne, « l'ensemble de capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques » (Sautel, Sintès, 2007, p. 82).

pas entre les pays occidentaux et les pays les plus pauvres (comme le sous-continent indien ou l'Afrique subsaharienne), ni entre les pays occidentaux et les pays sud-américains à revenu intermédiaire.

Contrairement à ce que prédit l'analyse économique traditionnelle, issue des travaux de Robert Solow, il n'existe pas, a priori, de mouvement « naturel » qui verrait les flux internationaux de capitaux se placer des pays riches en direction des pays pauvres, c'est-à-dire là où la rentabilité du capital (sa productivité marginale), du fait de l'insuffisance chronique du nombre de machines et bâtiments, est théoriquement la plus élevée.

Les comparaisons internationales montrent qu'à l'insuffisance du capital technique, s'ajoute une difficulté plus essentielle encore dans les pays les plus pauvres ou ceux n'ayant pas suffisamment libéralisé leur économie : l'insuffisance en capital humain. Le phénomène de rattrapage entre pays s'explique principalement par la quantité initiale du stock de capital humain, ce qui montre, conformément aux enseignements des théoriciens de la croissance endogène⁵⁵, que la croissance est « conditionnelle », c'est-à-dire influencé, voire déterminée, par les conditions initiales d'éducation. Si ce n'était pas le cas, étant donné les différences colossales de rendement du capital technique entre, par exemple, les Etats-Unis et l'Inde (le coefficient multiplicateur des productivités marginales respectives du capital serait de 58 entre ces deux pays sur la période étudiée d'après Robert Lucas) [1990, cité in Piketty, p. 56], alors les capitaux auraient massivement du migrer des Etats-Unis vers l'Inde indépendamment de toute imperfection du marché du capital. Or ce n'est pas ce qui s'est passé. Cela fait écrire à Thomas Piketty qu'« à l'évidence, une partie essentielle de l'inégalité entre pays riches et pays pauvres, et d'ailleurs de l'inégalité en général, est due non pas à l'inégale répartition des moyens de production, mais à l'inégale répartition du capital humain » (p. 56). Ce constat est prolongé sur le long terme par l'économiste Hélène Rey (2015) : « L'accès à l'éducation par une large partie de la population semble être une variable clef pour la croissance économique de long terme. Un des meilleurs prédicteurs du revenu par tête de différents pays au début du XXI^{ème} siècle est l'enrôlement scolaire en... 1900. Ainsi, les pays ayant une large fraction de leur population scolarisée en 1900, même s'ils n'étaient alors que des économies « émergentes » (comme les Etats-Unis), ont atteint des revenus par tête très élevés au début du XXI^e siècle. A l'inverse, les pays ayant une population très faiblement scolarisée en 1900 abordent le XXI^{ème} siècle avec un revenu par habitant beaucoup moins élevé que la France, même s'ils étaient riches en 1900 (comme l'Argentine, qui avait alors un PIB par tête à peu près égal à celui de la France)⁵⁶ ». Les données régulièrement établies par l'OCDE attestent par ailleurs d'un lien fortement significatif entre les performances macroéconomiques des pays et celles de leurs systèmes éducatifs⁵⁷.

⁵⁵ Nous nous référons ici aux modèles de croissance établis par les économistes Paul Romer (1986) et Robert Lucas (1988), lesquels soulignent, respectivement, les externalités positives du capital technologique et du capital humain.

⁵⁶ http://www.lesechos.fr/journal20150108/lec1_idees_et_debats/0204060315231-renforcer-la-gestion-de-nos-ecoles-pour-ameliorer-leducation-1081197.php#.

⁵⁷ Voir annexes n°2 « Les enjeux macroéconomiques d'un système éducatif efficace », et n°3 « La problématique de l'effet enseignant ».

1.3 VOLONTE PRESCRIPTIVE ET PRATIQUES EFFECTIVES : UN ECART

L'importance des enjeux précédents suggère une attention particulière de la part du législateur. C'est ce dont atteste la profusion des réglementations qui entourent désormais la régulation des RPS⁵⁸. Ainsi, le Code du travail, dans son article L230-2, stipule que « *le chef d'établissement prend les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale des travailleurs de l'établissement y compris les travailleurs temporaires. Ces mesures comprennent des actions de prévention des risques professionnels, d'information et de formation ainsi que la mise en place d'une organisation et de moyens adaptés. Il veille à l'adaptation de ces mesures pour tenir compte du changement des circonstances et tendre à l'amélioration des situations existantes* ». Mais c'est l'Accord du 20 novembre 2009 sur la santé et la sécurité au travail dans la fonction publique, qui apparaît comme le marqueur du « coup d'envoi » et d'une prise de conscience partagée, entre administration et organisations syndicales, de la nécessité de se saisir de la problématique des risques professionnels et, singulièrement, des risques psychosociaux (RPS)⁵⁹, parmi les agents publics. L'enjeu explicite de ce texte est de promouvoir dans cette population une véritable culture de la prévention de ce type de risque : la création des comités d'hygiène, de sécurité et des conditions de travail (CHSCT) dans la fonction publique d'état et territoriale et la généralisation du document unique apparaissent à cet égard comme les mesures les plus emblématiques. Il s'en est suivi en 2013 la ratification du *Protocole d'accord relatif à la prévention des risques psychosociaux dans la fonction publique*. Ce texte, qui fait des RPS une catégorie de risques majeurs, prévoit notamment l'obligation de sécurité comme obligation de résultat⁶⁰. Néanmoins, le Rapport du CESE (2013), cité précédemment, met en avant le caractère insuffisant de la prise en compte des RPS dans la fonction publique en général et dans l'enseignement en particulier. C'est ce dont attestent, par exemple, les difficultés de créer des CHSCT au plus près des enseignants concernés, ou encore l'insuffisance de la médecine préventive, qu'il s'agisse du faible nombre de médecins chargés de la prévention ou de leur faible participation au sein des instances médicales consultatives⁶¹. Surtout le rapport souligne l'extrême difficulté de « *faire reconnaître l'impact des conditions de travail sur la santé psychologique des agents publics. La reconnaissance de suicides comme accidents du travail s'avère particulièrement difficile* » (p.47). De plus, l'*Enquête Surveillance médicale des risques professionnels* (SUMER) conduite dans le

⁵⁸ Nous revenons plus dans le détail sur l'état de la réglementation au cours de la première partie de notre travail. Nous évoquons seulement, pour l'instant, quelques étapes réglementaires essentielles.

⁵⁹ La notion de RPS est introduite en page 18 du document.

⁶⁰ L'article L. 4121-2 du Code du travail est désormais applicable à la fonction publique. Il a permis la publication, en 2014, des Indicateurs de diagnostic des RPS par la Direction générale de l'administration et de la fonction publique.

⁶¹ « En 2006-2007, le nombre moyen de personnels affectés à chaque médecin était de 18 000 ; 5 académies n'avaient pas de médecin de prévention. En 2011, on note une amélioration sensible de cette situation : 17 nouveaux contrats de médecin de prévention ont été signés et un accord MEN (DGRH)/MGEN portant sur une visite médicale pour les personnels de plus de 50 ans (actuellement dans 6 académies) a été conclu ». (Fotinos, Horenstein, 2011, p.7).

secteur privé et appliquée pour la première fois à la fonction publique en 2010, exclut l'étude des enseignants, ce qui revient de fait à exclure de l'analyse près de 20% des fonctionnaires. Ainsi : « l'enquête SUMER a été réalisée pour la première fois en 2009-2010 dans les trois versants de la fonction publique - Etat (FPE), territoriale (FPT), hospitalière (FPH) - dans le cadre de l'accord du 20 novembre 2009 sur la santé et la sécurité au travail dans la fonction publique. L'enquête couvre en effet pour la première fois la FPT et environ 40% des agents de la FPE (le ministère de la Justice, les ministères sociaux et les enseignants de l'Education nationale n'étant pas inclus) » (DGAFP, 2013, p.2).

Enfin, si, dans le prolongement d'une évolution juridique fortement volontariste, l'Institution scolaire semble s'être saisie de l'enjeu que représente la prévention des RPS parmi les enseignants, la réponse qu'elle donne apparaît, à ce jour, insuffisante dans son principe et sa mise en œuvre⁶². Ainsi, à propos d'un certain nombre d'avis défavorables rendus par l'administration quant à la promotion d'enseignants en fin de carrière, une organisation syndicale écrit : « ces avis défavorables sont juste un reflet de l'hypocrisie du système : ils permettent de priver des individus d'une promotion, mais à part ça ? L'Education nationale les garde avec le même service, avec les mêmes élèves, dans le même établissement. Elle se contente souvent de les sanctionner financièrement, sans toujours regarder ce qui les a menés à ne plus assurer un service conforme aux attentes de l'institution et surtout sans proposer la plupart du temps autre chose que des préconisations dans un rapport d'inspection. De toute façon, qu'aurait-on à leur proposer ? Nous n'avons pas de seconde carrière ou de reclassement possibles en-dehors de la médicalisation, solution qui ne peut être que temporaire et en tout cas n'est pas satisfaisante, ni pour le collègue, ni pour l'Etat employeur⁶³ ». Cette analyse fait écho au constat de négligence qu'appelle la gestion des ressources humaines (GRH) dans la fonction publique en général, et dans l'éducation nationale en particulier (Rouban, 2016). Pour Luc Rouban, « tout ce qui touche à la GRH est considéré comme une tâche ingrate dont personne ne veut s'occuper, ce qui aboutit souvent à un travail mal fait⁶⁴ ». Dès lors, si les textes légaux et réglementaires font état de l'existence de la problématique des difficultés professionnelles et des risques afférents, les témoignages comme les statistiques montrent qu'il existe un décalage entre la volonté prescriptive attestée par les textes, et les pratiques effectives, peu évolutives. A notre connaissance, il n'existe qu'un groupe pionnier, indépendant des organisations syndicales comme de l'administration, qui, depuis 2006, semble s'être saisi d'une véritable démarche analytique des RPS appliqués aux enseignants : il s'agit de l'association *Aide aux profs*⁶⁵. Certains laboratoires de recherche, tel l'EFTS⁶⁶, rattaché à l'Université Toulouse Jean Jaurès, commencent à s'intéresser à ce type de problématique.

⁶² Nous faisons ici référence, notamment, à la réforme de 2016 dite « PPCR » (cf. annexe).

⁶³ Déclaration liminaire du Syndicat national des enseignements de second degré, à l'occasion de la commission paritaire académique pour la promotion des enseignants certifiés à la hors-classe, Académie de Toulouse, 06 juin 2016 : http://www.toulouse.snes.edu/spip/IMG/pdf/Decla_capa_hors_classe_2016_definitive.pdf.

⁶⁴ Luc, Rouban, directeur de recherches au Centre national de la recherche scientifique (CNRS). Entretien publié le 20 décembre 2016 sur le site d'informations *Atlantico* : <http://www.atlantico.fr/decryptage/fonctionnaire-litteralement-paye-ne-rien-faire-et-tous-autres-point-ceux-qui-travaillent-ou-pas-dans-fonction-publique-francaise-2913376.html>.

⁶⁵ Devenue *Après Prof* à partir du 1^{er} septembre 2016

⁶⁶ Education, Formation, Travail, Savoirs

Synthèse des trois premiers points

Nous venons de voir que :

- 1) Certains signes attestent de l'existence d'un « malaise » enseignant ;
- 2) Les études conduites en économie de l'éducation montrent l'existence d'externalités positives d'un système éducatif « efficace » (du point de vue des résultats obtenus aux tests) et contribuant à l'intégration sociale et professionnelle des élèves ;
- 3) Ces externalités participent de l'augmentation des revenus au niveau macroéconomique et génèrent de la croissance économique. En conséquence, le « malaise » enseignant mérite d'être pris en considération car il interroge la capacité de la ressource enseignante à participer pleinement à la construction d'un système éducatif générateur de performance socio-économique. L'enjeu économique est de réduire les « coûts cachés » susceptibles d'être provoqués par les facteurs de dégradation de la santé mentale de certains enseignants ;
- 4) Il existe un écart important entre l'apparente prise en compte institutionnelle du problème, telle qu'elle se traduit dans les textes, et les pratiques effectives de prévention, manifestement insuffisantes.

1.4 QUESTION DE RECHERCHE

L'existence d'un mal-être des enseignants s'exprime par un recours relativement important aux congés maladie de courte durée (congés de maladie ordinaire). Ces congés sont plus fréquents chez les enseignants affectés en éducation prioritaire. La progression récente des taux de démission, notamment chez les enseignants stagiaires, atteste, également, d'une forme de malaise. Du reste, au regard des possibles motivations d'entrée dans le métier, la relative faiblesse de ces taux de démission parmi les enseignants titulaires – comparativement aux autres pays –, n'implique pas que ceux qui continuent d'exercer leur métier le font de manière non douloureuse.

Or, les risques professionnels, y compris psychosociaux, demeurent – au moins dans leur versant managérial et en dépit d'une prise de conscience apparente –, les « parents pauvres » de l'Education nationale lorsqu'on les envisage sous l'angle empirique de la prévention et du suivi. Les organisations syndicales, comme les chercheurs en science politique, se montrent sévères vis-à-vis des réponses données par l'administration scolaire aux difficultés de certains enseignants. Le constat est le même du point de vue de l'analyse scientifique⁶⁷.

En effet, pour Hélène Buisson-Fenet, « *les niveaux d'enseignement pré-baccalauréat demeurent le pré carré de la sociologie de l'éducation*⁶⁸ [...] et un faible nombre de travaux concerne la partie immergée du système éducatif. » (Buisson-Fenet, 2008, p. 11). Du reste, si la question des régulations administratives a été abordée par la sociologie des organisations (Merton, 1940 ; Crozier, 1963 ; Crozier, Friedberg, 1977), cette dernière a le plus souvent investi le champ des organisations marchandes, et jamais celui de l'administration de l'éducation nationale (*ibid.*, p.9).

En nous limitant au seul cas français, nous n'avons relevé, depuis le début des années 2000, qu'un nombre relativement réduit de publications – quoiqu'en progression depuis 2008 – relatives aux difficultés professionnelles des enseignants, aux risques de burn out et aux évolutions de carrière ; des publications dont l'angle d'attaque est toujours sociologique ou psychosociologique et rarement gestionnaire⁶⁹.

Tout ce qui ne relève pas directement de la sociologie des acteurs ou de la relation

⁶⁷ Pour ce qui concerne les sciences de gestion.

⁶⁸ En particulier depuis les travaux de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964) en France, ou ceux de Coleman *et al* aux Etats-Unis (1966), dans une perspective très différente.

⁶⁹ Citons : Blanchard-Laville, 2001 ; Barrère, 2002, 2006, 2017 ; Laugaa, 2004 ; Laugaa & Bruchon-Schweitzwer, 2005 ; Cacouault-Bitaud, 2007 ; Janot-Bergugnat, Rasclé, 2008 ; Lantheaume, Hélou, 2008 ; Cau-Bareille, 2009 ; Farges, 2010 ; Fotinos, Horenstein, 2011 ; Boyer, Horenstein, 2013 ; Nogueira-Fasse, 2015 ; Nucci, 2015 ; Garcia, Lantheaume (dir.), 2016 ; Jarty, 2016.

pédagogique⁷⁰ a donc été peu étudié. Ainsi que le relève Yves Dutercq, « *l'administration scolaire, qui gère « en coulisses » près de 15 millions d'élèves et d'étudiants, plus de 800 000 enseignants et 260 000 personnels administratifs, techniques, d'éducation et de surveillance, ouvre des pistes de recherche encore peu exploitées* » (Dutercq, 2000, cité in Buisson-Fenet, 2008, p.11).

Par ailleurs, la description du « malaise » enseignant, qu'elle provienne des enseignants eux-mêmes, des discours médiatiques ou de la littérature sociologique ou psychologique disponible sur le sujet, évoquent des notions différentes, aujourd'hui entrées dans le langage commun. Stress, burn out, souffrance au travail, harcèlement, suicide... autant de termes qui renvoient à une problématique se référant à la prévention des RPS.

Les constats que nous avons formulés invitent donc à envisager cette prévention comme un sujet méritant l'attention du chercheur. Ceci d'autant plus que les insuffisances qui caractérisent la GRH éducative, invitent à porter un nouveau « regard » sur les facteurs à l'origine de la souffrance professionnelle des enseignants. En outre, se pose la question de savoir quelle clé de lecture utiliser pour analyser, à la lumière de l'histoire, les évolutions organisationnelles récentes⁷¹ du système éducatif – lesquelles seraient marquées, selon certaines études⁷², par le développement d'une logique « néo-managériale » –, et leurs conséquences sur la situation de travail des enseignants. C'est, dans cette perspective, le chercheur en gestion qui se trouve interpellé.

Nous pouvons dès lors formuler notre question de recherche de la façon suivante :

A quelles conditions une prévention des risques psychosociaux chez les enseignants du second degré public français, peut-elle être plus effective, efficace et efficiente ?

Nous entendons par « effective » l'idée que la prévention des RPS dans le système éducatif, bien qu'existante « à la marge⁷³ », n'est pas pleinement mise en œuvre. « Efficace » renvoie à la problématique des indicateurs d'efficacité. L'enjeu de l'efficacité est, selon nous, de poser comme

⁷⁰ La relation pédagogique constitue le cœur du projet de recherche des sciences de l'éducation, projet qui a connu une forte expansion depuis les années 1970.

⁷¹ Depuis une trentaine d'années, c'est-à-dire la période ouverte par les premières lois de décentralisation.

⁷² Derouet (2000) ; Demailly (2001) ; Dutercq, Lang (2001) ; Barrère (2006).

⁷³ C'est-à-dire qu'elle semble uniquement destinée aux enseignants déjà identifiés par l'institution scolaire comme étant en situation de très grande souffrance professionnelle et personnelle. Il s'agit d'une forme de prévention de type « tertiaire », manifestement insuffisante. Une politique de prévention « primaire » reste, vraisemblablement, à inventer. Nous reviendrons sur ces aspects dans la première partie de notre travail, lorsque nous travaillerons sur la notion de « prévention ». Mais nous pouvons d'ores-et-déjà dire que notre travail se focalisera sur la prévention primaire des RPS, en ce qu'elle agit sur les facteurs de risque des RPS dans une perspective de long terme.

objectif une diminution statistique des RPS, mesurable à travers l'amélioration d'indicateurs existants (taux de recours aux congés de maladie, taux de satisfaction...), ou à élaborer collectivement. L'efficacité, enfin, se réfère, selon nous, à une meilleure utilisation des moyens existants, comme les CHSCT, ou non existants, comme, par exemple, une sensibilisation plus grande des personnels d'encadrement et du personnel enseignant, à la problématique des RPS. L'enjeu principal de notre travail portera sur l'élaboration d'une réflexion autour des conditions de l'efficacité de la prévention des RPS ; donc, indirectement, sur les conditions de son efficacité et de son efficacité.

2. DÉMARCHE DE TRAVAIL : UNE MÉTHODOLOGIE CONSTRUCTIVISTE

Dans cette section, nous commencerons par rappeler quelques unes des grandes questions qui structurent l'histoire des sciences (2.1). Ceci afin de préciser, dans un second temps, notre positionnement de chercheur qui, nous le verrons, se veut plutôt constructiviste (2.2).

2.1 MISE EN PERSPECTIVE HISTORIQUE ET THEORIQUE

Nous présentons, dans le tableau ci-dessous, les principales théories avancées, à partir du milieu du XIX^{ème} siècle, dans le champ historique de la philosophie des sciences, associées à leurs auteurs ou école de référence.

MONISME EPISTEMOLOGIQUE				DUALISME EPISTEMOLOGIQUE
Démarche inductive	Démarche hypothético-déductive		CONSTRUCTIVISME/NOMINALISME	
POSITIVISME/REALISME				
Positivisme strict	Positivisme logique (vérificationnisme, empirisme logique)	Rationalisme critique (réfutacionnisme)	Matérialisme rationnel (obstacle épistémologique)	Dilthey, Rickert
Comte ⁷⁴	Cercle de Vienne	Popper	Bachelard ⁷⁵	

Tableau 2 : Synthèse autour de la philosophie des sciences et de ses auteurs

Auguste Comte (1844), le premier, systématise ce qui constitue, selon lui, les principes de la science dans ce qu'il appelle l'« esprit positif⁷⁶ ». « C'est dans les lois des phénomènes que consiste réellement la science, à laquelle les faits proprement dits [...] ne fournissent jamais que d'indispensables matériaux. [...] la véritable science, bien loin d'être formée de simples observations, tend toujours à dispenser autant que possible, de l'exploration directe, en y substituant cette prévision rationnelle, qui constitue le principal caractère de l'esprit positif. [...] Ainsi, le véritable esprit positif consiste surtout à voir pour prévoir, à

⁷⁴ Notons incidemment que la position inductive de Comte est « ambiguë », dans la mesure où celui-ci, tout en soulignant l'importance fondamentale des faits pour valider une proposition, critique l'empirisme hérité de Bacon ou Hume, affirmant l'existence de « dispositions mentales » spontanées (Beitone *et al.*, 2004, p. 5).

⁷⁵ De même, selon Boudon (2010), Bachelard établit une distinction entre croyance ordinaire et croyance scientifique. Cela peut contribuer à brouiller le positionnement monisme/dualisme de ce penseur de référence.

⁷⁶ Il s'oppose, le premier, à la démarche des économistes classiques anglais, Ricardo et Mill, qui deviendra la méthode hypothético-déductive. Il précède, en cela, Durkheim, qui opposera le même genre de critique aux marginalistes. Cf. Spector (David), *La gauche, la droite et le marché*, 2017, éd. Odile Jacob.

étudier ce qui est, afin d'en conclure ce qui sera, d'après le dogme général de l'invariabilité des lois naturelle. » (Comte, 1972 [1844], pp. 235-237). « Savoir-prévoir-pouvoir⁷⁷ » forme donc le triptyque autour duquel gravite la démarche scientifique générale, nécessairement « positive ». Comte (1852) établit par ailleurs une hiérarchie des sciences, en distinguant, d'une part, la science préliminaire, ou philosophie naturelle (mathématique, physique), et, d'autre part, la science finale, ou philosophie morale (biologie, sociologie, morale) (Comte, 1852, p. 98) ; sans que cela l'amène à croire en la nécessité d'une différenciation méthodologique.

Parallèlement à la démarche positiviste, prégnante en France puis en Amérique du Nord, une vision alternative de la démarche scientifique – d'inspiration allemande et apparue en réaction à la prétention universaliste du positivisme des Lumières –, émerge dans la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle. Il s'agit du dualisme épistémologique, porté d'abord par Wilhelm Dilthey, puis, dans une perspective « adoucie », par Heinrich Rickert. Selon Dilthey, il existerait une « coupure radicale » entre les sciences de la nature et les sciences de l'esprit (Beitone *et al.*, *op. cit.*, p. 10). Les premières autorisent le recours à une démarche explicative fondée sur un discours objectif, quand les secondes, au contraire, ne permettent pas de distinguer nettement entre jugement de fait et jugement de valeur. Il qualifie d'herméneutique la démarche caractéristique des sciences de l'esprit, démarche qu'il fonde sur la compréhension puis l'interprétation des manifestations concrètes de l'esprit humain. Rickert, dans le sillage de Windelband, adopte une position plus nuancée, en considérant que les sciences de la nature sont des sciences nomologiques, quand les sciences de la culture constituent des sciences idiographiques. Les premières formulent des propositions apodictiques, c'est-à-dire de portée générale, alors que les secondes reposent sur des propositions assertoriques, c'est-à-dire propres à un objet particulier. De fait, les unes et les autres ne se distinguent pas par leur objet, mais uniquement par leurs méthodes (*ibid.*). Cette conception de la démarche scientifique, si elle influence plusieurs chercheurs en sciences sociales, parmi lesquels Max Weber, demeure néanmoins minoritaire.

Le XX^{ème} siècle marque une évolution notable vis-à-vis de la logique inductive qui gouverne l'esprit positif de la science du siècle précédent. La démarche hypothético-déductive s'impose progressivement, dans le sillage du Cercle de Vienne, comme le principal, pour ne pas dire « *le seul modèle explicatif valable en science* » (Blaug, 1980, p. 4). Le modèle hypothético-déductif repose sur une structure logique identique, quelque soit le domaine de recherche envisagé, et qu'il est possible de résumer ainsi : l'explication d'un phénomène est le produit d'un raisonnement logique déductif (*explanandum*) établi sur la base d'une loi universelle appliquée à l'état initial du phénomène à expliquer (*explanans*). « *Toutes les fois que les évènements A se produisent, les évènements B se produisent aussi avec une probabilité r, avec $0 < r < 1$* » (Blaug, *ibid.*, p. 4). La séduction opérée par

⁷⁷ L'équilibre social de Comte repose sur la distinction entre le pouvoir « temporel » (statique), porté par la quête de l'ordre (le roi d'abord, l'industriel ou le banquier ensuite) et le pouvoir « spirituel » (dynamique), porté par la quête du progrès, incarné par ceux qui ont « percé le secret de l'ordre social », c'est-à-dire, précisément, ceux qui ont découvert les lois positives ; il s'agit des prêtres, savants et sociologues (Lallement, 2014, p. 55).

le modèle hypothético-déductif repose sur la supposée symétrie de sa portée explicative, d'une part, et de sa portée prédictive, d'autre part. La prédictibilité méthodologique du modèle, pourtant, a fait l'objet de discussions parmi les épistémologues. Il est possible, à cet égard, de distinguer deux approches.

Chronologiquement, la première est celle du positivisme logique développée par le Cercle de Vienne. Pour ces auteurs, parmi lesquels Wittgenstein ou Russel, c'est le principe de vérifiabilité qui doit s'appliquer pour établir la validité temporelle d'une proposition. Ceux-ci opèrent une distinction entre les propositions analytiques, qui sont, selon eux, dénuées de sens⁷⁸, et les propositions synthétiques, parmi lesquelles seules les propositions susceptibles d'être vérifiées empiriquement ont un sens.

La double critique, opérée par Karl Popper (1934), à l'adresse du positivisme logique, d'une part, et du positivisme classique de Comte, d'autre part, marque un tournant dans l'histoire de l'épistémologie (*ibid.*). Au premier, il reproche une faute de logique : la distinction pertinente n'est pas à opérer entre les énoncés selon qu'ils sont ou non porteurs de sens, mais selon qu'ils sont ou non scientifiques⁷⁹. Seuls les énoncés susceptibles d'être réfutés (et non confirmés) peuvent être qualifiés de scientifiques⁸⁰. Au second, Popper reproche la croyance aux vertus de l'induction. Empruntant à Stuart Mill⁸¹ l'exemple bien connu de la métaphore des cygnes, Popper démontre l'erreur consistant à généraliser une proposition sur la base d'observations passées.

Au cours de la même période, Gaston Bachelard développe une épistémologie méthodologiquement différente. Au contraire du rationalisme critique et réaliste de Popper, Bachelard (1934) développe une approche constructiviste et nominaliste. Critiquant, à l'instar de Popper, l'inductivisme, et souhaitant dépasser l'opposition classique entre rationalisme et empirisme, il postule que « *le fait scientifique est construit à la lumière d'une problématique théorique. [...] Toute connaissance est une connaissance approchée.* » (Beitone et al., 2004). Pour Bachelard, des « obstacles épistémologiques » doivent être franchis en vue de produire des connaissances nouvelles. Cela suppose de procéder à une « coupure épistémologique » entre les éléments relevant d'une pensée pré-scientifique et ceux relevant d'une pensée scientifique. D'où l'importance de la notion de problème : toute connaissance apparaît comme la réponse à une

⁷⁸ Car elles ne sont « ni vraies, ni fausses », et ne constituent qu'un élément de langage. Leur logique est métaphysique, ou pseudo scientifique, non fondée sur une observation empirique, donc non réelle.

⁷⁹ Popper retrouve ici la distinction opérée à l'origine par Comte.

⁸⁰ Blaug souligne que l'approche popperienne repose sur la « négation du conséquent ». Soit la proposition suivante : « Si A est vrai [antécédent] alors B est vrai [conséquent] ». Si B est vrai, on ne peut pas déduire que A est vrai. En revanche, si B est faux, on peut déduire avec certitude que A est faux.

⁸¹ La référence à Mill n'est pas anodine. Le travail épistémologique de Popper s'inscrit, en effet, dans le prolongement des modèles hypothético-déductifs développés, en économie, par la tradition classique anglaise de Ricardo et Mill. Ce faisant, il s'oppose aussi bien à l'inductivisme caractéristique du positivisme comtien, qu'à celui de l'Ecole historique allemande, héritière de List, qui s'était développée outre-Rhin (mais aussi en France au début du XX^{ème}) à partir de la deuxième moitié du XIX^{ème} siècle.

question, question qui ne se pose pas d'elle-même et doit être construite. « *Rien ne va de soi, rien n'est donné, tout est construit* » (Bachelard, 1934, p. 16).

La démarche poppérienne constitue, selon nous, une référence incontournable pour tout travail de recherche. Néanmoins, il nous semble réducteur de juger du caractère scientifique d'un travail à la seule lumière d'un modèle explicatif hypothético-déductif associé à une logique prédictive réfutationniste, dans la mesure où l'objet étudié par Popper est d'abord la science expérimentale. Sans aller jusqu'à postuler, dans la tradition diltheyenne, la nécessité logique du dualisme épistémologique⁸², il nous semble indispensable, dans le champ de la recherche en sciences sociales, d'accepter le postulat selon lequel une théorie dans laquelle certains éléments ne seraient pas testables empiriquement, via des protocoles expérimentaux, n'en serait pas moins scientifique. La réfutabilité peut passer par la discussion entre pairs, la confrontation avec des résultats concurrents ou complémentaires, au sein de laboratoires de recherche différents, qui donne leur valeur scientifique *ex post* aux énoncés économiques, sociologiques, gestionnaires, etc.

Nous rejoignons ici la position de Raymond Boudon, qu'il qualifie de positivisme « *doux* » ou positivisme « *bien tempéré* » (Boudon, 1999). Nous rejoignons, aussi, la position sociologique bachelardienne constructiviste, dans la mesure où nous considérons que la connaissance est une construction sociale issue d'un questionnement originel dont la nature dépend du contexte socio-économique et académique dans lequel elle est produite, notamment des « programmes de recherche » en vigueur (Lakatos) ; dépendante, aussi, des valeurs du chercheur.

Notre démarche de terrain n'est donc pas exclusive d'une méthode plutôt que d'une autre mais consistera, aussi souvent que nécessaire, à expliciter la méthode suivie et la logique du raisonnement sous-jacent. Nous admettons, en conséquence, avec Michel Crozier, la possibilité scientifique d'une démarche « hypothético-inductive », dans laquelle les prémisses ne reposent pas sur une loi universelle, contrairement aux canons de la science poppérienne ou du positivisme logique, mais sur une problématique théorique constituée d'un ensemble de propositions explicites et cohérentes, tirées de l'expérience personnelle du chercheur aussi bien que de la littérature initialement produite sur le sujet par les chercheurs de « terrain ».

Notre positionnement est, *in fine*, celui de Max Weber dans *L'Ethique protestante...* (1904). Sa démarche est « modélisante » [*cf. infra.*], et non uniquement descriptive, à l'instar de la notion d'idéal-type ; elle est à la fois compréhensive et causale, et non l'une ou l'autre ; elle autorise donc, par généralisation successive, le passage de la compréhension (point de vue microsociologique) à l'explication (point de vue macrosociologique).

⁸² Nous rejoignons ici Pierre Bourdieu : « *Contre la vieille distinction diltheyenne, il faut poser que comprendre et expliquer ne font qu'un* » (Bourdieu, 1993). Ou bien encore l'anthropologue Alain Testart dans son *Essai d'épistémologie* (1991) dans lequel il critique l'opposition, selon lui trop facilement admise, entre sciences de la nature et sciences sociales : « *Toute théorie du social aura à faire face sur deux fronts. D'un côté, ceux qui ne conçoivent la science que de calcul et d'expérience. [...] De l'autre, les champions de la subjectivité, [...] ceux-là parleront de science, mais plutôt comme la continuation de la théologie par d'autres moyens* ».

2.2 EXPLICITATION DE LA NATURE CONSTRUCTIVISTE DE NOTRE TRAVAIL

2.2.1- PRINCIPES CONSTRUCTIVISTES

Le choix de telle ou telle approche méthodologique est influencé, nous l'avons dit, par le positionnement épistémologique initial. Il est à cet égard possible de distinguer, dans les sciences de gestion, entre la tradition nord-américaine, à vocation quantitative et positiviste, de la tradition européenne, à vocation qualitative et constructiviste (Thietart, 2014). Possible, également, de dresser une typologie des idéaux-types épistémologiques en fonction du champ scientifique investi. C'est ce que nous propose le tableau suivant, construit d'après Allard-Poesi et Perret (2014).

Référentiel	Sciences de la nature	Sciences humaines et sociales	Sciences de l'ingénieur ou de l'artificiel, ou encore de la conception
Démarche	Quantitative et hypothético-déductive	Qualitative et/ou quantitative, hypothético-inductive	
Nature des connaissances produites	Explicatives/causalistes	Compréhensives, interprétatives et finalistes	Compréhensives, interprétatives et finalistes
			Projectives : « vise à mieux faire advenir ce qui n'existe pas encore » (Martinet)
« Paradigme dominant »	Positivisme		Constructivisme
Disciplines mobilisées	Physique	Biologie	Economie, Sociologie
			Gestion, psychologie

Tableau 3 : Synthèse des principales orientations épistémologiques

Adapté de Florence Allard-Poesi et Véronique Perret, « Epistémologies de la recherche », in *Les méthodes de la recherche en management*, pp.14-21, 2014.

De manière complémentaire au positivisme scientifique classique, qui décrit « ce qui est », le constructivisme, à l'instar de la prédiction attendue des modèles hypothético-déductifs, a vocation à décrire « ce qui devrait être » (au sens de « ce à quoi on pourrait s'attendre ») compte tenu des hypothèses retenues ; des hypothèses précises elles-mêmes formulées à partir de l'expérience et de l'observation⁸³.

⁸³ Ce qui rend l'a priorisme inévitable, ainsi que l'indiquait Popper. Pour lui, démarrer une recherche sur la base, inévitable, d'une observation, revient, déjà, à faire un choix théorique (Blaug, *op. cit.*, p. 15).

Albert David note que « de nombreux chercheurs en sciences de gestion se réclament aujourd'hui d'une approche constructiviste » (David, 2012, p.125) sans qu'une approche générale se dégage dans ce domaine, évoquant l'idée d'une « galaxie constructiviste⁸⁴.

Véronique Pilnière (2007), sur la base des travaux de Le Moigne, propose une synthèse des principes tels qu'ils sont mobilisés traditionnellement en épistémologie constructiviste⁸⁵. Selon elle, le constructivisme, en tant que méthode d'investigation, repose sur trois principes (Pilnière, pp. 24-25) :

- 1) Le « *rejet de l'hypothèse ontologique* » : l'accès au réel ne peut se faire que par les représentations que l'on s'en fait ;
- 2) L'« *interrelation sujet/objet* » : la formation des connaissances suit un processus continu et n'est pas indépendante des représentations du chercheur ;
- 3) L'« *orientation pragmatique* » : l'objectif de la démarche relève de l'ingénierie. Elle consiste à analyser et concevoir des dispositifs de l'action organisée.

Nous nous sommes positionné, d'un point de vue épistémologique, ainsi que nous l'avons dit, dans le sillage des travaux de nature sociologique hérités de la tradition wébérienne, eux-mêmes influencés par la démarche hypothético-déductive des économistes et des physiciens. La question se pose de savoir si la démarche *modélisante* qui les caractérise est en adéquation avec les principes constructivistes tels que nous venons de les exposer.

2.2.2- QUELLE PLACE POUR LA NOTION DE MODELE DANS UNE DEMARCHE CONSTRUCTIVISTE ?

Les économistes qualifient de « modèle » l'ensemble des hypothèses mobilisées en vue d'investir un champ de recherche déterminé (Wasmer, 2010 ; Walliser, 2011). La qualité d'un modèle ne s'apprécie pas au regard de son réalisme mais de sa « *capacité à expliquer des phénomènes concrets* » (Buisson-Fenet, Navarro, 2012, p.17). L'image de la carte routière peut utilement être invoquée pour définir la notion de modèle. « *Les économistes élaborent des modèles, qui sont une sorte de carte routière de la réalité. [...] Un modèle économique est une description simplifiée de la réalité, conçue pour tester des hypothèses concernant les comportements économiques* » (Ouliaris, 2011, pp. 46-47). Notons que les modèles des économistes, à l'instar de ceux des physiciens, sont souvent formalisés et convoquent des outils mathématiques.

⁸⁴ David emprunte lui-même l'expression à Girod-Séville et Perret, 1999.

⁸⁵ Par exemple : Watzlawick (1988) ; Lemoigne (1994) ; Rojot (1998).

Pour Raymond Boudon et François Bourricaud, la recherche de « modèles structurels » constitue même une caractéristique fondamentale permettant de distinguer la sociologie de l'histoire (Boudon, Bourricaud, 2004 [1982], pp.284-287). Le recours au modèle permet du reste au sociologue d'avoir le statut de scientifique dès lors que ce modèle 1) repose sur un ensemble de propositions acceptables prises séparément, 2) permet de rendre compte de tous les faits pour lesquels il a vocation à être utilisé et 3) donne l'impression d'approcher les « causes ultimes » du phénomène étudié (Boudon, Bourricaud, *ibid.*, p.VIII). Dans le domaine de la sociologie économique, le modèle peut être perçu comme la base de la méthode dite des « approximations successives » (Pareto, 1917). L'analyse précise d'un phénomène concret suppose d'avoir recours à des simplifications ou, ce qui revient au même, à des abstractions. Le modèle de l'homme économique à rationalité instrumentale (celui de l'« économie pure ») est le plus simple. Le passage à l'« économie appliquée » suppose d'introduire (c'est une première complexification) les passions dans le raisonnement économique. La troisième complexification, Pareto la qualifie de « sociologie » : c'est celle qui s'approche le plus du phénomène concret à expliquer en opérant une synthèse des approximations précédentes par l'introduction d'une multitude de dimensions, de type religieuse, politique, sexuelle, etc. (Steiner, 2005, p.10).

La psychologie, l'ergonomie et la psychosociologie du travail proposent, également, d'avoir recours à la notion de modèle dès lors qu'il n'est pas possible de rattacher un paradigme « universel » à l'explication d'un phénomène, comme c'est le cas par exemple des risques psychosociaux (Leduc, Valléry, 2012, pp. 43-44). Un modèle se définit selon cette approche, « *comme une représentation d'objets (éléments jugés pertinents au regard d'un cadre théorique) qui permet de décrire, voire analyser, un phénomène donné. Contrairement à une théorie, le modèle a un caractère limité et opératoire, parfois même éphémère* ».

Schumpeter (1954) voit la spécificité de la démarche scientifique dans l'utilisation de « *techniques spécialisées de recherche des faits et d'interprétation ou d'inférence* » (Schumpeter, 1954, p. 30). Sous sa plume, la science possède deux attributs complémentaires : la progression de la connaissance pour objectif, l'utilisation d'outils idoines comme moyen. De fait, il n'y a pas lieu de douter du caractère scientifique des processus de recherche en sciences humaines et sociales, à condition d'en préciser les outils effectivement mobilisés ainsi que les hypothèses fondamentales sur lesquelles ils reposent.

Dès lors, et parce qu'elle traverse le champ des sciences sociales, la notion de modèle, comme celle, évoquée plus haut, d'idéal-type, peut, selon nous, être convoquée en tant qu'outil de recherche, sous la forme d'une construction mentale opérée par le chercheur. L'inscription du chercheur dans le champ du positivisme ou du constructivisme peut contribuer à modifier la représentation du modèle (notamment, l'influence des mathématiques) mais non le choix de recourir au modèle ou non.

Ce faisant, son utilisation nous semble respectueuse des principes constructivistes : l'élaboration du modèle correspond à la construction d'une représentation du réel ; son processus dépend des représentations du chercheur et de ses interactions avec l'objet de sa recherche ; elle vise, enfin, une progression de la connaissance susceptible d'aider la compréhension de l'action sociale.

Synthèse des deux derniers points

Nous venons de voir que :

- 1) L'histoire des sciences montre que les débats épistémologiques se sont structurés autour de trois questions principales : les sciences sociales relèvent-elles d'une méthodologie analogue aux sciences de la nature ? Faut-il privilégier une méthodologie inductive ou hypothético-déductive ? La méthodologie hypothético-déductive doit-elle être vérificationniste ou réfutationniste ?
- 2) Les réponses à ces questions dépendent en partie du paradigme retenu, plutôt positiviste (la « réalité » est donnée) ou plutôt constructiviste (la « réalité » est construite) ;
- 3) La notion de modèle, en tant que représentation mentale du chercheur, semble constituer un pont entre les paradigmes (seule la forme du modèle change entre positivisme et constructivisme, en fonction, notamment, du degré de son formalisme et du recours, ou non, à une démarche quantitative), débouchant sur une démarche « hybride » que nous qualifions, avec Crozier, d'*hypothético-inductive* (modèle de référence peu formalisé, construit par recours à l'expérience plutôt qu'à la théorie, destiné à analyser des données totalement ou partiellement construites par le chercheur) ;

Notre démarche de travail est donc *plutôt* constructiviste, dans le sens où elle prétend respecter les grands principes du constructivisme, tout en faisant appel à la notion de modèle dont l'inspiration originelle (qui faisait du modèle la représentation simplifiée d'une réalité par ailleurs indépendante du chercheur) est plutôt positiviste. Pour notre part, nous faisons du modèle un outil mobilisable pour accéder aux représentations des acteurs et leur compréhension, mais aussi une représentation de la représentation mentale du chercheur, construite par celui-ci en tant que support « théorique » de sa recherche.

CONCLUSION DE LA PARTIE LIMINAIRE

Dans cette partie, nous avons exposé les raisons qui nous ont amené à nous intéresser à la prévention des RPS, et plus précisément à formuler la question de recherche à laquelle nous allons chercher à apporter des éléments de réponse. Nous avons conclu cette partie en précisant le positionnement épistémologique qui est le nôtre en tant que chercheur. Celui-ci se veut plutôt constructiviste.

Pour poursuivre, afin de présenter notre travail de recherche et la réflexion qui ont été les nôtres, nous respecterons le plan suivant :

Première partie : les risques psychosociaux – Définition, analyse et application au champ de l'enseignement secondaire public

- **Chapitre 1** : Qu'est-ce que le risque psychosocial ? (RPS)
- **Chapitre 2** : Approches mobilisées pour l'analyse des RPS
- **Chapitre 3** : Application des différentes approches au champ de l'enseignement secondaire public
- **Chapitre 4** : Proposition d'une approche des RPS par la complexité

Deuxième partie : Comprendre pour expliquer – Les RPS à l'épreuve du terrain de l'enseignement secondaire public

- **Chapitre 1** : Inventaire des options méthodologiques et justification de l'option retenue
- **Chapitre 2** : Labourage de terrain : faire émerger les représentations

Troisième partie : Pour une prévention primaire des RPS dans l'enseignement secondaire public

- **Chapitre 1** : Analyse du système complexe « enseignement »
- **Chapitre 2** : Apports de notre travail

PARTIE 1 – LES RISQUES PSYCHOSOCIAUX : DEFINITION, ANALYSES ET APPLICATION AU CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT

*« La science ne progresse pas par accumulation de savoirs, mais par
changement du regard que les hommes portent sur le monde. »⁸⁶*

⁸⁶ Thomas Khun (1962).

INTRODUCTION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Pour répondre à notre question de recherche, nous allons préciser la définition des termes employés, ainsi que les approches mobilisées dans le champ qui nous intéresse.

Dans le premier chapitre, intitulé *Qu'est-ce que le risque psychosocial ?*, nous montrerons comment et pourquoi la notion s'est progressivement construite à travers l'espace public, d'un point de vue historique, sociologique et juridique, au point d'être devenue un champ d'étude et de recherche important depuis une quinzaine d'années. Nous verrons que ce processus, qui traduit un niveau de conceptualisation désormais bien avancé, donne lieu aujourd'hui à une définition qui fait consensus.

Dans le deuxième chapitre, intitulé *Approches mobilisées pour l'analyse des RPS*, nous expliciterons les principales approches théoriques utilisées par les chercheurs afin d'expliquer les facteurs d'apparition des RPS dans les organisations. Nous verrons que ces approches, souvent transdisciplinaires (ergonomie, épidémiologie, psychologie, philosophie), en accordant une place importante à la notion de représentation mentale, se différencient des approches traditionnelles initialement mobilisées pour l'étude des risques professionnels, caractérisées par leur mécanisme.

Dans le troisième chapitre, intitulé *Application des différentes approches au champ de l'enseignement secondaire public*, nous montrerons comment ces approches théoriques ont été mobilisées chez les enseignants.

Dans le quatrième chapitre, intitulé *Proposition d'une approche des RPS par la complexité*, nous expliciterons ce qui constitue, selon nous, une limite aux approches théoriques les plus souvent mobilisées afin de proposer de les reconsidérer à la lumière de la « pensée complexe » (Edgar Morin). Nous verrons qu'en envisageant le système éducatif sous cet angle, la représentation du risque psychosocial change et, avec elle, les modalités de prévention envisageables.

CHAPITRE 1 - QU'EST CE QUE LE RISQUE PSYCHOSOCIAL ?

L'enjeu de ce premier chapitre est d'abord sémantique. Nous avons opté pour une démarche évolutive, volontiers historique, structurée en deux temps. Le premier consistera, dans le prolongement des travaux existants, à préciser la notion de risque et à montrer les spécificités du risque professionnel. Le second permettra de montrer comment une certaine conception du risque professionnel, née en opposition ou en complément aux approches précédemment développées, peut justifier de parler, dans certains cas, de risque psychosocial plutôt que de risque professionnel. De la conception que nous nous faisons du risque psychosocial et de sa prévention découlent les facteurs, manifestations et mesures de prévention qui peuvent y être associées.

1.1- DU RISQUE AU RISQUE PROFESSIONNEL

L'usage systématique de la notion de risque aujourd'hui traduirait la transformation de nos sociétés *postmodernes*⁸⁷ en « sociétés du risque » (Beck, 1986/2001 ; Peretti-Watel, 2010). Pour Maryse Bresson, cette banalité peine à masquer des « désaccords sur l'appréciation, globalement positive ou négative, qui est portée sur cette question » (Bresson, 2012, p. 39). Et la sociologue de distinguer deux niveaux d'analyse selon la perception du risque défendue.

Un premier niveau, « optimiste », peut être représenté par l'allemand Ulrich Beck (*ibid.*) : pour lui, le monde n'est pas plus dangereux mais les progrès scientifiques et techniques ont fait prendre conscience d'une augmentation des risques personnels, ce qui soulève essentiellement la question de la *répartition* de ces risques. Pourtant, cette société du risque présenterait de nombreux avantages en lien avec la liberté inhérente à l'individualisation des rapports sociaux (Bresson, *ibid.*, p. 39)⁸⁸. Un deuxième niveau, « pessimiste », se retrouve par exemple dans les écrits de sociologues tels que Richard Sennett ou Robert Castel. Pour le premier (2000), il convient de distinguer le premier « monde moderne » de l'organisation rigide et hiérarchique, lieu de l'épanouissement par le travail, du « monde postmoderne », marqué par la flexibilité, le risque, la précarité et la dualisation du marché du travail entre *insiders* et *outsiders*⁸⁹. Pour Sennett néanmoins, seule une partie de la population est marquée par le risque sur le marché du travail et dans l'emploi.

Robert Castel (1995) développe une vision plus pessimiste encore car pour lui, c'est toute la « civilisation du travail » qui est aujourd'hui ébranlée par la diffusion de la précarité et du risque,

⁸⁷ Nous empruntons le terme de « postmodernité » aux écrits dérivés notamment des analyses de Daniel Bell (1973, 1976) et Ronald Inglehart (1977).

⁸⁸ La sociologie de Beck est vivement critiquée par Raymond Boudon qui y voit le signe d'un affaiblissement de l'analyse sociologique comme discipline scientifique, cessant précisément d'être analytique pour devenir esthétisante (voir la préface de Boudon dans le *Dictionnaire critique de la sociologie*, 2004, 6^{ème} édition).

⁸⁹ Lindbeck, Snower, 1988.

dans la sphère professionnelle comme dans la sphère affective et familiale (Bresson, 2012, pp. 40-41).

Notre propos, dans cette première section, va donc consister à ordonner les différentes approches du risque afin de caractériser les spécificités du risque professionnel (1.1.2). Cela suppose néanmoins de commencer par proposer une définition générale du risque (1.1.1).

1.1.1- DEFINITION(S) DU RISQUE

La notion de risque est utilisée fréquemment dans les discours politiques et médiatiques, sans que le sens de la notion n'apparaisse toujours clairement, dans un grand nombre de domaines différents (la finance, l'assurance, l'économie, la santé, l'écologie, etc.) et en introduisant des confusions avec des termes apparemment proches tels que « menace », « danger » ou « péril ». Or la notion de risque est complexe. Pour Pilnière (2007), « *trouver une définition unique apparaît illusoire. [...] Un certain flou conceptuel existe autour du terme risque* ». Selon Leplat (2003) « *la notion de risque, comme celles de charge et de fatigue, fait partie de ces notions mal définies, au statut incertain, mais qui reviennent souvent dans le langage même quand on en a perçu les insuffisances* » (Leplat, 2003, p. 52). Gagner en précision impose de se référer à l'origine étymologique et historique du terme⁹⁰.

A l'origine, le terme se caractérise par l'ambiguïté entre, d'une part, le risque envisagé comme produit du hasard et, d'autre part, le risque envisagé comme produit d'une décision. Progressivement et de manière décisive à partir du XVIII^e siècle avec le développement des systèmes d'assurance et du calcul de probabilités, le risque devient la probabilité de réalisation d'une conséquence (Pilnière, *ibid.*). Par ailleurs, en fonction de leur nature, les risques peuvent être catégorisés entre risques majeurs (naturels, technologiques, de transports collectifs) et risques industriels (*ibid.*). Enfin, la définition envisagée par l'approche classique de la sécurité [*cf. infra.*] et à laquelle il est traditionnellement fait référence, établit une correspondance entre la notion de risque et celle de danger⁹¹. L'existence d'un danger n'implique pas celle d'un risque ; mais le risque apparaît en conséquence d'une exposition au danger, le terme de danger étant entendu comme « *potentiel de préjudice ou de dommage portant atteinte à une cible* » (Leduc, Valléry, 2012, p 28). Nous pouvons représenter cette approche à partir du schéma suivant :

⁹⁰ La référence historique peut être utilement convoquée lorsqu'on s'attache à montrer que le sens pris par la notion dépend de son contexte d'utilisation.

⁹¹ Les notions de risque et de danger sont distinctes, ce qui n'est généralement pas le cas dans le langage courant, comme le rappelle l'Agence Française de Sécurité Sanitaire de l'Environnement et du Travail (AFSSET) dans un rapport de 2005 (Pilnière, *op. cit.*, p. 34). « Le danger se réfère à la propriété intrinsèque d'un agent physique, chimique ou biologique, d'exercer un effet néfaste sur la santé. Le risque traduit la probabilité de survenue d'un (ou de plusieurs) effet(s) néfaste(s) pour la santé d'un individu ou d'une population à la suite d'une exposition à un agresseur » (AFSSET, cité in Pilnière, *ibid.*). Risque et danger sont donc des notions liées mais pas synonymes.

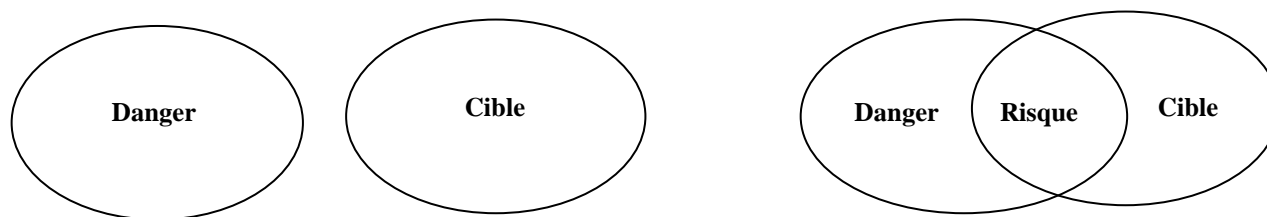


Figure 1 : Formalisation d'une situation risquée et non risquée

Adapté de Leduc, Valléry (2012, p. 29), repris d'après Le Ray, 2010

Dans cette approche classique, le risque est l'instant de la rencontre entre un danger et une cible, l'intensité du risque dépendant de la surface de recouvrement entre l'un et l'autre. Le risque est alors une « mesure d'un danger », « *le danger constituant une caractérisation de la situation potentiellement nuisible, pouvant porter préjudice aux personnes, aux biens ou à l'environnement* » (Desroches, 1995, cité in Pilnière, *ibid.*, p. 43).

Cette définition a, selon nous, l'avantage de la simplicité mais nous ne pouvons que rejoindre Pilnière en affirmant qu'elle présente de redoutables limites.

1.1.2- TYPOLOGIE DES FORMES DE RISQUE

L'objet de cette section est, dans un premier temps, d'approfondir, par l'introduction d'une démarche historique et sociologique, la distinction déjà identifiée entre risques subis et risques décidés, afin de montrer, dans un second temps, en quoi cette distinction permet d'éclairer la notion de risque professionnel, mieux que ne peut le faire la définition précédemment exposée.

1.1.2.1- Deux catégories de risque

En suivant les analyses de l'économiste Frank H. Knight (1921), pour qui le risque se distingue de l'incertitude par sa dimension probabilisable, nous pouvons distinguer deux catégories d'individus en fonction de leur degré d'aversion au risque : d'une part, les aventureux, à savoir ceux dont le tempérament les porte à prendre des risques volontaires (aversion faible) ; d'autre part les autres, ceux dont la personnalité les pousse au contraire à rechercher la sécurité et la certitude du lendemain (aversion forte). Les premiers sont prêts à investir leur capital et à parier sur la réalisation d'un revenu résiduel, potentiellement très élevé ou négatif. Ce sont, pour Knight, les entrepreneurs. Les seconds préfèrent s'assurer de l'espérance d'un revenu plus faible mais stable, il s'agit des salariés dont la particularité devient – si l'on accepte la conception moderne du

contrat de travail donnée par la Cour de cassation⁹² –, d'être en position de *subordination* vis-à-vis de leurs employeurs, cette subordination étant le « prix à payer » pour leur sécurité⁹³. L'évolution du rapport des hommes au risque trouve son sens dans l'analyse historique. Celle-ci permet de montrer comment a opéré l'encadrement progressif de la vie « au jour le jour » du travailleur salarié, pour lui substituer la sécurité face au risque et ce que l'on a appelé à partir de 1945, la Sécurité sociale.

Nous devons à l'historien et sociologue Robert Castel (1995) d'avoir montré de manière convaincante⁹⁴, comment la condition salariale a successivement été « inventée » au XIX^e siècle en même temps qu'elle était malmenée (c'est le cœur de la « question sociale »), avant d'être « institutionnalisée » et « sécurisée » au milieu du XX^e siècle, puis de se retrouver à nouveau placée en situation de « risque » depuis les années 1980⁹⁵.

Ce faisant, Castel *contextualise* l'approche knightienne du risque en montrant comment les conditions sociales d'existence peuvent autoriser, selon les cas, des prises de risque opportunes comme excessives (« je n'ai rien à perdre »), les freiner (le « capitaliste frileux », le « rentier »), ou encore rendre toute prise de risque volontaire inenvisageable sous l'effet du « poids » de l'existence (l'absence d'accès au capital, une maladie...). Ce dernier cas de figure rassemble, sous la plume de Castel, la masse du peuple livré à lui-même, à l'intérieur de laquelle on retrouve, dans la terminologie marxiste, le *lumpenprolétariat*, en train de modifier ou de tenter de modifier, malgré lui, sa condition historique de paysan. Cette masse de travailleurs ne peut alors que subir le risque (risque négatif) sans espoir ou volonté de transformer le risque en opportunité (risque positif⁹⁶). Le risque n'apparaît alors plus seulement comme le produit d'une personnalité plus ou moins aventureuse comme peut l'être le risque positif, mais bien davantage comme la conséquence d'une situation où prédomine le risque négatif de sombrer dans le chômage, les conditions de travail précaires et dangereuses, la pauvreté ou la maladie.

En conséquence, même s'il semble « raisonnable » de s'accorder à dire, avec le psychanalyste Norbert Bensaïd⁹⁷, qu'« à vouloir supprimer tous les risques, c'est la vie elle-même qu'on réduit à rien », le contrôle et la limitation des risques négatifs peuvent sembler souhaitables. Cette position ouvre la voie à des incertitudes quant à la nature des risques pris ou subis et, comme à chaque fois qu'une incertitude entoure un concept et ses usages, l'idéologie et la récupération politique se les approprient. C'est ce que laisse apparaître en France le paysage syndical et politique notamment

⁹² Cour de cassation chambre sociale, audience publique du mercredi 13 novembre 1996, n° de pourvoi : 94-13187

⁹³ Knight construit, sur la base de cette distinction, sa vision de la répartition du pouvoir dans les entreprises, à une époque où l'entreprise restait, sous l'influence de l'approche néoclassique dominante, une « boîte noire ».

⁹⁴ *Les métamorphoses de la question sociale*, publié par Castel en 1995, apparaît, à bien des égards, comme un classique des sciences sociales.

⁹⁵ Une décennie qui, selon Castel, ouvre la voie à l'« insécurité sociale » (2003) et à la « montée des incertitudes » (2009) pour reprendre quelques uns de ses derniers livres.

⁹⁶ Au sens de Beck (*op. cit.*).

⁹⁷ Dans *La lumière médicale*, Seuil, 1982.

dans la mesure où le rapport au risque, selon qu'il est envisagé dans son versant positif d'initiative personnelle, ou négatif de précarité, contribue à structurer les représentations de l'homme au travail sur le mode du clivage, et ouvre la voie à des conflits peu constructifs entre groupes, pour ne pas dire entre « classes⁹⁸ ».

Si, pour paraphraser Durkheim, « l'individualisme ne commence nulle part » (1898) – ce qui peut se comprendre comme l'existence d'une naturalité humaine des aspirations individuelles qui pousse les hommes à devenir, à travers l'initiative personnelle et la prise de risque qu'elle implique, ce qu'ils aspirent à être –, la logique du risque positif systématiquement encouragée chez des individus n'ayant pas les moyens concrets de leur volonté, débouche inévitablement sur le risque négatif, expression qui se rapproche alors de l'anomie durkheimienne. Dans ce cas, le risque négatif se diffuse individuellement et collectivement dans le « Culte de la performance » (Ehrenberg, 1991) avec comme conséquence la « Fatigue d'être soi » (Ehrenberg, 1998), l'« Ere du vide » (Lipovetsky, 1983), et un « Bonheur paradoxal » (Lipovetsky, 2006) uniquement fondé sur la consommation. Soit des titres d'ouvrages sociologiques dont le point commun est de souligner les effets pervers de ce que Gilles Lipovetsky qualifie d'« hyper-individualisme ».

Il découle de ce qui précède que la notion de risque positif ne devient opératoire sur un plan sociétal que dans la mesure où chacun est mis, par l'entremise de la société, en position de se réaliser en tant qu'individu, « être soi » restant du domaine de l'aspiration au progrès et non de l'injonction hypermoderne⁹⁹. Les risques positifs sont donc ceux liés à des décisions personnelles à la fois libres et volontaires.

Pour le philosophe Michael J. Sandel (2014), néanmoins, « dans des conditions d'inégalités élevées, les supposés libres choix des gens ne sauraient être toujours volontaires »¹⁰⁰. La frontière entre liberté théorique (déterminée par l'Etat de droit, donc l'« organisation » juridique et philosophique) et liberté réelle (déterminée par les conditions sociales d'existence, donc l'« organisation » sociale et économique) est donc également celle qui sépare le risque positif d'entreprendre du risque négatif rattaché à la prise de décision subie. Dans une perspective historique comme celle de Robert Castel, nous mesurons toute la différence de liberté et de bien-être qui peut exister entre, d'une

⁹⁸ Clivage dont on peut supposer que la pierre angulaire se situe en France dans le rapport au droit du travail. C'est ce que peuvent attester certaines déclarations de l'ancienne présidente du MEDEF Laurence Parisot, prononcées en 2005 au début de son premier mandat : « La liberté de penser s'arrête là où commence le droit du travail », ou encore « *La vie, la santé, l'amour sont précaires, pourquoi le travail échapperait-il à cette loi ?* ». Et les syndicats de salariés de répéter au contraire que le droit du travail fait partie des acquis sociaux. Ce débat n'est pas sans enjeu quand on pense notamment à la question de la « flexicurité » et du bien-être dans et hors travail. Il rappelle également à quel point les relations entre salariés et patronat sont historiquement empreintes de dogmatisme et de défiance réciproque en France, rendant les échanges peu constructifs et le travail en équipe très difficile (voir notamment Algann, Cahuc, *La société de défiance : comment le modèle social français s'autodétruit*, 2007, ainsi que Philippon, *Le Capitalisme d'héritiers : la crise française du travail*, 2006).

⁹⁹ C'est probablement de cette façon qu'il faut interpréter l'ouvrage de Jacques Attali, *Devenir soi*, Fayard, 2014.

¹⁰⁰ *Le Point* n°2193, 25 septembre 2014, p. 177.

part, l'ouvrier des « Trente glorieuses »¹⁰¹ à qui était proposé, pour se réaliser, un emploi stable et ouvert à des évolutions de carrière, et, d'autre part, l'ouvrier de la postmodernité soumis aux *injonctions d'être lui-même* en même temps qu'il tombe dans le chômage de longue durée faute de possibilités de reconversions professionnelles.

Les attributs positifs et négatifs du risque méritent donc d'être envisagés sur un plan historique corrélativement à l'affirmation d'un processus d'individualisation des rapports sociaux. L'individualisation renvoie, sur un plan philosophique, à la capacité de se définir par soi-même et non seulement en fonction de son appartenance sociale. Il s'agit d'un processus historique et réversible qui connaît une phase d'accélération depuis les années 1960 (Cusset, 2011). D'abord interprété comme un déracinement, un risque individuel et collectif, une source d'« anomie » (Durkheim, 1897), le glissement progressif de la « *Gemeinschaft* » vers la « *Gesellschaft* »¹⁰² (Tonnies, 1887) a été analysé en terme « réactionnaire » par les premiers sociologues et au-delà (Nisbet, 1966 ; Hirschman, 1991).

Nous devons pourtant à Georg Simmel (1908), puis surtout à Norbert Elias (1987)¹⁰³, d'avoir montré comment l'individualisation n'est précisément rendue possible que dans la mesure où elle s'inscrit dans des cercles sociaux d'appartenance de plus en plus élargis (Simmel) et que, de fait, elle se construit *par* la socialisation, et non *contre* elle (Elias). En conséquence, nous déduisons de l'étude du risque la véritable nature de la liberté dans la contrainte. Elle oblige à l'autonomie et débouche sur la prise de risques positifs pour ceux à qui elle est accordée, sur des risques négatifs pour les autres.

Les risques positifs apparaissent comme la conséquence d'un *appariement* réussi entre l'individu et la société, la seconde permettant au premier de s'exprimer, tandis que les risques négatifs deviennent le produit du « désajustement » socio-individuel. Le risque apparaît alors comme le produit de la dialectique individuel-collectif (Peretti-Watel, 2000, cité in Pilnière, *ibid.*, p. 35).

Dans cette optique, il est possible de distinguer le « risque » au sens strict, lorsque sa réalisation est la conséquence d'une décision, du « péril », entendu comme risque négatif, dont la particularité est d'échapper au contrôle de l'individu et de son environnement (Hahn *et al.*, 1994).

Problématique classique en sociologie et en philosophie, la question du risque est appréhendée par l'économiste sous l'angle de la conséquence probabilisable des choix individuels. Ainsi le risque est inhérent à la liberté de choisir. L'économiste du développement associe la faculté d'être libre à la capacité à donner du sens à son existence. Les recherches séminales sur la question sont

¹⁰¹ Pour reprendre le titre classique de l'ouvrage de Jean Fourastié (1979).

¹⁰² Sans que la deuxième n'occulte complètement la première comme l'a montré par exemple Max Weber (1920).

¹⁰³ Elias montre notamment comment la Société de cour, en réprimant progressivement des comportements auparavant valorisés ou admis (à l'occasion des repas par exemple) conduit chaque individu à se réinventer lui-même en se focalisant sur sa propre intériorité. Suivant en cela Durkheim, Elias souligne que ce processus est indatable mais qu'il s'accélère avec la Renaissance en Europe.

celles d'Amartya Sen par l'introduction du concept de *capabilité*, véritable synthèse de l'*idée* de Liberté réelle en économie¹⁰⁴ : l'individu instruit et en bonne santé est seul en mesure d'opérer les choix éclairés dans son intérêt et celui de sa communauté (*Oikos*), donc de prendre la mesure des risques qu'il lui est légitime d'accepter de courir¹⁰⁵.

1.1.2.2- Caractéristiques du risque professionnel

Une définition du risque professionnel peut logiquement émerger de la définition classique du risque déjà exposée (*cf. supra.*). En substituant le mot « salarié » au mot « cible », « *le risque professionnel résulte de la rencontre d'un danger et d'un salarié. Le danger se situe dans l'environnement de travail du salarié.* » (Pilnière, 2007, p. 44). L'analyse historique et sociologique autorise une approche plus complexe de la notion de risque professionnel.

Robert Castel (1995), à l'issue d'une longue analyse historique du salariat et des structures sociales, propose de situer la position d'un individu dans la société en fonction de deux axes : l'insertion relationnelle d'une part (famille, amis, collègues), l'insertion professionnelle d'autre part (type de contrat de travail, niveau d'épanouissement dans l'activité exercée).

Chez Castel, l'analyse individuelle du risque n'existe donc pas en elle-même : le risque individuel est toujours la conséquence d'un positionnement défavorable sur l'un ou l'autre de ces axes. Il est alors possible de définir quatre « zones » d'appartenance individuelle dont la surface (c'est-à-dire le nombre d'individus qu'elle contient) varie selon les contextes historiques : une zone d'intégration (*zone 1*), une zone de vulnérabilité (*zone 2*), une zone d'assistance (*zone 3*) et une zone de désaffiliation¹⁰⁶ (*zone 4*). Le graphique suivant offre une représentation synthétique de cette approche¹⁰⁷.

¹⁰⁴ Voir notamment Sen, 1987, 2004, 2010. La démarche de la capabilité s'oppose en partie à une approche sans doute trop naïve de la liberté exposée par le courant libertarien et anarcho-capitaliste. Courant qui fonde la liberté sur la propriété privée (notamment la propriété de soi) et la responsabilité. Voir par exemple : Rothbard, 1995 ; Salin, 2000 ; Lemennicier, 2006.

¹⁰⁵ Sur les pas de Sen, nous trouvons ceux de l'économiste française Esther Duflo, à travers sa « politique de l'autonomie » (2010), dont la démarche méthodologique est celle de l'application, au domaine de l'économie du développement, des expérimentations aléatoires, héritage des expériences contrôlées en biologie.

¹⁰⁶ Castel parle de désaffiliation pour désigner ce que l'on appelle par ailleurs l'exclusion. Sous ce terme, il souhaite souligner le caractère continu de l'exclusion envisagée comme processus et ainsi montrer que l'exclusion n'est jamais un état définitif mais s'établit par une accumulation de risques successifs et jamais terminée.

¹⁰⁷ Le graphique est ici construit en raisonnant à « degré d'insertion relationnelle constant » entre les zones 1 et 3. Il est possible d'envisager des zones 2 et 3 positionnées différemment dans le cas contraire.

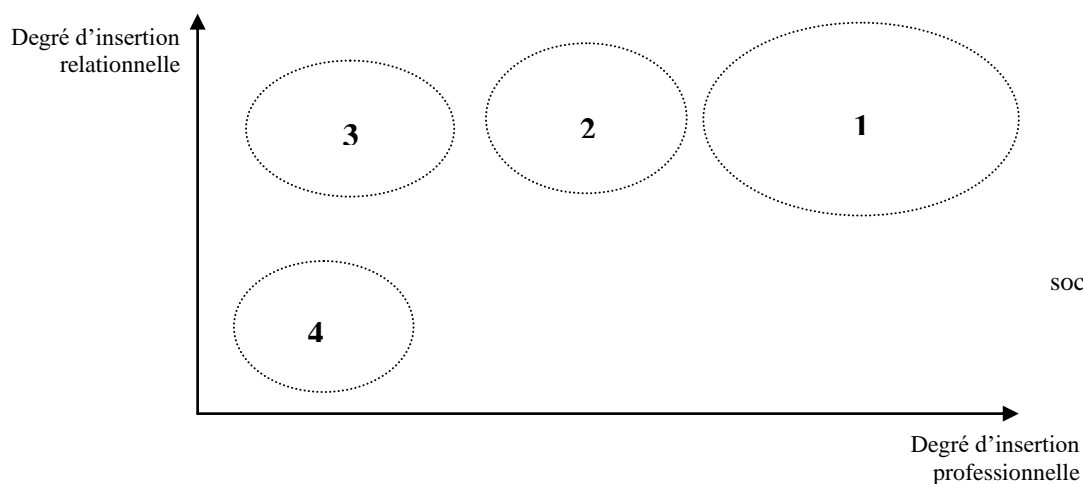


Figure 2 : L'intégration socioprofessionnelle inspiré de Robert Castel (1995)

Par exemple, un salarié disposant d'un contrat à durée indéterminée (CDI), ne souffrant pas de déclassement scolaire ou personnel, bénéficiant d'un réseau familial et amical important qu'il pourra utiliser en cas de « coup dur », appartient à la zone 1.

Pour Eric Maurin (2009), en dépit de cette objectivité apparente, le risque subjectif ne disparaît pas, puisqu'une situation aussi apparemment « favorable » peut être anxiogène car elle introduit dans l'esprit de l'individu l'idée qu'il a désormais « beaucoup à perdre », même si la réalisation de ce risque est peu probable. Ce risque subjectif s'exprime dans la « peur du déclassement ». Dès lors, tout élément modificateur de cette situation initiale peut amener l'individu à glisser vers la zone 2, chaque nouvel élément perturbateur (licenciement, évolution de carrière bloquée, divorce, maladie...) augmentant la probabilité d'amener l'individu vers la zone de rang supérieur, l'« idéal-type » du désaffilié étant le « sans-domicile-fixe ».

Les statistiques françaises laissent à penser que les individus sont majoritairement « intégrés » (ils sont dans la zone 1) puisqu'une majorité (en comptabilisant les titulaires du secteur public) bénéficient d'un contrat à durée indéterminée¹⁰⁸ ; ils sont une majorité à déclarer se sentir intégrés à la société française, quelque soit leur place dans la hiérarchie des revenus et témoignent de l'existence et de l'entretien d'espaces de sociabilité nombreux et variés¹⁰⁹. Ajoutons que 73% des français déclaraient à la fin de l'année 2013 se sentir heureux au travail¹¹⁰.

¹⁰⁸ En 2013, c'est le cas en moyenne de 76,8% des actifs en emploi de 15 ans et plus d'après l'Enquête emploi de l'INSEE.

¹⁰⁹ En 2013, 70% des individus du dernier quintile des revenus ont le sentiment d'être très bien intégrés, cette proportion est encore de 55% parmi ceux du premier quintile, d'après le « Baromètre de la cohésion sociale » du CREDOC (p. 6). Un sentiment que l'on peut illustrer à travers les espaces de sociabilité : la même enquête souligne ainsi que 73% des français reçoivent des amis chez eux au moins une fois par mois, 75% ont eu des conversations avec leurs voisins au cours du moins précédent l'enquête, 43% font partie d'associations, 83% des actifs en poste déclarent que leur travail leur permet « de faire de nombreuses rencontres et d'avoir de nombreux échanges avec les autres », et 27% indiquent même avoir rencontré de nouvelles personnes grâce aux nouvelles technologies et Internet.

¹¹⁰ Institut Vivavoice : http://www.lexpress.fr/emploi/gestion-carriere/etes-vous-heureux-au-travail-comme-73-des-francais_1293733.html.

Pour Castel néanmoins, ces statistiques ne doivent pas cacher une « montée des incertitudes » et peuvent être contrebalancées par d'autres, plus négatives. Le salariat progressivement constitué au XIX^{ème} siècle et dans les deux premiers tiers du XX^{ème} siècle est désormais entré dans un processus de désagrégation de l'emploi, ainsi que semblent l'attester les données tirées des enquêtes INSEE : le taux de chômage (au sens du BIT) – notamment de longue durée –, a pratiquement triplé en France métropolitaine depuis le milieu des années 70, passant de 3,3% de la population active âgée de quinze ans ou plus en 1975, à 9,8% en 2013 (+197%)¹¹¹. Les emplois dits « précaires », ou « formes particulières d'emploi » (contrats à durée déterminée, intérim, contrats aidés, apprentissage)¹¹² ont également plus que doublé puisqu'ils concernaient 4,5% des salariés de quinze ans et plus en 1982, contre 10,5% en 2012, dont 29,1% pour les 15-24 ans (+133%). Le Ministère du travail et de l'emploi, dans une étude parue en juillet 2014, soulignait que, dans le secteur concurrentiel, de début 2000 à fin 2012, le nombre de déclarations d'intention d'embauche en CDD avait progressé de 76 % et le nombre de missions d'intérim de 14 %. Surtout, l'étude soulignait que désormais, « plus de 90 % des embauches sont des CDD ou des missions d'intérim » et que la durée moyenne des missions d'intérim a diminué (DARES, p. 2).

Sur un plan théorique, l'évolution des conditions de travail liées à la « chasse au gaspillage », de même que la baisse des possibilités de promotion, conséquence de la diminution des échelons intermédiaires dans les postes de travail des entreprises, attestent également de dégradations internes aux organisations et d'une moindre capacité individuelle et collective à se projeter (Cohen, 2006). Ce dernier élément est confirmé par ce que Daniel Cohen appelle les « effets de mémoire » : « celui qui a commencé en étant mal payé ou en enchaînant les petits boulots risque fort de continuer à être mal payé et à ne trouver que des petits boulots. L'avenir de chacun est à l'image de son passé, en ascension pour les uns, en stagnation pour les autres, en exclusion pour certains » (Clerc, Dollé, 2010, p. 35). Dans cette perspective, Giraud (1996) distingue trois catégories de travailleurs : les compétitifs, les exposés et les protégés. Dans cette typologie, les exposés seraient voués à tendanciellement disparaître, la société se polarisant, sous l'effet de la mondialisation et de la concurrence internationale, entre compétitifs et protégés, l'emploi des seconds dépendant de l'efficacité des premiers. Si l'on ajoute à cela la montée des divorces, avec pour corollaire celle des familles monoparentales et des prix de l'immobilier, alors se met en place un système de « vases communicants » : la surface de la zone 1 diminuerait progressivement tandis que celle des autres zones augmenterait mécaniquement.

Pour Castel, l'ensemble de ces évolutions s'inscrit en rupture avec une tendance séculaire à l'accroissement de la protection des salariés, désormais devenus « salariés de la précarité » (Paugam, 2000). Une tendance symboliquement amorcée en 1898. Pour François Ewald (1986),

¹¹¹ Parmi eux, plus de 40% le sont de longue durée.(source INSEE).

¹¹² Les emplois à temps partiel « subi » sont parfois considérés comme précaires, y-compris en CDI. Ce n'est pas le cas dans les données tirées de l'INSEE telles qu'elles sont fournies ici. Voir : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/forme-particuliere-emploi.htm>.

« c'est la loi de 1898 sur les accidents du travail qui marque une rupture, par le passage d'une problématique de la responsabilité à une problématique de la solidarité. Dès lors que l'accident est régulier et statistiquement prévisible avec le développement de l'industrialisation, il devient le résultat d'une activité collective et ne peut plus seulement être imputé à la maladresse d'un ouvrier. Il est perçu comme un risque et manifeste un rapport social de solidarité. En d'autres termes, le risque apparaît comme un phénomène objectif qui permet de structurer la vie collective. Si les dommages sont individuels, les risques sont collectifs et la société doit en répartir la charge ». Cette loi est donc venue à la fois approfondir et « couronner » la construction du lien entre l'individu et la société, lien que la Révolution de 1789, présentée comme libérale, avait contribué à détruire¹¹³.

Approfondir d'abord, car elle fait suite à une série d'évènements (émeutes populaires, « révolution » de 1848, constitution officielle des sociétés de secours mutuels et autres coopératives ouvrières) et de lois (avec l'instauration d'un début de réglementation relative au travail des enfants, celle du suffrage universel masculin, la création – éphémère – des Ateliers nationaux en même temps que le droit au travail, la suppression du délit de coalition puis la légalisation des syndicats professionnels, etc.). Les lois Ferry également (1881-1882), dont la philosophie consistait à soustraire les enfants à leur déterminisme familial et local, voire religieux, ont pu contribuer à rattacher l'individu à la société.

Couronner ensuite, car cette loi de 1898 institutionnalise au sein-même de l'entreprise un mouvement plus général d'unification nationale. Le salarié, comme l'individu, dispose désormais d'un droit de créance sur la collectivité à laquelle il appartient. Il incombe à cette dernière de guérir (mais pas encore totalement de prévenir) la manifestation des risques auxquels l'individu-salarié se trouve, du fait de sa situation, naturellement et statistiquement exposé. Elle s'inscrit de manière décisive dans le processus de développement des assurances sociales inspirées de Bismarck, processus dont l'achèvement trouve son expression dans l'Ordonnance Laroque de 1944 créant la Sécurité sociale, puis celle de l'UNEDIC en 1958. Avant qu'une logique d'assistance sociale ne prenne le relais à partir des années 80 face, précisément, aux limites d'un système purement assuranciel dans un contexte de croissance économique ralentie, de hausse du chômage, de ralentissement démographique et de désagrégation des cellules familiales.

A l'échelle historique, le risque négatif présente une allure cyclique, la zone de désaffiliation (zone 4) ayant commencé à se réduire lentement au cours du XIX^{ème} siècle¹¹⁴ au bénéfice de la

¹¹³ Décret d'Allarde, Loi Le Chapelier (1791) qui instituèrent la suppression puis l'interdiction des corporations de métier.

¹¹⁴ Nous insistons sur le « lentement ». Car le développement économique (y-compris après le take off des années 1860 en France) ne se traduit pas immédiatement, loin s'en faut, par une amélioration de la situation de tous. Citant Tocqueville et son *Mémoire sur la paupérisme* (1835), Castel rappelle (*ibid.*, p. 349), fait étrange, que « les pays qui apparaissent les plus misérables sont ceux qui, en réalité, comptent le moins d'indigents, et chez les peuples dont vous admirez l'opulence, une partie de la population est obligée pour vivre, d'avoir recours aux dons de l'autre ». Ceci tient au fait que dans les pays pauvres, la pauvreté est « intégrée », donc mieux régulée au niveau des groupes de solidarité primaires. L'idéal-type de l'époque en est le Portugal. Au contraire, un pays comme l'Angleterre forme alors l'idéal-type de la pauvreté stigmatisante et/ou disqualifiante. C'est aussi le cas en France.

zone d'intégration (zone 1), avant que, par *feed back* et sous l'effet des évolutions que nous avons décrites plus haut, cette dernière ne recommence lentement à diminuer depuis les années 1980, contribuant à accroître la taille des autres zones et, *in fine*, de la zone 4. Pour Castel, le risque professionnel est donc bien un risque négatif socialisé : il n'existe que dans la mesure où le groupe professionnel d'appartenance fait du salarié une *partie prenante* du groupe et non un individu isolé qui serait seul responsable de sa situation. Plus généralement, la société doit permettre à l'individu-salarié de ne plus dépendre exclusivement d'un éventuel soutien familial, forcément aléatoire, mais doit pouvoir compter sur la solidarité nationale face à la prévention et la réalisation des risques désormais qualifiés de sociaux. Nous retrouvons chez Castel, sans la nommer, la dialectique individu-société évoquée par ailleurs. Une approche qui ouvre la voie à une meilleure prévention du risque par les organisations professionnelles, ainsi qu'à la prise en compte de l'individu dans la mesure et la prévention du risque en général et professionnel en particulier.

Quel peut-être l'intérêt, alors, de parler de risque professionnel en terme « psychosocial » ? C'est l'objet du point suivant.

1.2- DU RISQUE PROFESSIONNEL AU RISQUE PSYCHOSOCIAL

L'expression « risques psychosociaux » (RPS) n'est pas seulement utilisée pour désigner les conséquences de dommages psychologiques en lien avec le travail, mais aussi les causes de ces dommages (Marichalar, 2014), introduisant « une grande confusion dans l'usage courant de cette expression » (*ibid.*, p. 299). Un constat confirmé par Elodie Montreuil pour qui le passage de la notion de RPS dans le sens commun, via la médiatisation du phénomène, « induit une réelle confusion dans l'utilisation de certaines terminologies qu'il convient de préciser » (Montreuil, 2014, p. 6). Pour elle, l'enjeu n'est pas mince puisque « les RPS constituent un des risques majeurs pour la santé physique et mentale des salariés » (p. 9). Et de rappeler que d'après l'AFSSET, « les consultations pour RPS constituent la première cause de consultation pour pathologie professionnelle en France¹¹⁵ ».

Les rapports d'expert conviennent que les RPS présentent deux aspects en fonction du point de vue adopté, qui en font, selon les cas, soit un risque professionnel, soit un trouble :

- S'ils sont les **causes** d'un mal-être au travail : les RPS peuvent alors s'assimiler à des risques professionnels dont la réalisation doit pouvoir être probabilisée et prévenue ;
- S'ils sont les **conséquences** d'un mal-être au travail : on parlera alors plutôt de troubles psychosociaux auxquels seront associées les manifestations habituellement évoquées, telles que le stress ou le burn out.

¹¹⁵ Constat étayé par les résultats de l'Enquête SUMER sur la période 2003-2010 qui font état d'une progression des « tensions au travail ».

Ce flou apparent rend l'étude des RPS complexe. Elle suppose d'interroger tous les échelons de l'organisation, « *de l'individu, jusqu'à la manière de diriger une structure.* » (Bellego *et al.*, 2012, p. 9). A travers les trois points qui suivent, nous proposons de retracer le cheminement historique (1.2.1) et réglementaire (1.2.2) à partir duquel l'intérêt d'une définition stabilisée de la notion peut émerger (1.2.3).

1.2.1- RETOUR HISTORIQUE SUR LA NOTION DE RPS

1.2.1.1- Les origines conceptuelles

Au niveau français, la création du réseau coordonné par l'Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail (ANACT) dès 1973 a montré depuis longtemps l'intérêt d'un pilotage des actions en faveur d'une plus grande prise en compte de la protection de la santé au travail. Il faut attendre néanmoins les années 2000 pour voir émerger la problématique des RPS dans les rapports d'experts¹¹⁶. L'expression « Risques psychosociaux » est même entrée dans le langage courant des entreprises depuis cette période (Marichalar, 2014, p. 299).

Elle a été popularisée en France à partir de la fin des années 1990 sous le vocable de « harcèlement moral » (Hirigoyen, 1998) et de « souffrance au travail » (Dejours, 1998) ; puis développée autour de la notion de « stress » (Cox *et al.*, 2000) et médiatisée par l'accroissement des suicides au travail. Notons que si, historiquement, la notion de RPS est d'usage relativement récent en France et dans l'Union européenne, nous pouvons en déceler une origine plus ancienne. Pour Philippe Zawieja, « *l'année de naissance officielle du burn out est généralement fixée à 1969* » avec un article de Harold B. Bradley¹¹⁷, quoique le terme ait déjà été utilisé par le passé¹¹⁸ (Zawieja, 2015, p. 5).

Pour Zawieja, comme pour Didier Truchot, la première description et les premières réflexions théoriques autour du burn out remontent à un article de Herbert J. Freudenberger publié en 1974

¹¹⁶ Trois rapports font généralement référence en France : le Rapport Nasse-Légeron (2008), le Rapport Lachmann *et al.* (2010) et, surtout, celui du Collège d'expertise sur le suivi statistique des risques psychosociaux au travail (CESRPS, 2011). On citera également les publications de l'ANACT/ARACT ainsi que l'Accord national interprofessionnel sur le stress au travail de 2008 puis, en 2009, le Plan d'urgence sur la prévention du stress en France, qui ont fait l'objet d'une synthèse rédigée en 2013 par le Conseil économique, social et environnemental (CESE) visant à établir un état des lieux des risques psychosociaux en France et formuler des recommandations afin de « *mieux les prévenir* » (Brunet *et al.*, 2013).

¹¹⁷ Bradley Harold B., « Community-based treatment for young adult offenders », *in Crime and Delinquency*, 15(3), pp. 359-370, 1969.

¹¹⁸ Notamment dans un sonnet de Shakespeare de 1599. Zawieja fait du reste remarquer que la question de l'épuisement « professionnel » est probablement intemporelle.

(Truchot, *in* El Akremi *et al.*, 2013, p. 314). Analysant les symptômes physiques et comportementaux du personnel bénévole travaillant dans l'hôpital de jour qu'il dirige, Freudenberger décrit le syndrome du burn out comme la « maladie du battant », réponse à la fois physique et psychologique à un engagement excessif compte tenu d'une trop grande demande. La notion de burn out a ensuite été popularisée à travers les travaux de Christina Maslach (1976, 1978, 1982). Mais l'origine des RPS semble pouvoir être trouvée plus avant encore.

Ainsi, pour Marichalar (*op. cit.*), il existe en Suède une tradition de recherche, initiée par Töres Theorell, qui aurait développé le concept de *psychosocial risk factors* en lien avec le travail, dès les années 1950. Plus avant encore, l'histoire de l'épidémiologie¹¹⁹ permet de reconstituer dans la longue durée le processus de construction de la notion de RPS à travers les pathologies associées¹²⁰.

Pour Bernard-Simon Leclerc (2005), cette histoire peut être appréhendée schématiquement à travers un cheminement en trois étapes : l'âge des statistiques sanitaires (1850-1900), celui de l'épidémiologie des maladies infectieuses (1900-1950) puis l'âge de l'épidémiologie des maladies chroniques (1950-2000). Chacune de ces étapes est marquée, par un *paradigme* dominant : respectivement le paradigme du « miasme », celui du « microbe » et celui du « réseau de causalités »¹²¹. Dans la première partie de son existence au XIX^{ème} siècle, l'épidémiologie a ainsi permis, selon Leclerc, l'introduction des statistiques pour l'identification des causes des maladies dans les populations de plus en plus urbanisées sous l'effet de l'industrialisation. L'utilisation des statistiques constitue toujours aujourd'hui un outil incontournable, qu'il s'agisse de la mise en évidence des problèmes, de leurs causes et des conséquences des solutions mises en œuvre. Tout en s'appuyant nettement sur les méthodes quantitatives, les modèles utiles à l'analyse des RPS s'inscrivent chronologiquement dans la troisième étape du développement épidémiologique, ce qui revient – si nous acceptons la perspective ouverte par Leclerc – à inscrire les RPS dans le registre des maladies chroniques et à rechercher leur origine, autant que leur résolution, dans un réseau de causalités, c'est-à-dire un ensemble de causes faisant système.

De ce point de vue, l'analyse historique de l'épidémiologie a ouvert un champ d'étude novateur dans la mesure où, élément nouveau, la douleur physique et psychologique pouvait devenir un objet d'analyse à part entière. Nous suivons en ce sens l'analyse de Régis Meyran (2010), pour qui « *il faut attendre le milieu du XX^{ème} siècle pour que la douleur, longtemps occultée ou simplement observée*

¹¹⁹ Selon le dictionnaire Larousse, l'épidémiologie se définit comme « *la science qui étudie, au sein de populations (humaines, animales, voire végétales), la fréquence et la répartition des problèmes de santé dans le temps et dans l'espace, ainsi que le rôle des facteurs qui les déterminent* ».

¹²⁰ Dont : « Neurasthénie », « fatigue industrielle », « névrose ».

¹²¹ L'expression de « réseau de causalités » a été consacrée dans un ouvrage classique en épidémiologie (MacMahon et Pugh, 1970).

comme symptôme par la médecine, devienne un sujet d'étude débouchant sur des pratiques de soins »¹²². Meyran identifie l'ouvrage de l'anesthésiste américain John J. Bonica (1953) comme fondateur d'une véritable sociologie de la douleur, notion frontière entre le corps et l'esprit. Principale nouveauté introduite par l'ouvrage : le patient est envisagé comme acteur de sa pathologie, et la douleur, mentale aussi bien que physique, apparaît comme un mal – et non plus seulement un symptôme du mal –, qu'il convient de soigner en collaboration avec lui. Reste à s'interroger sur les facteurs externes susceptibles de provoquer la douleur. Le facteur organisationnel paraît historiquement prépondérant.

1.2.1.2- Un facteur structurel : les transformations du monde du travail et de l'environnement socio-économique

L'importance de la problématique des RPS est étroitement liée à celle de l'organisation du travail. La question des risques professionnels est en effet contemporaine de la naissance des organisations du travail modernes d'inspiration tayloro-fordistes à partir de la fin du XIX^{ème} siècle. L'expérience Hawthorne d'Elton Mayo (1933) apparaît comme la première tentative expérimentale de cerner les attentes des travailleurs pour améliorer le climat psychologique de l'entreprise dans la perspective d'une plus grande productivité (baisse du turnover, implication plus forte...).

La pyramide des besoins établie par Abraham Maslow a par la suite permis de montrer les limites des organisations du travail traditionnelles, à l'origine des mouvements de contestation occidentaux à partir des années 1960 et 1970 : le tayloro-fordisme ne permet pas la satisfaction des besoins autres que physiologiques, des besoins pourtant croissants à mesure que l'alphabétisation et l'expérience de la vie d'entreprise se développent¹²³.

Les nouvelles formes d'organisation du travail¹²⁴ mises en œuvre par les entreprises sont dans un premier temps apparues comme une réponse pertinente à l'évolution des besoins des travailleurs (Ortsman, 1994). Le *lean management*, d'abord développé au Japon dans les années 1970 par extension des principes toyotistes, apparaît comme la synthèse contemporaine des organisations du travail suite aux critiques du tayloro-fordisme. Cette forme de management, largement mise en œuvre aujourd'hui, repose sur une logique d'amélioration continue et sur la réduction de sept principales sources de gaspillage¹²⁵ : production excessive, attentes, transport et manutention inutiles, tâches inutiles, stocks, mouvements inutiles, production défectueuse (Montreuil, 2014, p. 11).

¹²² Cité in Halpern (Catherine), *La santé, un enjeu de société*, Editions sciences humaines, 2010.

¹²³ *Alternatives économiques*, hors-série n°43, premier trimestre 2000.

¹²⁴ Trois nouvelles formes d'organisation du travail peuvent schématiquement être identifiées : élargissement des tâches, enrichissement des tâches, travail en équipes semi-autonomes.

¹²⁵ Le « muda » (Cohen, 2006).

Ce changement organisationnel, né en réponse à un nouveau contexte économique (ouverture à la concurrence notamment) et social (nouvelles attentes des travailleurs) se traduit par une multiplication de facteurs pouvant générer des risques non plus seulement physiques, mais aussi mentaux (intensification du travail, perte du sens du travail, diminution des marges de manœuvre...) (*ibid.*). Les statistiques issues des travaux de l'AFSSET font état du fait que les RPS sont désormais la première cause de consultation pour pathologie professionnelle en France. Ceux de l'enquête SUMER¹²⁶ montrent un accroissement du phénomène entre 2003 et 2010 par la multiplication des tensions au travail, résultat d'une plus forte demande psychologique associée à une moindre latitude décisionnelle (Montreuil, *op. cit.*, p. 9). Cette évolution interroge l'action des pouvoirs publics en matière de réglementation¹²⁷.

1.2.2- L'ETAT DE LA REGLEMENTATION

La création, en 1991, du groupement d'intérêt EUROGIP, suivie en 1994, de celle de l'Agence européenne pour la santé et la sécurité au travail (*European Agency for Safety and Health at Work*, OSHA), ont marqué les débuts d'une institutionnalisation des aspects liés à la santé et à la sécurité dans le travail au niveau européen, échelon désormais pertinent pour traiter de ces questions et développer un « dialogue social » communautaire ouvert depuis « quinze ans et plus » (Voss *et al.*, 2011, p. 2). Au vu des rapports successifs, il apparaît que la problématique des RPS est, depuis 2003 au moins, inscrite dans l'agenda politique des dirigeants européens¹²⁸. Dans le cas français, suite à la loi de transposition du 31 décembre 1991, l'article L.4121 et suivant du Code du travail précise : « *L'employeur prend les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la*

¹²⁶ Etablie en référence au questionnaire de Karasek (*cf. infra*).

¹²⁷ L'analyse du droit du travail, en particulier, est éclairante ; en suivant l'exposé de Catherine Colliot-Thélène (2006) ou les analyses classiques de Hugo Sinzheimer (1927), on constate que le droit du travail est né, d'une part, de l'existence du pluralisme juridique (par exemple, avec des règlements intérieurs d'entreprises où la référence à l'action juridique de l'Etat – théoriquement monopolistique – est absente) et, d'autre part, des insuffisances du droit civil (*common law*) qui postule l'égalité des parties aux contrats, y-compris en matière de travail. Le droit du travail est donc le révélateur, à un moment donné, du rapport qu'entretient la société avec le travail, en particulier dans les entreprises.

¹²⁸ Le groupe EUROGIP a notamment publié en janvier 2010 une note thématique précisément consacrée aux RPS au travail en tant que « problématique européenne », ceci dans le cadre des travaux du Comité d'orientation sur les conditions de travail. Avant cette date, en 2003, l'Agence européenne pour la santé et la sécurité au travail avait déjà constitué un Rapport intitulé *Comment maîtriser les problèmes psychosociaux et réduire le stress d'origine professionnelle*.

santé physique et mentale des travailleurs »¹²⁹. Le décret du 5 Novembre 2001 portant sur la création d'un document relatif à l'évaluation des risques pour la santé et la sécurité des travailleurs est venu entériner ce dispositif mis en place en 1991 qui vise à faire de la prévention « un projet à part entière et un projet dans tous les projets » (Pilnière, *ibid.*, p. 15).

Depuis lors, l'article L. 4121-3 du Code du travail impose à l'employeur d'évaluer les risques pour la santé et la sécurité des travailleurs et les résultats de cette évaluation sont ensuite retranscrits dans un document unique (CESE, 2013, p. 69 ; Montreuil, 2014, p. 12). Deux nouveaux articles relatifs au harcèlement moral (L.1152-1 et L.1152-6) ont été introduits dans le droit du travail par la loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002. Cette loi a également modifié l'article L.4121 en étendant la responsabilité de l'employeur à la préservation de la santé mentale (et non plus seulement physique).

Pour Elodie Montreuil (*op. cit.*, p. 14), un texte important est l'Accord national interprofessionnel sur le stress¹³⁰ signé en 2008 par les partenaires sociaux. Cet accord propose notamment une définition du stress en terme de déséquilibre et présente l'avantage de souligner le rôle de l'organisation et des processus de travail comme facteurs de stress, ainsi que la responsabilité de l'employeur en matière de prévention du stress lorsqu'un problème de stress au travail a été identifié¹³¹. Jusqu'en 2009, si la réglementation française montre que les RPS ont fait l'objet d'une attention soutenue de la part des juristes du travail, celle-ci s'est surtout portée sur un risque en particulier, celui de harcèlement moral (Adam, *in* Lerouge [dir.], 2009, p. 96) – exception faite de l'accord de 2008 portant sur le stress au travail. Depuis 2009, un nombre important d'accords et lois ont été mis en œuvre :

- un plan d'urgence sur la prévention du stress a été établi en 2009 à l'initiative du Ministre du travail de l'époque, qui s'est traduit notamment par 600 accords de méthode d'évaluation des RPS dans des entreprises de plus de 1000 salariés ;
- l'accord européen du 15 décembre 2006 a été transposé en 2010 dans le droit français à travers l'accord interprofessionnel sur la prévention du harcèlement et des violences au travail ;
- la loi du 9 novembre 2010 portant réforme des retraites prévoit des dispositions relatives à la prévention des risques et la prise en compte de la pénibilité (extension de la responsabilité de l'employeur, rôle étendu du CHSCT...);
- la loi du 20 juillet 2011 prévoit l'extension des missions du médecin du travail et celle du 6 août 2012 précise l'action de celui-ci en matière de prévention du harcèlement sexuel et moral ;

¹²⁹ Directive européenne cadre du 12 juin 1989 transposée dans le Droit du travail français par la loi n° 91- 1414 du 31 décembre 1991, article L. 4121-2 du Code du travail. Cet article est intégralement repris dans l'Accord du 20 novembre 2009 évoqué plus haut puisqu'il énonce que « *Sous réserve des dispositions du décret, les dispositions des livres I à V de la quatrième partie du Code du travail et leurs textes d'application sont [...] transposables en l'état et donc directement applicables aux administrations de l'État et établissements publics concernés* ».

¹³⁰ Transposition de l'accord européen de 2004.

¹³¹ Y compris lorsque la situation de travail ne constitue pas l'origine de l'apparition du stress.

- le plan santé travail (2010-2014) cible les RPS comme une priorité ;
- citons encore : l'accord national interprofessionnel sur la qualité de vie au travail et l'égalité professionnelle (2013) ; l'accord-cadre sur la prévention des RPS dans la fonction publique (2013), prolongeant l'accord déjà évoqué du 20 novembre 2009 portant sur la santé et la sécurité au travail dans la fonction publique ;
- enfin, la loi n° 2014-40 du 20 janvier 2014 « *garantissant l'avenir et la justice du système de retraites* » introduit, en deux temps entre 2015 et 2016, le compte pénibilité.

Le constat est donc celui d'une profusion de réglementations. Quoique cela puisse être interprété comme le signe d'une véritable reconnaissance sociale et juridique¹³², cette situation ne va pas sans soulever des questions. Pierre Trinquet souligne en effet « *qu'à trop vouloir régenter et normaliser par des lois et règlements, il est fatal de tendre vers une « bureaucratie « paralysante parce que trop contraignante, irréaliste parce que trop technocratique* » (Trinquet, 1996, cité in Pilnière, 2007, p. 38).

Par ailleurs, une réglementation pléthorique ne facilite pas forcément la reconnaissance par la sécurité sociale des victimes de troubles psychosociaux (Brunet [CESE], 2013, p. 60). Ainsi, il n'existe pas de tableau des maladies professionnelles inhérentes à ce type de troubles et « *en l'état actuel du droit, le salarié doit prouver que la maladie est directement et essentiellement liée à son travail habituel. Par conséquent, faire reconnaître le caractère professionnel d'une maladie psychique demeure un véritable parcours du combattant pour les victimes*¹³³ ».

Enfin, quelques unes des principales avancées sont d'ordre jurisprudentiel (Brunet, *op. cit.*, p. 61 ; Montreuil, 2014, p. 16). Il s'agit principalement de la question de la responsabilité de l'employeur en matière de sécurité : une obligation de résultat s'est substituée à une obligation de moyens suite à différents arrêts prononcés par la Cour de cassation (Arrêt « Amiante » du 28 février 2002 ; Arrêt « Snecma » du 5 mars 2008).¹³⁴ La jurisprudence tend également, de manière très progressive et restrictive, à faciliter la reconnaissance du lien entre suicide et situation de travail dégradée (Arrêt du tribunal de sécurité sociale des Yvelines, 9 mars 2010). Ce lien demeure néanmoins toujours très difficile à établir juridiquement. Pour Sylvie Brunet (*ibid.*) « *l'affirmation du lien de causalité direct et essentiel relève d'un jugement d'experts* » car les troubles psychosociaux sont complexes et multifactoriels.

¹³² Elle traduirait, pour paraphraser le rapport Nasse-Légeron (2008), le fait que « *la conscience de l'existence d'un problème est quasi unanimement partagée* ».

¹³³ « Les affections psychiques peuvent être reconnues au titre de l'article L. 461-1 alinéa 4 du Code de la sécurité sociale dès lors que la maladie présente une gravité justifiant une Incapacité permanente (IP) égale ou supérieure à 25 % et à condition qu'un lien « direct et essentiel » avec l'activité professionnelle ait été mis en évidence par un Comité régional de reconnaissance des maladies professionnelles (CRRMP). Seulement quelques dizaines de cas de pathologies psychiques sont ainsi reconnus chaque année en France. » (Brunet, *ibid.*).

¹³⁴ L'obligation de prévention n'est alors plus seulement tertiaire, mais aussi primaire et secondaire (*cf. infra*).

Ce tour d'horizon de la réglementation française en matière de risques professionnels – y-compris mentaux – effectué, nous pouvons à présent nous intéresser aux principes sur lesquels la notion de RPS repose et la définition qui en résulte.

1.2.3- LES AXES DE REFLEXION CONTEMPORAINS A L'ORIGINE DE LA NOTION

1.2.3.1- Un enjeu originel : dépasser les approches trop strictement psychologiques et individuelles

Bien que les premières études académiques consacrées au burn out datent, nous l'avons vu, de plus de quarante ans avec les travaux d'Herbert Freudenberger, cela n'a pas empêché que se déploie durant tout ce temps une vision critiquable des risques professionnels que l'usage de la notion de RPS permet aujourd'hui de battre en brèche. Elle est ainsi désormais fréquemment utilisée afin de rendre compte de manière pertinente d'un certain nombre d'évolutions qui, longtemps, ont fait l'objet d'interprétations simplistes.

La progression du taux de suicide au travail¹³⁵, la surconsommation de médicaments de type benzodiazépines (anxiolytique et somnifères)¹³⁶, la progression des diagnostics de burn out et autres formes de dépression, ont ainsi longtemps été interprétées comme autant de manifestations de dysfonctionnements psychiques dont l'origine était personnelle ou familiale (des problèmes de couple par exemple, que les statistiques du divorce peuvent sans peine étayer), les manifestations strictement psychologiques, voire psychiatriques, et dont les modes de résolution ne pouvaient résider que dans la prise en charge individuelle des « patients » (et non des « travailleurs »), leur accompagnement médicalisé ou bien, tout au plus, une amélioration de l'ergonomie des postes de travail.

Philippe Askenazy (2004) a été un des premiers en France à souligner la nécessité de rompre avec cette approche trop simple du travail qui était, jusqu'à une période récente, encore largement partagée. Selon cette approche, il existerait d'un côté, un travail « classique », typiquement industriel, manuel et collectif¹³⁷, cadre privilégié des accidents professionnels et des troubles musculo-squelettiques (TMS) ; et d'un autre côté, un travail « moderne », typiquement tertiaire, intellectuel et individualisé, où se réaliserait l'essentiel des troubles psychologiques. « *A suivre ces interprétations dominantes, la question [de la pénibilité du travail] se résumerait donc aujourd'hui à la dualisation des expériences : d'un côté, ceux qui subissent les affres psychiques du travail moderne, de l'autre, ceux qui endurent les maux physiques du travail classique* » (Askenazy, p. 7).

¹³⁵ Là encore fortement médiatisée à travers les salariés de chez Orange notamment.

¹³⁶ 131 millions de boîtes de benzodiazépines ont été vendues au cours de l'année 2012 d'après l'Agence nationale de sécurité du médicament et des produits de santé.

¹³⁷ Que nous pourrions qualifier de « taylorien ».

Cette *dualisation* du rapport au travail traduisait une « psychologisation » du travail allant de pair avec son individualisation, qui voyait fleurir l'intervention de psychologues et autres «coachs» censés accompagner le salarié et l'aider à mieux supporter sa condition, en même temps que le rôle des juges et de l'Etat social augmentait pour sanctionner ceux (les « patrons ») qui se rendaient coupables de « harcèlement moral » ou pour développer la prise en charge individuelle des victimes physiques du travail.

Concernant les enseignants, cette critique a été reprise et développée dans un rapport parlementaire, à travers l'idée de « souffrance ordinaire des enseignants » (Gonthier-Maurin, 2012). Pour la sénatrice Brigitte Gonthier-Maurin, la « psychologisation » de leurs difficultés, lorsqu'elles existent, conduit à une impasse. Et d'affirmer qu'« *en considérant les problèmes de santé au travail uniquement comme relevant de l'individu, on s'empêche 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* » (p. 10). Parler de RPS permet de rompre avec cette approche « psychologisante » et individuelle que seules l'ergonomie et l'épidémiologie ont, pour l'essentiel, contribué à enrichir.

La notion de RPS intègre dans celle de risque professionnel, une approche essentiellement collective et interactive. Le point de passage du psychologique au social forme l'instant du risque psychosocial ou, étant donné la diversité des causes et des manifestations en jeu, des risques psychosociaux. Cela ne suffit pas, comme nous le verrons, à s'assurer d'« *une acception claire et univoque dans l'usage que font les acteurs sociaux de la notion de RPS* » (CESRPS, 2011, p. 23). Néanmoins, cette première réflexion nous autorise à présenter les RPS comme un outil conceptuel permettant de rompre avec une « psychologisation » des risques professionnels, c'est-à-dire une représentation dont le défaut est d'être simplificatrice car duale.

Cette approche « anti-psychologisante » et critique des approches purement individuelles est reprise dans les rapports d'experts. Ainsi, le rapport de l'ARACT Aquitaine de 2005 laisse-t-il entendre une grande complexité dans la façon d'aborder les RPS car leurs manifestations présentent des dimensions à la fois individuelles et interactives : « *Ces risques peuvent paraître difficiles à appréhender parce qu'ils touchent d'une part à l'aspect psychologique de la santé des personnes au travail et parce que l'on considère que les troubles psychosociaux trouvent leur source dans plusieurs causes externes et internes à l'entreprise, individuelles et liées à l'environnement de travail.* » (Brun [ARACT], 2005, pp. 3-5).

1.2.3.2- La notion de harcèlement moral : un apport à la réflexion

Le même type d'analyse, fondé sur une dialectique de l'individu et du collectif, a été formulé sur la base d'une critique de l'usage fait de la notion de « harcèlement moral » proposée par Marie-France Hirigoyen.

Ainsi que nous l'avons fait remarquer plus haut, jusqu'en 2009 au moins, la réglementation française s'est principalement focalisée sur la prévention et la réparation d'un risque en

particulier, celui de harcèlement moral (Adam, 2009). La façon dont cette notion est abordée par le droit et la façon dont elle est utilisée dans les faits sont pourtant critiquables.

Philippe Davezies souligne en effet les limites des diagnostics de harcèlement moral portés le plus souvent par des praticiens étrangers à la notion de clinique du travail (Davezies, 2004). Cela les conduit logiquement à des explications en termes de psychologie individuelle. Tout en discriminant entre les pressions légitimes imposées par le travail et celles relevant du harcèlement moral, les praticiens ne perçoivent pas qu'il existe « *un très grand trouble sur la définition du travail* » ; trouble lié aux évolutions du monde du travail, marqué par une exacerbation de la concurrence, la valorisation d'une autonomie contrôlée à l'origine de nombre d'injonctions paradoxales, et un pilotage managérial orienté par des indicateurs statistiques plutôt que des suivis personnalisés de carrière. Les praticiens sont de fait empêchés de voir que « *dans nombre de situations, c'est l'organisation du travail, non la structure de personnalité du chef, qui est à l'origine de comportements qui semblent échapper à la logique, à la raison et à l'entendement* » (pp. 85-86).

Le diagnostic de harcèlement moral devient alors en lui-même une source de danger pour le travailleur sur qui il est porté, car elle l'emmène à douter de sa santé mentale. Ainsi, dans le harcèlement moral, « *ce qui rend fou, c'est la perte de sens. Mais le diagnostic lui-même participe à cette perte. Parce qu'il ne parvient pas à aider la victime à penser la situation, le psychiatre la considère comme vide de sens* » (Hirigoyen, 2001, citée in Davezies, p. 87).

La notion de harcèlement moral, en conduisant la victime à assimiler la source de son malaise au comportement d'une personne identifiée par le psychiatre comme « perverse », empêche la victime de donner du sens au mal-être et contribue à son traumatisme. C'est pourquoi Davezies défend l'ergonomie plutôt que la victimologie : seule la première autorise une prise en compte « historique » de l'individu en situation de travail et ouvre ainsi des perspectives crédibles d'explication au harcèlement moral.

En conséquence, parce qu'elle inscrit de manière interactive le travailleur dans l'histoire de son parcours à la fois personnel et professionnel, la notion de RPS autorise des voies d'accès vers une meilleure prise en compte du bien-être au travail, moins stigmatisante, plus juste et efficace dans l'intérêt bien compris de l'individu comme de l'organisation dans laquelle il évolue. Les RPS apparaissent a posteriori comme l'aboutissement, dans le domaine des sciences de gestion, de l'entreprise durkheimienne consistant à démontrer, statistiques à l'appui, que le sentiment de mal-être est d'origine sociale avant d'être psychologique. Ainsi pour Philippe Douillet, « *le terme de « psychosocial » permet tout d'abord d'insister sur la dimension sociale de la santé en mettant en valeur les relations individu-collectif et les conditions de la construction de la santé en référence à de nombreux travaux de la psychologie. Il favorisait donc, à l'inverse de la tendance dominante, une approche non exclusivement centrée sur l'individu. L'utilisation du terme « risques » permettait de centrer le regard sur les causes et non sur les effets, et de faire prévaloir ainsi une origine professionnelle des manifestations pathologiques, sortant ainsi de la logique individuelle* » (Douillet, 2010, p. 170).

1.2.3.3- Un support réflexif : les analyses du stress et du burn out

Les analyses du stress sont, avec celles plus anciennes consacrées au burn out, à la base des recherches académiques sur les RPS¹³⁸. Le rapport de référence le plus souvent cité est celui publié en 2000 par l'Institut du travail, de la santé et des organisations de l'Université de Nottingham, sous la direction de Tom Cox, Amanda Griffiths et Eusebio Rial-González (Cox *et al*, 2000), repris en 2006 par l'Agence européenne pour la santé et la sécurité au travail (AESST) sous le titre *Recherche sur le stress au travail*.

Cox *et al* croisent trois approches pour définir le stress :

- une approche « technique » (*engineering approach*), qui envisage le stress comme une *caractéristique* aversive de l'environnement de travail, un phénomène organisationnel diffus qui s'impose aux travailleurs ;
- une approche « physiologique », qui fait du stress une *conséquence* de stimuli négatifs au travail, tels que le sentiment de mal-être, l'agressivité, la tristesse ;
- une approche « psychologique » enfin, qui « *envisage le stress au travail en termes d'interactions dynamiques entre le sujet et son environnement de travail* » (AESST, *ibid.*, pp. 10-11), tels que l'absence de relations sociales au travail, la pression de la hiérarchie ou du client, les rapports dégradés avec les fournisseurs.

Chacune des approches sur lesquelles cette définition est bâtie, renvoie tantôt à une dimension organisationnelle (approche technique), tantôt à une dimension individuelle (approche physiologique), tantôt à une dimension interactive individu/organisation (approche psychologique).

Brun *et al*. (2009, p. 3) montrent que chacune de ces dimensions est affectée par des éléments concrets tels que : les composantes associées au *travail* (autonomie, reconnaissance, charge et exigences du travail) ; les caractéristiques *individuelles* (personnalité, santé physique, histoire personnelle, dimensions affectives, compétences) et l'environnement *social* (amis, famille, communauté). Philippe Zawieja propose une approche synthétique du stress et le définit comme « *un processus au cours duquel le sujet procède à une double évaluation : d'un élément de son environnement d'une part, afin de déterminer s'il est nécessaire de s'adapter ; de ses ressources d'autre part, afin de déterminer si elles lui suffiront ou pas à s'adapter* » (Zawieja, *op. cit.*, p. 17).

Cette définition du stress en terme d'équilibre fait aujourd'hui consensus dans les recherches consacrées au risque professionnel. C'est celle qui figure dans l'Accord national interprofessionnel sur le stress de 2008 (*cf. supra*). Plus généralement, les recherches consacrées

¹³⁸ Elodie Montreuil (2014, p. 7) souligne que « *la notion de stress était jusque là plus largement utilisée* ». Parler de RPS, et non seulement de stress, permet d'identifier une dimension professionnelle au risque, alors que le stress peut trop facilement être réduit à une dimension physiologique.

au stress inspirent l'essentiel des analyses en matière de risques psychosociaux et, singulièrement, du burn out. Pour Zawieja, il n'est ainsi pas anodin de constater que la définition la plus « consensuelle » du burn out donnée par Wilmar Schaufeli et Dirk Enzmann, s'appuie sur la notion de « distress » : « *Le burn out est un état d'esprit durable, négatif et lié au travail affectant des individus « normaux ». Il est d'abord marqué par l'épuisement, accompagné d'anxiété et de stress dépassé [distress], d'un sentiment d'amoindrissement de l'efficacité, d'une chute de la motivation et du développement de comportements dysfonctionnels au travail. [...] Le burn out s'installe en raison de mauvaises stratégies d'adaptation associées au syndrome, souvent autoentretenu* » (Schaufeli, Enzmann, 1998, p. 36). Cette définition classique s'inspire et inspire une pluralité de modèles explicatifs du burn out sur lesquels nous reviendrons.

1.2.4- PREVENIR LES RPS : DEFINITIONS

Nous avons jusqu'à présent exposé les éléments historiques, juridiques et théoriques à l'origine de l'apparition du vocable « RPS » dans l'espace public. Il reste à proposer une définition susceptible de rendre compte des résultats de cette évolution conceptuelle. De préciser, aussi, ce que nous entendons par « prévention » dans la mesure où il s'agit précisément de l'enjeu principal de notre question de recherche. C'est l'objet des deux points suivants.

1.2.4.1- Les RPS

Pour Patrick Légeron (2012), les expertises menées depuis 2008 sont toujours intéressantes mais n'apportent plus d'éléments nouveaux. De la même façon, les agences publiques à l'origine de ces rapports sont très nombreuses et leurs missions désormais se chevauchent. « *Ces rapports sont tous un peu spécifiques mais ils disent tous la même chose. On n'y apprend plus rien* » (Légeron, in Bellego et al [dir.], p. 14). Selon lui, le fond théorique entourant les RPS est donc désormais suffisant. Seule l'action manque. La profusion de rapports et d'ouvrages académiques témoigne, pour reprendre le titre d'un ouvrage introductif à la question de la santé au travail, que les RPS ne sont plus « *un champ de recherche à défricher* » (Abord de Chatillon, Bachelard, 2005), mais plutôt à approfondir sur le plan des actions concrètes de prévention et surtout des obstacles à leur mise en œuvre¹³⁹.

¹³⁹ Ce constat est étayé par la publication pionnière d'un *Dictionnaire des risques psychosociaux* (Zawieja, Guarnieri, 2014) dont l'existence peut être interprétée comme une tentative de stabilisation des savoirs. Nous soulignons par ailleurs que si le harcèlement moral et, surtout, le stress ont les premiers suscité l'attention des experts et ont d'ores-et-déjà fait l'objet de synthèses (Stora, 2010), le burn out et son lot de néologismes associés, comme le *workaholic* (le « bourreau de travail »), font désormais l'objet de la littérature récente la plus conséquente (Maslach et al., 2011 ; Zawieja, 2015).

Ainsi, selon l'ANACT¹⁴⁰ : « *Le champ psychosocial renvoie à des aspects psychologiques de la vie sociale au travail. Les troubles psychosociaux (stress, violence...) apparaissent lorsqu'il y a un déséquilibre dans le système constitué par l'individu et son environnement de travail. Les conséquences de ce déséquilibre sont multiples sur la santé physique et psychique. [...] La notion de risque doit s'entendre comme la probabilité d'apparition du trouble psychosocial ayant pour origine l'environnement professionnel* ».

Cette définition permet de souligner trois aspects (Montreuil, 2014, pp. 7-8) : 1) les RPS sont la résultante d'une pluralité de facteurs, caractéristiques de chaque travailleur individuellement, mais aussi des situations de travail¹⁴¹ dans lesquelles ils se trouvent ; 2) la notion de risque, en tant que probabilité, se distingue de celle de trouble, en tant que manifestation ; 3) les troubles s'expriment en terme de conséquences aussi bien sur le corps que sur l'esprit. Nous pouvons ajouter qu'elle introduit les notions de déséquilibre et de système.

Par ailleurs, le premier rapport français de référence consacré aux RPS est celui publié en 2008 par Philippe Nasse et Patrick Légeron. A sa suite, le CESRPS, s'appuyant largement sur les conclusions de ce rapport, propose une définition stabilisée des RPS associée à un dispositif concret de suivi, en même temps qu'il propose une vision exhaustive des facteurs de RPS. Il forme en ce sens une première synthèse des principales connaissances théoriques, mais aussi de mise en œuvre pratique, de la problématique des RPS. La Commission à l'origine du rapport du CESRPS était présidée par Michel Gollac¹⁴² et la préface qu'il rédige rappelle que le CESRPS s'inscrit dans le prolongement direct du Rapport de 2008, notamment dans la dimension pluridisciplinaire des rédacteurs. Ce Rapport, qui fait aujourd'hui référence sur la question des RPS, situe les RPS à l'interface de l'individu et de sa situation de travail. Surtout, pour ses auteurs, ce qui fait qu'un risque pour la santé au travail est psychosocial, ce n'est pas sa manifestation, mais son origine.

Après avoir souligné que les RPS étaient « *un enjeu majeur de santé publique* », il propose, en page 31, la définition suivante :

« Risques pour la santé mentale, physique et sociale, engendrés par les conditions d'emploi et les facteurs organisationnels et relationnels susceptibles d'interagir avec le fonctionnement mental¹⁴³ ».

¹⁴⁰ Rapport de l'ARACT Martinique « Elvie, un outil de diagnostic et de prévention des RPS au travail », cité in Montreuil (*op. cit.*, p. 7).

¹⁴¹ Elodie Montreuil (*ibid.*) propose de définir la « situation de travail » comme l'« *ensemble des conditions organisationnelles, sociales, matérielles qui délimitent le champ de l'exercice d'une activité professionnelle* ».

¹⁴² Connue pour s'intéresser depuis de nombreuses années aux questions relatives au rapport au travail. Voir notamment : Baudelot (Christian), Gollac (Michel), « Faut-il travailler pour être heureux ? », in *INSEE Première*, n°560, décembre 1997.

¹⁴³ Cette définition des RPS est celle que nous retenons pour l'ensemble de notre travail.

Cette définition suppose de s'entendre sur la façon d'envisager la notion de « santé ». Nous retiendrons dans ce travail la définition proposée par Christophe Dejourn (1995) : « *la santé n'est pas un état, mais une construction dynamique. La santé, c'est, pour chaque homme, chaque femme, chaque enfant, d'avoir les moyens de se construire un cheminement personnel et original vers un état de bien-être physique, psychique et social*¹⁴⁴ ».

Pour Valléry et Leduc (2012, pp. 7-8), l'intérêt de la définition des RPS proposée par le CESRPS réside dans le fait qu'elle n'envisage plus seulement les RPS comme la manifestation/réalisation d'un risque, mais s'inscrit également dans la perspective « *de leur(s) source(s) possible(s)* ». Elle permet de catégoriser les différentes manifestations des RPS : pour eux, ces manifestations sont le stress, le mal-être/la souffrance, le burn out,¹⁴⁵ les comportements antisociaux au travail et le déséquilibre des univers de vie. Lerouge ([dir.], 2014) ajoute à ces cinq manifestations le suicide, ainsi que les manifestations somatiques des RPS.

Cette définition autorise également l'identification des différentes causes généralement rencontrées pour expliquer les RPS : l'intensité du travail, les exigences émotionnelles, l'autonomie, les rapports sociaux au travail, les conflits de valeurs, l'insécurité de la situation de travail, l'inefficacité des dispositifs de prévention existants et les caractéristiques individuelles¹⁴⁶. Elle insiste également sur l'aspect interactionnel entre fonctionnement mental et fonctionnement organisationnel.

1.2.4.2- La prévention

La définition du CESRPS que nous avons retenue, compte tenu de sa relative complexité, soulève la question de la nature de la prévention à privilégier. Elodie Montreuil (*op. cit.*) rappelle à cet égard que la psychopathologie du travail distingue trois niveaux de prévention :

- Les actions de prévention primaire : consistent à « combattre les risques à la source ». Elles s'inscrivent dans une démarche de prévention collective, en amont des facteurs de RPS, dans une perspective de long terme. Elles sont centrées sur le travail et son organisation. Leur finalité est d'éliminer les « *sources des RPS au travail* » (p. 76). Exemple : régulation de la charge de travail, lisibilité des responsabilités ;
- Les actions de prévention secondaire : centrées sur l'individu, elles visent à renforcer la « résistance » des travailleurs aux facteurs de RPS. Leurs effets sont plutôt de court terme

¹⁴⁴ Cette définition présente le double avantage de rompre avec les approches initiales de la santé, d'abord déterministe et négative (la santé, c'est « ne pas être malade ») puis statique (voir la définition classique de l'Organisation mondiale de la santé : « *état de bien-être complet, physique, mental et social* »).

¹⁴⁵ Terme qui a fait florès et auquel nous pourrions associer le terme moins connu de « bore out » (Werder, Rothlin, 2014).

¹⁴⁶ Nous avons donc sept manifestations et huit causes possibles sur la base de la définition proposée par le CESRPS.

dans la mesure où elles portent principalement sur les conséquences des facteurs de RPS. Exemple : la formation à la gestion des conflits, l'information...

- Les actions de prévention tertiaire : portent sur la prise en charge des travailleurs en souffrance, donc ceux pour qui les facteurs de RPS ont déjà produit leurs effets. Elles relèvent de mesures d'urgence intervenant dans le cas de situations « graves et dégradées ». A l'instar de la prévention secondaire, ces actions portent uniquement sur les conséquences du problème et se veulent centrées sur la personne davantage que la situation de travail.

Notre approche de la prévention est organisationnelle. L'enjeu de notre travail sera donc d'établir les conditions d'une prévention durable des RPS, qui interroge la capacité de la gouvernance organisationnelle à agir sur les facteurs de RPS au sein des collectifs de travail. La dimension primaire sera donc privilégiée dans la mesure où la définition que nous avons retenue des RPS privilégie elle-même une action sur les origines des facteurs de RPS (risques au sens strict) davantage que sur leurs conséquences (troubles). Dans la mesure, également, où la perspective organisationnelle dans laquelle nous nous situons est une perspective de long terme, les mesures d'« urgence » relevant davantage, selon nous, d'une prise en charge médicale avec des solutions centrées sur l'individu.

CHAPITRE 2 - LES DIFFÉRENTES APPROCHES MOBILISÉES PAR LES SCIENCES DE GESTION POUR L'ANALYSE DES RPS

Gérard Valléry et Sylvain Leduc rappellent qu'il n'existe pas de théorie formalisée permettant d'apporter une explication « universelle » aux RPS (Leduc, Valéry, 2012, p. 43). Notre propos n'est donc pas de proposer une analyse théorique exhaustive, mais plutôt de présenter un certain nombre de *modèles*, au sens où nous les avons définis en introduction, en lien avec des approches disciplinaires distinctes. Les principaux modèles utilisés sont généralement imaginés dans le cadre d'une analyse du *stress* au travail (*ibid.*, p. 44) ou du burn out (Zawieja, 2015.). Compte tenu de l'objet principal de notre démarche, nous présenterons les approches traditionnellement utilisées par les sciences de gestion et la sociologie des organisations, elles-mêmes empruntés parfois à d'autres disciplines. Le caractère pluridisciplinaire de la démarche est du reste inévitable : l'optique psychosociologique, parce qu'elle considère que l'objet étudié est complexe, emprunte indistinctement à la psychologie, la psychanalyse, la sociologie, le management, la médecine, la philosophie, etc. (Zawieja, *ibid.*, p. 9).

Notre inventaire nous amène à opérer une distinction entre quatre groupes théoriques : d'une part, chronologiquement, les premiers travaux consacrés à la prévention du risque professionnel, ainsi que l'approche biologique du stress (2.1) ; ceux, ensuite, hérités de la tradition allemande, à vocation macro-environnementale, centrées sur le travail, qui envisagent la souffrance professionnelle comme une souffrance sociale (2.2) ; les travaux, ensuite, de tradition française, centrés sur les apports de l'ergonomie (2.3) ; ceux, enfin, les plus nombreux, d'inspiration anglo-saxonne, qui proposent une lecture des RPS centrée sur l'individu et son rapport à l'organisation de travail (2.4).

2.1- LES PREMIERES APPROCHES

Nous distinguerons l'Ecole classique de la sécurité, d'une part (2.1.1), l'approche biologique d'autre part (2.1.2). Leur point commun réside dans leur façon d'envisager le risque et de s'en protéger, basée sur les principes de « cause-conséquence » et « stimulus-réponse ».

2.1.1- L'ÉCOLE CLASSIQUE DE LA SÉCURITÉ

Nous entendons par « approche classique de la sécurité » l'ensemble des approches qui définissent le risque professionnel comme le résultat de la rencontre d'un danger et d'un salarié, conformément à la schématisation que nous avons proposée plus haut (Bourgeois, Van Belleghem, 2004). Dans cette perspective, « *le danger et le dommage entretiennent un lien de causalité*

directe. La prévention s'envisage alors comme la réduction de la probabilité et/ou de la gravité de cette rencontre. » (Pilnière, 2007, p. 65). Trois « courants » seront présentés : la sûreté de fonctionnement, les facteurs humains et les sciences du danger.

2.1.1.1- La sûreté de fonctionnement

Initiée à partir des années 1950 dans le domaine nucléaire puis aéronautique – comme souvent en matière de risque professionnel –, la sûreté de fonctionnement rassemble une pluralité de méthodes¹⁴⁷. A partir du constat selon lequel la prévention est moins coûteuse que la réparation, le point commun de ces méthodes réside dans l'importance accordée à l'idée de fiabilité, évaluée au regard d'une « loi de fiabilité » qui stipule que « la probabilité de succès d'une chaîne d'évènements est égale au produit des probabilités de chacun de ses éléments » (Pilnière, 2007). La sûreté de fonctionnement se caractérise par un certain formalisme puisque qu'elle que soit la méthode retenue, trois étapes doivent être respectées dans le déroulement d'une étude de fiabilité¹⁴⁸. Elle est marquée également par la mise en œuvre systématique d'un processus de « décomposition-compréhension » visant à reconstituer une chaîne d'incidents sur la base de l'identification d'un « évènement initiateur » et des liens de cause à conséquence que cet évènement engendre jusqu'à l'incident final (Pilnière, *ibid.*, p. 71).

2.1.1.2- Les facteurs humains

Pilnière (2007) réunit sous le vocable « facteurs humains » trois courants : les *human factors*, l'ergonomie et la fiabilité humaine. Le courant des *human factors* repose sur l'idée que les seuls facteurs techniques ne suffisent pas à expliquer la réalisation des risques professionnels : le comportement humain et, plus précisément, le risque d'erreur lié à ce comportement, doit être intégré. Contrairement à l'ergonomie, dont nous avons déjà parlé, le principe directeur en est fondamentalement « taylorien » : la relation homme-machine s'analyse en considérant la machine comme un donné, l'homme devant s'adapter à la machine (Journé, 1999). Imaginé dans le

¹⁴⁷ Reprenant l'inventaire effectué par Alain Villemeur (1987), Véronique Pilnière identifie six méthodes caractéristiques de la sûreté de fonctionnement : l'analyse des modes de défaillance, de leurs effets et de leur criticité ; l'analyse préliminaire des risques ; la table de vérité ; les combinaisons de pannes résumées ; le diagramme de succès ; l'arborescence.

¹⁴⁸ Nous les résumons ici : « 1) délimiter le système sur lequel va porter l'analyse de risques et le situer dans son environnement en déterminant les interactions entre le système et son environnement ; 2) identifier les risques que porte en lui le système étudié par une double démarche de décomposition du système en sous-systèmes élémentaires, puis, dans un second temps, d'une analyse globale au niveau du système pour déterminer les *risques système* ; 3) établir un modèle représentant correctement les liaisons entre les évènements primaires (défaillances, évènements extérieurs) et des évènements résultants (objectifs de performance impossibles, dérapage des coûts, délais, ou pire, impacts sur les personnes, les biens, l'environnement...) » (Pilnière, pp. 66-67).

domaine militaire à l'occasion du deuxième conflit mondial, le troisième courant, celui de la fiabilité humaine, se diffuse ensuite dans le domaine civil, l'aéronautique d'abord, puis l'ensemble des industries, et singulièrement le nucléaire. Il se situe à l'interface de la psychologie, la physiologie, les sciences de l'ingénieur et la médecine (Pilnière, *op. cit.*, pp. 72-73). Si, à l'instar de la sûreté de fonctionnement, les études de fiabilité tiennent une place centrale dans cette approche, il s'agit ici principalement de la fiabilité des hommes au travail. Introduites dès la fin des années 50, la décennie 80 voit exploser le nombre des recherches de plus en plus perfectionnées visant à mettre à jour des taux de fiabilité humaine au regard des incidents constatés. Ce courant envisage la réalisation du risque professionnel comme la conséquence d'un enchaînement d'erreurs (autrement appelées défaillances), à caractère latent ou actif, en fonction de la proximité des opérateurs avec l'interface de contrôle (*ibid.*, p. 77)¹⁴⁹. De manière générale, le principe directeur du courant de la fiabilité humaine réside dans l'intégration du calcul de la probabilité du risque d'erreur humaine dans celui de la probabilité de défaillance globale (Keravel, 1997, p. 100).

2.1.1.3- Les sciences du danger

« Les sciences du danger, représentées par les *cyndiniques*, sont le corps de connaissances qui a pour objet l'étude des événements non souhaités. » (Pilnière, *ibid.*, p. 79). Nées dans la deuxième moitié des années 1980 à l'initiative d'une association de dirigeants français¹⁵⁰, les *cyndiniques* sont associées au nom de Georges-Yves Kervern. Dans cette approche, le danger est défini comme « la tendance d'un système à engendrer un ou plusieurs accidents. » (Pilnière, *ibid.*, p. 80). Le principe directeur des *cyndiniques* consiste à ne pas simplement voir dans la notion d'accident un concours de circonstances, mais à proposer une véritable « morphologie » du danger (Kervern, Rubise, 1991)¹⁵¹.

En pratique, les sciences du danger s'incarnent dans la Méthode d'Analyse des Dysfonctionnements des Systèmes (MADS). « L'objet de cette méthode est de repérer les dysfonctionnements susceptibles de provoquer des effets non souhaités sur l'individu, la population, l'écosystème ou l'installation » (Verdel, 2000, cité in Pilnière, *ibid.*, p. 82). L'originalité de la méthode MADS réside dans la représentation systémique du danger, envisagé sous forme de processus. Le danger y apparaît ainsi comme « un processus principal construit par un ensemble de processus élémentaires représentant un flux de danger. Si ce flux peut atteindre un système cible et avoir des conséquences

¹⁴⁹ Voir l'étude de James Reason (1993), « L'erreur humaine », Le travail humain, PUF, p. 275., référencée par Pilnière.

¹⁵⁰ ACADI : Association de Cadres Dirigeants de l'Industrie pour le progrès social et économique.

¹⁵¹ Nous ne rentrons pas ici dans le détail de cette morphologie. Signalons simplement qu'elle prend la forme d'un « hyperspace du danger » articulé autour de cinq dimensions : faits, modèles, objectifs, règles, valeurs. Le danger y est envisagé comme le produit de déficits, disjonctions et dissonances dans et autour de ces cinq dimensions (Verdel, 2000, cité in Pilnière, *ibid.*, pp. 80-81).

sur ce dernier, on parle alors de risque » (Pilnière, *ibid.*). Pour être opératoire – et c'est sa principale force –, la méthode MADS oblige à imaginer en amont de toute analyse des risques, une modélisation précise du système à l'intérieur duquel va s'incarner l'hypermotivité du danger.

Les approches classiques de la sécurité sont traditionnellement mobilisées afin d'analyser les risques professionnels en général, ce qui inclut, explicitement ou non, les risques psychosociaux. L'approche biologique – que nous allons évoquer maintenant –, ainsi que les analyses que nous développerons par la suite, sont proprement caractéristiques au risque psychosocial.

2.1.2- L'APPROCHE BIOLOGIQUE

Les travaux du médecin Hans Selyé (1956) apparaissent comme précurseurs en matière d'analyse du stress, notion qu'il a du reste introduite comme objet d'étude dans la première moitié du XX^{ème} siècle. En tant qu'endocrinologue, Selyé attribue aux hormones un rôle central dans l'expression physique et psychique du stress, de même qu'à la notion, classique en biologie, d'homéostasie¹⁵². Pour Selyé, le stress est une réponse d'ordre biologique (homéostatique) à une stimulation négative externe, qu'il baptise syndrome général d'adaptation (SGA) pour en souligner le caractère dynamique.

Il distingue trois phases : alerte, résistance, épuisement (Leduc, Valléry, 2012, pp. 47-48). La phase d'alerte consiste en une libération d'hormones qui a pour effet d'épuiser de manière assez rapide les sources habituelles d'énergie ; la phase de résistance résulte d'une exposition prolongée au stimulus négatif externe et conduit l'organisme à rechercher d'autres sources d'énergie par la sécrétion de cortisol, hormone utilisée pour la production de sucre à partir de graisses et de protéines – la toxicité d'un taux élevé de cortisol dans l'organisme favorise l'apparition de pathologies cardiovasculaires ; la phase d'épuisement est la conséquence de la chronicité de l'exposition à la source externe de stress, l'organisme cesse de réagir – dépression mentale et réduction de l'engagement apparaissent alors comme une échappatoire face au sentiment d'incapacité généré par l'absence de réaction (Davezies, 2001).

Cette approche marque une différence très forte par rapport à l'Ecole classique de la sécurité. Elle introduit, en effet, l'idée d'une interaction entre le psychisme individuel et l'environnement de travail. De fait, le travailleur en souffrance cesse d'être considéré comme un « maillon » de la chaîne productive mais devient un individu soumis à des affects négatifs suscités par l'environnement de travail. Cette approche autorise de nouveaux développements en matière de

¹⁵² Introduite par le physiologiste américain Walter Cannon (1932), la notion d'homéostasie se définit comme l'« état d'équilibre dynamique de tout organisme ; [cet état vise le] maintien de la stabilité du milieu interne en dépit des fluctuations du milieu externe. » (Neil A. Campbell, Jane B. Reece, *Biologie*, De Boeck, 2^{ème} éd., 2004).

prévention des risques professionnels en conférant à ces derniers une dimension davantage immatérielle et mieux à même d'appréhender le caractère psychosocial du risque. A commencer par l'Ecole de Francfort.

2.2- L'ECOLE DE FRANCFORT : LES RPS COMME EXPRESSION D'UNE SOUFFRANCE SOCIALE

Le nom de l'Ecole de Francfort est traditionnellement associé aux analyses des années 1930 et 1940 de Max Horkheimer et Théodor W. Adorno, puis, dans une perspective différente, celles d'Erich Fromm ou Herbert Marcuse et, plus tard, Jürgen Habermas, avec sa théorie de l'agir communicationnel¹⁵³. Pour Philippe Zawieja (*op cit.*), en matière de théorisation des RPS, les travaux de référence au sein de l'Ecole de Francfort sont contemporains puisqu'ils sont l'œuvre d'Axel Honneth (2.1.1) et Hartmut Rosa (2.1.2.). Nous verrons qu'ils apportent une grille de lecture philosophique possiblement éclairante du rapport que le travailleur contemporain entretient à son travail et à la société en lien avec les modalités de management « par le stress » (2.1.3).

2.2.1- UNE PATHOLOGIE DE LA RECONNAISSANCE

Pour Honneth (1992), l'agir communicationnel d'Habermas peut être étendu au domaine du travail à travers les luttes et conflits pour la reconnaissance. Il postule ainsi que les sentiments d'injustice au travail ou de mépris, se trouvent à l'origine des motifs de résistance et de révolte sociale ; sentiments qui interviennent lorsque les « manifestations de reconnaissance » (salaires, lois) ne sont pas en adéquation avec les attentes des acteurs sociaux (Zawieja, 2015). Le besoin de reconnaissance tient une place centrale dans les travaux de Honneth, et l'amène à définir trois formes de reconnaissance :

- 1) l'amour/sollicitude, qui permet à l'individu d'affirmer son autonomie sur la base de l'affection témoignée par autrui ; la violence (physique ou morale) constitue l'archétype de la négation de cette forme de reconnaissance ;
- 2) le droit, chargé d'institutionnaliser la reconnaissance absolue de l'individu à travers la définition et la protection de ses droits fondamentaux (civils, politiques, sociaux), notamment la respectabilité, pour l'individu, de la vie qu'il a choisie ; exclusion et privation de droits sont révélatrices des insuffisances ou de l'absence de cette reconnaissance juridique ;

¹⁵³ Voir annexe n°4 « Les origines de l'Ecole de Francfort ».

3) la solidarité, fondement de la reconnaissance de la valeur et de l'utilité de l'activité du travailleur, donc de l'estime de soi ; humiliation/offense... constituent l'inverse de la reconnaissance solidaire.

Ces trois formes de reconnaissance ont en commun, lorsqu'elles sont réunies, de permettre à l'individu de « *se voir conférer une valeur en tant qu'être de besoins* » (Zawieja, p. 41), sujet autonome et capable d'accomplissement. Pour Honneth, le burn out est associé à une « pathologie de la reconnaissance », qui intervient lorsque l'acte de reconnaissance demeure symbolique au lieu de s'incarner dans des phénomènes concrets, matériels, tels que les attitudes ou les dispositions institutionnelles.

2.2.2- UN PROCESSUS D'ACCELERATION MAL MAITRISE

Les analyses d'Hartmut Rosa (2010), de leur côté, font de la souffrance professionnelle l'expression d'un processus d'accélération mal maîtrisé.

Rosa distingue trois niveaux d'accélération : technique (économie de ressources temporelles – réduction des temps de transport... – ouvrant la possibilité d'autres activités) ; du changement social (instabilité croissante des conditions de la vie et de l'action conduisant l'individu à s'adapter de plus en plus rapidement à l'évolution des rapports socio-économiques) ; des rythmes de vie (hausse de la vitesse d'action, évitement des temps morts, simultanéité d'un nombre plus élevé d'actions).

Pour Rosa, ces trois niveaux d'accélération sont « cycliques » dans la mesure où ils s'enchaînent, la sensation de « devoir » aller plus vite étant la conséquence d'un changement social lui-même produit par le changement technique. Les changements techniques intervenant le plus souvent dans la sphère productive, il est naturel, selon Rosa, que le contexte de travail cristallise les moments clés à l'origine des phénomènes d'accélération, comme les contraintes et la difficulté de les vivre.

L'accélération, en réduisant le temps disponible pour l'appropriation des tâches à accomplir et l'expertise professionnelle, génère de l'anxiété ou, en tout cas, empêche la quiétude. Exprimée en terme de changement social, l'accélération paraît être le dénominateur commun d'une vie professionnelle et d'une vie personnelle caractérisées par la recherche de performance (dans la capacité, par exemple, à concilier épanouissement familial et professionnel) ; un phénomène source d'épuisement émotionnel au sens de Maslach (Zawieja, pp. 43-44).

2.2.3- LES APPORTS DE LA THEORIE CRITIQUE ALLEMANDE

La réflexion suscitée par la théorie critique formulée par l'Ecole de Francfort nourrit utilement la réflexion sur les RPS en les envisageant comme une forme particulière de souffrance sociale. Sa pertinence se mesure également à travers le regard pluridisciplinaire qu'elle pose sur son objet, à la fois philosophique, sociologique et psychanalytique, ainsi que l'analyse approfondie des « différents déterminismes de l'identité » qu'elle propose (Zawieja, *op. cit.*, p. 37 ; pp. 49-50).

Elle fournit, par ailleurs, une clé de lecture de l'insuffisance de la GRH contemporaine qui continue trop souvent à envisager l'épanouissement du salarié au travail comme un coût davantage qu'une source de productivité, notamment en Europe (Askenazy, 2004). Depuis la fin du fordisme et de manière croissante, la GRH reposerait sur des « injonctions contradictoires¹⁵⁴ », un « management par le stress » (Cohen, 2015, p. 180), conduisant à l'augmentation exponentielle des sentiments de frustration, l'isolement et la concurrence sourde (Askenazy, 2002).

Pour Daniel Cohen, « *le burn out est la nouvelle maladie du siècle. Dans le monde d'aujourd'hui, ce ne sont plus les machines qui tombent en panne, ce sont les hommes eux-mêmes* » (Cohen, *ibid.*). Elle offre de fait un cadre d'analyse pertinent pour comprendre pourquoi les pratiques managériales descendantes et impersonnelles, inspirées par une vision « mécanique » des relations professionnelles, continuent de dominer la direction des organisations, privées comme publiques¹⁵⁵.

2.3- LA TRADITION « FRANÇAISE » : APPREHENDER LES RPS A TRAVERS L'ACTIVITE DE TRAVAIL

La tradition française, en matière d'analyse des RPS, est centrée sur la notion d'activité de travail de l'individu. Elle se décline en deux champs théoriques à la fois proches et différents : la psychodynamique du travail (2.3.2) et la clinique de l'activité (2.3.3). Chacun a en commun de référer à la démarche introduite par l'ergonomie (2.3.1).

¹⁵⁴ Pour Daniel Cohen, on dit aux salariés « Sois autonome, prends des initiatives », tout en multipliant les procédures par logiciels interposés, qui leur interdisent de fait toute autonomie (Cohen, 2015).

¹⁵⁵ Notamment, ainsi que nous le verrons, dans la Fonction publique éducative, où les procédures de déconcentration se sont paradoxalement traduites par un accroissement des tendances bureaucratiques autoritaires à travers la hausse du pouvoir des hiérarchies administratives intermédiaires (Troger, Ruano-Borbalan, 2015 [2005], pp. 73-74).

2.3.1- L'ERGONOMIE

L'ergonomie se définit comme « l'adaptation du travail à l'homme, ou plus précisément la mise en œuvre de connaissances scientifiques relatives à l'homme et nécessaires pour concevoir des outils, des machines, des dispositifs qui puissent être utilisés par le plus grand nombre avec le maximum de confort, de sécurité et d'efficacité ». ¹⁵⁶ L'ergonomie de l'activité, dominante dans les pays francophones d'après Leduc et Valéry, se rapproche du courant des *Human factors* développé plus haut. Pour Benoît Journé, néanmoins, les deux approches diffèrent sur un aspect essentiel : là où les *Human factors* préconisent l'adaptation de l'homme à la machine, l'ergonomie prône l'adaptation de la machine à l'homme. L'ergonome considère la personne au travail « comme un « acteur-opérateur » qui pense et agit au cours de son activité. » (Leduc, Valéry, *op. cit.*, p. 61). Sa santé est liée à la qualité de son interaction avec son environnement et influe sur la performance de l'organisation.

L'approche ergonomique fournit l'outillage conceptuel généralement mobilisé pour penser de manière universelle la relation de l'homme au travail. Elle est à la base, comme nous allons le voir dans cette section, d'un certain nombre d'analyses critiques dans le domaine de la psychosociologie ; mais elle inspire aussi de manière plus ou moins directe plusieurs analyses de type individuel/organisationnel que nous développerons plus avant.

Parmi les concepts introduits par l'ergonomie, figurent ceux de travail prescrit, travail réel et travail vécu (Montreuil, *op. cit.*, pp. 27-28). L'ergonome insiste en particulier sur le décalage à la fois nécessaire et inévitable entre ces différentes dimensions du travail. Le schéma suivant résume cette approche.

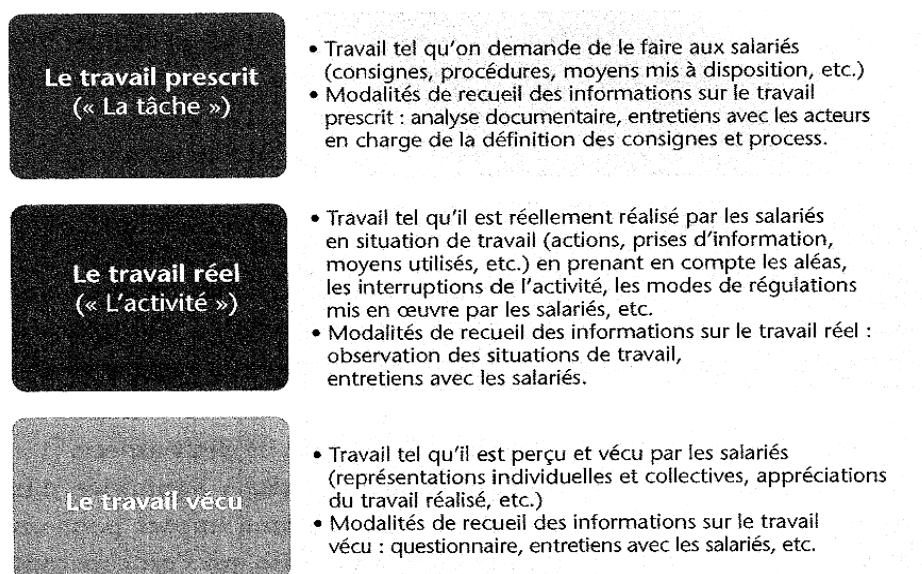


Figure 3 : Travail prescrit, réel et vécu dans l'approche ergonomique

Tirée de Montreuil, *op. cit.*, p. 27

¹⁵⁶ Définition de la Société d'Ergonomie de Langue Française, reprise par Véronique Pilnière.

Pour Leduc et Valléry (2012, pp. 58-65) l'ergonomie constitue l'une des trois lignes directrices de l'approche par l'activité de travail ; ils identifient, en prolongement de l'ergonomie, la « psychodynamique du travail » et la « clinique de l'activité ». Dans cette approche, le travail désigne un « processus qui s'élabore dans un système d'organisation dont l'objectif est la production de biens ou de services » (p. 58). L'analyse se fonde sur l'activité contrainte de l'acteur : un faible niveau de stress s'entend comme le *pouvoir d'agir* d'une part, et la *reconnaissance de la démarche agissante*, d'autre part. La psychodynamique du travail et la clinique de l'activité sont, d'après Philippe Zawieja, caractéristiques de l'Ecole française. Nous les abordons maintenant.

2.3.2- LA PSYCHODYNAMIQUE DU TRAVAIL

Le concept de « psychodynamique du travail », tout d'abord, en tant que discipline d'étude autonome, est hérité des travaux du psychanalyste Christophe Dejours, d'abord dans *Travail, usure mentale* (1980), puis dans divers ouvrages parus à partir des années 1990. A travers le concept séminal de « souffrance psychique », cette approche a vocation à croiser, sur la base d'observations de terrain, les regards de la psychanalyse, de l'ergonomie et des sciences sociales en général. Du point de vue des RPS, l'approche psychodynamique apporte deux éléments :

- le premier est l'importance du triptyque « qualité du travail perçue/jugement d'utilité/jugement de beauté ». La qualité du travail est celle qui est perçue par le travailleur lui-même ; le jugement d'utilité est porté par l'employeur ; le jugement de beauté est celui des pairs ;
- le second est l'existence de stratégies collectives de défense. Des stratégies dont la vocation est « d'expulser la souffrance et les peurs vécues au travail » (Leduc, Valléry, 2012, p. 59).

Pour Philippe Davezies (1993) « l'analyse psychodynamique du travail a pour objet l'étude des relations entre plaisir et souffrance au travail d'une part, organisation du travail de l'autre » (Davezies, 1993, pp. 33-46). Cette approche propose d'étudier conjointement deux rapports opposés au travail : celui de la peine, parfois de la souffrance, avec celui du plaisir et de la reconnaissance, à travers la façon dont le travail est organisé. Penser le travail, c'est donc l'envisager comme un processus de construction de sa santé. Pour Zawieja (*op. cit.*, pp. 47-49), l'approche par la psychodynamique du travail considère le burn out comme l'expression d'une souffrance en tant que lutte pour ne pas « tomber malade » face à des contraintes organisationnelles exacerbées, « un espace entre santé et maladie ». Être « normal », au sens sociologique du respect de la norme, »'est donc préserver un équilibre « fondamentalement instable entre la souffrance et les défenses mises en place contre elle ».

L'analyse de Zawieja conduit donc à penser que le processus de construction de la santé décrit par Davezies se confond avec l'idée de souffrance. Exprimée en termes ergonomiques, la

psychodynamique du travail considère que les contraintes du travail prescrit, en empêchant le travail réel de coïncider avec les capacités et aspirations du travailleur, conduisent celui-ci à ne percevoir dans son travail qu'une source – effective ou potentielle – de souffrance. A l'instar des analyses d'Honneth abordées plus avant, la reconnaissance¹⁵⁷ tient dans cette analyse une place centrale. Celle-ci repose sur la possibilité du travailleur d'« expérimenter » son travail dans les interstices de liberté que lui donne l'organisation (*ibid.*). Les activités de production de service, notamment, du fait de l'invisibilité du produit, peuvent faire l'objet d'une faible reconnaissance et donc générer du burn out. Le travail soignant a été, de ce point de vue, particulièrement étudié : la gratitude du patient, lorsqu'elle se substitue à la reconnaissance conférée par le jugement sur le travail, peut conduire certains personnels à un surinvestissement délétère en tant que « *modalité de défense individuelle spécifique* », ou bien comme une façon de nier la perception d'un conflit entre rationalité organisationnelle et qualité du travail soignant (Dejours, Gernet, 2012, cités in Zawieja, *ibid.*, p. 48)¹⁵⁸.

2.3.3- LA CLINIQUE DE L'ACTIVITE

De manière analogue à la psychodynamique du travail, la clinique de l'activité cherche à comprendre les « processus psychologiques » en relation avec le travail. Initiée par Yves Clot (1999, 2010), l'élaboration de cette approche repose sur une méthodologie qualitative visant la « compréhension de la parole située », c'est-à-dire au regard d'un contexte de travail (Leduc, Valléry, *op. cit.*, pp. 59-61). L'importance de la notion de travail réel, dans son contenu et ses finalités, confère à la clinique de l'activité une influence explicitement ergonomique. La souffrance au travail y est envisagée comme la difficulté éprouvée par le travailleur à se reconnaître dans son travail du fait d'un « empêchement » à la qualité de celui-ci (Zawieja, *op. cit.*, p. 49). Contrairement à la psychodynamique du travail, la santé ne s'envisage pas, dans ce courant, comme une absence de maladie ou un « état normalisé d'équilibre », mais plutôt en référence à une définition de la santé proposée par Georges Canguilhem : « *Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi* » (Canguilhem, 2002, p. 68).

Dans ce cadre, le bien-être au travail est indissociable du « bien faire » son travail, ce qui suppose que le sujet dispose de « *possibilités d'action et d'engagement dans son activité avec celle des autres* » (Leduc, Valléry, *ibid.*). Il ne s'agit pas, pour paraphraser Yves Clot, de « vivre dans un contexte »,

¹⁵⁷ Perçue par le travailleur, mais aussi, nous l'avons dit plus haut, par l'employeur et les pairs.

¹⁵⁸ En tant que production de service, se pose la question d'un rapprochement de cette problématique de l'activité soignante avec celle de l'activité d'enseignement. Nous l'aborderons dans la seconde partie de notre travail.

mais de « créer du contexte pour vivre. »¹⁵⁹ Le « pouvoir agir » est donc essentiel dans cette perspective. Nous retrouvons, ici, un principe fondateur de la théorie de la régulation développée par Jean-Daniel Reynaud (1989).

Pour celui-ci, le simple travail d'exécution n'existe pas, tout travail suppose une activité d'adaptation, d'ajustement local des règles prescrites à la réalité et aux contraintes de l'action ; l'enjeu est une construction de cohérence entre les prescriptions de l'organisation et les contraintes de l'action concrète. La prescription ne suffit pas, l'atteinte de l'objectif suppose l'émergence de règles locales présentant une double dimension, à la fois « contestataire » et « gestionnaire ». La régulation du travail est donc une « régulation conjointe », l'articulation autonomie/contrôle opérant dans une logique complexe de complémentarité, d'affrontement et d'empêchement (Reynaud, 1989, cité in Detchessahar, 2011, p. 93). La régulation, selon Reynaud, suppose donc une posture normative de réciprocité entre les prescripteurs de l'action et ceux qu'ils ont vocation à piloter, c'est à dire les opérateurs. Conformément à la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas, telle que nous l'avons exposée plus haut, l'expérience de travail doit, en conséquence, pouvoir être mise en discussion.

L'étude de l'hôpital en tant que bureaucratie, conformément à la tradition ouverte par la sociologie de la santé, offre un éclairage pratique à l'approche par la clinique de l'activité en montrant comment les difficultés de communication imposées par les organigrammes créent des « malentendus organisationnels » pouvant laisser penser aux travailleurs que la qualité de leur travail est « empêchée » par la logique administrative en vigueur. L'organisation bureaucratique hospitalière, en effet, est structurée autour de deux lignes d'autorité hiérarchiques (Smith, 1958) qui constituent deux « feux » entre lesquels sont pris les personnels : le premier, financier, incarné par l'administration, le second, rattaché au service rendu, incarné par le professionnel (Stuedler, 2004, p. 47).

Pour Danièle Carricaburu et Marie Ménoret (2004), la ligne financière représente l'« autorité profane » : celle-ci est définie dans les organigrammes, créée et exercée par l'administration. La ligne du service représente l'« autorité professionnelle » et provient, dans le cas de l'hôpital, des médecins¹⁶⁰. Chaque ligne est définie, dans la terminologie wébérienne, par une *légitimité* qui lui est spécifique : le personnel de direction administrative fonde son autorité – par ailleurs critiquée par les médecins – sur une légitimité de type rationnelle-légale. Le personnel médical fonde la sienne sur une légitimité qui serait d'ordre charismatique (Stuedler, 2004 : Carricaburu, Ménoret, 2004). Entre les deux lignes d'autorité, chacune marquée par une temporalité, des objectifs et une logique propres, Smith souligne l'existence d'un véritable « dilemme » : à la planification

¹⁵⁹ Yves Clot, « Intervention aux États généraux de la Culture. » Théâtre de la Commune, Aubervilliers, 15 Novembre 2004. http://www.comprendre-agir.org/test_page.asp?lg=fr&page=42.

¹⁶⁰ Nous nous en tenons ici à cette double ligne hiérarchique définie par Smith. Mais comme l'indique Stuedler, cette ligne est devenue triple, puis quadruple, avec la montée en puissance du personnel d'une part, des patients et de leur famille (les « usagers ») d'autre part.

caractéristique de la logique administrative bureaucratisée, s'oppose ceux qui incarnent le « terrain », les médecins, dont l'action est dictée par l'urgence des décisions.

Dans les faits, Mintzberg (1983) souligne que l'absence d'autorité claire et univoque conduit à ce que ce soit l'influence du médecin qui s'impose, la distribution effective du pouvoir entre ligne profane et professionnelle s'opérant au profit du corps médical. Rien n'indique néanmoins que le « terrain » s'impose systématiquement dans toute organisation.

Nous percevons, dans le cas de l'organisation hospitalière, à quel point cette séparation profane/professionnel peut être source de malentendus, d'incompréhensions et de frustrations : le profane voit dans le professionnel un corps de métier (ou un fonctionnaire) qu'il convient d'utiliser de manière efficace dans l'intérêt du fonctionnement de l'organisation, quand le professionnel voit dans le profane une contrainte à dépasser pour la qualité du service rendu comme de son propre bien-être.

2.3.4- LES APPORTS DE LA TRADITION FRANÇAISE

La tradition ergonomique française propose une réflexion approfondie autour de l'activité de travail. Ainsi, à l'occasion d'une critique de la « Loi travail », longuement débattue au cours du premier semestre 2016, les ergonomes Corinne Gaudart et Serge Volkoff dénoncent l'approche de l'activité humaine qui serait sous tendue par cette loi : le modèle de l'exécutant, qui « *accomplit telle tâche, dans tels délais, en se conformant à telles procédures qu'il lui suffit d'appliquer – ce qui le rend lui-même interchangeable* », prolongeant ainsi le mouvement d'*intensification du travail* à l'œuvre depuis une trentaine d'années. Et de rappeler, précisément, qu'un des principaux apports de l'analyse ergonomique est d'avoir montré l'existence inévitable et nécessaire d'un décalage systématique entre le travail tel qu'il est demandé et le travail tel qu'il est réalisé. Pour deux raisons, principalement. Son imprévisibilité tout d'abord : anticiper, inventer, expérimenter, etc., sont des éléments caractéristiques de l'activité de travail qui la rendent largement imperméable aux procédures visant à la contrôler trop strictement. Le rôle du travail comme vecteur d'identité, ensuite : « *chacune et chacun souhaite se retrouver dans ce qu'elle ou il fait, élaborer des compétences et pouvoir les mobiliser ; c'est à cette condition que le travail peut devenir un opérateur de santé. Cela implique que l'activité que nous déployons au quotidien puisse faire sens, puisse lier passé, présent et futur* »¹⁶¹.

¹⁶¹ Corinne Gaudart, Serge Volkoff, « Une loi pour quel travail ? », *Altereco+*, 28 avril 2016 : <http://www.alterecoplus.fr/tribune/une-loi-pour-quel-travail-201604281035-00003307.html>

2.4- LA TRADITION « ANGLO-SAXONNE » : LES RPS COMME EXPRESSION D'UN DESEQUILIBRE INDIVIDUEL

Nous allons maintenant aborder une série d'analyses généralement héritées de la tradition anglo-saxonne et centrées sur la dialectique individu/organisation. Ces approches ont en commun d'analyser les RPS comme l'expression d'un déséquilibre. Nous noterons, au passage, que cette notion de déséquilibre fait écho, nous semble-t-il, à la recherche d'équilibre évoquée dans la définition de la santé de Dejours¹⁶².

Cette notion est à la base de la définition du stress inscrite dans l'accord national interprofessionnel de 2008 : « *Un état de stress survient lorsqu'il y a déséquilibre entre la perception qu'une personne a des contraintes que lui impose son environnement et la perception qu'elle a de ses propres ressources pour y faire face. L'individu est capable de gérer la pression à court terme mais il éprouve de grandes difficultés face à une exposition prolongée ou répétée à des pressions intenses* » (p. 2). La cause du stress est donc à rechercher dans un déséquilibre sensoriel prolongé entre ressources personnelles et exigences professionnelles. Les modèles que nous développons ici postulent tous l'existence d'un déséquilibre – cause de pathologies mentales ou physiques – qui peut s'exprimer, en fonction du modèle étudié, de manière différente, mais dont l'origine est toujours à rechercher dans les représentations mentales que le travailleur porte sur sa situation de travail. Nous distinguons l'approche interactionnelle (2.4.1), transactionnelle (2.4.2) et celle par l'appropriation des ressources (2.4.3).

2.4.1- L'APPROCHE INTERACTIONNELLE

2.4.1.1- Le modèle du *job strain* de Robert Karasek

Conçu par le sociologue et psychologue américain Robert Karasek en 1979, le *job strain model* évalue l'intensité de la demande psychologique à laquelle est soumis un salarié, relativement à la latitude décisionnelle qui lui est accordée, et (à partir des années 1980) au soutien social qu'il reçoit. Le stress et, plus généralement, le RPS, paraît devoir être la conséquence d'une autonomie décisionnelle trop faible (V2 : « latitude d'action et de décision ») au regard d'une demande ou exigence psychologique du travail (V1 : « charge de travail, exigence mentale, contrainte de temps ») et d'un soutien social donnés. Le soutien social renvoie aux « *interactions sociales nouées avec les collègues et la hiérarchie* ». Nous représentons cette situation sur le schéma suivant.

¹⁶² Cf. Chapitre 1, section consacrée à la définition des RPS.

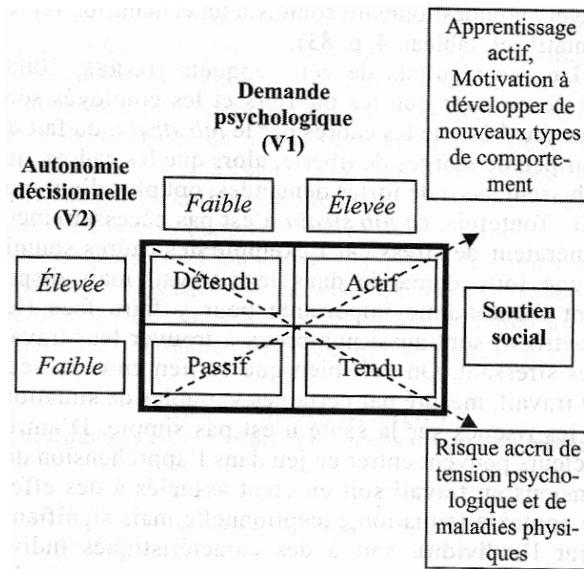


Figure 4 : Modèle de Karasek du *job strain*

Tirée de Leduc, Valléry, 2012, p. 53

En croisant les différents niveaux de V2 avec les différents niveaux de V1 et de soutien social, on aboutit à quatre situations idéal-typiques caractéristiques d'une situation plus ou moins favorable ou défavorable pour l'individu au travail. Ces quatre situations sont :

- « Détendu » : l'individu dispose d'une bonne maîtrise individuelle de son travail et d'un soutien social suffisant pour une demande psychologique faible compte tenu de ses ressources personnelles ;
- « Actif » : tout en étant dans une situation favorable sur le plan des ressources, la demande psychologique est dans ce cas élevée. Cette configuration produit une incitation à se former, à rester motivé et à développer de nouvelles compétences permettant de meilleures capacités d'adaptation ;
- « Passif » : ressources et demande psychologique sont faibles. L'individu est dans ce cas routinisé dans ses pratiques tout en ne disposant que de faibles marges de manœuvre pour sortir de ce cadre de travail ;
- « Tendu » : les ressources sont faibles au regard d'une demande psychologique élevée. Le terrain professionnel paraît dans ce cas devoir générer un niveau élevé de risque professionnel, aussi bien physique que psychologique.

Détendu	Actif
Passif	Tendu

Passivité et tension paraissent, pour des raisons différentes, devoir caractériser les situations les plus défavorables pour le travailleur. Schématiquement, la passivité renvoie à des situations de *bore-out* quand la tension fait plutôt référence à des situations de *burn out*. Les enquêtes de terrain semblent montrer que les ouvriers et employés, catégories exécutantes, sont les plus touchés par le

job strain du fait de marges de liberté faibles. A l'inverse, les cadres, catégorie dirigeante, lorsqu'ils sont touchés par le *job strain*, le sont plus fréquemment pour des raisons qui tiennent à une demande psychologique excessive compte tenu de leurs ressources globales (DARES, 2008, cité in Leduc, Valléry, p. 54). Du reste, nombre de cadres jugent leur travail « stressant » tout en reconnaissant disposer d'une forte marge d'autonomie décisionnelle. Comme le font remarquer Leduc et Valléry, « on voit bien que ce lien entre le vécu du travail, mesuré par certaines variables de situation, et les risques sur la santé n'est pas simple ». Car les éléments apparemment objectifs et mesurables caractéristiques de l'environnement de travail interagissent avec la subjectivité de l'acteur, notamment son engagement ou les raisons qui l'ont vu, au départ, exercer son métier plutôt qu'un autre.

2.4.1.2- Le modèle de l'Effort Reward Imbalance de Johannes Siegrist

Le modèle développé par Johannes Siegrist est souvent utilisé de manière complémentaire à celui de Karasek. Il « repose sur l'hypothèse qu'une situation de travail se caractérise par une combinaison d'efforts élevés et de faibles récompenses pouvant être à l'origine de réactions pathologiques sur un plan émotionnel et physiologique » (Leduc, Valléry, 2012, pp. 54-55). Ce modèle est généralement présenté en tant que complément et prolongement à celui de Karasek en ce qu'il envisage certaines limites de ce dernier, notamment l'absence de prise en compte des effets des perspectives de carrière et de sécurité de l'emploi (Giorgio, 2013)¹⁶³.

Siegrist distingue deux niveaux d'efforts : extrinsèque (contraintes de temps, responsabilités, heures supplémentaires, etc.) et intrinsèque (surinvestissement/engagement excessif). Le stress du travailleur et, plus généralement, ses sentiments négatifs, sont dans ce cas le produit d'un déséquilibre entre la perception par le travailleur d'une récompense insuffisante ou absente d'une part, et la quantité d'efforts fournis (extrinsèques et intrinsèques) d'autre part. Les récompenses peuvent être bien-sûr salariales, mais aussi symboliques à travers le sentiment de respect, d'estime de soi et du travail fourni, de l'ouverture vers des opportunités de carrière, etc. Dans le cadre du CESRPS (2011), Siegrist identifie trois sources de déséquilibre : l'acceptation de conditions dégradées en l'absence d'autre choix de métier ou de carrière possible ; l'acceptation provisoire de conditions de travail difficiles du fait d'opportunités de carrière futures anticipées (avec risque d'échec dans l'anticipation) ; le surinvestissement (*overcommitment*) conscient ou inconscient.

¹⁶³<http://www.atousante.com/risques-professionnels/sante-mentale/stress-professionnel/mesure-desequilibre-efforts-recompenses-questionnaire-siegrist/>

Nous pouvons résumer les propositions de Siegrist dans le schéma suivant.

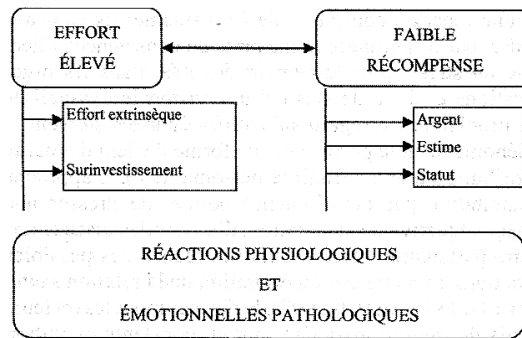


Figure 5 : Modèle de Siegrist de l'effort reward imbalance

Tirée de Leduc, Valléry, 2012, p. 55

Alcoolisme (notamment chez les hommes), risques cardiovasculaires, dépression, volonté de quitter son emploi, sont les principales réactions physiologiques et émotionnelles identifiées. Les catégories sociales défavorisées y sont par ailleurs particulièrement exposées¹⁶⁴.

Les modèles développés par Karasek et Siegrist ont été testés empiriquement dans plusieurs études internationales d'ordre épidémiologique. Le point commun à ces différentes études est une évaluation des coûts, selon les cas, soit du *job strain* de Karasek, soit de l'*Effort Reward Imbalance* de Siegrist (Sultan-Taïeb *et al.*, in Lerouge [dir.], *op. cit.*, p. 27)¹⁶⁵. Bien qu'appliquées selon des méthodologies différentes, ces études reposent toutes sur les méthodes, héritées de la microéconomie, d'évaluation coût-avantage. L'évaluation précise de ces coûts demeure cependant très rare et les chiffrages partiels (Sultan-Taïeb *et al.*, *ibid.*)¹⁶⁶.

2.4.1.3- Le modèle de la justice organisationnelle de Jerald Greenberg

Si d'après François Perroux, l'entreprise est l'institution cardinale du capitalisme (Perroux, 1948, p. 18), on peut établir le même constat à propos de la justice dans le domaine de l'organisation sociale. Ainsi, pour paraphraser Rawls, la justice est « *la première vertu des institutions sociales* » (Rawls, 1971, p. 29, cité in El Akremi *et al.* (dir.), 2013, p. 21). La

¹⁶⁴ Notre formation d'économiste nous invite à voir dans les propositions de Siegrist une version empirique de quelques uns des enseignements microéconomiques tirés de l'économie néo-keynésienne. Notamment : Akerlof (1970) ; Shapiro, Stiglitz (1984).

¹⁶⁵ Citons par exemple : LaMontagne *et al.* (2008), Niedhammer, 2011, Ndjaboué *et al.*, Niedhammer *et al.* (2013).

¹⁶⁶ Reposant sur une démarche épidémiologique, donc statistique et quantitative, ces méthodes envisagent l'étude des ressources humaines de manière causaliste, ce qui, nous le verrons, n'est pas exempt de limites.

conception libérale-égalitaire de la justice proposée par John Rawls peut être considérée comme « l'acte fondateur de l'éthique économique et sociale contemporaine » (Arnsperger, Van Parijs, 2003, p. 56). La philosophie qui la sous-tend consiste à articuler la pluralité individuelle des conceptions « raisonnables » de la vie bonne avec la nécessité de permettre à chaque citoyen de poursuivre sa propre conception de la vie bonne¹⁶⁷. Définir sa conception personnelle et légitime du désirable puis en poursuivre la finalité impose selon Rawls de disposer de ce qu'il qualifie de « biens premiers ». Il distingue deux catégories de biens premiers :

- Les biens premiers naturels (c'est-à-dire non directement définis par les institutions sociales) : santé, talents ;
- Les biens premiers sociaux : libertés fondamentales (droit de vote, liberté d'expression, propriété privée, etc.), accès aux diverses positions sociales, avantages socio-économiques attachés à ces positions (revenu/richeesse, pouvoir, bases sociales du respect de soi, loisir).

La philosophie rawlsienne de la justice comme éthique économique et sociale fondamentale est de portée très générale. L'idée de justice organisationnelle introduite par Greenberg à partir des années 1980 permet d'en circonscrire la portée dans le champ des organisations et de leur management¹⁶⁸.

En première approche et pour rester dans une optique rawlsienne, nous dirons que l'organisation (entreprise ou administration) doit se fixer pour objectif de préserver ou d'enrichir les attributs personnels qu'elle n'a pas créés, c'est-à-dire les biens premiers naturels (protection de la santé, reconnaissance des talents particuliers) ; un objectif indissociable des biens premiers sociaux que l'organisation met à la disposition des individus. Intuitivement, nous comprenons en effet que la protection des biens premiers naturels repose en partie sur des possibilités de promotion socioprofessionnelle (par l'accès à de nouveaux postes ou de nouvelles responsabilités par exemple), ainsi que la reconnaissance des efforts fournis et talents développés par le biais de gratifications matérielles ou non.

La notion de justice organisationnelle fait désormais partie des « classiques » du management avec plus de 500 articles publiés dans les revues scientifiques depuis son introduction (El Akremi et al., *ibid.*). Un succès qui traduit, on l'a dit, l'importance pour les individus de l'idée de justice comme valeur indépassable de tout système social. La littérature managériale identifie trois raisons à cette importance (Gillespie, Greenberg, 2005) :

¹⁶⁷ Pour Arnsperger et Van Parijs, l'approche proposée par Rawls constitue le quatrième pivot théorique d'une définition de la justice, à côté de l'utilitarisme, des courants libertarien et marxiste. La supériorité de l'approche libérale-égalitaire réside précisément dans le fait qu'elle a obligée les trois autres pivots à se renouveler.

¹⁶⁸ L'approche rawlsienne, parce qu'elle est philosophique, développe l'idée de justice distributive pour la société dans son ensemble. C'est pourquoi elle peut servir de référence élémentaire et de porte d'entrée à la justice organisationnelle dès lors que l'on cherche à en opérationnaliser la portée au niveau microsocial de l'organisation unitaire entendue comme entreprise ou administration.

- Elle accroît le sentiment de contrôle que les individus ont sur leurs rétributions dès lors que des procédures justes leur procurent des récompenses ;
- Elle renforce le sentiment d'estime de soi par la reconnaissance des efforts fournis ;
- Elle montre le respect de valeurs morales au sein de l'organisation qui sont source d'identification personnelle et d'appartenance sociale pour l'individu.

Les recherches en matière de justice organisationnelle visent à promouvoir une plus grande efficacité dans les organisations, mais surtout à développer leur humanité (Bagger, Cropanzano, Ko, *in* El Akremi *et al.*, *ibid.*, p. 45). Les chercheurs en gestion ont ainsi pu démontrer que la justice était liée à de nombreuses variables organisationnelles : un traitement juste accroît certes la performance des travailleurs, mais favorise aussi l'adoption de comportements de citoyenneté organisationnelle (entendons ici : altruisme et courtoisie), promeut la confiance et l'engagement des salariés comme des équipes de travail, et réduit le stress (*ibid.*, p. 25). Ces éléments favorables, tirés d'observations empiriques, invitent à rechercher les déterminants du sentiment de justice dans les organisations. « *La finalité de la recherche est alors de déterminer, empiriquement, les facteurs qui influencent les perceptions de la justice* » (*ibid.*, p. 27).

Les recherches académiques en justice organisationnelle s'appuient sur une méthodologie constructiviste : en amont de toute démarche d'investigation, une certaine représentation de la justice (un modèle) doit être élaborée. L'idéal-type de cette représentation est la justice distributive, principe directeur de l'approche rawlsienne de la justice. Conformément à la méthode parétienne d'enrichissement progressif du modèle de base, d'autres formes de justice viennent s'ajouter à la justice distributive. Il s'agit d'abord de la justice procédurale, puis de la justice interactionnelle (*ibid.* p. 27).

JUSTICE ORGANISATIONNELLE

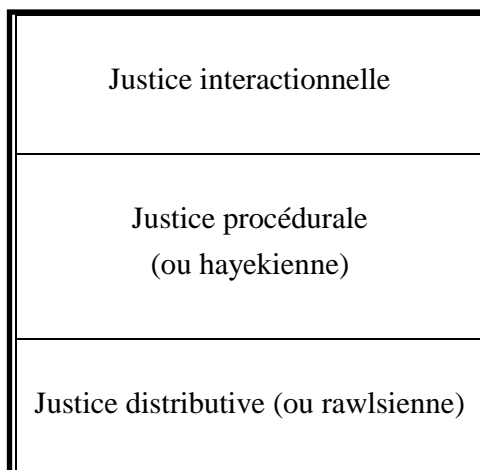


Figure 6 : Les différentes dimensions de la justice organisationnelle

Sur un plan philosophique, la théorie kantienne de Rawls fournit un cadre général pour appréhender la justice distributive. C'est ce que nous avons proposé dans l'introduction de ce paragraphe. Sur ce sujet, les sciences de gestion considèrent comme séminales les analyses en

psychologie sociale consacrées à la théorie de l'équité menée par John Stacy Adams à partir des années 1960 (1963, 1965, Adams et Freedman, 1976, cités in Bagger et *al.*, *ibid.*, p. 28). Dans cette approche, le sentiment de justice est strictement relatif, dans le temps (comparaison de la situation présente d'un individu avec sa situation passée) comme dans l'espace (comparaison de la situation d'un individu avec celle d'un autre individu ou d'un individu imaginaire – appelé « référent » – dont les conditions sont identiques). Dès lors, est considérée comme juste toute situation où un équilibre relatif entre rétributions et contributions est respecté dans le temps et/ou dans l'espace.

Posons : A = rétribution et B = contribution

	Individu référent	Individu étudié	Présence d'un sentiment de justice distributive
Résultat du ratio A / B	C	C	Oui
	C	D	Non

Cas n°1 : $D > C$ (« **iniquité positive** », Francès, 1995, p. 129), alors l'individu aura le sentiment d'être « trop payé » compte tenu de sa contribution et pourra être tenté d'accroître ses efforts¹⁶⁹ ;

Cas n°2 : $D < C$ (« **iniquité négative** », Francès, *ibid.*), alors l'individu – s'il est sûr d'avoir choisi le bon référent, dans le cas contraire il recommencera d'abord son calcul en changeant de référent –, développera un sentiment d'injustice qui le poussera à réduire ses efforts ou, plus généralement, à diminuer son engagement au sein de l'organisation par une baisse de motivation et des absences plus fréquentes. Le cas n°2 introduit dans l'esprit de l'individu étudié une « dissonance cognitive » au sens de Festinger : il y a un décalage négatif entre la représentation que l'individu a de sa contribution et celle qu'il a de sa rétribution. La traduction psychologique de ce phénomène de dissonance est la colère ou le ressentiment (Adams, Rosenbaum, 1962) et la traduction concrète, le désengagement¹⁷⁰.

¹⁶⁹ C'est ce qui ressort des expériences menées par Adams et Rosenbaum (1962).

¹⁷⁰ L'évaluation du sentiment de justice organisationnelle, en particulier dans sa dimension distributive, repose donc sur un système subjectif de comparaison interpersonnelle objectivé par l'acteur : l'individu utilise les informations et, plus largement, son environnement sociocognitif, lui permettant d'établir la comparaison qui va être à l'origine de sa représentation de la justice. A fortiori lorsqu'on considère, avec Robert Francès qu'« *un travailleur a toujours quelques indices cognitifs sur ce qu'il investit dans son rôle de travail et les gains qu'il en reçoit (notamment monétaires). D'autre part il connaît plus ou moins ces deux termes chez les autres travailleurs, qu'il côtoie ou non, auxquels il se compare* » (Francès, *ibid.*, p. 129). Du reste, cette comparaison interpersonnelle est rendue plus aisée par certaines évolutions au sein des organisations « comme l'utilisation de règles standardisées et de référentiels propres à chaque entreprise » (El Akremi *et al.*, *ibid.*, p. 96).

Les premières recherches en matière de justice distributive appliquée aux organisations confondent justice distributive et équité au sens d'Adams. L'équité est apparue par la suite comme une règle possible de la justice distributive parmi d'autres (Deutsch, 1975, 1985, cité in Bagger et *al.*, *ibid.*, p. 29). Morton Deutsch distingue ainsi trois règles de distribution des rétributions dans les organisations :

- l'équité : la rétribution est fonction de la contribution ;
- l'égalité : la rétribution se fait de la même manière pour chacun ;
- le besoin : la rétribution de chacun se fait en fonction de ce qu'il lui est nécessaire.

La préférence pour l'une ou l'autre de ces règles dépend du contexte social et de la nature des relations interpersonnelles (*ibid.*). L'équité sera adaptée dans le cadre d'un objectif de découverte et de récompense des différences entre les membres de l'organisation, objectif dont le risque est de perturber l'harmonie et l'esprit d'équipe. L'égalité sera préférée au sein de groupes soucieux de préserver une certaine harmonie et où les relations sont de nature amicale, de longue durée ou reposant sur des attitudes partagées. La règle du besoin semble adaptée dans des contextes fortement personnels (famille...), les services sociaux ou la santé publique.

La taille de l'organisation et le degré de cohésion de ses membres semblent donc déterminants au moment de discriminer entre équité, égalité et besoin. Il faut y ajouter la nature des rétributions en jeu, socio-émotionnelles ou économiques (Martin, Herder, 1994, cités in Bagger et *al.*, *ibid.*, p. 30). Les premières semblent le plus souvent distribuées en suivant le principe d'égalité, tandis que les secondes relèvent le plus souvent du principe d'équité.

Parce que la question de la distribution des rétributions n'est pas indépendante de la façon dont cette distribution est opérée, il est apparu nécessaire d'associer à l'idée de justice distributive celle de justice procédurale. Comme la première, la justice procédurale est le produit d'un mouvement philosophique général hérité de John Locke (1690), puis du courant « autrichien », en particulier les écrits de l'économiste Friedrich Hayek (1960). Dans cette philosophie, une situation crée un sentiment de justice si elle est le produit d'une procédure correcte ou d'un déroulement historique juste (Arnsperger, Van Parijs, *op. cit.*, p. 38).

Circonscrite au champ des organisations économiques, la théorie de la justice procédurale peut être identifiée, selon Bagger et *al.*, dans une série d'études menées par Thibaut et Walker dans le champ de la prise de décision juridique (1975, 1978). John Thibaut et Laurens Walker développent l'idée que le sentiment de justice varie subjectivement en fonction de la manière dont les rétributions ont été distribuées. Les rétributions désignent, dans le cadre organisationnel, les salaires et avantages divers. Pour ces auteurs, la justice procédurale se décline en deux phases (1978) : une phase de processus, qui renvoie au droit à l'expression (« voice ») et à la participation dans les discussions autour d'une action, et une phase de décision, qui fait référence à la capacité de l'individu à influencer sur le résultat d'une action. Les chercheurs montrent que si l'individu a le sentiment d'avoir été partie prenante de la décision le concernant, le sentiment de justice augmente, même si la décision finale lui est défavorable.

Contrairement aux deux autres dimensions de la justice organisationnelle, la justice interactionnelle ne trouve pas son origine dans des mouvements philosophiques indépendants mais semble être produite par les recherches de terrain. Robert J. Bies et Joseph S. Moag définissent la justice interactionnelle comme « *la qualité du traitement interpersonnel que les individus reçoivent de la part des autres* » (Bies et Moag, 1986, cités in Bagger et al, p. 30).

Jerald Greenberg, initiateur du courant de la justice organisationnelle, attribue à la justice interactionnelle deux dimensions (Greenberg, 1993b) : une dimension interpersonnelle et une dimension informationnelle. La première renvoie à la sincérité et au respect dont peut témoigner un individu de la part d'un autre ; la seconde fait référence à la cohérence de l'explication donnée à une décision. De fait, la justice interactionnelle est d'autant plus forte que l'information semble transparente, qu'elle est fortement explicative des décisions prises et qu'elle semble fournie avec sincérité et respect¹⁷¹.

2.4.2- L'APPROCHE TRANSACTIONNELLE

Initiée au début des années 1980 par Richard S. Lazarus et Susan Folkman, cette approche consiste en un « raffinement » de l'interactionnisme par l'intégration de « *nuances interindividuelles dans le vécu de stress* » (Zawieja, 2015, p. 53).

Le point de départ est, là encore, celui du déséquilibre, assimilé cette fois à une « transaction » entraînant des effets dysfonctionnels sur le bien-être et la productivité, bien que cette transaction ait été produite à l'issue d'un processus d'auto-évaluation mené par l'individu. Lazarus et Folkman (1984, p. 19), définissent le stress comme « *une transaction particulière entre la personne et*

¹⁷¹ L'identification de ces trois formes de justice, compilées dans l'ensemble plus large qu'est la justice organisationnelle, a ouvert la voie à un champ de recherche en gestion consistant à tester l'hypothèse d'un cloisonnement entre les différentes formes de justice ou au contraire d'une interaction. Notre propos n'est pas de développer cet aspect même si, dans le cadre d'un autre travail, il mériterait d'être davantage exploité. Nous nous contenterons d'évoquer ici quelques uns des principaux travaux sur ces questions. Ainsi, Folger et Konovsky (1989) ont-ils démontré l'existence d'une dichotomie entre justice distributive et justice procédurale : la justice distributive a un impact sur ce que les salariés pensent de leur rétribution, alors que la justice procédurale impacte sur ce que les salariés pensent de leur employeur en général. Cette dichotomie est à l'origine du modèle « bi-factoriel » (Sweeney, MacFarlin, 1993). D'autres études insistent au contraire sur l'interaction entre justice distributive et justice procédurale. Ainsi, si la procédure de rétribution est perçue comme juste, alors les sentiments négatifs d'une rétribution insuffisante sont atténués (Brockner, 2002). De manière générale, le modèle d'interaction prévoit que « *le processus importe plus quand la rétribution est défavorable et importe moins quand la rétribution est considérée favorable* » (Bagger et al., *ibid.*, p. 33). D'autres études prévoient une interaction entre les trois types de justice : deux dimensions de la justice organisationnelle paraissent devoir être corrélées lorsque la troisième dimension est peu présente (Cropanzano, Slaughter, Bachiochi, 2005) ; une dimension de la justice organisationnelle peut aussi jouer un rôle d'autant plus important que les deux autres dimensions sont faibles (Goldman, 2003).

l'environnement, dans laquelle la situation est évaluée par l'individu comme excédant ses ressources et pouvant menacer son bien-être ».

Chaque transaction consiste en une double évaluation (Leduc, Valéry, 2012, p. 51 ; Zawieja, *ibid.*, pp. 53-54) à l'issue de laquelle se met en place une stratégie d'ajustement. L'évaluation puis la stratégie qui en résulte – le « coping » – forment un processus transactionnel (Laugaa, Bruchon-Schweitzer, 2005, p. 499). La première phase de l'évaluation est dite primaire (*primary appraisal*) et consiste, pour l'individu concerné, à analyser le caractère menaçant ou risqué d'une situation de travail ; en résulte une mesure du « stress perçu ». L'évaluation secondaire (*secondary appraisal*) consiste à analyser les ressources (personnelles et environnementales) mobilisables par l'individu pour réduire les éventuelles tensions perçues à l'issue de l'évaluation primaire ; on parle alors de « contrôle perçu ».

La stratégie d'adaptation, le « coping », est le résultat du rapport entre stress perçu et contrôle perçu. Lazarus et Folkman (*ibid.*, p. 141) définissent le coping comme « *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux, constamment changeants, déployés pour gérer les exigences internes et externes évaluées par la personne comme consommant ou excédant ses ressources et menaçant son bien-être* ».

Deux styles de coping sont alors envisageables (Laugaa, Bruchon-Schweitzer, *ibid.*, p. 501) : le coping centré sur le problème (autrement appelé « actif », ou « vigilant ») « *correspond aux efforts cognitifs et comportementaux du sujet pour réduire les exigences de la situation et/ou pour augmenter ses ressources pour y faire face* » et consiste par exemple en une recherche d'informations ou la mise en œuvre de plans d'action ; le coping centré sur l'émotion « *correspond aux diverses tentatives de l'individu pour gérer la tension émotionnelle induite par la situation* » ; il consiste, pour Lazarus et Folkman, en la minimisation de la menace, l'auto-accusation, l'évitement-fuite, la réévaluation positive ou l'expression des émotions¹⁷².

Une boucle de rétroaction relie coping et évaluation secondaire : le coping est fonctionnel si, à l'issue de cette rétroaction, le stress perçu diminue (Zawieja, *ibid.*, p. 54). Rien n'indique a priori qu'un style de coping soit préférable à un autre en terme d'efficacité : seuls des travaux empiriques permettent de souligner le caractère fonctionnel du premier type de coping (centré problème) et le caractère dysfonctionnel du second (centré émotion), ce dernier augmentant le sentiment de non accomplissement et de dépersonnalisation, caractéristiques du burn out au sens de Maslach et Jackson¹⁷³ (Laugaa, Bruchon-Schweitzer, *ibid.*, p. 501). Ce processus est résumé par le schéma ci-après.

¹⁷² Laugga et Bruchon-Schweitzer identifient spécifiquement un troisième type de coping, la recherche de soutien social. Et ajoutent des types de coping spécifiques aux enseignants, tel que le style d'enseignement traditionnel.

¹⁷³ Le modèle MBI de Maslach et Jackson (1984) repose sur une définition à trois dimensions du burn out : épuisement émotionnel, non-accomplissement professionnel, dépersonnalisation.

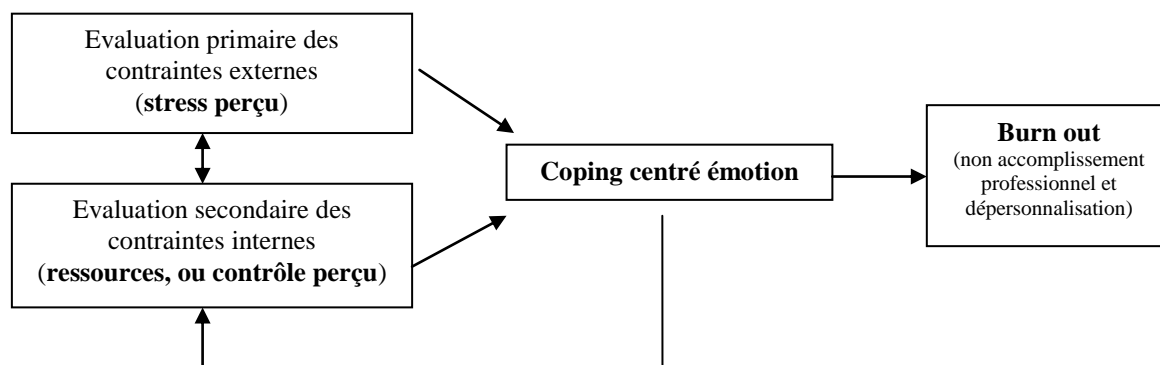


Figure 7 : Schéma de *coping* centré "émotion"

Inspirée de Lazarus, Folkman (1984), Maslack, Jackson (1984), Laugaa, Bruchon-Schweitzer (2005)

2.4.3- LA THEORIE DE L'APPROPRIATION DES RESSOURCES

2.4.3.1- Approche générale

La théorie de l'appropriation des ressources se distingue des précédentes par sa dimension « salutogénique » et par l'analyse qu'elle fait de la façon dont le travailleur s'approprie son environnement de travail, « construisant » son propre bien-être par la préservation et le renouvellement des ressources personnelles et environnementales (Neveu, 2012)¹⁷⁴. Introduite à partir de la fin des années 1980 par Stevan E. Hobfoll, cette théorie est aujourd'hui fréquemment mobilisée dans les analyses du burn out (Zawieja, *op. cit.*, p. 54). Sont considérés comme « ressources « un ensemble très vaste d' » objets, caractéristiques personnelles, conditions ou énergies qui sont valorisés par les individus ou qui servent à obtenir d'autres objets, caractéristiques personnelles, conditions ou énergies » (Hobfoll, 1989, p. 516).

La perspective ouverte par Hobfoll consiste à envisager l'individu comme acteur permanent de conservation, protection et développement de ces différentes formes de ressources ; il évalue en permanence le risque de perte ou la perte réelle de ressources. Quatre catégories de ressources peuvent être identifiées : matérielles (conditions de travail...), interpersonnelles (soutien social...), personnelles (estime de soi...), et énergétiques (Zawieja, *ibid.*).

Pour Carrier-Vernhet (2012, p. 21), les ressources énergétiques¹⁷⁵ sont particulièrement précieuses car elles donnent à l'individu la faculté d'acquérir de nouvelles ressources elles-mêmes valorisées par l'individu, comme les compétences sociales, le pouvoir ou la confiance. Parmi ces ressources

¹⁷⁴ En tentant d'expliquer la dégradation vers un état pathologique de souffrance au travail, les autres approches centrées sur la notion de déséquilibre sont au contraire « pathogéniques » (Zawieja, *ibid.*, p. 54).

¹⁷⁵ Nous entendons l'adjectif « énergétique » au sens strict, c'est-à-dire au sens physique du terme : c'est l'énergie potentielle susceptible de se transformer en énergie cinétique (mouvement), donc en travail

énergétiques figure l'implication organisationnelle, dans la mesure où elle est « associée au plaisir de travailler » et génératrice de nouvelles ressources telles que des ressources sociales (*ibid.*). Burn out et souffrance professionnelle interviennent en situation de perte de ressources ou de l'absence d'acquisition de ressources compensatrices des ressources perdues.

Toutes les ressources ne sont pas d'égale importance dans leur faculté de permettre aux individus au travail de construire leur santé. Parmi celles-ci, certaines peuvent être qualifiées de « critiques » (Rajan, Zingales, 1998). La théorie des ressources critiques, dont le champ est plutôt celui de la microéconomie¹⁷⁶, considère que certaines ressources sont plus indispensables que d'autres, en particulier celles ayant trait à un « capital humain¹⁷⁷ ». Se pose alors la question de l'accessibilité à la ressource. « Si la ressource critique est une machine, l'accès implique la capacité à faire fonctionner cette machine ; si la ressource est une idée, l'accès implique d'être exposé aux détails de cette idée ; si la ressource est une personne, l'accès consiste en l'aptitude à travailler avec cette personne. L'agent qui obtient un accès aux ressources obtient [...] l'opportunité de spécialiser son capital humain avec ces ressources et de se rendre lui-même valorisable » (Rajan, Zingales, 1998, p. 388, cités in Chaudey, 2014, p. 226). La notion de ressource critique est indissociable de celle de pouvoir : accéder à certaines ressources critiques permet au travailleur d'acquérir des compétences spécifiques peu présentes ou absentes sur le marché du travail, lui conférant ainsi un pouvoir sur l'employeur. Nous sommes proches, ici, de la notion de ressource énergétique proposée par Hobfoll : le travailleur mis en position d'accéder à ce type de ressource, devenant plus ou moins « indispensable » aux yeux de son employeur, limite la capacité de ce dernier d'étendre son autorité (Chaudey, *ibid.*).

2.4.3.2- Le pouvoir comme ressource

L'idée de ressource est au cœur de la notion de pouvoir exposée par Michel Crozier et Erard Friedberg. Empruntée au politologue Robert Dahl (1957), leur définition du pouvoir est foncièrement interactive : celui-ci désigne la « capacité d'une personne A d'obtenir qu'une personne B fasse quelque chose qu'elle n'aurait pas fait sans l'intervention de A » (*ibid.*, p. 65). Pour ces auteurs, la nature du pouvoir est donc fondamentalement « relationnelle » : il n'existe pas a priori mais se crée dans le rapport interindividuel¹⁷⁸. A cette première caractéristique du pouvoir, Crozier et

¹⁷⁶ En l'occurrence, l'économie de la firme. La problématique d'ordre microéconomique posée par Rajan et Zingales consiste à se demander comment concilier les approches traditionnellement mobilisées par les économistes pour étudier l'entreprise, à savoir les approches contractuelles d'une part (celles de Coase, Williamson, Alchian/Demsetz...), et les approches non-contractuelles d'autre part (celles de Nelson/Winter, Simon ou des conventionnalistes) (Chaudey, *ibid.*). C'est précisément cette tentative de rapprochement entre des analyses économiques a priori opposées qui confère, selon nous, l'intérêt de la théorie des ressources critiques pour la science de gestion en tant que « théorie de l'action collective ».

¹⁷⁷ Cf. définition dans la partie liminaire de notre travail.

¹⁷⁸ Dans le domaine politico-administratif, les sciences sociales offrent de nombreuses illustrations du caractère relationnel du pouvoir. Ainsi Busino (1993, p. 80), reprenant l'exemple donné par Seymour Martin Lipset

Friedberg ajoutent son caractère instrumental (« *le pouvoir ne se conçoit que dans la perspective d'un but* », p. 67) et son caractère non transitif (« *si une personne A peut facilement obtenir d'une personne B une action X, et B peut obtenir cette même action d'une personne C, il se peut néanmoins que A soit incapable de l'obtenir de C* », p. 67). Surtout – quatrième caractéristique, la plus essentielle pour notre propos – le pouvoir est une relation réciproque (bien que déséquilibrée) : il n'existe que dans la mesure où les participants à la relation disposent de *ressources* à engager.

Pour reprendre la définition de Dahl, la présence (ou la demande) de A ne produit une action sur B que si, et seulement si, B dispose du moyen de marchander un avantage que lui procurerait l'accomplissement de cette action. « *Si B ne peut plus marchander sa volonté de faire ce que A lui demande, il ne peut plus y avoir de relation de pouvoir entre les deux, car B cesse alors d'exister en tant qu'acteur autonome face à A, pour ne devenir qu'une chose* » (*ibid.*, p. 68).

Pour James S. Coleman (1990) l'approche développée par Crozier et Friedberg fait du pouvoir « *une sorte de mesure de la valeur des ressources dont disposent les acteurs dans une organisation particulière et donc de l'importance que le système social accorde aux intérêts de ces acteurs* » (cité in Chassagnon, 2010, p. 265). Le pouvoir apparaît donc comme une propriété de l'acteur dans le système : ne pas reconnaître le pouvoir de l'acteur, c'est ne pas reconnaître la valeur des ressources qu'il peut mobiliser. C'est, de facto, retirer à l'individu son *humanité*¹⁷⁹.

2.4.4- LES APPORTS DE LA TRADITION ANGLO-SAXONNE

Ces approches sont pertinentes dans la mesure où elles envisagent dans leurs analyses le rapport personnel que l'individu entretient au monde et à son activité de travail. Surtout, elles autorisent à penser les représentations individuelles comme une ressource mobilisable et ouvrent la voie aux

(1950), montre comment, dans une province canadienne, suite à un changement de majorité politique, aucune décision ne parvient à être rendue opérationnelle précisément parce que les hauts fonctionnaires en place n'accordent pas de crédit aux nouveaux élus : bien que « soumis » au pouvoir politique élu, les hauts fonctionnaires de la bureaucratie disposent d'un considérable pouvoir d'influence et de blocage du fait de leurs compétences (qui limitent les possibilités de révocation) et de leurs capacités d'intervention sur la sphère officiellement contrôlée par le pouvoir politique, celle des électeurs. La même remarque vaut à propos du ministère de l'Education nationale. Interrogé sur la question, Rémi Boyer (2015), président-fondateur d'*Aide aux profs*, estime que de nombreux statu quo résident dans l'autonomie relative dont dispose, du fait de sa stabilité, un noyau de hauts fonctionnaires vis-à-vis du pouvoir politique, pouvoir dont la particularité est d'être marqué par l'instabilité du système électoral.

¹⁷⁹ Chassagnon (*ibid.*, p. 267) qualifie la démarche de Crozier et Friedberg de « politico-organisationnelle ». Il estime qu'elle est complémentaire aux travaux philosophiques de Michel Foucault (1982) pour qui « les relations sociales sont inévitablement des relations de pouvoir », travaux par ailleurs fréquemment mobilisés dans l'analyse organisationnelle.

stratégies des acteurs : les notions de *stratégie d'ajustement* (le « coping » dans l'approche transactionnelle) ou d'*individu référent* (dans l'approche par la justice organisationnelle) montrent que la représentation du réel influe sur la façon dont l'individu va activement y faire face.

Ainsi, contrairement aux approches mécaniques, les approches de type « interactionnelles », « transactionnelles » ou d'« appropriation des ressources », n'envisagent pas l'individu comme un être passif ou soumis à une représentation dépréciée du monde ; elles l'envisagent au contraire comme capable d'adaptation et de réaction, quitte à ce que ces tentatives d'ajustements répétées se traduisent en désajustements sous forme de stress ou d'épuisement professionnel. Elles ont en commun, de manière générale, d'envisager l'occurrence des RPS comme la représentation individuelle, autorégulée, d'un déséquilibre entre des ressources et des contraintes/objectifs.

Le schéma de la régulation, présenté ci-dessous, offre une synthèse des approches issues de la tradition anglo-saxonne.

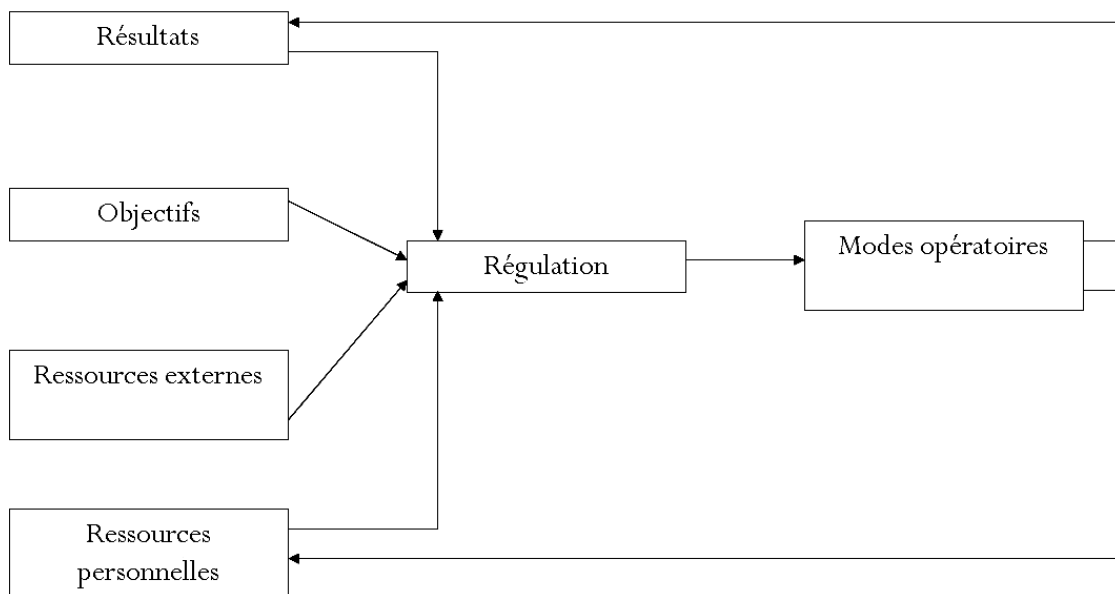


Figure 8 : Schéma de la régulation

Adapté de Guérin *et al.* (1994, p.85), Guérin, Laville, Daniellou, Durafourg, Kerguelen (1994),
« Comprendre le travail pour le transformer »

2.5- SYNTHÈSE THÉORIQUE

Le tableau suivant synthétise les principales approches présentées jusqu'à présent, à l'exception des approches originelles que sont l'école classique de la sécurité et la biologie.

Nom	Ecole de Francfort	Ecole française	Approche Interactionnelle			Approche Transactionnelle	Préservation des ressources
Principe fondateur	Les RPS comme « souffrance sociale »	-Ergonomie ; -Psychodynamique du travail ; -Clinique de l'activité	Job Strain	Effort Reward Imbalance	Justice organisationnelle	Coping	Ressources valorisables
Auteurs de référence	Rosa, Honneth	Dejours, Clot, Reynaud	Karasek	Siegrist	Adams, Thibaut, Walker, Greenberg	Lazarus, Folkman	Hobfoll, Rajan, Zingales

Tableau 4 : Synthèse des principales théories mobilisées pour l'analyse des RPS

L'ensemble de ces approches ont en commun une certaine conception de l'homme au travail, clairement en rupture épistémologique avec l'approche de l'école classique de la sécurité. Dans celle-ci, en effet, influencée par le contexte de son émergence, caractérisé par le modèle standard de l'homo œconomicus, la question de l'irrationalité des comportements ne se pose pas indépendamment de structures de travail qui seraient « mal pensées » ou « mal réalisées »¹⁸⁰. Le mécanisme de celle-ci, qui assimilait le travailleur à un quasi automate, est abandonné, au profit d'une conception qui accorde une place essentielle à la problématique des représentations. Il s'agit, selon nous, d'un apport essentiel, dans la mesure où la façon dont le manager se représente ses salariés, mais aussi la façon dont les salariés se représentent leur travail, sont fondamentales. Selon Pilnière (2007, p. 101), en effet, les représentations servent de « guide à l'action » du travailleur. Elles constituent de fait une variable-clé dans la démarche de prévention des risques professionnels en général, et psychosociaux en particulier. Au sein de ces approches non « classiques », c'est plutôt la nature de la représentation qui change.

L'Ecole française, fortement influencée par la démarche ergonomique, insiste sur la représentation d'une certaine satisfaction au travail en lien avec la qualité perçue du travail effectué. L'Ecole anglo-saxonne insiste plutôt sur la représentation d'un déséquilibre entre des ressources et des contraintes. L'une comme l'autre interrogent de manière dialectique le rapport mental que le travailleur entretient à l'organisation et c'est là leur principale force.

¹⁸⁰ Voir Friedberg, 1992, pp. 354-356 : la théorie classique des organisations repose sur la rationalité de comportements prévisibles. Les expériences de la *Western Electric* à Hawthorne, dans la première moitié du XX^{ème} siècle, tout en enrichissant le modèle, ne l'ont pas fondamentalement remis en cause, se contentant de substituer des stimuli affectifs à des stimuli économiques.

CHAPITRE 3 - APPLICATION DES DIFFERENTES APPROCHES AU CHAMP DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC

Nous dressons dans ce troisième chapitre un « état des lieux », forcément non exhaustif, des études récentes menées à propos de la condition enseignante en général, et française en particulier, afin d'en déduire une grille de lecture possible de la réalisation de RPS des enseignants. Nous regroupons ces études en quatre catégories, chacune se référant à une ou plusieurs des approches des RPS exposées dans le chapitre précédent. Nous identifions, dans un premier temps, une approche globale de l'environnement de travail, dans le prolongement de la théorie critique allemande (3.1), puis, dans un deuxième temps, de l'approche par l'activité de travail (3.2). Nous abordons pour terminer l'analyse individuelle-organisationnelle, centrée sur la notion de déséquilibre, héritage de la tradition anglo-saxonne (3.3).

3.1- UN METIER MARQUE PAR LE POIDS DES CONTRAINTES SOCIALES

Les contraintes qui pèsent sur l'exercice du métier d'enseignant, au moins depuis les années 1960, sont pour partie liées à la massification de l'enseignement qui impose une redéfinition du statut professionnel de l'enseignant. Ce statut est théoriquement élevé, du point de vue de la difficile mission d'intégration sociale et professionnelle de nouveaux publics d'élèves à la fois plus nombreux et plus divers ; il est dans le même temps déclassé, le métier – sous l'effet d'une forme de « moyennisation » sociale bien identifiée par la sociologie –, ne bénéficiant plus du prestige hérité de l'Université impériale. Il ressort de l'analyse de l'évolution historique du métier d'enseignant une forme de paradoxe que nous pouvons rapprocher d'un processus d'accélération mal maîtrisée associée à une crise de la reconnaissance. Nous développons ces idées en trois points.

3.1.1- METIER VECU ET METIER PERÇU : UN DECLASSEMENT PARADOXAL

L'image du métier d'enseignant dans la population mérite d'être interrogée car elle se révèle paradoxale. Les enquêtes montrent en effet un hiatus entre le vécu des enseignants et le regard que la société pose sur eux. Ainsi, un sondage de l'institut *OpinionWay* paru en septembre 2013 faisait apparaître que près de 80% des enseignants souffraient d'un manque de considération. L'enquête nationale conduite par le syndicat *UNSA* publié en septembre 2014, montrait respectivement que 84% et 96% des enseignants pensaient que l'opinion publique avait une vision négative du métier et qu'elle ne comprenait pas bien les contraintes professionnelles qui lui sont rattachées. La même

enquête, dans sa version 2017, montrait qu'à peine 64,6% des enseignants du second degré déclaraient que les missions qu'on leur confiait avait du sens pour eux, contre 85,7% pour les autres personnels de l'éducation. Un sentiment qui confirme dans une certaine mesure le résultat d'un sondage IFOP de juin 2014¹⁸¹ selon lequel une courte majorité des enseignants (51%) n'encourageraient pas leur enfant à embrasser la même profession. A contrario, la même enquête laissait apparaître que près des deux tiers des français (64%) se disaient prêts à encourager leur enfant à devenir enseignant. Un constat qui prolonge les résultats de l'enquête CSA pour le Ministère de l'éducation nationale publiés en décembre 2012 : 81% des français ont globalement une image positive du métier d'enseignant et considèrent très majoritairement (entre 74% et 87%) que les enseignants aiment leur métier, que ce métier est exigeant, qu'ils s'investissent dans leur travail, que ce travail est valorisant sur le plan personnel, qu'ils méritent une plus grande reconnaissance sociale et enfin qu'ils s'engagent personnellement pour la réussite de leurs élèves. De la même façon, 78% des français pensent que le métier d'enseignant est un métier d'avenir et les trois-quarts d'entre eux seraient fiers que leur enfant devienne enseignant.

Il est difficile d'expliquer, en l'absence d'investigations supplémentaires, ce décalage entre l'impression assez largement partagée par les enseignants d'être taxés de « privilégiés », voire de « tirs-au-flanc », et l'image paradoxalement positive qu'ils véhiculent auprès du public.

Interrogé en septembre 2013 par le site d'informations *Atlantico*¹⁸², François Dubet notait que « *le manque de considération éprouvé par les enseignants n'est pas une nouveauté* ». Et le sociologue de formuler l'hypothèse que ce sentiment est moins personnel que lié au « déclin de l'institution » (Dubet, 2002). Il serait la conséquence d'une désacralisation de l'école, produit d'une société française où la part des diplômés du supérieur dans la population totale augmente de manière importante¹⁸³ mais où, dans le même temps, l'image sociale du savoir classique se dégrade. Elle se dégrade d'autant plus que les enseignants – dont l'image d'Epinal retient la figure du notable respecté au service de la République –, se sont « moyennisés » en même temps que la détention d'un diplôme du supérieur se diffusait largement, à défaut de se banaliser. Une tendance à relier à la démocratisation des technologies de l'information et de la communication dont les arborescences de liens hypertexte mettent à la disposition d'un large public une quantité de savoirs autrefois impossible à consulter. De ce point de vue, le sentiment d'une considération insuffisante de la part des enseignants auprès du public tient alors moins du « délire de persécution », ou de la « théorie du complot », que d'un rapport insatisfaisant à l'institution et à son exploitation utilitariste, voire « consumériste¹⁸⁴ », par les parents et leurs enfants.

¹⁸¹ Nous avons déjà évoqué ce sondage dans la partie liminaire de notre travail.

¹⁸² <http://www.atlantico.fr/decryptage/comment-rendre-aux-enseignants-reconnaissance-dont-manquent-pierre-duriot-francois-dubet-eric-deschavanne-830759.html#odtpfxFUKohqixke.99>

¹⁸³ Selon le rapport de l'OCDE « Regards sur l'éducation » publié en septembre 2014 : 43 % des 25-34 ans ont un diplôme post-bac, contre 20 % des 55-64 ans. 40 % des 25-34 ans ont un niveau de formation supérieur à leurs parents

¹⁸⁴ BALLION (Robert), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock, 1982.

Il est possible d'identifier un autre élément explicatif, corollaire du précédent, à ce décalage apparent entre le ressenti personnel négatif des enseignants français et leur image plutôt positive par ailleurs. Il semble en effet que l'opinion et les enseignants ne regardent en réalité pas la même chose. Dans une étude internationale menée en 2013 par la *Varkey GEMS Foundation* auprès de 1000 adultes de chaque pays et publiée au mois de janvier 2014¹⁸⁵, parmi les propositions formulées par les enquêteurs, il apparaît que le statut dont les enseignants français se rapprochent le plus aux yeux du public est celui de « bibliothécaire » ou de « travailleur social ». Soit une image qui tranche à la fois avec l'image traditionnelle de l'enseignant comme dispensateur de savoir, largement à l'œuvre parmi les enseignants eux-mêmes, qu'avec l'image des opinions étrangères dans certains pays, comme la Chine ou le Japon où l'enseignant est assimilé majoritairement soit à un médecin dans le premier cas, soit à un cadre de la fonction publique dans le deuxième.

Ce type de résultat mérite naturellement d'être observé avec prudence – du fait notamment des risques élevés de biais sociocognitif et méthodologique –, mais fournit un indicateur de l'origine possible des frustrations des professionnels de l'enseignement, inscrites dans un imaginaire social paradoxal, à la fois favorable et dévalorisant.

La publication de l'Observatoire de la vie étudiante, au mois d'avril 2017, montrait que les étudiants se destinant au métier d'enseignant, contrairement à l'image d'Epinal du « fils de prof qui devient prof », étaient, en moyenne, plus fréquemment que les autres issus de catégories populaires, avaient moins fréquemment des parents ayant suivi des études supérieures et avaient moins souvent obtenu une mention au baccalauréat (OVE, 2017). Sans doute faut-il voir dans cette évolution une diminution du prestige social rattaché au statut d'enseignant (déclassement) et un début d'explication au décalage exprimé par les enseignants entre le sentiment collectif d'une moindre considération sociale et la relative satisfaction ressentie individuellement dans l'exercice du métier.

3.1.2- UN METIER SOUMIS A LA « PRESSION SOCIALE »

La sociologie de l'éducation a évolué vers la mise en évidence d'effets qui ont longtemps pu paraître négligés ou négligeables, contribuant à alimenter un phénomène de pression sociale sur les épaules des enseignants : l'établissement et la classe (Cusset, 2012). Cette pression est d'autant plus forte qu'elle est le corollaire de celle des élèves et de leurs parents, les uns et les autres ayant intégré l'idée de l'existence d'une véritable « compétition scolaire » (Goux, Maurin, 2012, pp. 55-71) aux effets potentiellement délétères et observables dans des configurations inattendues, telles

¹⁸⁵<http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2014/01/06/01016-20140106ARTFIG00557-les-enseignants-francais-particulierement-mal-consideres.php>

que l'» entre soi » géographique¹⁸⁶ et une véritable « peur du déclassement » particulièrement répandue parmi les parents issus des catégories moyennes et aisées. Dominique Goux et Eric Maurin soulignent ainsi qu'« *au cours des dernières décennies, l'école a acquis une importance inédite pour l'accès aux meilleurs emplois et aux meilleurs statuts. Il n'a jamais été aussi crucial de réussir sa scolarité, ni aussi pénalisant d'échouer. [...] Dans ce contexte, aucun milieu social n'échappe à la pression scolaire* » (p. 55). Et les auteurs de montrer que l'obsession concurrentielle de l'école porte d'abord sur les « classes moyennes » (professions intermédiaires, artisans, commerçants et chefs d'entreprise), dans la mesure où, contrairement aux classes supérieures, elles n'ont pas de patrimoine à transmettre et où, contrairement aux classes populaires, l'échec scolaire conduit à un déclassement réel et symbolique beaucoup plus important. Les statistiques permettent de donner du corps à cette vision de l'école et de la compétition qui s'y noue.

Pour ne reprendre que quelques chiffres fournis par l'Enquête-emploi de l'INSEE : retenons par exemple que pour l'année 2013, entre un et quatre ans après la sortie de formation initiale, le chômage concernait 9,2% des diplômés de l'enseignement supérieur long contre 48,9% des sans-diplômés. La probabilité d'obtenir un emploi à durée indéterminée augmente par ailleurs significativement au fur et à mesure que l'on s'élève dans la hiérarchie des diplômes. Les chiffres du Centre d'études et de recherches sur les qualifications (CEREQ) montraient en 2007 que trois ans après la fin de leurs études, 42% des non-diplômés occupés exerçaient en CDI contre 89% des sortants d'école d'ingénieur et 93% des sortants d'école de commerce. Dans ces conditions, le métier d'enseignant se pare d'attributs paradoxaux. D'un côté, leur rôle s'en trouve théoriquement valorisé. D'un autre côté, pourtant, les enseignants peuvent être désemparés face aux comportements stratégiques dont les élèves et leurs parents (y-compris et surtout les enseignants ayant des enfants) peuvent faire preuve (dans le choix des options et des établissements ou du type d'orientation envisagé). Désemparés surtout, comme le soulignent Goux et Maurin, face à la perception de la connaissance et du diplôme qui émergent, les logiques de classement et de compétition l'emportant sur les logiques traditionnelles de transmission et de plaisir d'apprendre. De la même façon que le rapport au savoir change, le rapport des acteurs à l'enseignant change également. Leur travail, à l'aune des comparaisons internationales, peut être critiqué et leur efficacité pédagogique, notamment vis-à-vis des élèves socialement et culturellement défavorisés, remise en cause¹⁸⁷. Les progrès économétriques aidant, il est du reste devenu possible de tester les effets propres (microsociaux) de l'activité de certains enseignants par rapport à d'autres.

Ainsi, il est possible de montrer qu'une classe de cours préparatoires socialement homogène peut connaître une variation importante de la part des élèves sachant lire en fin d'année scolaire (Beitone *et al.*, 2004). Un « effet établissement », nous l'avons dit, peut aussi être mis en

¹⁸⁶ Citons la hausse des prix de l'immobilier. Maurin (2004) a fait remarquer à ce propos le fait que le prix de deux logements situés de part et d'autre d'une rue variait selon que le logement était ou pas du même côté que l'école.

¹⁸⁷ Il est possible de consulter, à ce sujet, les résultats de l'enquête de l'OCDE dite « PISA », de décembre 2013.

évidence. Etudiant une population de 2 500 élèves de cinquième issus de dix-sept collèges différents, ayant une moyenne de 10/20 et un père employé, Marie Duru-Bellat montre que le taux de passage en quatrième peut varier de 50% à 90% d'un établissement à un autre (Duru-Bellat, 2002). De la même façon, la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du Ministère de l'Éducation nationale utilise un indicateur permettant d'isoler ces « effets établissement » par comparaison de taux attendus de réussite (établis notamment, mais pas seulement, en fonction de l'origine sociale des élèves) aux taux observés.

Autant d'éléments qui, parce qu'ils interrogent l'efficacité de l'action pédagogique, remettent en avant la problématique déjà ancienne des mauvaises relations entre enseignants et parents d'élèves. La question des insultes et menaces, par exemple, si elle est souvent le fait des élèves eux-mêmes comme l'indiquent les chiffres,¹⁸⁸ n'en est pas moins liée à celle des relations entre parents et enseignants. Un rapport parlementaire (2014)¹⁸⁹ souligne ainsi que « ces relations n'ont jamais été simples. Que l'on évoque un « malentendu » ou un « dialogue impossible »¹⁹⁰, leur chronique revêt, depuis plusieurs décennies, une couleur plutôt sombre ». Par ailleurs, l'Inspection générale note que « bien loin d'être des partenaires, les parents, et en particulier les parents de niveau socioculturel élevé, sont suspectés de vouloir contrôler et juger la prestation professionnelle de l'enseignant¹⁹¹ » (2006).

Sur un plan statistique, la Fédération des autonomes de solidarité montre dans son bilan d'activité 2010-2011, que « le parent ou le responsable légal de l'élève est impliqué dans 63% des dossiers « insultes ou menaces », 69% des dossiers « diffamation », 23 % des dossiers « harcèlement moral » et 22% des dossiers « agressions physiques légères », le nombre total de dossiers traités par cet organisme s'élevant à 5 052¹⁹² ».

En écho à cette problématique, la question de la responsabilité des enseignants dans le mal-être de certains élèves fait du reste l'objet d'un traitement médiatique régulier, dans un pays où, vu de l'extérieur, les relations entre enseignants et élèves sont perçues comme excessivement verticales. « Et si les profs avaient leur part de responsabilité? Voilà ce qui ressort de certains témoignages de victimes de harcèlement scolaire. A l'image des parents de Marion, collégienne de 13 ans qui s'est suicidée en février 2013 après des mois de souffrance : "nous pensons que l'équipe éducative a failli à ses obligations et qu'elle est par conséquent responsable du suicide de Marion" affirmait l'avocat du couple, Me David Père, dans La Croix.

¹⁸⁸ 78,2% des enseignants du second degré menacés ou insultés dans l'exercice de leur métier l'ont été par un mineur (ou au moins un mineur si plusieurs auteurs étaient impliqués), contre 21 % des victimes parmi les personnes ayant un emploi (*op. cit.*).

¹⁸⁹ Rapport à l'Assemblée nationale n°2117, « Les relations entre l'école et les parents », enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 9 juillet 2014.

¹⁹⁰ François Dubet (dir.), *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel, 1997, et Cléopâtre Montandon et Philippe Perrenoud (dir.), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang, 1987.

¹⁹¹ Inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale, *La place et le rôle des parents dans l'école*, rapport n° 2006-057, octobre 2006.

¹⁹² *Famille et école : des chiffres inquiétants*, étude de Georges Fotinos présentée le 24 octobre 2012 lors du colloque *École-famille-Cité : la valeur des liens*, organisé à Paris par l'association *École et famille*.

*Même accusation envers un instituteur et la directrice d'une école montpelliéraine pointés du doigt dans un cas d'harcèlement d'un jeune garçon en CM1 entre 2007 et 2008*¹⁹³ ».

Notons pour terminer que la question de la place des parents dans l'école est discutée. Elle entretient des points de vue parfaitement contradictoires et volontiers polémiques qui sont autant d'obstacles à une vision tant soit peu objective du sujet¹⁹⁴.

3.1.3- LE POIDS DES ENJEUX LIES A LA MASSIFICATION SCOLAIRE

S'interrogeant sur l'évolution du rapport des enfants de classes moyennes à l'école, Goux et Maurin (*op. cit.*) distinguent deux étapes chronologiques dans le processus de compétition scolaire.

La première s'étend de 1960 à 1985. Elle est marquée selon les auteurs par une « concurrence par le bas » dont les enjeux sont matérialisés à travers notamment les réformes Berthoin (1959) et Haby (1975), à l'origine respectivement de l'allongement de la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans avec création des collèges d'enseignement généraux, et de la politique dite du « collège unique ». Cette période est marquée par l'accès à l'instruction scolaire prolongée des enfants issus des milieux modestes (qui viennent ainsi « concurrencer » les enfants de classes moyennes) avec la diffusion des diplômes professionnels courts¹⁹⁵.

La deuxième étape qui débute au milieu des années 1980 et se prolonge jusqu'au milieu des années 1990, se caractérise par une intensification de cette concurrence par le bas marquée par la création des baccalauréats professionnels et la multiplication des filières universitaires courtes, ouvrant la voie du lycée puis des études supérieures aux enfants issus des classes populaires¹⁹⁶.

Ces deux étapes successives, si elles méritent d'être distinguées du point de vue de la nature du processus de démocratisation scolaire (concurrence accrue dans le secondaire d'abord, dans le supérieur ensuite, avec recomposition des inégalités), ont néanmoins en commun une généralisation de l'instruction scolaire en direction d'enfants qui, jusque dans les années 1960 au moins, n'y avaient pas accès. Sur un plan socio-historique, la conséquence en a été, pour les

¹⁹³ http://www.huffingtonpost.fr/2015/02/10/harcèlement-scolaire-profs_n_6650670.html

¹⁹⁴ Voir par exemple, dans le paysage médiatique, la contradiction illustrée par l'opposition des thèses défendues par Maschino (*Parents contre profs*, 2002) et Furina (*Pires que les élèves*, 2015). L'Association française des acteurs de l'éducation (AFAE) a publié une synthèse récente sur cette question : « Parents gêneurs ou acteurs. La place difficile des parents dans l'école », in *Administration et éducation*, n° 153, Mars 2017.

¹⁹⁵ Goux et Maurin soulignent néanmoins que suite aux événements de « mai 68 », la période profite surtout aux enfants des classes moyennes qui bénéficient désormais d'un accès facilité aux études supérieures courtes.

¹⁹⁶ Soit une évolution dont le corollaire est d'accroître le niveau moyen de qualification des enfants des classes moyennes, et d'accroître davantage encore celui des enfants des classes supérieures, suivant un processus d'élévation des qualifications qui semble « ne jamais devoir finir, sauf à imaginer que tout le monde puisse atteindre le même niveau maximal de qualification » (Goux, Maurin, p. 61).

familles populaires, un changement du rapport à l'école, passant d'un « scepticisme circonstancié » pour les générations nées avant la Seconde guerre mondiale, à une volonté progressive d'entrer dans le « jeu scolaire » à partir des années 1960 et 1970 (Alonzo, Huguée, 2011, p. 94). Le dernier tiers du vingtième siècle semble ainsi couronner une longue évolution vers une plus grande ouverture scolaire, amorcée avec les lois Ferry (1881, 1882) et lentement poursuivie à travers l'unification sociale des ordres primaire (préparant au Certificat de fin d'études primaires), primaire supérieur (qui ouvrait notamment aux écoles normales d'instituteurs) et secondaire (organisé autour du lycée) (Alonzo, Huguée, *op. cit.*, p. 99).

De manière générale, l'enjeu de la deuxième moitié du vingtième siècle aura été de diminuer de manière très significative la proportion d'élèves achevant leur scolarité sans diplôme, notamment parmi les catégories populaires, voire de pousser les enfants de ces dernières vers le niveau de diplôme le plus élevé possible. Avec, notons-le, un changement substantiel d'enjeu :

- d'abord politique, entre la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle, à travers l'objectif d'unification nationale et d'effacement des particularismes culturels locaux (Périer, 2005 ; Doytcheva, 2011), en particulier linguistiques¹⁹⁷ ;
- économique et social ensuite, face à la montée du chômage et la « nouvelle pauvreté » à partir des années 1970, puis, récemment, face aux exigences d'un renouvellement structurel des qualifications lié à l'« économie de la connaissance ».

Cette évolution, imposée « d'en haut » et symbolisée par la politique des « 80% d'une classe d'âge au baccalauréat¹⁹⁸ » a conduit les enseignants à devoir s'adapter à des publics de plus en plus hétérogènes, dont le « probable intériorisé » (Bourdieu, Passeron, 1964) ou le groupe de référence et les aspirations associées (Boudon, 1973) variaient avec l'origine sociale des élèves.

Cela n'est pas sans poser des difficultés en matière d'adaptation des pratiques pédagogiques. Ainsi, Stéphane Beaud et Michel Pialoux notent-ils que « *les enseignants ont été, surtout en classe de seconde, déconcertés par ce nouveau public de lycéens qui, disent-ils, rencontrent des difficultés croissantes à prendre des notes en cours, à comprendre les énoncés des problèmes, mais aussi à se concentrer, à rester assis, à écouter un certain temps* » (Beaud, Pialoux, 2000). Derrière l'obligation scolaire, les rapports des élèves et leurs familles à l'école sont très variés et étroitement liés au degré d'intégration ou de relégation de leurs quartiers (Van Zanten, 2001).

¹⁹⁷ Un aspect qui apparaît avec force dans une circulaire initiée en 1925 par le Ministre de l'Instruction publique (et futur premier Ministre de l'Education nationale en 1932) Anatole de Monzie qui écrit : « *L'École laïque, pas plus que l'Église concordataire, ne saurait abriter des parlars concurrents d'une langue française dont le culte jaloux n'aura jamais assez d'autels.* » Les travaux d'Antoine Prost (1968, pp. 191-193), également, montrent à quel point l'école est devenue, avec Ferry, le moteur de l'idéologie du progrès, à l'instar de la croissance économique un demi siècle plus tard.

¹⁹⁸ Une phrase prononcée par Jean-Pierre Chevènement en 1985 et validée par la loi d'orientation de 1989.

Du reste, plus en amont des processus d'apprentissage, nous observons que les rapports au langage et à l'écriture diffèrent selon les milieux sociaux, notamment dans la faculté à voir dans le langage un objet d'étude autonome et non un simple instrument de désignation de la réalité. D'où l'idée qu'« *un enfant d'origine populaire est socialisé en marge des formes scolaires* » (Lahire, 2000, cité in Alonzo et Huguée, *ibid.*, p. 110). Et qu'il doit, sans doute, bénéficier de la part des enseignants d'une attention et de stratégies pédagogiques spécifiques. Cette évolution interroge de fait l'efficacité des pratiques pédagogiques actuelles. Il apparaît désormais que dans les cycles primaire et secondaire d'étude, l'efficacité semble reposer sur une modification en profondeur des techniques pédagogiques en classe, de la formation initiale et continue des enseignants, ainsi que des liens que les enseignants entretiennent avec l'ensemble des acteurs de l'éducation. Des relations davantage horizontales au sein de la classe (Algan, 2013, pp. 32-34) comme avec les parties prenantes extérieures, particulièrement les parents, avec qui les relations apparaissent « asymétriques et distandues » (Corre, 2014) sont des pistes prometteuses.

De manière générale, les économistes et sociologues de l'éducation pointent la nécessité de travailler de manière collective, de favoriser la « coéducation », et de transformer les écoles en véritables communautés éducatives. Autant d'éléments qui soulèvent la difficile question de l'adaptation des individus à leur métier¹⁹⁹.

3.2- L'ACTIVITE DE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT

Les évolutions décrites par la section précédente ne sont nécessairement pas neutres sur la façon d'exercer le métier d'enseignant. En tant qu'objet de recherche, les enseignants sont désormais abordés sous un angle différent à celui qui prévalait depuis une trentaine d'années²⁰⁰. Ainsi que l'indique Thémines (2008) : « *...ces dernières années, les travaux [portant sur les enseignants] visent à décrire et comprendre leur travail au quotidien* » (Thémines, 2008, p. 27).

Cette évolution est à rapprocher d'un constat commun à toutes les recherches sur la question : les enseignants ne se comportent pas seulement comme des agents de l'institution scolaire ; ils sont aussi des acteurs engagés dans une activité constituée de tâches dépassant largement les seules tâches « visibles » institutionnellement définies (*ibid.*). Les deux points suivants exposent deux analyses typiques de cette démarche fondée sur la description du quotidien. Elles sont élaborées à partir d'entretiens qualitatifs et constituent, pour le champ de recherche considéré, des références incontournables.

¹⁹⁹ Notamment en matière d'utilisation des technologies numériques en classe mais aussi, de plus en plus, dans la prise en charge de publics de plus en plus hétérogènes sur le plan culturel voire religieux.

²⁰⁰ Les travaux ont d'abord porté sur l'étude des recrutements et trajectoires des enseignants, puis sur l'observation et l'analyse de leurs pratiques dans un but d'amélioration.

Il s'agit, d'une part, d'une enquête à visée sociologique menée par Anne Barrère (3.2.1). Il s'agit, d'autre part, d'une étude d'ordre managérial, menée par Yves Clot, figure centrale, ainsi que nous l'avons vu, de l'approche par la clinique de l'activité (3.2.2).

3.2.1- UNE APPROCHE SOCIOLOGIQUE : L'ENQUETE DE A. BARRERE

L'analyse opérée par Anne Barrère (2002) fournit selon nous un éclairage pertinent sur la « condition » du travail enseignant aujourd'hui en même temps qu'une modalité de transposition possible de l'approche ergonomique – à travers le triptyque « travail prescrit-travail réel-travail perçu » –, appliquée au métier d'enseignant. La méthodologie retenue est qualitative : quarante entretiens menés auprès d'enseignants exerçant dans cinq collèges et trois lycées de centre-ville ou de banlieue du Nord-Pas-de-Calais. Selon Barrère, deux évolutions caractérisent le métier d'enseignant du second degré : l'élargissement des tâches (complexification des anciennes, émergence de nouvelles) d'une part, la rationalisation des rôles et des pratiques, entre expertise et bricolage, d'autre part (Peignard, 2002, p. 133). Il ressort que le travail « prescrit » est structuré autour de quatre « grandes tâches » : préparation des cours, gestion de la classe, évaluation/orientation et collaboration avec les autres personnels de l'établissement. Revenons sur chacune de ces tâches²⁰¹.

3.2.1.1- La préparation des cours

D'un point de vue prescriptif, les programmes scolaires paraissent très lourds. Cependant, les enseignants disposent d'importantes marges de manœuvre réelles qui confèrent à ce travail de préparation le sentiment d'une forte autonomie. La principale difficulté réside dans la tension entre l'ambition – élevée – des finalités²⁰², et l'importante technicité²⁰³ du processus d'apprentissage prescrit par l'institution. Dans les faits, cette tension est en partie évacuée à travers le caractère artisanal, plus qu'ingénieurique, que revêt la préparation des cours, notamment la quête du « bon » support, celui qui saura retenir l'attention des élèves. Surtout, la question essentielle est celle de savoir dans quelle mesure un cours doit être renouvelé d'une année sur l'autre : apparaît alors le hiatus entre « *l'ennui de la répétition du même contenu et la fébrile*

²⁰¹ Nous synthétisons ici le compte-rendu de l'enquête d'Anne Barrère effectué par Emmanuel Peignard : PEIGNARD (Emmanuel), (2002), "Barrère (Anne). Les enseignants au travail. Routines incertaines", in *Revue française de pédagogie*, vol. 40 (1), pp. 133-134. Accessible ici : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_140_1_2906_t1_0133_0000_1.

²⁰² Inculcation d'une démarche scientifique, d'un esprit civique...

²⁰³ Technicité qui s'exprime à travers des compétences à évaluer, des objectifs à atteindre, des référentiels à utiliser...

adaptation de celui-ci à chaque public » (*ibid.*). De manière générale, les enseignants sont contraints, dans la « réalité » du métier vécu, de renoncer à assouvir leur passion pour une discipline qui, par ailleurs, demeure au fondement de leur identité professionnelle (*ibid.*).

Cela pour deux raisons : la baisse supposée du « niveau » des élèves d'une part ; le sacrifice²⁰⁴ du fond à la forme, quand la pédagogie l'emporte sur la transmission du savoir, d'autre part. Sacrifice qui peut se vivre de manière douloureuse.

3.2.1.2- La gestion de la classe

La gestion de la classe constitue « *le nœud émotionnel du travail* » (*ibid.*, p. 134). Le supposé discrédit du cours magistral, prescrit par les instructions officielles au sein des instituts de formation²⁰⁵ et qui serait imposé par la massification de l'enseignement²⁰⁶, conduit à distinguer deux dimensions interdépendantes dans l'action d'enseigner. La première : animer la participation des élèves et construire leur motivation. Ceux-ci doivent être actifs, participer et s'écouter. La seconde, qui dépend de la première : garantir l'ordre pendant le cours et éviter le chahut dans un contexte où l'autorité de l'enseignant n'est plus innée mais doit s'acquérir. Anne Barrère relève par ailleurs le caractère « tabou » du chahut subi par certains enseignants, ce qui laisse supposer qu'aucun soutien n'est attendu entre collègues. Du reste, les confrontations avec des élèves, lorsqu'elles ont lieu, peuvent être vécues de manière difficile compte tenu du caractère fortement gratifiant ou, au contraire, fortement dégradant²⁰⁷, de la relation interpersonnelle avec les élèves ; cela suppose une véritable dissociation, de la part de l'enseignant, entre le rôle et la personne.

3.2.1.3- L'évaluation et l'orientation

Avec l'évaluation et l'orientation des élèves, on touche là, selon Anne Barrère, aux principales corvées du métier. La correction de copies, en particulier, apparaît « *dévoreuse de temps, ingrate, répétitive, ennuyeuse, bref, démotivante* ». Cela d'autant plus que les élèves n'ont pas appris à utiliser et interpréter les résultats des évaluations de manière proprement évaluative, mais les vivent au contraire comme des sanctions. Les évaluations sont par ailleurs ambivalentes, car

²⁰⁴ A des degrés divers, en fonction du profil de l'établissement, du niveau d'enseignement et des élèves.

²⁰⁵ ESPE : écoles supérieures du professorat et de l'éducation, qui ont remplacé les IUFM à la rentrée 2013, eux-mêmes instaurés en 1990 à la place notamment des écoles normales primaires.

²⁰⁶ Il existe en effet un présupposé, depuis les travaux de Bourdieu et au moins jusqu'à une période récente, selon lequel un enseignement vertical serait défavorable à la qualité de l'apprentissage des publics d'élèves non acculturés aux exigences scolaires, plus fréquemment issus de milieux sociaux populaires. La critique du socio-constructivisme pédagogique, ensemble de pratiques d'enseignement qui a succédé au cours magistral, ouvre néanmoins la perspective de nouvelles méthodes d'apprentissage, plus diversifiées et orientées vers une « pédagogie explicite », à l'intérieur desquelles une certaine verticalité n'est pas exclue en tant que modalité d'enseignement parmi d'autres (*Cf.* par exemple les travaux du sociologue Jean-Pierre Terrail).

²⁰⁷ Anne Barrère parle de « blessures narcissiques ».

permettant à l'enseignant, d'un côté, de restaurer ordre et motivation, tout en entretenant les comportements des élèves, d'un autre côté, dans une logique utilitariste de courte vue (« travailler pour la note plutôt que pour apprendre »). L'évaluation génère enfin une autre difficulté : la gestion de la tension entre la crainte de l'arbitraire – possiblement entretenue par les élèves – et la quête de l'objectivité, que l'enseignant doit entretenir par la mise en œuvre de barèmes explicites et d'annotations plus ou moins détaillées. Du point de vue de leur fonction d'orientation, les conseils de classe apparaissent aussi, certes dans une moindre mesure, comme une corvée aux yeux des enseignants interrogés. La procédure, imposée par la direction de l'établissement sous l'influence des familles, est perçue comme bureaucratique et peu à même de prendre en considération les intérêts à long terme des élèves.

3.2.1.4- Le travail de collaboration avec les autres personnels

« Le travail de collaboration n'est pas fréquent dans les établissements scolaires », alors même que celui-ci est encouragé par l'institution²⁰⁸. Le cadre bureaucratique est démobilisateur : la direction n'est pas perçue comme capable de mener des projets pédagogiques mais uniquement comme un maillon administratif. La reconnaissance du travail pédagogique effectué, ainsi que le soutien en cas de conflit, sont perçus comme rares. La collaboration entre collègues, lorsqu'elle a lieu, repose sur des affinités, des amitiés, des liens informels, non sur la « confrontation à des problèmes communs », qu'ils soient pédagogiques ou disciplinaires. Par ailleurs, le travail en équipe est entravé par le devoir de réserve que les enseignants se donnent vis-à-vis du cours de leur(s) collègue(s).

Le travail effectué par Anne Barrère devrait être prolongé par d'autres études, aussi bien qualitatives que quantitatives²⁰⁹. Pour Emmanuel Peignard, celui-ci souffre de deux limites liées entre elles : d'une part, il ne rend pas vraiment compte du sens de l'évolution du métier au-delà du seul constat selon lequel les tâches de l'enseignant s'élargissent et se rationalisent ; d'autre part, l'étude de ce sens est empêchée par la diversité des situations d'enseignement (Peignard, p. 134). Autrement dit, l'étude de l'évolution de l'ergonomie du métier d'enseignant manque encore de matière et cette évolution ne saurait être pensée de manière globale, sans prise en compte du fait que l'acte d'enseigner recouvre des réalités profondément hétérogènes. Selon nous, le travail effectué par Anne Barrère présente au moins le mérite d'exister dans un contexte où les salles de classe françaises sont parfois présentées comme opaques. Il permet de montrer l'existence d'un certain nombre de permanences dans l'exercice du métier d'enseignant, par-delà sa diversité, parmi lesquelles la tension entre ce qui relève d'un travail de conception et d'un travail d'exécution n'est pas la moins importante.

²⁰⁸ Au même titre que pour l'autonomie des établissements, il existe une « injonction bureaucratique » à la collaboration (Laforgue, 2008).

²⁰⁹ C'est en partie l'objet de la deuxième partie de notre travail consacrée au « terrain ».

3.2.2- UNE APPROCHE MANAGERIALE : L'ENQUETE DE Y. CLOT

Dans une enquête dont les résultats ont été publiés en 2008, Yves Clot applique le modèle de la clinique de l'activité au cas des enseignants. Dans ce modèle, le métier (pas spécifiquement celui d'enseignant) est envisagé à travers quatre dimensions :

- Impersonnelle : cette dimension est constituée de l'ensemble des tâches prescrites par l'Institution/organisation ;
- Personnelle : elle rassemble les modalités d'engagement dans son travail et les façons de le « faire » ;
- Interpersonnelle : elle désigne les échanges portant sur le « réel » du travail et non seulement sur les prescriptions ;
- Transpersonnelle : cette dernière dimension renvoie à la notion de « mémoire professionnelle », qui n'appartient à personne, mais constitue « une ressource générique pour tous, traversant les générations et même les professionnels » (Thémines, 2008, p. 30).

L'acte d'enseigner, en tant qu'expression d'une professionnalité, est contenu dans chacune de ces dimensions à la fois, jamais dans une seule.

A partir de cette construction théorique, Clot et Ruellan-Roger s'intéressent, notamment, au cas d'un professeur de mathématiques ayant connu une mutation d'un lycée technologique vers un collège « ZEP ». Initialement bien intégré et à l'aise dans son métier, cet enseignant se trouve mis en difficulté dans sa nouvelle affectation. Il s'avère que les « manières de faire » qu'il a progressivement élaborées dans l'établissement précédent, ne sont pas opérationnelles dans le nouveau. L'expression de cette difficulté émerge dans un discours construit autour de l'idée qu'il n'a « pas l'impression » de faire des mathématiques avec ses nouveaux élèves. « Transporté » d'un établissement à un autre via une procédure d'affectation impersonnelle, les ressources personnelles qu'il mobilise dans sa nouvelle situation de travail ne sont pas adaptées ou suffisantes pour combler le décalage né de l'écart avec la situation précédente.

Pour les auteurs, le fonctionnement du collège ne permet pas à cet enseignant de mobiliser les instances interpersonnelles et transpersonnelles qui lui permettraient d'adapter sa professionnalité à un nouveau contexte, radicalement différent de tout ce qu'il a connu jusqu'alors. Des éléments tels qu'une répartition non aléatoire des classes, la prise en compte de l'inégale maîtrise par les enseignants des règles de fonctionnement de l'établissement, ou de leur inégal contrôle des conditions de travail, pourraient faciliter l'intégration « concrète » des différentes dimensions du travail. Et ainsi favoriser l'adaptabilité des professionnalités en même temps que la sensation de « bien faire » son travail.

3.3- L'APPROCHE INDIVIDUELLE ET ORGANISATIONNELLE DES RPS DES ENSEIGNANTS

Dans cette section, nous montrons que les modèles « interactionnel-transactionnel-mobilisation de ressources » (tradition anglo-saxonne) peuvent utilement être mobilisés pour expliciter certaines des difficultés professionnelles des enseignants. En particulier la « perte de sens », au regard de la diversité des situations personnelles, et la perception d'un défaut de reconnaissance institutionnelle. Nous développons ces idées en cinq points : le décalage entre l'imaginaire du travail et sa réalité perçue ; les ajustements de type « coping » ; les attentes différenciées en matière d'évolution de carrière ; la reconnaissance salariale ; la diversité des situations de travail au regard du contexte d'établissement.

3.3.1- LE DEBUT DE CARRIERE : TRAVAIL PERÇU CONTRE TRAVAIL REEL

La représentation traditionnelle du métier d'enseignant est fondée sur une *idéologie de métier* (Dejours, 1980, cité in Maurice, 2014, p. 18). L'enseignement serait de ce point de vue un métier vocationnel, sédentaire, dont on ne sort pas, si ce n'est à l'occasion du départ en retraite. C'est ce qui expliquerait, sur le plan empirique, l'absence ou l'insuffisance institutionnelle de dispositifs de suivi et de reconversion professionnelle (Maurice, *ibid.*) et, sur le plan théorique, l'absence d'analyse des stratégies de défection, ou « exit » (Hirschman, 1970) qui pourraient prendre la forme d'une seconde carrière. Cette posture traditionnelle colle pourtant mal avec l'observation. L'évolution des publics de candidats à l'enseignement et le regard nouveau qu'ils portent sur la profession, associée à un discours médiatique prégnant sur la souffrance des enseignants au travail, fait de l'enseignement une activité qui n'a pas ou plus vocation à être exercée « toute sa vie » (Maurice, *ibid.*, p. 8). L'aspect vocationnel apparaît alors comme une dimension parmi d'autres à l'origine de l'entrée dans le métier d'enseignant.

Rémi Boyer et José-Mario Horenstein identifient parmi les enseignants quatre motivations originelles : la vocation/passion, la tradition, le choix par défaut, la diversification professionnelle.

- La **vocation/passion** : pour Boyer et Horenstein, cette forme de motivation constitue l'idéal-type du « premier de la classe ». Elle correspond aux enseignants qui, tout au long de leur scolarité passée, se sont épanouis dans leur « métier » d'élève et souvent identifiés à un ou plusieurs des enseignants qu'ils ont pu rencontrer. L'acte d'enseigner est vécu comme une « mission humanitaire ». Les jeunes enseignants ayant hérité de cette représentation sont particulièrement mal armés pour le bon déroulement de l'exercice de leur métier car ils ne sont pas encore parents ou leurs enfants sont très jeunes, ils n'ont pas reçu de formation pratique et,

pour certains, la réussite au concours est une voie de promotion sociale dont la sortie provoquée par une démission précoce ferait peser sur eux une forte déception familiale. Ce mode d'entrée dans le métier est donc porteur de risques élevés : le décalage entre métier rêvé et métier réel, plus ou moins fort en fonction des contextes de travail, est une source importante d'épuisement professionnel et de frustration (*ibid.*, pp. 26-30).

- La **tradition** : l'entrée dans le métier apparaît ici comme une forme de continuité familiale. Avec un ou deux parents enseignants et ayant correctement vécu leur métier, il peut être tentant de bénéficier à son tour des avantages qui y sont attachés (vacances nombreuses et longues, épanouissement dans la transmission...). Pour Boyer et Horenstein, une forme de *soumission induite* peut opérer dans ce cas en maintenant des enfants devenus adultes dans leur statut d'enfants en apprentissage susceptibles d'être aidés et conseillés. Le risque peut alors être augmenté d'avoir l'impression de démériter et de se retrouver en difficulté ;

- Le **choix par défaut** : cette forme de motivation peut concerner les anciens étudiants ayant exercé des « petits boulots » durant l'été ou durant le temps universitaire et qui voient avant tout dans l'enseignement le moyen de leur indépendance. Surtout, cette motivation ressort chez nombre d'étudiants dont la formation académique ne les a pas préparés à autre chose que des concours administratifs ou d'enseignement. Boyer et Horenstein soulignent que ces enseignants qui exercent par défaut, possèdent souvent un niveau de qualification plus élevé que celui exigé pour enseigner et sont peu ou mal informés en amont quant aux exigences d'engagement du métier. On retrouve parmi ces enseignants ceux dont les débouchés professionnels en dehors de l'enseignement paraissent rares (*ibid.*, pp. 33-36) ;

- La **diversification professionnelle** : il s'agit dans ce cas d'anciens salariés du privé ou des chefs d'entreprise qui idéalisent le métier en y voyant, bien davantage que dans leur premier métier, la possibilité de mieux gérer le temps personnel, grâce notamment à la sécurité de l'emploi, et une certaine autonomie dans le travail. D'après l'association Aide aux profs, « près de 10% des enseignants titulaires du 1^{er} et du second degré sont des salariés ou d'anciens chefs d'entreprise en seconde carrière » (*ibid.*, p. 41).

Boyer et Horenstein soulignent que la principale cause de la souffrance au travail et de la volonté de changer de métier qui peut en découler, résulte d'un décalage entre une représentation idéalisée du métier (celle de ses anciens professeurs, de ses parents ou héritée d'une dévalorisation d'un autre métier précédemment exercé) et la réalité de l'enseignement, qui crée le plus souvent chez les enseignants se déclarant en souffrance un sentiment d'infantilisation et de dévalorisation. Ce décalage en produit un autre : il éloigne l'individu de ses *valeurs psychologiques* et diminue en conséquence la probabilité de conserver sa pleine santé mentale (*ibid.*, pp. 45-46). Un constat que l'on pouvait déjà opérer à la suite de l'étude menée par Pierre

Périer (2002) sur les enseignants du second degré au début des années 2000²¹⁰. Pour ce dernier, « si la référence à son propre passé d'élève, souvent de « bon » élève, intervient favorablement dans le processus de choix du métier, elle peut aussi être la source de tensions pédagogiques voire de désillusions professionnelles, notamment dans les établissements « difficiles » » (Périer, p. 21).

Du reste, les enseignants ayant fait un choix par vocation/passion et qui sont théoriquement les plus motivés à « s'accrocher », se rencontrent nettement moins fréquemment que ceux ayant fait ce choix par défaut (respectivement 35% et 65% des enseignants interrogés par Rémi Boyer et son équipe). L'idéologie de métier à propos des enseignants paraît, de fait, illusoire.

3.3.2- LES AJUSTEMENTS DE TYPE « COPING » CHEZ LES ENSEIGNANTS

L'approche transactionnelle a été mobilisée à l'occasion d'une étude relative aux déterminants du stress professionnel parmi les enseignants français du premier degré (Laugaa, 2004 ; Laugaa, Bruchon-Schweitzer, 2005). L'étude, menée auprès de 259 enseignants, consiste à tester chacune des dimensions du burn out identifiées par le modèle MBI – épuisement émotionnel, dépersonnalisation, sentiment de non-accomplissement – compte tenu des deux stratégies de coping possibles – centrée sur le problème, ou centrée sur l'émotion. Deux principaux enseignements ressortent de cette étude (Rasclé, Bruchon-Schweitzer, 2013, pp. 297-298 et 303-304) :

- Premier enseignement : les éléments subjectifs (« stress perçu ») sont davantage corrélés à la réalisation d'un burn out que les éléments objectifs (« stressseurs »). Ainsi, les stressseurs tels que le temps journalier consacré à la classe, le temps de trajet domicile/travail, l'effectif de la classe, etc., sont peu ou pas associées à l'épuisement professionnel ; au contraire, les éléments de stress perçu comme la surcharge de travail (qui diminue le temps disponible à un suivi individualisé des élèves), la non équité perçue (comme le manque de considération pour ce métier), les conflits et violences (comme les relations tendues avec les parents) ou les dysfonctionnements de l'institution (par exemple, le manque de circulation de l'information) sont fortement corrélés avec une des dimensions du burn out héritées du MBI, l'épuisement émotionnel. Cette étude prolonge, de ce point de vue, les résultats d'autres études portant sur d'autres corps de métier et qui montrent toutes que « ce sont surtout les aspects qualitatifs du stress professionnel qui affectent le burn out » (*ibid.*) ;

- Deuxième enseignement : le coping centré sur le problème améliore deux des trois dimensions du burn out qui sont le sentiment d'accomplissement (en hausse) et celui de

²¹⁰ Conduite entre 2001 et 2002 auprès de 955 enseignants du second degré public, cette étude montre aussi que la référence au passé scolaire varie en fonction des univers professionnels des enseignants (la discipline enseignée et, surtout, le caractère professionnel ou général de l'enseignement) et notamment de l'exercice en amont d'une activité professionnelle autre qu'enseignant.

dépersonnalisation (en baisse), quand le coping centré sur l'émotion les détériore. Ainsi, une analyse objective des problèmes, une capacité à mettre en avant les aspects positifs de l'enseignement, l'encouragement aux élèves, etc. (coping centré problème), relèvent d'une stratégie efficace, quand la volonté d'oublier le travail quand la journée est finie ou l'ignorance des difficultés (coping centré émotion) relèvent au contraire d'une stratégie nocive. Là encore, « ces résultats sont en accord avec ceux des travaux antérieurs, une stratégie vigilante ayant des effets fonctionnels dans le milieu enseignant comme dans d'autres groupes professionnels » (*ibid.*).

3.3.3- LA CARRIERE ATTENDUE VS LA CARRIERE « REELLE »

A partir des motivations originelles dans l'exercice du métier d'enseignant et des formes d'engagement concrètes observées par les équipes de direction, il devient possible de dresser une typologie des enseignants et d'attribuer à chacune des catégories identifiées une probabilité de réalisation d'un risque psychosocial. C'est ce que permet d'établir le modèle développé par Cary Cherniss (1980) à propos du burn out,²¹¹ en lien avec ce que le chercheur qualifie d'« orientation de carrière ».

Pour Didier Truchot (*op. cit.*, p. 315), Cherniss construit son modèle sur la base d'une approche classique de la notion de burn out, inspirée des analyses de Freudenberger (1974, *op. cit.*), Freudenberger et Richelson (1980), ou encore Pines et Aronson (1988). D'après lui, le burn out est « un processus dans lequel un professionnel précédemment engagé se désengage de son travail en réponse au stress et aux tensions ressenties » (Cherniss, 1980, p. 18)²¹². C'est donc d'après Cherniss l'investissement initial qui engendre le burn out. Sa démonstration repose sur des observations et entretiens approfondis réalisés auprès de 28 professionnels dont la double particularité est, d'une part, d'exercer une activité à forte *implication relationnelle* (notamment des enseignants et des infirmières) et, d'autre part, d'être en début de carrière (deux ans ou moins) (Truchot, *ibid.*). De cette analyse, ressortent quatre orientations de carrière avec, à chaque fois, une probabilité différente de réalisation d'un burn out.

En fonction des attentes des travailleurs vis-à-vis de l'évolution de leur métier et de la valeur qu'ils déclarent accorder à leur travail, Cherniss identifie quatre idéaux-types : l'autocentré (*self-investor*), l'activiste social, l'artisan et le carriériste.

²¹¹ Parmi les manifestations des RPS, le burn out semble tenir une place significative chez les enseignants (Fotinos, 2011).

²¹² Truchot (p. 317) rappelle que l'approche de Cherniss est en prise directe avec la traduction littérale du terme burn out (« griller »). « Un professionnel n'a plus de ressources, il a consommé toute son énergie ».

- L'autocentré : il accorde plus d'importance à la sphère privée/familiale qu'à la sphère professionnelle, au sein de laquelle il ne cherche pas à avoir de pouvoir²¹³ ;
- L'activiste social : idéaliste, il promeut le changement organisationnel et perçoit le travail comme un engagement davantage qu'un emploi ;
- L'artisan : il vise, à travers l'acquisition de nouvelles compétences/connaissances, l'enrichissement du contenu de son activité professionnelle. Pour Truchot, il présente, à l'instar de la figure du « solidaire » de Sainsaulieu (1977), le profil de carrière le plus stable ;
- Le carriériste : cette orientation de carrière se traduit, selon Cherniss, par la recherche de comparaison sociale, de prestige, de responsabilité et de promotion. Elle caractérise fréquemment les individus ayant de fortes ambitions, impatientes et développant une attitude compétitive.

Le modèle établi par Cary Cherniss, dans sa version « orientations de carrière », a fait l'objet de plusieurs tentatives de validation empirique dans des corps de métier différents, notamment :

- Les enseignants (Greenglass, Burke, 1988) ;
- Les policiers (Burke, Deszca, 1988) ;
- Les médecins libéraux (Truchot, 2001) ;
- Les infirmières et aides soignantes (Truchot, 2006) ;
- Les étudiants en médecine (Truchot, 2004)

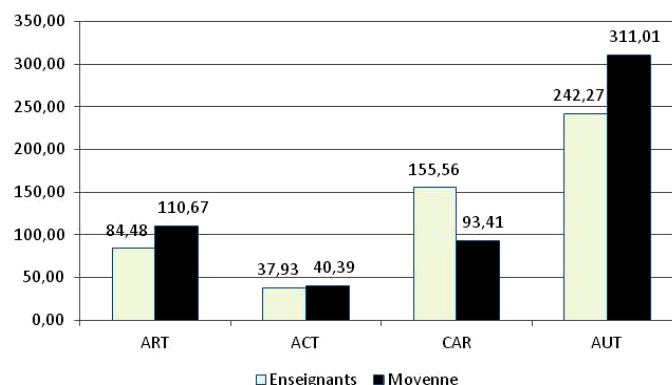
Truchot (2013, *ibid.*) synthétise à partir des données des enquêtes précédentes et dans un même tableau, la répartition des différents profils constitués par Cherniss pour chaque corps de métier²¹⁴, en opérant une distinction entre orientation de carrière initiale (au moment de l'entrée dans le métier) et orientation de carrière actuelle (au moment où l'enquête est menée, soit plusieurs années après).

Si « la répartition des orientations varie considérablement d'une profession à l'autre », Truchot fait remarquer que les orientations initiales sont toujours les plus engagées : il s'agit de l'artisan et de l'activiste (pour les enseignants : respectivement 61,2% et 17,4% des individus interrogés). Pour les seuls enseignants, les artisans représentent une part nettement plus élevée que la moyenne des métiers étudiés (42,6%), au contraire des activistes qui sont sensiblement moins représentés comparativement à la moyenne des autres métiers (35,4%). Une large majorité des enseignants interrogés semblent principalement motivés, au début de leur carrière, par la perspective d'une

²¹³ Cela le distingue, d'après Truchot (*ibid.*, p. 320), de la figure du désengagé identifiée par Renaud Sainsaulieu, qui construit sa typologie à partir de trois dimensions – accès au pouvoir, normes relationnelles, valeur du travail – contre la seule valeur travail pour Cherniss (Sainsaulieu, 1977).

²¹⁴ 2 241 individus étudiés répartis en 745 enseignants (33,2%), 218 policiers (9,7%), 393 médecins libéraux (17,5%), 235 infirmières et aides soignantes (10,5%), 650 étudiants en médecine (29%).

amélioration de leur savoir-faire et de leurs connaissances. Reste à interroger l'évolution des orientations de carrière. Celle-ci nous est donnée dans le graphique ci-après.



Graphique 5 : Evolution des orientations de carrière selon la typologie de Cherniss

Base 100 : l'orientation de carrière initiale - Adapté de Truchot, 2013.

Lecture : Parmi les enseignants interrogés, la part du profil « artisan » diminue de 15,52% entre la date d'entrée dans le métier et la date de réalisation de l'étude, alors que cette même part augmente de 10,67%, en moyenne, dans l'ensemble des professions étudiées.

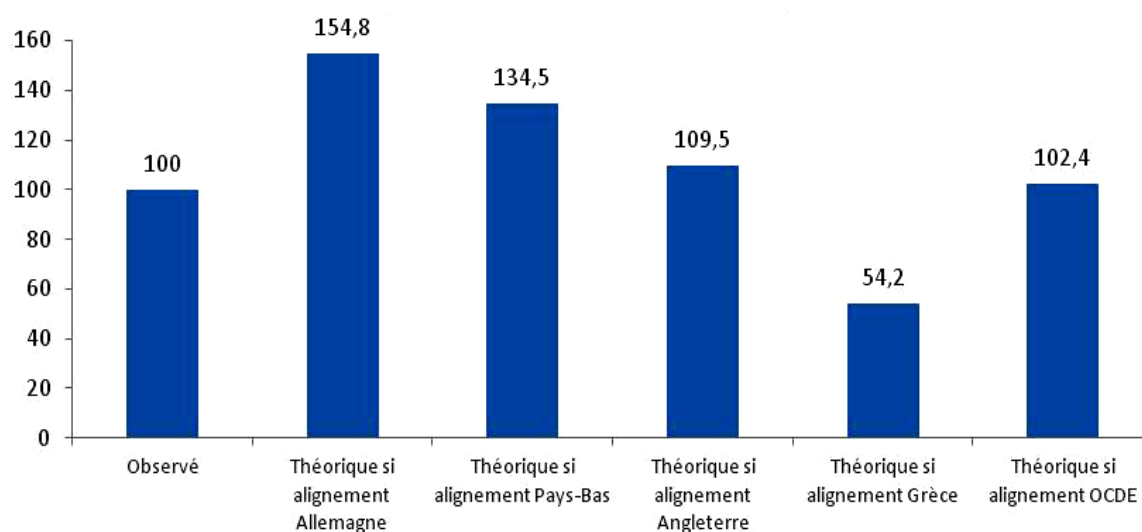
Lorsqu'on regarde l'évolution de la répartition des orientations de carrière, « *il semble qu'un certain degré de désengagement devienne inéluctable. Par exemple, dans tous les cas, le pourcentage d'autocentrés augmente au fil du temps, le plus souvent au détriment du pourcentage d'activistes* » (Truchot, *ibid.*, p. 321). Ce constat est confirmé à propos des enseignants interrogés, ainsi que le montre le graphique précédent. Ceux-ci s'orientent en cours de carrière – quoique moins fortement que pour les autres métiers – vers des profils autocentrés (+142,27%) et des profils carriéristes (+55,56%). La part des carriéristes augmente d'ailleurs plus fortement parmi les enseignants tandis que, comme pour les autres métiers étudiés, celle des activistes sociaux chute fortement (- 62,07%).

Truchot précise que « *Cherniss (1980) et Greenglass et Burke (1989) considèrent que les activistes seront les cibles privilégiées du burn out. Ce sont eux qui subissent le plus rudement le choc de la réalité. Plus l'individu est idéaliste, plus il risque d'être frappé de burn out s'il évolue dans un environnement de travail défavorable* » (Truchot, *ibid.*, p. 320). C'est sur cette première hypothèse que Greenglass et Burke construisent leur protocole de recherche²¹⁵, mais également sur une seconde qui prédit que les scores les plus faibles de burn out devraient logiquement être observés parmi la population des individus autocentrés. Si la première hypothèse est assez largement validée – les activistes sociaux présentent des scores plus élevés de burn out et le glissement vers la sphère privée serait une façon de s'en protéger –, la seconde en revanche ne l'est pas : « *les autocentrés ne ressentent pas un bien-être particulièrement élevé. Ils sont relativement insatisfaits de leur travail, et ont une forte intention de quitter leur emploi* » (Truchot, *ibid.*, p. 324).

²¹⁵ 833 enseignants et personnels de l'administration scolaire, dans l'Ontario, ont renseigné un questionnaire comprenant les principales variables du modèle de Cherniss (Truchot, *ibid.*).

3.3.4- LA QUESTION DE LA RECONNAISSANCE SALARIALE

La diversité des profils psychologiques et des engagements professionnels mise en évidence dans les trois sections précédentes interroge inévitablement la question salariale. La gratification matérielle (généralement symbolisée par le salaire), en tant qu'élément de reconnaissance institutionnelle de la qualité du travail fourni et du niveau de compétence atteint, tient une place centrale dans la plupart – pour ne pas dire la totalité – des approches exposées plus haut. Sur cette question, on peut, à partir des données croisées de l'OCDE et du Ministère de l'éducation, élaborer le graphique suivant.



Graphique 6 : Salaire brut annuel PPA (hors prime) d'un enseignant français du secteur public secondaire Indice

Base 100 : salaire observé - Données OCDE 2012, MEN 2014

Lecture : en parité de pouvoir d'achat, le salaire brut moyen des enseignants du second degré public français serait, compte tenu de la répartition des enseignants entre collège/SEGPA et lycée/lycée professionnel (respectivement 48,7% et 47,3% des enseignants du second degré public), 54,8% plus élevé s'il était aligné sur la rémunération des enseignants allemands, 34,5% sur celle des enseignants hollandais, etc. Mais il serait 45,8% plus faible s'il était aligné sur le salaire des enseignants grecs.

Ce graphique permet de montrer que les enseignants du second degré public français sont en moyenne moins bien payés que ceux de l'ensemble des pays de l'OCDE. Un constat qui ne doit pas masquer un contraste important selon les pays (par exemple, sur le graphique précédent, entre l'Allemagne et la Grèce) ; mais qui permet de souligner que parmi les enseignants exerçant au sein des pays de l'OCDE où le PIB/habitant est le plus élevé, les enseignants français sont les moins bien payés. Ce constat rend crédible l'hypothèse, tirée du modèle de Cherniss, selon laquelle le repli sur la sphère privée – exprimée à travers la progression des profils d'enseignants de type « autocentré » –, agit comme un principe de résilience face à des rémunérations jugées

insuffisantes ou exagérément uniformes, notamment auprès des enseignants initialement activistes sociaux ou, plus généralement, entrés dans le métier par vocation.

Ce constat actualise, aussi, dans le cadre de l'enseignement, l'hypothèse de l'*Effort Reward Imbalance* de Siegrist. Dans le cas français, nous savons, au moins depuis l'enquête Rouland de 1860²¹⁶, qu'à l'instar des autres professions, la rémunération est un élément incontournable du sentiment de reconnaissance des efforts accomplis par les enseignants. Le sentiment de sujétion et de rabaissement exprimé par les instituteurs du Second Empire trouve, en effet, une grande partie de son explication dans des considérations d'ordre économique. Antoine Prost fait ainsi remarquer que « *leurs salaires sont très insuffisants, bien inférieurs à ceux d'un surveillant des lignes télégraphiques ou d'un commis des indirectes. Leur traitement est de 600 francs par an. [...] Or depuis que ce montant a été fixé par Guizot, le coût de la vie a pratiquement doublé. Ce traitement ne permet plus de nourrir une famille. Il est réglé en outre selon des modalités humiliantes. [...] Ils [les instituteurs] souffrent d'être traités comme des "hommes de rien"»* (Prost, 2005, p. 74)²¹⁷.

L'histoire fait donc office de caisse de résonance aux résultats contemporains des enquêtes menées à intervalle régulier sur les motifs d'insatisfaction exprimés par les enseignants français. Elle ne dit rien, en revanche, des effets produits par ce sentiment sur l'implication au travail et l'efficacité pédagogique des enseignants. Mais la faiblesse des salaires de départ comparativement aux autres pays et la lente progression indiciaire « *peuvent concourir très vite à la frustration de ceux qui accordent plus d'importance à leurs revenus qu'au métier qu'ils ont décidé d'exercer* » (Boyer, Horenstein, *op. cit.*, p. 99).

Dans la mesure où les aspects « matériels » de la gratification ne sont qu'un élément de reconnaissance parmi d'autres, il conviendrait d'analyser quel différentiel de salaire génère un sentiment de frustration ou de renoncement à l'origine de déséquilibres « effort/récompense », entraînant la réalisation de troubles psychosociaux et la perte d'efficacité pédagogique. Néanmoins, les travaux en psychologie des organisations – ceux, notamment, d'Isaac Getz sur lesquels nous reviendrons –, montrent de manière convaincante que la rémunération constitue une source de motivation extrinsèque, forcément moins efficace que les sources de motivation intrinsèque.

²¹⁶ Cf. introduction générale.

²¹⁷ Un sentiment nourri, selon Prost, par la façon dont le traitement leur est versé, partiellement financé par la commune, et pour une autre part financé par la redevance scolaire des parents des élèves payants. Celle-ci est collectée par le percepteur qui trouve des prétextes pour ne pas la reverser aux instituteurs, d'où des conflits réguliers qui alimentent ce sentiment d'insignifiance. Ce à quoi on peut ajouter l'obligation, pour les instituteurs, de contribuer au paiement d'une taxe pour non participation aux travaux collectifs de voirie (alors même qu'ils ne peuvent pas quitter leur classe), ou bien celle de payer de leur poche certaines fournitures scolaires.

3.3.5- LA DIVERSITE DES SITUATIONS DE TRAVAIL PERÇUES ET LEUR APPROPRIATION PAR L'ENSEIGNANT

Dans la mesure où l'aspect vocationnel de la profession d'enseignant ne couvre qu'une partie – minoritaire –, des motivations pour enseigner (*cf. supra*), la nature et le degré de mobilisation des enseignants dans leur métier varient selon les individus et les équipes pédagogiques. Pour Agnès Van Zanten et André Robert, la forme de mobilisation (on pourrait dire, la transaction) est étroitement liée au contexte local de l'établissement et à l'action de l'équipe de direction (Van Zanten, Robert, 2002). Ils en déduisent une typologie à trois niveaux des formes d'engagement en fonction du contexte de travail : les mobilisés en puissance, les mobilisés conditionnels et les mobilisés conditionnés. Une approche complémentaire consiste à souligner le « travail de délibération des acteurs » par croisement des ressources personnelles (confiance, prestige, ancienneté, disponibilité psychologique, temps...) et des opportunités offertes par l'établissement (Robin, 2013, p. 87). En croisant le degré d'engagement professionnel avec l'orientation personnelle (le « JE » ou le « NOUS »), Jean-Marc Robin distingue dans le schéma ci-après sept formes d'engagement professionnel parmi les enseignants : la fuite, le retrait, l'observation, la résistance, l'implication, la mobilisation et la mobilisation anémique.

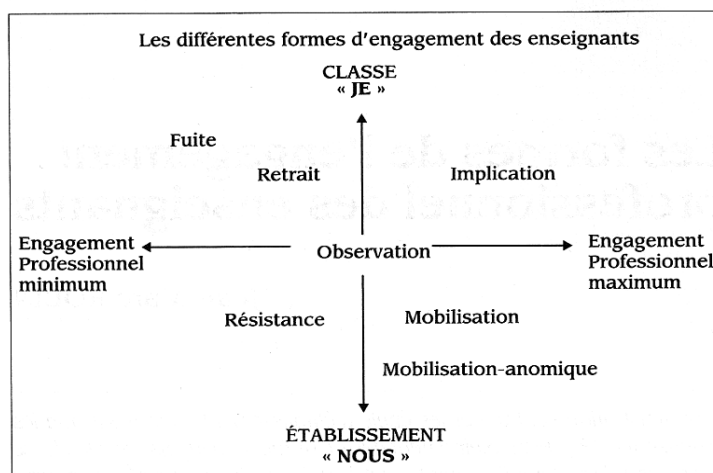


Figure 9 : Les différentes formes d'engagement des enseignants

Tirée de Robin, 2013 p. 88

La fuite est à rapprocher des enseignants en situation de difficulté professionnelle importante, soit parce qu'ils n'ont pas réussi à adapter leur posture et leurs enseignements aux nouveaux publics, soit qu'ils ont été en difficulté dès leur entrée dans le métier, mais dans les deux cas, l'institution n'est pas parvenue à identifier et à accompagner ces personnels en difficulté qui choisissent alors le repli sur eux-mêmes. **Le retrait** rassemble la catégorie de personnels la plus hétérogène : situation personnelle défavorable ou très prenante (éloignement géographique, impératif familial...), capital symbolique négatif (professeurs contractuels, étiquetage du

« mauvais prof »), organisation peu dynamique ou fortement contrainte (équipe de direction dépassée, forte rotation des personnels...). **L'observation** concerne souvent les nouveaux enseignants dans leur établissement et qui peuvent être en attente d'ouverture de la part des équipes en place ; certains phénomènes peuvent prolonger la durée de cette phase d'observation (taille importante de l'établissement, absence de travail en équipe...) alors même que l'envie de se mobiliser individuellement et collectivement est présente. **La résistance** est à rapprocher des attitudes des enseignants « conservateurs » sur le plan des pratiques pédagogiques comme de leur statut dans l'établissement. Il peut s'agir d'après Robin d'enseignants ayant développé une « vision étroite » de leur métier, mais aussi d'enseignants proches du départ en retraite, ou encore désireux, à propos d'initiatives de la direction ne faisant pas l'unanimité, d'adopter une posture d'opposition systématique, par exemple en refusant tout engagement au-delà des strictes obligations de service, voire en instaurant un conflit ouvert et en manifestant ostensiblement leur mécontentement. **L'implication et la mobilisation** constituent les formes d'engagement les plus fortes dans le métier. La première se rapporte aux enseignants qui privilégient leur rapport à l'élève, l'enseignant « héroïque » centré sur ses élèves en est l'idéal-type ; cet engagement centré sur le « je » traduit néanmoins d'après Robin une difficulté à travailler en équipe. La seconde renvoie au contraire aux enseignants fortement impliqués dans les projets d'établissement (notamment dans les établissements de type REP où les publics d'élèves doivent bénéficier de stratégies pédagogiques spécifiques collectivement élaborées) ; cela peut se faire au détriment d'un « examen critique des activités cognitives et d'enseignement » (*ibid.*, p. 90). Dernière forme d'engagement identifiée par Jean-Marc Robin : **la mobilisation anémique** – référence explicite à la notion durkheimienne d'anomie – renvoie aux enseignants mobilisés dans le cadre de projets pluriels mais souvent concurrents, qui ne permettent pas l'élaboration d'un projet fédérateur ; les équipes travaillent les unes à côté des autres dans une « stratégie de parts de marché » (*ibid.*) validée par des équipes de direction à la fois circonspectes mais soucieuses de pouvoir afficher des initiatives concrètes auprès des parties prenantes du système (parents, rectorat). Cette typologie peut se lire comme une lecture de type « appropriation des ressources » de la part des enseignants.

Nous avons, avec ce chapitre 3, proposé un aperçu de quelques unes des principales études consacrées à la prévention des RPS des enseignants. Cela nous a permis de montrer comment les approches, aujourd'hui mobilisées dans la compréhension des RPS, pouvaient être appliquées au champ de l'enseignement. Les représentations des acteurs sont, ainsi que nous l'avons écrit en conclusion du chapitre précédent, bien intégrées dans ces différentes approches. Néanmoins, celles-ci ont toutes en commun de rester centrées sur la seule personne de l'enseignant. Nous allons, dans le prochain chapitre, revenir sur le problème que cela soulève, en vue de proposer une nouvelle approche.

CHAPITRE 4 - PROPOSITION D'UNE APPROCHE DES RPS PAR LA COMPLEXITÉ

Les approches consacrées à l'analyse des RPS sont centrées, nous l'avons dit, sur l'individu. Ce faisant, elles n'interrogent pas la nature de l'organisation globale dans laquelle, pourtant, l'individu est en interaction avec ses semblables. Selon Crozier et Friedberg, si « *l'organisation évoque avant tout un ensemble de rouages compliqués, mais parfaitement agencés, [...] elle change en revanche radicalement de signification si on découvre que ces rouages sont constitués par des hommes...* » (Crozier, Friedberg, 1977, p.35). L'enjeu de ce chapitre est donc de montrer comment l'analyse des RPS change – à l'instar de l'organisation crozérienne –, de signification, dès lors que notre regard ne se porte plus seulement sur les représentations de l'individu-enseignant exposé à des RPS, mais, plus globalement, sur les interactions qu'il établit avec les autres parties prenantes de son activité de travail.

Notre hypothèse est que les approches centrées sur l'individu, généralement mobilisées pour l'analyse des facteurs de RPS, s'appuient sur des représentations réductrices de l'homme au travail. Elles ne permettent donc pas d'envisager une prévention primaire effective des facteurs de RPS. Nous commencerons donc par préciser ce que nous entendons par le terme « représentation », compte tenu de notre positionnement constructiviste (4.1). Cela nous permettra, dans un deuxième temps, de préciser les limites des approches individuelles au regard de cette notion (4.2), puis de proposer une approche susceptible de contribuer à dépasser ces limites (4.3).

4.1- POUR UNE DEFINITION CONSTRUCTIVISTE DE LA REPRESENTATION

La littérature permet d'identifier deux traditions de recherche autour de la notion de représentation. La première renvoie au champ de la psychologie sociale initié par Moscovici : elle s'attache à une approche « sociale », ou « psychosociale », de la représentation (4.1.1). La seconde est plutôt le fait de la neuropsychologie : elle se réfère à une approche « mentale », ou « cognitive », de la représentation (4.1.2). Revenons brièvement sur chacune d'elles, pour en souligner les limites et les apports, avant de préciser la définition que nous retiendrons (4.1.3).

4.1.1- LA REPRESENTATION DANS LA PSYCHOLOGIE SOCIALE

Inspirée par les écrits de Gabriel Tarde et sa psychologie des foules à la fin du XIX^{ème} siècle²¹⁸, la notion de représentation sociale tient, chez Moscovici (1961), une place centrale. Il la définit comme « *une modalité de connaissance particulière, ayant pour fonction l'élaboration des comportements et la communication entre individus* » (Moscovici, 1961, p. 13). Les représentations, chez lui, se caractérisent par leur « fonction constitutive de la réalité ». Elles s'incarnent dans des discours dont l'enjeu est d'ordonner la réalité indépendamment de l'organisation « objective » des faits et des perceptions immédiates (Raison du Cleuziou, 2011).

Moscovici insiste sur leur caractère mentalement modelé par les acteurs, ce qui évite de les assimiler à de simples réactions psychologiques résultant de stimuli quelconques. L'étude des représentations impose de porter sur elles un « regard psychosocial », c'est-à-dire de les envisager en tant que phénomènes à la fois psychologiques et sociaux en contestant la séparation généralement opérée entre le psychisme et le social. Pour Moscovici, la représentation est le fruit d'un « *processus d'objectivation* » visant à transformer l'abstrait en concret par son intégration au sein des représentations plus familières.

Sur la base des travaux de Moscovici, Jodelet (2003) détaille les processus de formation ainsi que la nature de la représentation sociale. Selon elle, il s'agit d'une connaissance ordinaire – par opposition à la connaissance scientifique –, socialement élaborée et partagée. Elle se forme sur la base des expériences, informations, savoirs, modèles de pensée transmis par la tradition, l'éducation et la communication sociale.

C'est aussi une connaissance pratique : elle vise la maîtrise de notre environnement personnel, la compréhension des faits et des idées qui le meublent ou y surgissent ; elle donne du sens et transforme en phénomènes communs des événements et des actes qui, sinon, ne dévoileraient pas leur signification (Jodelet, 2003, pp. 366-367).

De manière analogue, Abric envisage la représentation comme « *le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté et lui attribue une signification.* » (Abric, 1987, p. 64).

Pour Raison du Cleuziou (*op. cit.*), ces définitions psychosociales ont en commun une imbrication entre dynamiques relationnelles et représentatives : elles manifestent la manière dont le réel est produit par des individus dans un groupe à un moment donné. La représentation y apparaît comme le produit d'un travail mental de catégorisation visant à transformer le monde *objectif* en signifiant.

²¹⁸ Pour Tarde (1901), comme pour Le Bon ou Freud, « *dans une foule, les individus perdent leurs opinions propres, ils sont agis plus qu'ils n'agissent, sont dépossédés d'eux-mêmes au point d'agir d'une manière surprenante pour ceux qui les connaissent.* » (Tarde, 1901, p.31).

4.1.2- LA REPRESENTATION DANS LA NEUROPSYCHOLOGIE

A côté de la psychologie sociale, les recherches menées en neuropsychologie permettent d'aborder la notion de représentation sous un angle complémentaire à celui développé au sein de la tradition moscovicienne. Il s'agit de la représentation mentale, ou cognitive, « *in brain* ».

Deux paradigmes cognitifs coexistent dans l'analyse de ce type de représentations : le cognitivisme et le connexionnisme. Ces deux paradigmes se distinguent par le statut qu'ils confèrent à la notion de représentation (Pilnière, 2007, pp.94-95).

Le premier, initié, dans les années 1950, avec les travaux précurseurs de Simon ou Minsky, puis développé, en philosophie de l'esprit, par Fodor (1975), assimile la représentation à un symbole. A partir de ce symbole, le cerveau, à l'instar d'un ordinateur, applique des opérations logiques (des « *computations*²¹⁹ »), en vue d'obtenir des résultats permettant d'appréhender le monde extérieur.

Le second paradigme, le connexionnisme, prend sa source dans les écrits de Hayek (1956), puis les premiers travaux²²⁰ relatifs à l'intelligence artificielle, initiés par Rosenblatt (1962). Il s'est ensuite développé bien plus tard, à partir des années 1980²²¹, en réaction, notamment, au paradigme cognitiviste dominant, dont il critique l'assimilation pensée/calcul, et l'insuffisante prise en compte de la plasticité des systèmes cognitifs (Victorri, 2008).

A l'origine du connexionnisme, l'analyse psychologique exposée par Hayek stipule que nous ne percevons pas directement une réalité extérieure donnée. Il n'y a pas d'essence des choses perçues. L'ordre que nous trouvons dans le monde est donné par l'activité créatrice de notre esprit. La sensation est un mécanisme de décodage qui transmet de manière abstraite l'information à propos de l'environnement externe. Les catégories et principes a priori, à partir desquelles raisonne notre esprit, ne sont pas des « lois de l'entendement », pour paraphraser Descartes, mais des processus de classification, eux-mêmes variables en fonction de l'expérience et de l'apprentissage du sujet (Hayek, 1956)²²².

A partir de ce principe psychologique, les tenants du connexionnisme déduisent une acception physicaliste du cerveau, consistant à envisager les systèmes cognitifs à travers la dynamique du réseau neuronal. Pour Varela (1989a), chacune de ces configurations est contextuelle et bâtie en

²¹⁹ Pour Varela (1989a), une computation désigne une « *opération accomplie ou effectuée sur des symboles, c'est-à-dire des éléments qui représentent ce dont ils tiennent lieu. Le point de vue cognitiviste consiste à affirmer que le comportement intelligent présuppose la capacité de représenter le monde comme étant de certaines manières.* » Précisons, néanmoins, que Varela s'inscrit dans le champ connexionniste, et non pas cognitiviste.

²²⁰ Ces travaux se voulaient être une réponse aux limites du behaviorisme.

²²¹ Principalement, à partir de 1986, sous l'impulsion de l'ouvrage dirigé par McClelland et Rumelhart.

²²² Cf. Dostaler (Gilles), cité en bibliographie.

interaction avec l'environnement. Selon lui, la principale caractéristique de la cognition humaine réside dans la faculté de « *poser les questions pertinentes qui surgissent à chaque moment de notre vie.* » (p. 90). Ces questions et leur pertinence ne sont pas prédéfinies, mais émergent d'un contexte²²³.

4.1.3- LA DEFINITION RETENUE

Au sein de la neuropsychologie, le connexionnisme nous paraît plus satisfaisant dans son approche de la représentation par rapport au cognitivisme. En mettant la dynamique du réseau neuronal au centre de la formation de la représentation, le connexionnisme évite de l'aborder en tant que symbole exogène, mais montre, au contraire, que la représentation est construite, de manière endogène, en interaction avec l'environnement.

Par ailleurs, l'approche connexionniste présente, selon nous, l'avantage d'être plus large que l'approche psychosociale. Elle invite, en effet, à penser la représentation comme le produit d'interactions ne mettant pas seulement en jeu des individus mais, plus largement, l'ensemble des éléments constitutifs d'un contexte envisagé de manière systémique. Dans ce contexte, les individus ne sont qu'un élément parmi d'autres. En un sens, la représentation connexionniste est aussi psychosociale, mais l'inverse n'est pas vrai.

La définition constructiviste de la représentation, donnée par Sallaberry (1986), nous paraît en adéquation avec l'approche connexionniste faisant de la représentation une émergence contextuelle. Pour lui, « *une représentation est ce qu'échangent deux instances qui interagissent ; leur interaction se réalise par la construction, la modification, la circulation des représentations* ». Le mot interaction est pris dans une acception systémique, c'est-à-dire ouverte aux interactions multiples.

Conséquence de cette définition : la production des représentations n'est pas individuelle ou collective, elle est *à la fois* individuelle et collective. Derrière elle, se cache un enjeu important pour notre travail. Si le contexte est systémique et si la représentation ne met pas seulement en jeu des individus, alors une prévention collective des RPS ne peut pas se limiter à des analyses centrées sur un individu. Or, de ce point de vue, les approches mobilisées jusqu'à aujourd'hui pour l'analyse et la prévention des facteurs de RPS s'avèrent limitées. Nous précisons cette idée dans la section suivante.

²²³ Varela emploie le terme d'énaction pour souligner que le processus d'élaboration des représentations dépend du contexte dans lequel se trouve l'individu, mais aussi de son « corps ».

4.2- LIMITES DES APPROCHES DES RPS CENTREES SUR L'INDIVIDU

Qu'elles soient mécaniques (Ecole classique de la sécurité, approche biologique) (4.2.1) ou axées sur l'activité de l'individu au travail (approches ergonomiques ou par le déséquilibre) (4.2.2), les théories mobilisées pour l'analyse des facteurs de RPS, parce qu'elles sont individuelles, restent prisonnières d'une représentation réductrice de l'homme au travail, peu en phase avec la conception constructiviste de la représentation, telle que nous l'avons exposée dans la section précédente.

4.2.1- CRITIQUE DE LA REPRESENTATION DE L'HOMME AU TRAVAIL COMME « CIBLE » A PROTEGER

L'approche classique de la sécurité, présentée plus haut²²⁴, notamment dans sa version « cyndiniques », autorise, par le recours à la modélisation, une analyse fine des flux de danger à l'œuvre dans les systèmes organisationnels ; sa mise en œuvre demeure néanmoins souvent lourde et ses résultats pas forcément à la hauteur des attentes. Surtout, l'approche classique de la sécurité repose sur « *une certaine conception de l'homme au travail* » (Pilnière, *op. cit.*) qui ne fait pas de place à la question du sens que l'acteur donne à son action.

Exprimée en terme de représentation, elle présente des limites indépassables, que nous avons déjà eues l'occasion d'aborder. Cela tiendrait au « fondement épistémologique » sur lequel elle repose et qui est étranger aux effets de système : « *Le fondement épistémologique des différentes méthodes présentées repose sur la causalité univoque des phénomènes et la recherche des causes premières* » (Mira, 1993, citée in Pilnière, p. 87). Selon Pilnière, « *ces méthodes ne permettent pas d'appréhender des relations multidimensionnelles et variables qui caractérisent les systèmes complexes. Elles sont plus adaptées aux systèmes compliqués, intégrant certes un grand nombre de composants, mais où les relations entre les composants sont constantes* ».

Le même type de remarque peut être formulé à l'encontre de l'approche biologique développée par Selye (1956)²²⁵. Celle-ci apparaît, certes, comme un outil d'analyse stimulant dans la production de protocoles expérimentaux visant à identifier, quantifier et catégoriser les différentes sources de RPS. Elle est essentielle, selon nous, dans la compréhension des mécanismes cérébraux qui se mettent en place au contact de l'environnement de travail, et constitue la trame de fond biologique commune à toutes les analyses des RPS.

Sa principale limite réside pourtant, d'après nous, dans sa façon d'aborder l'objet de l'étude. A l'instar de l'Ecole classique de la sécurité, l'individu n'y est pas envisagé en tant que tel, mais en tant que support affectif (une « cible ») susceptible de réagir à des stimuli négatifs. L'approche

²²⁴ Chapitre 2.

biologique n'envisage pas la question des représentations, pour la simple raison que ce n'est pas son propos : il s'agit d'un outil de mesure dont les préconisations en matière de prévention des RPS seront nécessairement vouées à une prise en charge individuelle et médicale du travailleur envisagé comme un patient.

L'analyse de la théorie critique allemande²²⁵, enfin, aboutit au même problème. L'École de Francfort envisage les représentations associées au risque professionnel comme un phénomène subi passivement par le travailleur, obérant toute possibilité crédible d'évolution du système (Zawieja, 2015).

Les limites inhérentes à ces approches se retrouvent dans l'observation des pratiques managériales généralement mises en œuvre, à l'origine, au sein des organisations de type industriel, dont la matière première transformée est de nature matérielle. Nous pouvons, avec Pilnière, distinguer deux niveaux de pratiques : le « top-down », qui est la modalité dominante, et le « bottom-up » (Pilnière, 2007, pp. 84-86).

La première modalité de management du risque, le « top-down », consiste pour le *risk-manager*, à élaborer un document unique d'évaluation des risques (DUER)²²⁵ en direction des salariés et en fonction des risques auxquels il les pense soumis. Ce document est élaboré en vue de lui permettre de définir des procédures de contrôle et de prévention que les salariés devront appliquer sous la direction des opérationnels. Dans ce cadre, le *risk manager* « sait » les risques auxquels les salariés sont soumis et rédige lui-même le DUER et les procédures associées.

La deuxième modalité, le « bottom-up », consiste en une participation des salariés sur la base de groupes réduits de travail soumis à consultation. Les salariés identifient par eux-mêmes les risques auxquels ils sont exposés. Concernant cette modalité, Pilnière nous met en garde contre cette « illusion » que peut représenter la prise en compte des salariés. Elle souligne l'« effet d'affichage » de cette prise en compte qui, bien souvent, n'est pas suivie d'actions d'amélioration concrètes.

Dès lors, pour elle, la modalité « top-down²²⁶ » reste dominante dans les organisations en dépit des limites importantes qu'elle contient et que nous pouvons résumer ainsi : 1) la représentation selon laquelle le *risk manager* sait « ce qui est bon » pour les salariés, connaît précisément l'origine de leurs problèmes et les solutions idoines, est critiquable, dès lors que nous considérons que celui qui « fait » le travail est aussi celui qui le « sait » ; 2) les salariés, parce qu'ils sont soumis à des procédures pour lesquelles ils n'ont pas été impliqués au moment de leur

²²⁵ En application des articles L. 4121-1 à 3 et R. 4121-1 et 2 du Code du travail, l'employeur doit élaborer et tenir à jour un DUER qui recense l'ensemble des risques pour la santé et la sécurité du personnel dans l'entreprise. Voir : <http://www.entreprises.cci-paris-idf.fr/web/reglementation/developpement-entreprise/droit-social/le-document-unique-d-evaluation-des-risques>.

²²⁶ Elle parle aussi de « top-down/bottom-up » pour souligner l'existence d'une forme de management qui aurait l'« apparence » du bottom up, mais resterait en réalité régie par la démarche top-down.

élaboration, se représentent ces nouvelles règles comme autant de contraintes pouvant être à l'origine de nouveaux risques.

Cela montre que les enjeux relatifs à l'accompagnement, à la prise en compte des représentations des travailleurs perçus comme des « acteurs » de leur travail, restent mal compris (Pilnière, p.260). La rupture théorique, politique et législative, qui a conduit à voir dans les hommes autre chose qu'une « cible » à protéger, peine à se traduire dans les pratiques managériales, la modalité « top-down » restant prépondérante et, de fait, peu efficace.

Cette analyse est à rapprocher de la typologie établie par le linguiste Richard D. Lewis (2005 [1996]). En établissant une distinction par pays, Lewis identifie vingt-quatre modèles de management qui seraient chacun caractéristique du mode de management dominant dans les organisations du pays étudié. La modalité « top-down », que Lewis qualifie d'« autocratique », serait le propre de la tradition managériale française, héritage historique d'une longue tradition centralisatrice où l'autorité s'exerce de manière exclusivement descendante en donnant la sensation que cela fait partie de « l'ordre des choses »²²⁷.

De fait, nous constatons, face à l'importance des politiques managériales de type « top-down », à quel point les approches mécaniques continuent de s'imposer dans la direction des organisations²²⁸. Ce constat est largement relayé par les diverses observations de terrain. Pour Marc Mousli (2015), « *fort peu de progrès ont été accomplis en un siècle depuis l'invention du management moderne. [...] L'organisation pyramidale reste la règle : le chef prescrit sans discussion possible les objectifs, les tâches et les modes opératoires*²²⁹ ». Les organisations du travail innovantes centrées sur l'égalité, l'autonomie décisionnelle et la réduction du poids des hiérarchies intermédiaires progressent mais demeurent marginales (Laloux, 2014).

Il semble que l'administration de l'Education nationale, n'échappe pas à cette forme d'organisation autoritaire : les responsables de l'éducation savent ce qui est « bon » pour les élèves et leurs enseignants, sans que les principes imposés qui en découlent n'aient à être démontrés ; c'est ce qu'Alain Beitone (2015) qualifie de « doxa pédagogique »²³⁰. De la même

²²⁷ Tradition d'autant mieux installée qu'elle paraît en effet « aller de soi ». Ainsi Claude Lévi-Strauss écrit-il dans *Tristes Tropiques* (1955) qu'« il y a une quantité de choses que nous ne voyons pas parce que nous les voyons depuis que nous sommes nés. Et donc elles passent pour aller de soi et se fondent même dans le paysage. De plus, nous avons une quantité de préjugés – que nous avons reçus de notre éducation – qui nous font considérer comme allant de soi des choses qui ne vont pas du tout. »

²²⁸ Cela n'est pas sans lien avec les analyses héritées de la Théorie critique allemande : la domination du management « top-down » ne serait que l'expression d'un système globalement dysfonctionnel.

²²⁹ « Peut-on manager autrement que par le stress », *Alternatives économiques*, n°350, octobre 2015, pp. 74-75.

²³⁰ <http://blog.educpros.fr/Jean-Michel-Zakhartchouk/2015/09/10/doxa-pedagogique/#more-814>. Alain Beitone donne notamment un exemple que nous estimons éclairant de ce qu'il qualifie de doxa : à l'occasion d'une réunion à la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) consacrée à l'enseignement moral et civique (EMC), Beitone a pu constater que des notions techniques imposées par les programmes, telles que justice sociale ou Etat de droit, n'ont pas à être explicitées ou problématisées car elles vont « de soi ».

façon, certaines démarches d'ordre local, tel que le projet d'école ou d'établissement, devraient être pour les enseignants des cadres d'expression de la liberté et de l'inventivité pédagogiques. Or, pour Philippe Meirieu, les projets d'établissement apparaissent aux yeux des enseignants comme des « machins organisationnels » inventés par les gestionnaires, venant s'ajouter au travail quotidien d'enseigner, et comme des solutions « clé en main » aux difficultés pourtant spécifiques des élèves. « *C'est toujours là que la bureaucratie nous guette : dans l'illusion que les solutions sont contenues dans l'analyse des problèmes et des contraintes comme des noix dans leurs coquilles. Rien de pire pour nous démobiliser. Rien de plus radical pour nous faire perdre goût au métier* » (Meirieu, 2016 [2005], pp. 46-47).

4.2.2- CRITIQUE DE LA REPRESENTATION DE L'HOMME AU TRAVAIL COMME ACTEUR INDIVIDUEL

Nous avons souligné l'apport essentiel que constitue, selon nous, l'introduction des représentations dans les approches « non mécaniques²³¹ » des facteurs de RPS. La gestion des risques professionnels impose, en effet, de tenir compte des représentations des acteurs. Les acteurs agissent en fonction de la représentation qu'ils se font du risque : l'action est de ce point de vue déterminée par la représentation²³², laquelle est, en retour, influencée par l'action (Pilnière, 2007, p. 100)²³³.

L'idée de représentation, elle-même élaborée en référence à celle d'interaction, se retrouve de manière explicite dans la définition des RPS donnée par le CESRPS (2011), qui fait aujourd'hui consensus, et que nous rappelons : « *Risques pour la santé mentale, physique et sociale, engendrés par les conditions d'emploi et les facteurs organisationnels et relationnels susceptibles d'interagir avec le fonctionnement mental* ²³⁴».

Ainsi que nous l'avons écrit, les RPS, dans cette définition, se situent à l'interface de l'individu et de sa situation de travail. Cette perspective autorise à penser l'individu au travail non plus comme un être passif, mais comme un acteur œuvrant à la reconstruction (perspective pathogénique) ou à la préservation (perspective salutogénique) de sa santé. La littérature montre, à cet égard, que les représentations, par-delà les imperfections voire les faillites d'un système, sont le fruit d'un

²³¹ C'est-à-dire les approches par l'activité de travail, tirées de l'ergonomie, et les approches de tradition anglo-saxonne, centrées sur la notion de déséquilibre.

²³² En écrivant cela, nous nous inscrivons dans une tradition philosophique héritée des travaux d'Aristote, des stoïciens ou David Hume : les croyances qui s'incarnent dans sa représentation du monde engagent l'acteur et lui permettent de se repérer dans l'incertitude de son existence (Sanchez, 2010, pp. 10-14).

²³³ Pilnière reprend à son compte les analyses de Sallaberry (1996, 2004), pour qui la représentation présente deux dimensions – processus et processeur –, qui ne peuvent être dissociées.

²³⁴ Voir chapitre 1.

processus d'appropriation et de transformation active du réel subjectif²³⁵. Du reste, leur introduction autorise à penser que la prévention des RPS ne repose pas exclusivement sur l'exploitation des ressources externes à l'individu, mais aussi sur des ressources personnelles.

Néanmoins, en se limitant à une analyse individuelle du travailleur-acteur, ces approches peuvent conduire à préconiser des solutions elles-mêmes individuelles, extrinsèques ou causalistes, à des problèmes complexes, d'essence pourtant collective et interactive. Le risque est alors de retomber dans les travers d'une approche mécanique, selon laquelle il suffirait d'agir sur la variable-clé identifiée – c'est à dire la « cause », par exemple, un salaire perçu trop faible, ou un temps de travail perçu trop long –, pour aboutir à une diminution des troubles psychosociaux. Si cette dimension peut paraître utile à la mise en œuvre d'une prévention secondaire, donc individuelle, elle semble en revanche insuffisante dans la perspective d'une prévention primaire dont l'essence est, nous le rappelons, collective.

Pour éclairer notre propos, nous reprendrons l'exemple donné par Getz (2016). Selon lui, toutes les études visant à expliciter le désengagement des salariés au travail font apparaître l'échec des pratiques managériales centrées sur la motivation extrinsèque du travailleur. Proposer, de la part du manager, une hausse de salaire, ou un aménagement des congés, en échange, par exemple, d'heures supplémentaires, s'avère contreproductif à terme : la principale conséquence de cette pratique est une augmentation des attentes des salariés au travail sans que cela se traduise par un plus grand engagement de leur part. Plus efficaces sont les pratiques managériales fondées sur la motivation intrinsèque du travailleur : la satisfaction de ses besoins psychologiques permet l'« automotivation » de celui-ci²³⁶. Le premier type de pratique, « extrinsèque », est l'expression d'une approche causaliste, exogène, du comportement humain développée par le manager, quand le second, « intrinsèque », endogène, s'attache à comprendre les ressorts psychosociologiques du comportement humain dans un cadre organisationnel, donc collectif, sans préjuger de l'existence d'un lien mécanique de cause à effet.

Ce second type de pratique renvoie à une approche plus large de la représentation de l'homme au travail, où l'individu cesse d'être envisagé indépendamment des parties prenantes de la situation de travail dans laquelle il se trouve. Nous l'évoquons dans le point suivant.

²³⁵ Les analyses de Marc Loriol, par exemple, menées auprès de personnels soignants, éclairent la façon dont fatigue, stress ou burn out, font l'objet d'une construction sociale consistant pour l'acteur à identifier dans la souffrance au travail un élément structurant de son vécu personnel et professionnel (Loriol, 2003, 2012).

²³⁶ GETZ (Isaac), « L'entreprise libérée », Journées de projectique, Ecole supérieure des technologies industrielles avancées, 04 juillet 2016.

4.2.3- VERS UNE NOUVELLE APPROCHE CENTREE SUR L'ACTIVITE GLOBALE DE TRAVAIL

Le schéma ci-dessous, dit « schéma des tensions », est mobilisé par les praticiens de la prévention des RPS que sont les agents de l'ANACT. Il fournit une illustration de l'approche que nous exposerons, puis appliquerons, dans la suite de notre recherche.

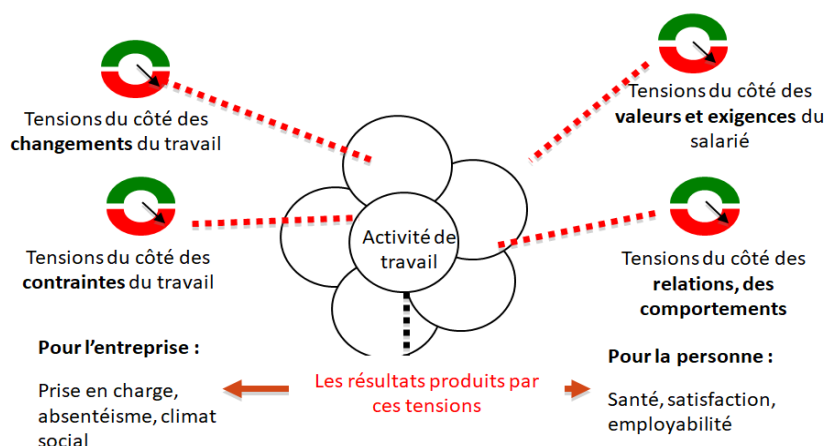


Figure 10 : Les quatre familles de tensions

Adapté de « Prévenir le stress et les risques psychosociaux au travail », p. 19, éd. ANACT.

Ce schéma propose une appréhension des RPS qui permet de :

- 1) Partir de l'activité de travail, c'est-à-dire le travail réellement réalisé ;
- 2) Ouvrir sur les tensions qui vont agir/contraindre l'activité de travail, c'est-à-dire la façon de réaliser le travail, mais aussi la façon dont il va être perçu, ainsi que sa « qualité » ;
- 3) Regarder quels sont les résultats de ces tensions, tant sur l'individu (satisfaction, qualité du travail) que sur l'organisation (absentéisme, productivité).

Loin de se résumer à ce qui pourrait apparaître comme une tentative de synthèse des différentes approches mobilisées pour l'analyse des RPS, ce schéma introduit un apport, selon nous, essentiel. En partant d'une représentation globale de l'activité/situation de travail – dont l'individu (l'enseignant) n'est qu'une des parties prenantes –, il évite, contrairement aux approches individuelles, de partir d'une représentation de l'individu en situation de travail. Il invite donc à aborder la situation de travail sous un angle global, systémique. Cet angle consiste à interroger l'ensemble des représentations des parties prenantes d'une situation de travail donnée, et non seulement celles de l'individu susceptible de se confronter à des facteurs de RPS.

Notre approche oriente donc le regard vers la prise en compte de la complexité des relations et interactions à l'œuvre au sein d'un contexte donné, envisagé dans sa globalité, et, pour ainsi dire, dans sa complexité. Nous présentons, dans la section suivante, un aperçu de l'histoire et des

grands principes structurant l'approche par la complexité et, singulièrement, la pensée complexe. Ceci afin de mettre en perspective l'approche retenue. Approche que nous expérimentons dans la deuxième partie de notre recherche.

4.3- PROPOSITION D'UNE APPROCHE « COMPLEXE »

A l'instar d'Edgar Morin (1982), le terme de complexité est pris au sens de son étymologie « complexus » qui signifie « ce qui est tissé ensemble » dans un enchevêtrement d'entrelacements (plexus). Sur un plan épistémologique, la complexité constitue l'outillage intellectuel mobilisable pour délier puis relier entre eux les méthodes et les objets caractéristiques des différentes disciplines académiques. Nous présentons dans cette section l'origine conceptuelle de la notion (4.2.1), ainsi que les principes de la pensée complexe définis par Morin (4.2.2). L'objectif est, nous l'avons dit, d'explicitier la « philosophie » de la suite de notre recherche, en la mettant en perspective.

4.3.1- L'ORIGINE DE LA COMPLEXITE

4.3.1.1- Un retour théorique et historique

Pour René Passet, l'idée de complexité paraît devoir se confondre avec une nouvelle conception de l'univers, l'évolution vers une complexité croissante se substituant, au sein de la pensée scientifique, à la stationnarité et à la répétition (Passet, 2010). Ce changement de « paradigme » vis-à-vis de la mécanique newtonienne s'opère en 1859 quand Darwin publie *De l'origine des espèces*. C'est en effet avec l'évolutionnisme que l'idée d'imprédictibilité fondamentale²³⁷ fait progressivement son chemin dans le champ des représentations scientifiques. Ce changement marque, selon Passet, un certain nombre d'avancées dans plusieurs domaines²³⁸. Pour lui, la complexité devient un mode de pensée alternatif inscrit en rupture avec les conceptions « horlogère et thermodynamicienne » de l'univers (p.689). La notion est donc inspirée par les sciences de la nature.

La philosophie autorise le passage des sciences de la nature vers les sciences humaines et sociales, à travers la dialectique hégélienne puis, surtout, les travaux d'Henri Bergson et Pierre Teilhard de Chardin (*ibid.*). De l'œuvre de Bergson, Passet retient l'idée que la matière est *travaillée* par une

²³⁷ Et son corollaire, l'entropie – ou deuxième loi de la thermodynamique, terme à propos duquel René Passet rappelle qu'il a été introduit par le physicien allemand Rudolph Clausius en 1865 (Passet, p. 370).

²³⁸ Comme la thermodynamique, l'informationnel, les mathématiques et les théories du chaos (*ibid.*, pp. 700-723).

énergie spirituelle qui l'oblige à se complexifier par dépassement de ses pesanteurs, créant ainsi un « élan vital ». Cet élan vital est à l'origine d'un mouvement continu de dégradation/création (et non seulement de dégradation, comme dans la représentation thermodynamicienne traditionnelle) dont chaque nouvelle étape constitue un aboutissement (logique de reproduction structurelle) en même temps qu'un point de départ (logique d'évolution complexifiante). A la suite de Bergson et Teilhard de Chardin, l'approche complexe contribue à modifier progressivement la représentation scientifique du monde : avec la complexité, se développe l'idée qu'un phénomène ou un comportement ne peut pas être analysé indépendamment de l'environnement dans lequel il se déroule.

La sociologie formaliste de Simmel (1892) constitue, selon nous, une introduction pertinente à la pensée complexe. Le point de départ du sociologue allemand réside dans sa critique de l'historicisme, auquel il reproche un déterminisme excessif justifié par la quête permanente de « lois » historiques. Ainsi, selon lui, le passage d'un état (disons, un système) A à un état B n'implique pas que ce passage soit régi par une loi. Ce serait oublier, en effet, qu'un système est constitué d'un ensemble d'éléments interdépendants. Dès lors, le passage de A à B peut être la conséquence d'une modification d'un élément de A combiné aux autres éléments de A, toutes choses égales par ailleurs. La modification d'un autre élément constitutif de A, ou de plusieurs autres éléments, produirait un nouvel état, peut-être différent de celui auquel on pouvait s'attendre (on obtiendrait, disons, l'état C, au lieu de l'état attendu, c'est-à-dire l'état B). L'évolution d'un système social est donc largement imprévisible, car dépendant des processus complexes engendrés par la modification, exogène ou endogène d'un ou plusieurs des éléments constitutifs du système initial (Simmel, 1984 [1892], pp. 134-135)²³⁹.

L'approche par la complexité prend un tournant décisif aux Etats-Unis, dans les années 1930/1940, à travers la cybernétique et la théorie des systèmes. Pour Edgar Morin, en effet, « *la complexité commence dès qu'il y a système, c'est-à-dire interrelation entre éléments divers en une unité qui devient unité complexe* » (Morin, 1982, cité in Passet, *ibid.*, p. 726). A l'origine de la systémique, nous trouvons les analyses du biologiste autrichien Ludwig Von Bertalanffy.

Dans l'approche systémique, la communication cesse d'être pensée de manière *linéaire* – en tant que transfert d'une information depuis une source qui la détient en direction d'une cible qui la reçoit – pour être pensée de manière *circulaire*, avec mécanisme de *rétroaction* de la cible vers la source, et processus d'*ajustement* de la source vers la cible (*ibid.*, p. 12). « *Toute forme d'entité complexe (machine, corps ou cerveau humain, culture, groupe social...) doit être appréhendée comme un système fonctionnant sur le mode de la rétroaction* ». Pour Dominique Picard et Edmond Marc, la cybernétique s'appuie sur les phénomènes d'*homéostasie* et de *feedback*. L'homéostasie [*cf. supra*] renvoie au processus régulateur mis en œuvre par un organisme à la suite d'un phénomène perturbateur en vue de rétablir l'équilibre antérieur (résilience) ; le feed-back désigne la réaction

²³⁹ Nous percevons la même intuition « complexe » chez Weber, dont la méthodologie ne cède ni au mécanisme de l'historicisme, ni au relativisme de l'historisme (Boudon, Bourricaud, 1982).

du récepteur à un message et l'utilisation de ces réactions par l'émetteur en vue de corriger son action (*ibid.*, p. 13).

La systémique s'incarne historiquement au sein des sciences sociales dans la figure de Gregory Bateson (1936, 1972) et, à sa suite, l'Ecole de Palo Alto. Nous devons, notamment, à Bateson d'avoir démontré, d'une part, l'importance de la transdisciplinarité dans les processus de recherche, importance inspirée par sa propre biographie de chercheur ; d'autre part, la possibilité, tirée de la biologie, d'inférer le fonctionnement interpersonnel global d'un groupe à partir de l'étude approfondie d'un seul phénomène ou pratique caractéristique du groupe étudié²⁴⁰ (Picard, Marc, 2013, p. 9). La démarche de Bateson apparaît à cet égard foncièrement compréhensive.

Nous venons de voir que la pensée complexe trouvait sa source dans la biologie de Darwin et dans la philosophie bergsonienne. Elle s'est progressivement structurée autour des travaux de Bateson, prenant un tour décisif aux Etats-Unis, avec le développement de la cybernétique et de la théorie des systèmes. Cet aperçu de l'histoire de la pensée complexe, parce qu'il fait intervenir des chercheurs provenant d'horizons différents, autorise à voir dans la complexité un projet résolument transdisciplinaire. C'est l'objet du point suivant.

4.3.1.2- Un projet transdisciplinaire

Dans l'introduction de sa conférence donnée à l'automne 2013 à l'occasion de la première édition des Fondamentales du CNRS, l'économiste Jean Tirole assurait que « *l'un des grands défis du XXI^e siècle pour les sciences sociales et humaines est d'intégrer différentes sciences qui, jusqu'au XX^e siècle, étaient des sciences qui avançaient ensemble, et se sont séparées. Quand on y réfléchit bien, le psychologue, le sociologue, le juriste, le politologue, l'économiste ou l'historien, étudient les mêmes personnes, les mêmes groupes et donc on ne peut pas avoir différentes sciences ; à un moment ou à un autre, il va falloir unifier toutes ces sciences*²⁴¹ ». Les chercheurs en sciences de gestion semblent être en accord avec ce projet. Ainsi, pour Richard (2012), la gestion est « *une science et un art au carrefour de plusieurs sciences, qui sait se nourrir d'autres disciplines telles que l'économie, la sociologie, la psychologie, etc....* » (Richard, 2012, p. 16). Pour Bonnet (2010), « *nombre de problématiques humaines et organisationnelles sont devenues très complexes. Il est souhaitable de les appréhender à travers plusieurs grilles disciplinaires afin de déployer des regards croisés qui permettent de tenir compte des interactions entre environnements externes et internes des acteurs. [...] L'enjeu est alors de rendre compte des situations sous plusieurs angles, de comprendre les processus heuristiques non programmables et de favoriser la formation de futurs responsables disposant d'un état d'esprit approprié aux problématiques du futur* » (Bonnet, 2010, p. 25, cité in Richard, *ibid.*, p. 17).

²⁴⁰ Bateson travaille en particulier à montrer que l'étude approfondie de la cérémonie du Naven, chez les Iatmuls de Nouvelle-Guinée, suffit à comprendre la nature des relations interindividuelles dans l'ensemble du groupe.

²⁴¹ <https://lejournal.cnrs.fr/articles/jean-tirole-prix-nobel-deconomie>.

De manière analogue, Martinet (2012) souligne « *les vertus de l'indiscipline* » et « *les impasses de la connaissance en gestion quand elle devient disciplinaire et donc nécessairement disciplinée* » (Martinet, 2012, in David et al. [dir.], *op. cit.*, p. 143). Une remarque qui rejoint l'histoire de la discipline effectuée par Armand Hatchuel. Construites par empirisme, par opposition aux sciences académiques qu'ont pu constituer l'économie et la sociologie, les sciences de gestion ne sont pas nées d'un noyau théorique clairement défini. C'est pourquoi elles ont donné lieu, dans les années 1950 et 1960, à la création d'un « *archipel de spécialités* » sans but commun (Hatchuel, 2012, pp. 23-27). Ce qui a pu apparaître comme un atout sur le plan de l'opérationnalité et de la diversité des techniques proposées s'est avéré être un handicap sur le plan d'une reconnaissance disciplinaire académique. Hatchuel croit reconnaître dans les développements récents en sciences de gestion²⁴² la formation d'un cadre unificateur qui ferait des sciences de gestion une *théorie de l'action collective*. L'édification d'un paradigme unificateur crée paradoxalement la possibilité d'intégrer la pluridisciplinarité. En effet, c'est précisément parce que la formation paradigmatique d'un programme de recherche lui donne sa scientificité qu'il devient possible de l'éclairer par l'usage d'une multitude de disciplines. L'essentiel est que l'objet étudié soit clairement défini en amont car c'est la façon dont il est défini qui sépare les disciplines entre elles. Mais une fois cette opération réalisée, alors il devient possible de travailler les différentes facettes de l'objet par recours aux outils caractéristiques d'autres disciplines²⁴³.

Par exemple, un retour sur le passé permet de mieux appréhender la possibilité d'un rapprochement « naturel » entre l'économie keynésienne et la gestion. C'est ce qui ressort de l'ouvrage que Nicolas Postel consacre aux « règles dans la pensée économique contemporaine » (Postel, 2003, pp. 206-207). Ce rapprochement – sur un plan théorique s'entend – nous le faisons avec Herbert Simon, considéré dans le paysage académique français comme un chercheur en gestion²⁴⁴, qui affirme que « *seule la peur de commettre un énorme anachronisme me retient d'affirmer que Keynes est le véritable instigateur de l'économie de la rationalité limitée* » (Simon, 1997, p. 16, cité par Postel). Pour Keynes comme Simon, la rationalité repose largement sur l'intuition et, surtout, sur l'environnement cognitif dont les individus disposent pour prendre ce qui leur semble être la meilleure décision compte tenu de cet environnement, « meilleure » ne signifiant pas « optimale » ou « idéale », contrairement aux préceptes de la rationalité substantive classique.

Si opposition il y a, elle est plutôt à rechercher dans la volonté empiriste du chercheur en gestion, ici Simon. Postel souligne qu'il s'agit là sans doute d'un « *point de divergence important* » :

²⁴² Notamment, les théories de l'apprentissage collectif.

²⁴³ Par exemple : la notion de division du travail est historiquement appréhendée aussi bien dans le champ de l'économie (Smith, 1776), de la sociologie (Durkheim, 1893) que de la gestion (Taylor, 1911), avec, à chaque fois, une spécificité liée au point de vue et à la démarche adoptés par le chercheur.

²⁴⁴ Cela mérite d'être souligné dans la mesure où Simon, à qui l'on doit la notion séminale de « rationalité limitée » (*bounded rationality*), ou « bornée », ainsi que celle de rationalité « procédurale », a reçu le Prix « Nobel » de sciences économiques en 1978. Ce qui tend à montrer que l'intensité du découpage disciplinaire varie selon les traditions nationales.

vouloir donner un caractère empirique à la rationalité limitée revient à postuler deux visions différentes de la science économique. Ce faisant, Simon introduit la psychologie dans le raisonnement économique de Keynes et fonde, sans doute, la différence originelle entre science économique et science de gestion. Mais, nous le voyons, cette différence repose sur l'absence (Keynes) ou la présence (Simon) d'une volonté de nourrir la notion de rationalité d'une justification empirique au prisme de la vie dans les organisations. Pas sur une différence de nature épistémologique²⁴⁵.

Nous rejoignons, pour finir, Passet (2010), lorsqu'il souligne que le découpage disciplinaire et la division des regards que nous portons sur le monde sont une construction mentale dictée par la recherche d'efficacité, non une réalité. « *Nous sommes biologistes, chimistes, physiciens, anthropologues, sociologues, économistes, etc. [...] Mais, par définition, chacune de ces disciplines ne peut accéder qu'à une vision partielle du réel* ». (Passet, 2010, p. 10). La tâche du chercheur devrait donc consister à avancer dans une meilleure compréhension des systèmes de pensée, c'est-à-dire des représentations fédératrices des connaissances disciplinaires spécifiques à un moment donné. Cela revient à considérer que le regard que le chercheur porte sur l'objet de sa recherche n'est pas neutre quant aux résultats qu'il obtient et à leur interprétation. C'est l'objet du point suivant.

4.3.1.3- « Chercher dans la complexité » : le principe²⁴⁶ d'indétermination de Heisenberg

Nous avons exposé, dans l'introduction de notre travail, l'idée selon laquelle la démarche constructiviste – à laquelle nous adhérons –, repose sur l'interrelation sujet/objet, c'est-à-dire la co-construction des problèmes entre le chercheur et les acteurs constitutifs de son objet de recherche. L'usage de la notion de modèle, en tant que représentation de la représentation mentale du chercheur, limite, en outre, l'objectivité de la recherche. Ce travail « complexe » soulève des risques possiblement élevés de biais méthodologiques à l'origine de conclusions fausses ou exagérées. Conformément à l'exigence de transdisciplinarité exposée auparavant, un détour par la mécanique quantique, à travers le principe d'indétermination – ou d'incertitude – exposé en 1927 par le physicien allemand Werner Heisenberg, permet de préciser la nature de ce problème²⁴⁷.

²⁴⁵ Notons néanmoins que pour Hatchuel (p. 34), il existe une divergence originelle entre gestion et économie. Ainsi, le premier manuel de gestion remonte à l'« *Economique* » de Xénophon. Cet ouvrage est destiné aux propriétaires athéniens dont l'activité, par opposition à la multitude de petits paysans, est tournée vers la polyactivité intensive, dont les principes organisateurs ne sont pas les mêmes que ceux de l'oïkos familial qui a inspiré les *Economiques* à Aristote.

²⁴⁶ Terme critiqué par les physiciens, qui lui préfèrent le terme de relations, mais qui est celui le plus généralement utilisé.

²⁴⁷ Heisenberg W. K., « Ueber den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik », *ZP*, 43, 1927, pp. 172-198.

Pour Heisenberg, un objet – en l’occurrence, une particule –, ne peut être vu que s’il est éclairé. Or, les photons²⁴⁸ de la lumière ne peuvent éclairer précisément que les objets de longueur d’onde²⁴⁹ supérieure. L’observateur est alors confronté à un dilemme :

- soit il diminue la longueur d’onde de la lumière pour mieux voir la particule : dans ce cas, l’augmentation de l’énergie lumineuse qui en résulte modifie la vitesse de déplacement de la particule observée ;

- soit il augmente la longueur d’onde de la lumière afin d’éviter de modifier la vitesse de la particule : dans ce cas, la baisse de l’énergie lumineuse produite diminue la capacité de l’observateur à situer précisément la particule.

Dans chaque cas, donc, l’observateur est conduit, par la seule mise en œuvre d’un protocole expérimental d’observation, à modifier l’objet étudié, qu’il s’agisse de la vitesse de ce dernier ou de sa position. D’où l’idée que la représentation d’un objet n’est toujours qu’une approximation – même fine –, de la réalité, et jamais la réalité en tant que telle. Rappelant ce principe d’indétermination, René Passet en déduit l’impossibilité, dans le champ des sciences sociales comme celui des sciences de la nature, de préserver la règle de neutralité de l’observateur (Passet, *op. cit.*, p. 525).

Les trois points précédents nous ont permis de revenir, d’un point de vue historique, théorique et épistémologique, sur les enjeux entourant l’approche complexe. La section suivante propose une formalisation, éclairée d’exemples des grands principes communs à toute démarche témoignant d’une volonté de s’inscrire dans la complexité, complexité envisagée au sens de la pensée complexe de Morin.

4.3.2- LES « TROIS PRINCIPES » DE LA PENSÉE COMPLEXE

Pour Morin (1999), la pensée complexe est « *la pensée qui traite avec l’incertitude et qui est capable de concevoir l’organisation. C’est la pensée apte à relier, contextualiser, globaliser, mais, en même temps, à reconnaître le singulier, l’individuel, le concret* » (Morin, 1999, p. 266). Il associe à l’idée de pensée complexe trois²⁵⁰ principes fondateurs, distincts mais liés : le principe dialogique, le principe de récursion organisationnelle et le principe hologrammatique (Morin, 2005 [1990], pp. 98-101).

²⁴⁸ Un photon peut se définir comme la plus petite mesure indivisible (« quantum ») de l’énergie.

²⁴⁹ La longueur d’onde désigne la distance séparant deux oscillations maximales consécutives d’une certaine quantité d’énergie (une onde) dont la vitesse varie en fonction du milieu de propagation.

²⁵⁰ Précisons que Morin comptabilise sept principes dans un ouvrage collectif de 1999 (*cf.* bibliographie) : le principe systémique (ou organisationnel) ; le principe hologrammatique ; le principe de la boucle rétroactive ; le principe de la boucle récursive ; le principe d’auto-éco-organisation ; le principe dialogique ; le principe de la réintroduction du connaissant dans toute connaissance. Les trois principes exposés dans notre travail, du fait du phénomène de « reliance », propre à la pensée complexe, concentrent les quatre autres.

4.3.2.1- Le principe dialogique

Morin qualifie de « dialogique » l'association de « deux termes à la fois complémentaires et antagonistes » (p. 99). L'enjeu d'une telle association repose sur l'idée que l'unité d'un concept, d'un phénomène... est indissociable de sa dualité. Le principe dialogique permet de penser le paradoxe en vertu duquel un raisonnement, bien qu'empirico-rationnel, produit des contradictions²⁵¹. Loin de traduire une erreur, la contradiction ainsi obtenue montre au contraire qu'une « *nappe profonde de la réalité* » (p. 92) a été atteinte, que les mots de la logique classique ne peuvent suffire à expliquer.

La rationalité, en tant que principe générateur des sociétés modernes, comme l'a montré Weber, n'échappe pas au principe dialogique, dès lors que nous admettons, avec Morin, que la rationalisation en constitue une dimension à la fois complémentaire et contradictoire. Morin pose la distinction entre rationalité et rationalisation en ces termes : « *la rationalité, c'est le jeu, c'est le dialogue incessant entre notre esprit, qui crée des structures logiques, qui les applique sur le monde et qui dialogue avec ce monde réel. Quand ce monde n'est pas d'accord avec notre système logique, il faut admettre que notre système logique est insuffisant, qu'il ne rencontre qu'une partie du réel. [...] La rationalisation consiste à vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent. Et tout ce qui, dans la réalité, contredit ce système cohérent est écarté, oublié, mis de côté, vu comme illusion ou apparence* » (p. 94). Edgar Morin introduit la notion de rationalité ouverte pour caractériser le caractère dialogique de la rationalité (Morin, 2014, pp. 127-159). Cette approche ouvre la voie à une approche complexe de la rationalité ; elle permet de montrer que l'irrationnel ou, en tout cas, la rationalisation, est le corollaire inévitable du rationnel. Le tout contient le contraire du tout, le rationnel contient l'irrationnel.

Le contenu dialogique de la rationalité échappe pourtant à une grande partie des sciences sociales lorsque celles-ci reposent sur la théorie des choix rationnels (TCR). Héritière de la microéconomie, la TCR – ou théorie de la rationalité instrumentale –, tient une place importante dans l'ensemble des sciences sociales (Boudon, 2003). Or, pour Postel (2003), raisonner en terme de rationalité instrumentale suppose que les individus soient capables d'évaluer avec précision les conséquences possibles de leurs actes (hypothèse « conséquentialiste ») et renvoie à une conception du temps de type « logique » ou « mécanique » (Postel, 2003, p. 229). Ce mode de raisonnement exclut la liberté individuelle : si les conséquences des actions sont logiquement prévisibles, alors rien de ne doit contrevenir à leur réalisation. L'économie standard de Arrow-Debreu assimile cette contrainte au marché de concurrence pure et parfaite ; l'économie néo-

²⁵¹ Morin donne à cet égard plusieurs exemples. L'exemple biologique, notamment, nous paraît éclairant. Il consiste à montrer que l'organisation du vivant repose sur deux principes apparemment contradictoires : d'une part, la logique de permanence et de reproduction, portée par l'ADN ; d'autre part, celle de multiplicité et de dégradation, portée par les acides aminés. « *Le processus sexuel produit des individus, lesquels produisent le processus sexuel* » (*ibid.*).

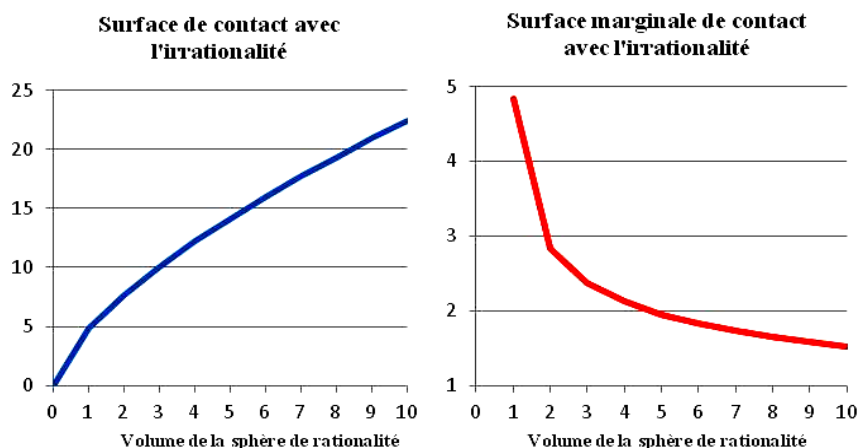
institutionnaliste de Coase-Williamson l'assimile à l'organisation hiérarchique où la rationalité est limitée. Adopter un regard complexe, dans un monde où les règles et systèmes de pensée ne sont pas donnés une fois pour toutes, mais sans cesse retravaillés par le jeu des interactions humaines, revient donc à envisager une conception élargie de la rationalité, afin de penser ce que ne permet pas de penser la rationalité substantive, enfermée qu'elle est dans une conception logique et prévisible de l'enchaînement des événements. C'est ce que fait Boudon (2003), avec le modèle rationnel général, en réponse aux limites de la théorie des choix rationnels (Boudon, 2003, pp. 19-56). Dans une perspective voisine, s'interrogeant sur l'apparent paradoxe, tiré de l'histoire des sciences, en vertu duquel connaissance et inconnaissance progressent de concert, Bronner (2009) propose une explication qui consiste à substituer la métaphore de la « sphère de Pascal » à celle, traditionnellement mobilisée, des « vases communicants. » (Bronner, 2009, pp. 17-18). Les vases communicants consistent à défendre un point de vue évolutionniste et linéaire de la connaissance, laquelle irait en progressant de concert avec la rationalisation du monde et la disparition progressive des croyances magiques ou superstitieuses²⁵². Bronner souligne que cette image, trop simple, non seulement est loin d'épuiser le réel, mais qu'elle est fautive : les progrès scientifiques ne réduisent pas l'importance des croyances magiques ou superstitieuses. Elles augmentent au contraire la conscience de l'inconnu et alimentent la substitution de nouvelles croyances aux précédentes²⁵³. La sphère de Pascal éclaire ce problème. « *Si la connaissance est une sphère, explique Pascal, sa surface est en contact avec ce qu'elle ne contient pas, c'est-à-dire l'inconnu. De ce fait, à mesure que la connaissance progresse et que la surface de cette sphère fait de même, l'aire en contact avec l'ignorance ne cesse de progresser elle aussi* » (*ibid.*). L'accroissement de la connaissance, dont la rationalisation et le désenchantement apparent du monde sont les meilleurs indicateurs, amène à la conscience le manque d'informations caractéristique de certains sujets et ouvre la voie pour l'imagination²⁵⁴. Conformément à l'approche transdisciplinaire, il est possible de modéliser la métaphore de la sphère de Pascal à partir du « langage » microéconomique²⁵⁵. C'est l'objet des graphiques ci-après.

²⁵² C'est l'approche défendue par les premiers anthropologues, tels Edward Burnett Tylor, James Georges Frazer ou, de manière plus radicale (et moralement douteuse), Lucien Lévy-Bruhl et son concept de mentalité prélogique.

²⁵³ Un phénomène largement démontré par les sociologues classiques, comme Weber ou Durkheim, et la deuxième génération d'anthropologues (Evans Pritchard ou Malinowski notamment). Pour eux, la rationalité humaine est « continuiste » : ce que savent ou croient savoir les individus dépend du contexte culturel et sociocognitif dans lequel ils évoluent à un moment donné, non de ce qu'ils sont plus ou moins « évolués » ou « intelligents ».

²⁵⁴ L'imagination, alliée de la science, alimente de fait les spéculations sur la vie extraterrestre ou encore les théories du complot.

²⁵⁵ Henry (Claude), « La microéconomie comme langage et enjeu de négociations », *in Revue économique*, vol. 35, pp. 177-198, 1984.



Graphique 7 : La progression conjointe du rationnel et de l'irrationnel

Inspiré par Bronner, 2009.

La surface de contact avec l'irrationalité est une fonction croissante du volume de la sphère de rationalité : la rationalisation des phénomènes sociaux (par exemple, celle des organisations) induit l'expansion parallèle de la croyance en des phénomènes irrationnels (*graphique de gauche*). Néanmoins, cette expansion se fait de manière ralentie avec le temps car la surface marginale de contact avec l'irrationalité est décroissante : une unité supplémentaire de volume de rationalité induit une hausse de la surface de contact avec l'irrationalité, exprimée en unités d'aire, inférieure à la hausse précédente (*graphique de droite*).

Dit autrement, le surplus d'irrationnel est moins irrationnel que le précédent, tout en demeurant positif. La dialectique rationnel/irrationnel issue de la notion de rationalité ouverte, ouvre la voie à l'analyse de phénomènes non immédiatement accessibles à la compréhension. Il s'agit notamment de phénomènes dont l'apparition est a priori surprenante ou allant à l'encontre de l'attendu. Appliquée au champ des organisations, elle permet de montrer comment la rationalisation croissante des processus organisationnels confine paradoxalement à l'irrationalité.

Nous venons d'exposer le premier principe de la pensée complexe selon Morin, le principe dialogique. Celui-ci invite à développer une acception élargie de la rationalité et à accepter l'idée selon laquelle chaque notion, chaque action... est porteuse de contradictions. Il permet, aussi, à l'instar de ce que nous avons écrit plus haut sur la notion de représentation, de penser conjointement l'individuel et le collectif dans la dualité qui les caractérise.

4.3.2.2- Le principe de récursion organisationnelle

Morin (1990) qualifie de « récursif » le principe selon lequel « *les produits et les effets sont en même temps causes et producteurs de ce qui les produit* » (pp. 99-100). Il est indissociable du principe dialogique exposé dans la section précédente : si, du fait de la dialogique rationnelle, les raisonnements rationnels étendent le champ de l'irrationnalité (ou de la rationalisation), alors

l'irrationalité appelle l'introduction de raisonnements rationnels supplémentaires, augmentant le contact avec l'irrational, etc.

D'un point de vue sociologique, nous dit Morin, « *la société est produite par les interactions entre individus, mais la société, une fois produite, rétroagit sur les individus et les produit. [...] Autrement dit, les individus produisent la société qui produit les individus.* »

Nous renouons, à travers ce principe, avec un aspect essentiel de la sociologie formaliste et interactionniste héritée des œuvres classiques de Georg Simmel puis Norbert Elias : celui qui veut que l'individu soit à la fois l'acteur (le producteur) du système social et le jouet (le produit) de ce même système.

Le processus de diffusion de la connaissance, développé par Nonaka et Takeuchi (1995)²⁵⁶, ainsi que la théorie de l'apprentissage organisationnel, impulsée par Argyris et Schön (1978), fournissent un éclairage de ce principe de récursion organisationnelle²⁵⁷.

Le modèle élaboré par Nonaka et Takeuchi vise à rendre compte des processus de création de connaissances. Celui-ci repose sur quatre dimensions : socialisation, externalisation, combinaison et internalisation (SECI). Chacune est associée à un niveau différent de connaissance, selon que la connaissance est, d'une part, tacite ou explicite et, d'autre part, individuelle ou collective (Pilnière, 2007, p. 237). Nous empruntons à Pilnière le schéma ci-après qui représente, de manière synthétique, le cycle cognitif exposé par Nonaka et Takeuchi.

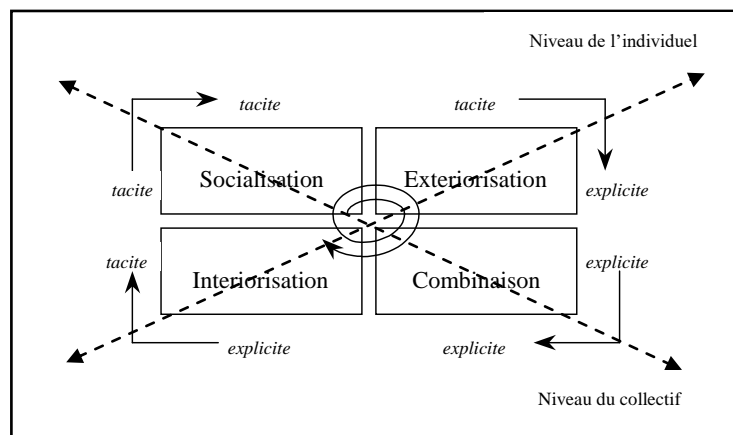


Figure 11 : Le cycle de création de la connaissance

Adaptée de Nonaka et Takeuchi (1995), tirée de Pilnière, 2007, p. 237.

La socialisation consiste en une diffusion de la connaissance tacite de manière tacite, c'est-à-dire par expérience, observation, imitation, pratique, discussion... ; l'extériorisation consiste en une

²⁵⁶ Nous insistons sur cette forme de complexité dans la mesure où elle nous paraît centrale pour notre objet. Elle renvoie directement, comme le rappelle Girin, à la distinction opérée par les ergonomes, que nous avons déjà abordée, entre travail prescrit, travail réel et travail perçu.

²⁵⁷ Ces théories sont, soulignons-le, bien en phase avec la conception de la représentation telle que nous l'avons exposée plus haut.

diffusion « du tacite vers l'explicite », à travers le dialogue et la réflexion ; la combinaison va « de l'explicite à l'explicite », soit une systématisation de la connaissance explicite via des réseaux et supports explicites (documents, réunions, conversations téléphoniques...) ; l'intériorisation, qui va « de l'explicite au tacite », repose dans une large mesure sur une logique de type apprentissage (*learning by doing*), à travers, par exemple, des documents permettant aux acteurs d'intérioriser leurs expériences, contribuant ainsi à enrichir leur connaissance tacite (*ibid.*). L'ensemble, nous le voyons, fonctionne en « boucle », l'accumulation de connaissances à la fois tacites et explicites contribuant à renforcer le niveau de connaissance collective, laquelle alimente en retour le niveau de connaissance individuelle.

La théorie de l'apprentissage organisationnel, introduite par Argyris et Schön (1978), constitue le point d'appui incontournable à ce processus de construction des connaissances. Dans cette théorie, l'organisation est envisagée comme un ensemble de routines et de règles de comportement tacites, héritées des habitudes et de l'histoire de l'organisation (Chaudey, 2014, p. 158). L'apprentissage organisationnel désigne la transcription des apprentissages individuels dans des « théories d'actions collectives ». Cette transcription est une « mise en cohérence » des différents apprentissages individuels au niveau de l'organisation dans son ensemble, laquelle s'effectue à travers les normes, règles et routines en vigueur (Chaudey, *ibid.*). Les théories d'action s'entendent comme « des connaissances incluant des stratégies d'action » (Pilnière, *op. cit.*, p. 241)²⁵⁸.

L'apprentissage organisationnel intervient lorsque l'application d'une théorie d'action conduit à un résultat différent de celui escompté. Cet écart, en effet, suscite un processus de réflexion et d'action collective à l'origine d'une modification des représentations, pouvant entraîner celle de la théorie d'action en vigueur (*ibid.*).

Un des principaux apports d'Argyris et Schön réside dans leur contribution à la compréhension du degré de transformation à l'œuvre dans la modification des représentations et des théories d'action associées. Cette contribution repose sur la distinction entre apprentissage « *single-loop* » et apprentissage « *double-loop* ». Le premier, l'apprentissage en simple boucle, consiste à chercher puis corriger les erreurs commises dans les procédures de choix en vue de maintenir les caractéristiques de la théorie d'action. L'apprentissage repose, dans ce cas, sur la répétition, et ne permet pas l'émergence de nouvelles règles ou routines (Chaudey, *op. cit.*, p 179). Autrement dit, l'organisation s'adapte aux changements de son environnement sans remettre en cause ses valeurs : les stratégies d'action sont modifiées, pas les valeurs directrices de l'action (Pilnière, *op. cit.*). L'apprentissage en double boucle intervient lorsque la théorie d'action en vigueur introduit des attentes ou des réactions incompatibles entre des individus ou des groupes au sein de l'organisation. La résolution du conflit suppose de rechercher de nouvelles valeurs dans la théorie d'action, mieux à même de refléter les exigences des différents groupes (Chaudey, 2014). Dans ce cas, l'apprentissage induit un changement de valeurs dans les théories d'usage (Pilnière, 2007).

²⁵⁸ Deux types de théories d'action peuvent être distingués : les théories professées (« ce que l'on dit vouloir faire ») et les théories d'usage (« ce que l'on fait en réalité »).

4.3.2.3- Le principe hologrammatique

Troisième principe structurant de la pensée complexe et corollaire des deux précédents : celui que Morin qualifie de « hologrammatique » et qu'il résume en une phrase : « *le tout est dans la partie qui est dans le tout* » (pp. 100-102). La référence à l'hologramme se justifie car « *le moindre point de l'image de l'hologramme contient la quasi-totalité de l'information de l'objet représenté* ». Morin établit un parallèle entre monde biologique et monde sociologique : dans le premier, chaque cellule d'un organisme contient la totalité de l'information génétique de celui-ci ; dans le second, chaque individu « contient » la société à travers les divers processus de socialisation.

Le principe hologrammatique – relié aux autres –, ouvre la voie à la notion de système complexe : aucune unité élémentaire du système ne peut être envisagée de manière indépendante au système auquel elle appartient. Autrement dit, chaque élément du système « contient » le système dont il est extrait. Il nous faut donc préciser l'approche du système sous-tendue par la pensée complexe, ainsi que le système que nous utiliserons dans notre recherche. C'est l'objet du point suivant.

4.3.3- LE SYSTEME COMPLEXE COMME MODELE HEURISTIQUE

4.3.3.1- Qu'entendons-nous par « système complexe » ?

La notion de système est à préciser en vue de son élaboration formelle car elle est « *particulièrement ambiguë* » et « *relativement floue*²⁵⁹ » (Crozier, Friedberg, 1977, pp. 241-242). Pour ces auteurs, cette caractéristique provient de l'usage qui en est habituellement fait par la tradition structuro-fonctionnaliste héritée de Parsons (1951) : le système assurerait dans cette perspective une fonction de maintenance des normes sur la base de fonctions définies a priori sans possibilité de vérification empirique.

La théorie parsonienne constitue donc la notion de système en métaphysique de l'action, entité totalisante mobilisable par le chercheur en vue de tester le degré d'adéquation des produits de l'action individuelle avec les fonctions définies par le modèle pensé comme système social *a prioriste* : les difficultés dans les ajustements sociaux proviendraient dans ce cas d'une mauvaise réponse des acteurs (les éléments du système) aux fonctions sociales universelles. En faisant du système social une métaphysique de l'action, la solidité épistémologique de la notion s'étiole et invite le chercheur à dériver vers une conception de la notion de système directement empruntée

²⁵⁹ Nous convenons néanmoins de l'existence d'une définition générale et souvent usitée : le système serait un ensemble d'éléments interdépendants. L'inconvénient de cette définition est son flou épistémologique.

aux sciences de la nature. De « social », le système glisse vers une acception naturalisante de type « *cybernétique asservie* » (Crozier, Friedberg, *ibid.*, pp. 241-247).

Pour Crozier et Friedberg, ce glissement n'est cependant pas satisfaisant dans la mesure où il nie la liberté de l'acteur. La notion de système en sciences sociales ne possède donc des vertus heuristiques que dans la mesure où, d'une part, elle ne repose pas sur un schéma *a priori* des fonctions sociales (refus de la conception structuro-fonctionnaliste) et où, d'autre part, elle ne postule pas une réponse *mécanique* des acteurs aux stimuli sociaux (refus de la conception cybernétique asservie).

Il s'agit en conséquence d'adopter une approche constructiviste de la notion car :

- (1) si le système n'existe pas en lui-même, c'est-à-dire indépendamment des acteurs et sur la base de fonctions *a priori*, il est nécessairement construit ;
- (2) si le système n'est pas pure contrainte pour des individus rationnels disposant de marges de liberté et d'action sur le système, alors l'opération de construction repose sur les interrelations entre les acteurs ;
- (3) la démarche d'investigation suppose d'adopter des hypothèses simplificatrices et d'identifier des faits saillants dont l'ensemble forme un modèle, au sens où nous l'avons défini dans notre partie liminaire.

Crozier et Friedberg proposent d'appeler « système d'action concret » (SAC) le système correspondant à cette approche constructiviste. De ce point de vue, et contrairement à ce que suggère Bertalanffy (1968), les systèmes ne sont « *pas partout* », mais sont des construits de la raison humaine, « *in brain* », dont la confrontation avec l'observation doit permettre d'enrichir la connaissance.

La représentation d'une organisation comme ensemble de systèmes et sous-systèmes est une construction utile à la découverte des faits. Une construction pertinente, c'est-à-dire – ainsi que l'atteste la vérification des hypothèses de construction –, à l'origine d'une augmentation du stock de connaissances, permet de formuler des *règles* d'ordre général.

Le tableau ci-après résume notre propos :

	Système parsonnien (ou structuro-fonctionnaliste)	Système naturel (ou cybernétique asservi)	Système d'action concret (ou constructiviste)
Vérifiabilité/réfutabilité des hypothèses de recherche	Faible	Forte	Forte
Prévisibilité de l'action individuelle	Forte	Forte	Faible

Tableau 5 : Différentes approches de la notion de système

Inspiré de Crozier, Friedberg (1977).

L'approche constructiviste du système présente donc l'avantage de pouvoir faire l'objet de protocoles de vérifiabilité et/ou de réfutabilité dans la mesure où, contrairement à Parsons, il ne présuppose pas le caractère déterministe des actions individuelles imposé par un sous-système culturel défini en amont. Cela ne signifie pas que l'individu est a-culturel : le système normatif encadre les possibilités d'action de l'acteur sans les déterminer. Corollaire de ce principe : la prévisibilité de l'action est contingentée dans le temps et dans l'espace. La portée de la « théorie de la symétrie » entre explication et prédiction, si forte dans le cadre des systèmes naturels²⁶⁰, est, dans cette hypothèse, considérablement réduite. L'explication débouchant sur un ensemble de possibilités d'action sans qu'il soit possible de connaître avec certitude la possibilité qui se réalisera.

La notion de « système complexe » devient, alors, un outil conceptuel mobilisable par le chercheur pour la découverte des faits lorsque ces faits n'apparaissent pas d'eux-mêmes. Notamment lorsque ces faits sont des relations sociales de nature implicite et récursives. Le schéma ci-dessous propose une synthèse des différentes approches de la notion de système.

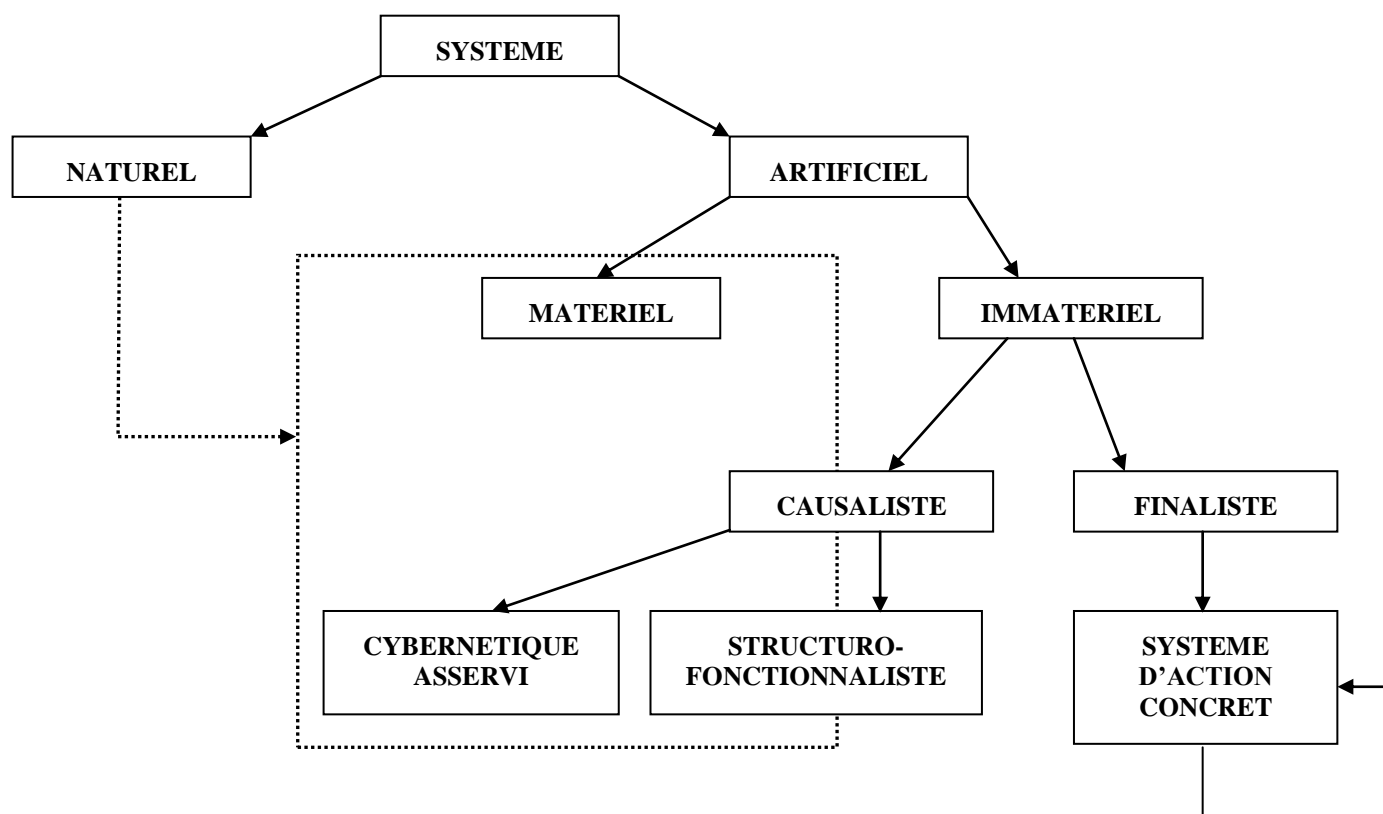


Figure 12 : Système d'action concret et système complexe

Inspiré de Passet (2010) ; Crozier, Friedberg (1977)

²⁶⁰ Si nous exceptons, à l'instar de Blaug, la théorie darwinienne de l'évolution, dont la particularité serait d'offrir à la fois un schéma explicatif puissant a posteriori, et un schéma prédictif relativement faible a priori (op. cit., pp. 7-9).

La notion de SAC, parce qu'elle repose sur une démarche constructiviste, implique que les systèmes n'existent jamais indépendamment des acteurs. Ils procèdent au contraire d'une co-construction entre les acteurs. C'est précisément parce qu'il est co-construit qu'il peut, d'une part, faire l'objet de procédures de réfutation et de vérification, mais qu'il ne peut pas, d'autre part, autoriser la formulation de lois sociales générales indépendantes du contexte dans lequel ces lois ont été élaborées.

C'est pourquoi également, le SAC n'est pas donné une fois pour toutes mais est appelé à se reproduire en se transformant et en se complexifiant sous l'effet des jeux relationnels. Les SAC constituent donc, selon nous, des systèmes « complexes » au sens de Morin, dans la mesure où chacune des parties prenantes d'un SAC ne saurait s'envisager indépendamment des autres.

Nous avons conscience que toute modélisation est réductrice. Cependant, elle permet de s'entendre sur le système construit. C'est pourquoi nous proposons, dans le point suivant, de modéliser le système complexe que nous allons utiliser dans notre recherche.

4.3.3.2- Modélisation du système utilisé dans notre recherche

Nous proposons ainsi de modéliser le système utilisé à travers le schéma suivant :

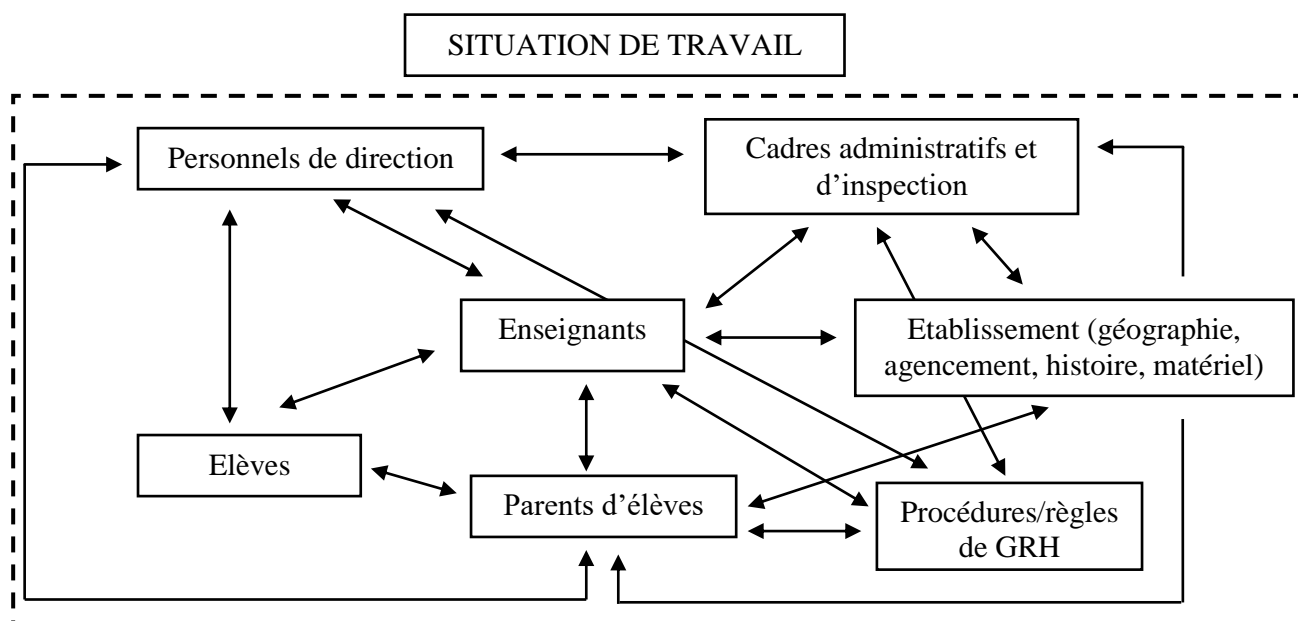


Figure 13 : Modélisation du système « enseignement »

Ce système « enseignement » est applicable à une situation de travail donnée. Par exemple, celle qui consiste à « donner un cours de sciences économiques et sociales à des élèves d'une classe de 1^{ère} ES ». Cette situation renvoie à une interaction directe, celle de l'enseignant et de ses élèves. Préciser qu'il s'agit d'une classe de 1^{ère} ES laisse entendre une interaction influencée par le contexte. En effet, ces élèves, même s'ils n'ont jamais eu véritablement de cours dans cette

matière, se construisent une représentation sur ce qu'est cet enseignement et l'enseignant qui le dispense. Cette situation est aussi marquée par une multitude d'interactions indirectes : l'horaire du cours et sa durée sont déterminés par la direction de l'établissement ; le programme est déterminé par le Conseil supérieur des programmes, soit des cadres administratifs et des inspecteurs ; l'enseignant en situation a été affecté dans cet établissement sur la base de procédures de gestion spécifiques déterminées par des cadres administratifs ; le matériel utilisé (vidéoprojecteur...) dépend des choix pédagogiques de l'enseignant, mais aussi de ceux de la direction de l'établissement et des gestionnaires, etc.

L'approche complexe nous conduit à construire cette situation de travail [*c'est-à-dire l'ensemble ici délimité par le cadre en pointillés*] en tant que système complexe.

Nous considérons, d'une part, que ce système est un système d'action concret (SAC), au sens sociologique de Crozier et Friedberg, dans la mesure où il tient compte des *jeux* joués par chacune des parties prenantes humaines du système, les actions (ou inactions) des unes – sous-tendues par des représentations, elles-mêmes influencées par l'action –, étant interdépendantes de celles des autres.

Ainsi, d'autre part, via la notion de représentation, nous intégrons les interactions avec les instances non humaines (tel qu'un vidéoprojecteur...). La notion de représentation s'entend bien dans l'acception constructiviste, proposée par Sallaberry (1986), telle que nous l'avons exposée plus haut. Celle-ci n'est pas seulement sociale ou psychosociale, en tant qu'émergence d'interactions inter-individuelles. Elle est aussi, plus largement, mentale, c'est-à-dire « *in brain* », émergeant d'instances à la fois inter-individuelles (humaines) et non humaines/situationnelles, en l'occurrence, par exemple, le cadre que représentent l'établissement scolaire et les procédures/règles mises en œuvre pour la gestion des ressources humaines.

Pour la suite de notre travail, dans une volonté de clarté, nous parlerons d'« élément du système », aussi bien pour les parties prenantes (instances humaines) que pour les instances non humaines.

Dans la perspective empirique qui va suivre, notre démarche va donc consister à nous intéresser aux situations de travail, c'est-à-dire chacun des éléments du système, et non seulement les enseignants. Mais, surtout, nous nous intéresserons aux interactions entre ces éléments.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Nous avons montré dans cette première partie comment la prévention des facteurs de risques psychosociaux s'était progressivement inscrite dans l'agenda public. Sur la base de la définition du CESRPS, nous avons explicité le caractère plurifactoriel et interactionnel de la notion, ainsi que ses manifestations.

D'un point de vue théorique, les modèles explicatifs des RPS sont souvent conceptuellement proches des explications de type interactionnel/transactionnel. Cela est en partie lié avec l'importance quantitative des analyses anglo-saxonnes sur le sujet, traditionnellement plus orientées, nous l'avons dit, vers des démarches de type individuel.

Les approches d'inspiration ergonomique, ancrées dans le paysage académique français, telle que la clinique de l'activité, fournissent, par ailleurs, un outillage conceptuel indispensable à la compréhension du travail individuel « en train de se faire ».

Ces approches centrées sur l'individu-acteur ont en commun de souligner le rôle essentiel des représentations que l'individu se construit dans ses interactions avec sa situation de travail et par la-même des représentations qui sous-tendent sa souffrance psychique. Mais ces dernières restent, selon nous, abordées sous l'angle individuel et ne suffisent pas à appréhender la globalité des processus interactionnels à l'origine des facteurs de RPS. De fait, si elles peuvent être adaptées dans la perspective d'actions de prévention secondaire ou tertiaire, ces approches perdent en pertinence du point de vue d'une prévention primaire.

La façon d'approcher les RPS aujourd'hui ne contribue donc pas à une prévention primaire effective, efficace et efficiente des RPS. Celle-ci repose sur une vision trop réductrice du système de construction des RPS car fondée sur l'individu en activité de travail, et non sur l'activité de travail elle-même. Autrement dit, cela revient à ne considérer que le système « enseignant-élèves ». Il nous a donc semblé important d'enrichir les approches généralement mobilisées en considérant les RPS sous l'angle de la pensée complexe. Cela revient à introduire une compréhension systémique des RPS et, particulièrement, de leurs facteurs.

Pour cela, nous avons donc modélisé le « système enseignement ». Considérer la complexité de ce système, c'est donc, en premier lieu, considérer la pluralité des éléments en jeu (humains/non humains), leurs interactions, et les représentations des acteurs/parties prenantes (enseignants, élèves, parents d'élèves, personnels de direction, cadres administratifs). C'est aussi, en second lieu, questionner ces représentations et regarder dans quelle mesure elles participent, ou non, à renforcer le système de prévention tel qu'il existe aujourd'hui. Au regard de l'analyse des résultats, nous serons alors en mesure de proposer des préconisations pour favoriser une démarche de prévention primaire des RPS chez les enseignants du second degré public.

PARTIE 2 – COMPRENDRE POUR EXPLIQUER : LES RPS A L'EPREUVE DU TERRAIN DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC

*« Je ne puis pas donner la réalité des faits, je n'en puis présenter que
l'ombre »²⁶¹*

*« Les sociologues sont des gens déplaisants. Ils font penser à ces anatomistes
qui, contemplant le corps d'une jolie femme, n'y voient qu'un squelette et des
viscères »²⁶².*

²⁶¹ Stendhal, *Le Rouge et le Noir*.

²⁶² Frédéric Gaussen, *Le Monde*, 16 novembre 1984.

INTRODUCTION DE LA DEUXIEME PARTIE

Cette deuxième partie est marquée par l'importance de sa dimension empirique. Nous allons questionner le terrain en nous appuyant, et donc en expérimentant, le système construit dans la partie précédente, à savoir, le « système-enseignement ». Le « terrain » n'a cependant pas été simple à définir. Nous avons souhaité, dans un premier temps, travailler en collaboration avec l'association *Après Prof* à partir de la base de données des quelques 6000 enseignants ayant témoigné auprès de l'association d'une volonté de reconversion professionnelle. Cette collaboration n'a finalement pas pu voir le jour. Après réflexion, quoiqu'à bien des égards pertinente, cette porte d'entrée empirique se serait avérée peu adaptée aux enjeux méthodologiques et scientifiques de notre travail.

Celle-ci, d'une part, aurait reposé sur une démarche foncièrement quantitative, peu propice, ainsi que nous le verrons, au travail sur les représentations des acteurs que nous voulions mener. Elle se serait avérée, d'autre part, réductrice : en portant le regard sur une partie seulement des éléments du système (les enseignants) : nous nous serions trouvé confronté à la difficulté de mener une analyse « complexe » n'interrogeant pas l'ensemble des éléments du système.

Nous avons donc fait le choix d'un terrain de « proximité » – c'est-à-dire notre propre environnement de travail –, inévitablement réduit sur le plan géographique, mais diversifié sur le plan des acteurs étudiés et approfondi du point de vue des entretiens menés. Ce travail de terrain a donc consisté à approcher les représentations d'une pluralité d'acteurs : élèves (116) et parents (54) ; enseignants de collège et lycée (16) ; personnels de direction (6). Afin d'élargir notre perspective à l'ensemble des acteurs du système, nous avons abordé les représentations des cadres administratifs de façon quantitative, à travers une méthodologie spécifique mise en œuvre sur les bases de données rectorales relatives au mouvement d'affectation des enseignants.

L'objectif de cette deuxième partie, organisée en deux chapitres, sera en conséquence d'explicitier l'ensemble des étapes de la démarche empirique de recherche, du choix de la méthodologie initiale à la mise en œuvre du protocole de recherche, puis de l'exposé des résultats.

Dans le premier chapitre, intitulé *Inventaire des options méthodologiques et justification de l'option retenue*, nous précisons les avantages et inconvénients des méthodes utilisées par les sciences sociales en général et les sciences de gestion en particulier. Nous justifions le choix d'une démarche qualitative de type « projectif » et synthétisons l'ensemble de la démarche empirique adoptée.

Le deuxième chapitre, intitulé *Labourage de terrain : approcher les représentations des acteurs*, est à vocation strictement empirique. Nous y détaillons le déroulement concret de la recherche ainsi que les premiers résultats obtenus relatifs aux représentations individuelles des acteurs du « système enseignement ».

CHAPITRE 1 - INVENTAIRE DES OPTIONS METHODOLOGIQUES ET JUSTIFICATION DE L'OPTION RETENUE

La « querelle » des méthodes de la deuxième moitié du XIX^{ème} a fait florès. Nous en avons rappelé les principaux tenants dans la partie liminaire de notre travail. L'enjeu de ce premier chapitre porte néanmoins sur une échelle méthodologique beaucoup plus réduite que celle à laquelle renvoient l'épistémologie et son histoire. Il s'agit, dans un premier temps, de rappeler un certain nombre d'éléments relatifs au degré de pertinence de la distinction généralement opérée entre méthodologies quantitatives et qualitatives, ceci afin d'éclairer notre propre positionnement (1.1). Il s'agit, dans un deuxième temps, d'explicitier la nature des difficultés (légitimité, confiance) – mais aussi, peut-être, des opportunités –, que représente pour nous le fait de conduire une démarche de recherche axée sur notre propre corps professionnel (1.2). Dans un troisième temps, nous proposons un mode de résolution de ces difficultés fondé sur la méthode projective (1.3). Nous terminons, dans un quatrième point, en synthétisant le cheminement méthodologique suivi (1.4).

1.1- LES ENJEUX DE METHODE

1.1.1- LA DISTINCTION ENTRE METHODOLOGIES QUANTITATIVE ET QUALITATIVE

Les sciences sociales distinguent deux méthodes d'investigation empirique. D'une part, la méthode quantitative, fondée sur l'agrégation des éléments étudiés et matérialisée dans le traitement statistique de réponses à des questionnaires ; et, d'autre part, la méthode qualitative, fondée sur l'observation (désengagée ou participante) ou sur l'entretien. Revenons sur chacune de ces méthodes.

1.1.1.1- Les méthodes quantitatives

La particularité des approches quantitatives est leur caractère mesurable (Boutin, 2000). Les sciences sociales ont du reste longtemps considéré que ce caractère était celui de toute démarche scientifique, en estimant, conformément à l'a priori positiviste, que les méthodes utilisées par les sciences de la nature, à vocation quantitative, étaient les seules qui pouvaient être qualifiées de

« scientifiques »²⁶³. Par-delà l'usage important des mathématiques auquel ces méthodes font généralement appel, il existe une certaine diversité au sein de la démarche quantitative, selon qu'elle privilégie comme point de départ de l'analyse un point de vue théorique ou empirique. Pour François Etner, nous pouvons distinguer entre « *d'un côté, des modèles formalisés, destinés à être confrontés aux statistiques disponibles et, de l'autre, le recours direct à ces statistiques pour en déduire des lois empiriques* » (Etner, 2007, p. 905). Pour Etner, l'économétrie²⁶⁴, en tant qu'« *étude des phénomènes économiques [et sociaux] à partir de l'observation statistique des grandeurs pertinentes pour décrire ces phénomènes* » (Florens, 2007, p. 410) contribue à réconcilier ces deux tendances.

1.1.1.2- Les méthodes qualitatives

a) Principe

De nombreux chercheurs soulignent, depuis les années 1970, les insuffisances des méthodes quantitatives (Pourtois, 1993). Un constat qui contribue à expliquer le regain d'intérêt pour les méthodes qualitatives, dans le prolongement de l'ouvrage séminal publié par Barney G. Glaser et Anselm L. Stauss (1967), fondateur des méthodes d'analyse dites par « théorisation ancrée » (*Grounded Theory*): son objet principal consiste à développer des théories à partir des observations de terrain²⁶⁵.

Selon Jean-Pierre Pourtois, l'enjeu essentiel de la méthodologie qualitative est d'« *essayer de considérer la complexité des situations en réintégrant dans son analyse les dimensions de temps et d'espace.* » (Pourtois, *ibid.*, p. 132). Pour Jacques Jaussaud (2009), une analyse est dite qualitative lorsqu'elle porte sur des données qualitatives, c'est-à-dire des données qui ne sont pas essentiellement

²⁶³ La controverse des méthodes au XIX^{ème}, autour notamment de Wilhelm Dilthey, a permis de montrer que le dualisme méthodologique opposant sciences de la nature et sciences sociales n'enlevait en rien à ces dernières leur caractère scientifique. Nous rappelons (*cf. partie liminaire*) que nous considérons, d'une part, qu'une science, sociale ou non, se définit par sa rigueur méthodologique, non par son objet. Et, d'autre part, qu'une démarche scientifique rigoureuse n'est pas nécessairement quantitative ou hypothético-déductive.

²⁶⁴ Le mot est introduit dans les années 1930 par les économistes Ragnar Frisch et Jan Tinbergen.

²⁶⁵ Mais pas sans présupposé contextuel ou théorique. Pierre Bourdieu (1984), par exemple, insiste, dans l'étude qu'il mène sur les chercheurs universitaires, sur le fait que le chercheur est toujours « quelque part », ancré dans un contexte ; contexte (biographique et professionnel) qui influence nécessairement le choix de son sujet de recherche, comme ses méthodes d'investigation et l'interprétation des résultats. Pour Herbert Simon, « *nous devons toujours avoir une théorie précise avant d'engager un travail empirique* » (1992, p. 22). Simon s'inscrit dans le champ de la théorie cognitive dans la mesure où « *son objectif premier est de rendre compte d'une réalité économique* », d'où l'importance qu'il accorde à l'expérimentation, à l'observation des comportements et processus de décision, tout en précisant que « *l'observation ne peut pas se faire sans théorie préalable* » (Chaudey, 2014, p. 136). De même, pour Crozier et Friedberg (*op. cit.*), la construction du terrain de recherche est la conséquence d'un choix épistémologique a prioriste consistant à envisager les individus comme des acteurs agissant pour l'appropriation de zones d'incertitude à l'intérieur de systèmes d'action concrets. D'où l'appellation de *méthode hypothético-inductive* qu'ils utilisent pour désigner leur approche simultanée du terrain et de la théorie.

numériques²⁶⁶. La particularité de ces données est qu'elles sont beaucoup plus difficiles à synthétiser que les données quantitatives. On travaille, de fait, sur un petit nombre de cas, mais de manière « approfondie » et « nuancée » (*op. cit.*). Le caractère restreint du nombre de cas étudiés soulève la question de la validité des résultats obtenus. Les sciences de gestion, en particulier, ont longtemps manifesté une suspicion à l'égard de ces méthodes. Pourtant, plusieurs études²⁶⁷, aujourd'hui anciennes, exploitant une démarche qualitative, ont fait la preuve de la solidité de leurs résultats.

Pour Jaussaud (*ibid.*), le recours aux méthodes qualitatives se justifie lorsqu'il est plus facile de collecter et de traiter des données qualitatives pertinentes que des données quantitatives pertinentes. Ce sera le cas si :

- les données quantitatives sont absentes ou leur possibilité de recueil limitée ;
- la connaissance a priori du champ de recherche est trop sommaire pour définir les données quantitatives pertinentes à étudier ;
- la nature du problème impose de recourir à des méthodes qualitatives²⁶⁸.

La méthodologie qualitative peut également se justifier en vue de préparer ou prolonger une étude quantitative. Dans les faits, la méthodologie qualitative est le plus souvent de type « hypothético-inductive » : « elle constitue et cerne son objet d'étude par étapes successives à travers l'observation » (Crozier, Friedberg, *op. cit.*, p. 454). On considère donc ici qu'il n'est pas possible d'établir un modèle précis de recherche sur la base de variables opérationnelles reflétant les concepts énoncés dans les hypothèses. Les hypothèses ne sont que des orientations utiles pour l'investigation du terrain²⁶⁹. Les recherches produites en sciences de gestion permettent de retenir six critères de validité pour la méthodologie qualitative :

- Représentativité théorique de l'échantillon ;
- Saturation de l'échantillon : l'étude de cas supplémentaires n'apporte plus d'informations nouvelles ; pour Matthew B. Miles et Michael A. Huberman (1991), cette condition de saturation est atteinte pour un effectif de deux personnes par catégorie²⁷⁰ ;

²⁶⁶ Jaussaud (Jacques), « Introduction aux méthodologies qualitatives », *Cours de M2, CREG-UPPA*, année universitaire 2009-2010. Une partie importante de cette section est inspirée par ce cours.

²⁶⁷ Notamment : Lawrence, P., Lorsch, J. (1967), "Differentiation and Integration in Complex Organizations" *Administrative Science Quarterly* 12, pp. 1-30 ; Perlmutter, H. (1969), "The Tortuous Evolution of the Multinational Corporation". *Columbia World Journal of Business*. pp. 9-18 ; Bartlett, C., Ghoshal, S. (1991), "Managing Across Borders : The Transnational Solution", *Boston, Massachusetts*, Harvard Business School Press.

²⁶⁸ Dans le cadre des travaux relatifs aux représentations des acteurs par exemple.

²⁶⁹ Même si, comme le rappelle Jacques Jaussaud, la théorie n'exclut pas, a priori, l'usage d'une approche hypothético-déductive, à l'instar de la méthodologie quantitative. La démarche hypothético-inductive est le plus souvent imposée par la « réalité » des contraintes empiriques.

²⁷⁰ Dans la mesure où, en méthodologie qualitative, les éléments de contexte aident à comprendre le phénomène étudié, la saturation intervient bien avant d'avoir constitué l'échantillon selon la règle définie par Miles et Huberman.

- Rigueur dans l'application des méthodes : démarche et choix doivent être les plus explicites possible ;
- Acceptation externe de la recherche ;
- Acceptation interne de la recherche, ou argumentation serrée du refus ;
- Applicabilité des résultats de la recherche.

Il est possible de voir, selon nous, à l'appui de la méthodologie qualitative, le constat, établi par Susan Haack, selon lequel la plupart des scientifiques ont toujours cru au principe de continuité entre pensée ordinaire et pensée scientifique (Haack, 2003). Comme l'indique Raymond Boudon (2010), en opposition avec le point de vue développé par Gaston Bachelard, les deux ont en commun de procéder par « bricolage » et « tâtonnement ». Einstein, lui-même, dans un article de 1936, écrivait que « *la science n'est qu'un raffinement de notre pensée quotidienne* ».

Autant d'éléments qui plaident en faveur de l'approche qualitative : elle transforme le travail du chercheur en le conduisant à expliquer scientifiquement les paradoxes apparents tirés de l'expérience *ordinaire* des acteurs ; expérience que le chercheur leur demande de relater, directement ou indirectement, pour pouvoir accéder aux données qu'il pourra ensuite exploiter. Nous distinguons, dans l'approche qualitative, deux grands modes d'accès aux données : l'entretien et l'observation. Chacun d'eux fait l'objet des deux points suivants.

b) L'entretien

L'entretien de recherche désigne un « *dispositif d'enquête susceptible de lever certaines résistances d'un interlocuteur ; c'est un mode d'accès efficace aux représentations et opinions individuelles* » (Blanchet, Gotman, 1992). Comme l'indique Jean-Christophe Vilatte, il existe une grande diversité d'entretiens et de techniques d'entretien, mobilisables en fonction des enjeux de la recherche : entretien rétrospectif, d'anamnèse, d'enquête sociale, compréhensif, clinique, d'explicitation, exploratoire, biographique, etc. (Vilatte, 2007).

Néanmoins, en suivant Alain Blanchet et Anne Gotman, nous pouvons voir, dans toute démarche de type « entretien », la nécessité d'introduire un rapport « suffisamment égalitaire » entre l'enquêteur et l'enquêté, afin de limiter, de la part de l'observé, l'impression d'être contraint de fournir une information (Blanchet, Gotman, *ibid.*). De ce rapport égalitaire doit naître la diminution ou la disparition des résistances potentielles, telles qu'elles pouvaient s'observer dans les premières enquêtes sociales conduites à partir du XIX^{ème} siècle par des chercheurs perçus alors, via leurs questionnaires/interrogatoires, comme des dépositaires de l'autorité (*ibid.*).

Nous distinguons deux formes d'entretien de recherche : l'entretien individuel et l'entretien de groupe (Guirdarlal, 2015, pp. 98-99). Le premier se déroule dans une relation de face-à-face entre le chercheur et le sujet. Le second (*focus group*) consiste à former un groupe de discussion semi-

structuré ; il est modéré par un animateur neutre. Ce n'est donc pas le chercheur qui conduit l'entretien, son rôle se limitant à la collecte d'informations²⁷¹.

L'acte fondateur de l'entretien de recherche est récent et généralement attribué à Roethlisberger et Dickson, en 1943, dans l'enquête qu'ils consacrent aux déterminants de la productivité au sein de la *Western Electric* ; celle-ci leur permet, notamment, de mettre en évidence le rôle central des relations interpersonnelles dans la motivation au travail (*ibid.*)²⁷². Avec cette étude, un changement de perspective s'opère sur un plan épistémologique : il ne s'agit plus de chercher des réponses à des questions « scientifiquement constituées », mais de rechercher des questions élaborées par « les acteurs sociaux eux-mêmes » (*ibid.*). Un aspect important est par ailleurs mis en évidence par cette enquête : seul un contexte discursif autorise une interprétation des réponses fournies et un accès aux conceptions personnelles des interviewés ; d'où l'apparente absence de sens des réponses initialement obtenues par questionnaire (*ibid.*)²⁷³.

L'entretien s'avère particulièrement adapté à l'étude des systèmes de représentations et à celle des pratiques sociales (Jaussaud, *op. cit.*). Son efficacité et la fiabilité des résultats obtenus reposent néanmoins sur un certain nombre de précautions méthodologiques. La première consiste à construire une relation de travail conforme à la logique égalitaire de l'entretien de recherche ; cela suppose de réduire la dissymétrie des rôles. De fait, l'empathie est requise : celle-ci est indispensable pour la compréhension des positions et choix de l'interviewé. Ensuite, le choix et le lieu de réalisation de l'entretien doivent être judicieux. Enfin, l'enregistrement de l'entretien est requis mais doit être proposé en veillant à limiter les risques d'autocensure²⁷⁴.

L'entretien de recherche individuel peut se conduire de trois manières différentes (Guirdarlal, *op. cit.*). La première est non-directive : le sujet s'exprime librement à partir d'une question initiale.

²⁷¹ Compte tenu des conditions de réalisation de notre travail, nous ne développerons pas plus en avant la problématique de l'entretien de groupe. Notre démarche est, en effet, individuelle et ne répond à aucune « commande ». Dans ce contexte, l'idée de faire appel à un animateur de groupe apparaît très difficilement réalisable.

²⁷² Quoique la notion d'entretien soit très antérieure. En terme d'outil de recherche, celui-ci est mobilisé, en dehors d'un contexte de théorisation, par les travaux que mène Charles Booth (1886-1891) autour de la population londonienne et dont il tire une « carte de la pauvreté » ; Booth qui inaugure, de fait, la tradition de l'enquête sociale moderne, et apparaît, rétrospectivement, comme l'inspirateur de la sociologie urbaine américaine telle qu'elle sera mise en œuvre – c'est-à-dire, de manière empirique – par l'Ecole de Chicago à partir des années 1920 (Topalov, 1991).

²⁷³ En suivant Blanchet et Gotman, on peut remarquer que l'institutionnalisation progressive de l'entretien comme outil de recherche, en substitut au questionnaire, s'inscrit dans une représentation globale différente, née de l'anthropologie, de la relation qui unit le chercheur au sujet, lequel n'est plus pensé comme « malade », mais comme un individu ayant de « bonnes raisons » (Boudon, 2003) – voire, un système de raisons – de croire ce qu'il croit et d'agir comme il agit.

²⁷⁴ D'autres précautions sont indispensables par ailleurs dans le déroulement de l'entretien. Citons : l'utilisation d'un guide d'entretien, le recadrage du discours (mise en évidence d'une contradiction, introduction d'une nouvelle consigne, relance et invitation à l'approfondissement...) et la conclusion, laquelle doit ménager de nouveaux contacts potentiels.

Lorsque celui-ci ne s'exprime plus, le chercheur le relance en reformulant ses derniers propos ; son rôle consiste seulement à faciliter l'expression de l'interviewé et l'inciter à approfondir. La deuxième forme d'entretien est semi-directive : une trame, élaborée à partir des questionnements du chercheur, sert de support à l'entretien. Cette trame peut évoluer en cours d'entretien en fonction des propos tenus par le sujet. Dernière forme d'entretien individuel : l'entretien directif. Dans ce cas, un guide de recherche a été élaboré et est appliqué de manière stricte et indifférenciée selon les sujets. Ceux-ci n'ont pas la possibilité de développer des aspects non prévus dans le guide et leurs réponses sont plutôt brèves. Parmi ces trois formes, l'entretien semi-directif est le plus fréquemment rencontré en sciences de gestion.

c) L'observation

Un autre aspect du recueil des données, dans l'approche qualitative, consiste à procéder par observation. Selon Albert David (2012, p. 133), celle-ci constitue l'idéal-type de l'« *activité de découverte d'une réalité construite et non plus d'une réalité (or)donnée* ». Elle permet d'« *élaborer des modèles de fonctionnement du système étudié* ». La démarche d'observation consiste à partir de l'existant (observation des faits ou travail du groupe sur son propre comportement) en vue d'élaborer (objectif) une construction mentale de la réalité. Pour David, l'observation forme, à côté de l'entretien dont nous avons déjà parlé, une des quatre démarches de recherche possible en sciences de gestion²⁷⁵. A partir de la distinction entre deux grandes formes d'observation, Albert David en déduit l'arborescence suivante :

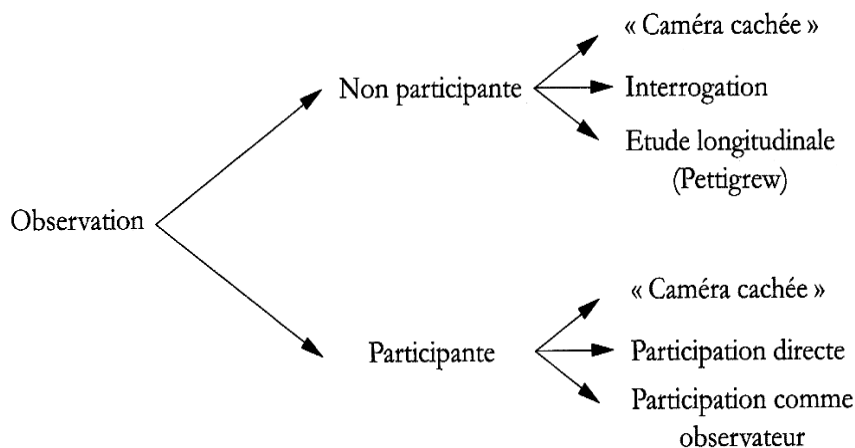


Figure 14 : Différentes démarches d'observation

Tirée de DAVID A., 2012, *ibid.*, p. 134.

²⁷⁵ Les trois autres sont : la recherche-action (le chercheur part de l'existant, comme pour l'observation, mais vise une construction concrète, et non mentale, de la réalité) ; la conception « en chambre » de modèles et outils de gestion (objectif de construction mentale de la réalité, mais dont le point de départ n'est pas l'existant, mais une situation idéalisée ou un projet concret de transformation) ; la recherche-intervention (le point de départ est idéalisé et l'objectif, celui d'une construction concrète de la réalité). Voir David, *ibid.*, p. 133.

Lorsque le chercheur procède par observation non participante, c'est-à-dire sans participation directe au fonctionnement de l'organisation ou du service étudié, trois modes d'entrée s'offrent à lui. Le premier est celui de la « caméra cachée ». Pour l'illustrer, David donne l'exemple de l'analyse de comportements de consommateurs filmés à leur insu. Le deuxième, l'interrogation, intègre les entretiens, mais aussi les questionnaires ou les expérimentations de laboratoire. Le troisième désigne les études longitudinales élaborées sur la base de l'analyse de documents et d'entretiens, avec pour objectif de reconstituer sur longue période l'histoire des transformations d'une ou plusieurs organisations. On le voit, donc, la perspective ouverte par Albert David fait de l'entretien une forme particulière d'observation non participante.

Dans le cadre de l'observation participante, la « caméra cachée » intègre le chercheur sur le terrain, parmi les observés. Les deux autres formes d'observation participante se distinguent par le statut du chercheur : si la participation est directe, le chercheur est partie prenante des activités des observés (travail accompli et situations vécues identiques) ; s'il est simple observateur, alors son activité se limite à suivre les acteurs dans tout ce qu'ils font et partout où ils vont.

Pour ce qui nous concerne, notre démarche apparaît particulièrement ambivalente dans la mesure où elle s'inscrira nécessairement dans le champ des deux types d'observation : non participante par les entretiens que nous mènerons, participante du fait de la nature de notre activité principale (enseignant). Cela n'est pas, nous le verrons, sans soulever des problèmes en matière d'accès aux données. L'observation, participante ou non, apparaît au final comme une des quatre modalités de recherche accessibles au gestionnaire, à côté de la recherche-action, la recherche-intervention et la conception « en chambre » de modèles de gestion (David, 2012, pp. 255-257).

1.1.2- LA PROBLEMATIQUE DES BIAIS METHODOLOGIQUES ET SON DEPASSEMENT

Nous allons montrer dans cette section que l'usage exclusif d'une méthode²⁷⁶ – quantitative ou qualitative – amène, du fait notamment du principe d'indétermination de Heisenberg, à un risque d'impasse ; et donc que la voie de la complémentarité méthodologique est davantage prometteuse.

1.1.2.1- Le mécanisme d'une approche purement quantitative

Le gestionnaire – comme le sociologue – a conscience des écueils relatifs aux enquêtes purement statistiques et quantitativistes liés à leur « dimension conventionnelle et arbitraire », aux

²⁷⁶ Par exemple, ainsi que le fait remarquer Jean-Christophe Vilatte, le choix d'un type d'entretien n'est pas neutre dans la mesure où il va influencer sur « l'évaluation que l'on va en faire et sur les résultats que l'on va obtenir. » (Vilatte, *op. cit.*, p. 2).

difficultés de construire des indicateurs sur la base de « variables multiples et corrélées » ou au « caractère incomplet » de ces approches. Sans parler du fait que ces enquêtes ne font pas disparaître la subjectivité propre au moment du recueil des données (Bresson, *op. cit.*, p 22-24). Les méthodes quantitatives en tant que telles tiennent donc une place de moins en moins importante dans le domaine des sciences de gestion depuis les années 1960 et l'avènement des théories de la contingence structurelle. Pour Albert David (*op. cit.*) :

« Ces théories faisaient l'hypothèse de liens de cause à effet entre les macro-caractéristiques de la firme et celles de l'environnement. Il était tout à fait logique de valider ces liens au moyen de méthodes quantitatives. [Mais] il n'était pas nécessaire, une fois le courant de recherche lancé, d'aller explorer en détail le processus par lequel cette adaptation pouvait se faire. [...] Ces approches ont aussi montré leurs limites en terme de compréhension de la réalité : il n'est pas toujours facile, sans une investigation plus qualitative des processus organisationnels concrets, d'interpréter des coefficients de corrélation et il peut être très difficile d'imaginer des hypothèses explicatives alternatives si le résultat contredit l'hypothèse de départ ».

Une méthode purement quantitative ne permet pas d'extraire la part d'implicite contenu dans le chiffre et, *in fine*, de démêler les processus de coordination des expériences et des représentations susceptibles de générer du changement ou, au contraire, du conservatisme. Un sociologue comme Pierre Bourdieu (1980) est particulièrement critique avec les méthodologies exagérément quantitatives qu'il qualifie d'« objectivistes ». Pour lui, « *il n'y a sans doute pas de science plus inhumaine* » que celle qui repose sur le formalisme d'une statistique « aveugle ». Les individus y sont envisagés comme des « unités statistiques interchangeable, soumis à des questions fermées et identiques pour tous²⁷⁷ ». Dans une perspective proche, Jean-Pierre Pourtois (*op. cit.*) identifie principalement quatre écueils dans la démarche strictement quantitative :

- Elle ne permet pas de saisir la « complexité » et la « mouvance » des phénomènes humains ;
- Elle pose des problèmes éthiques en assimilant l'être humain à un objet d'étude ;
- Elle ne parvient pas à répondre à l'« idéal expérimental » et suppose donc de recourir à des « approximations » qui limitent la validité des résultats ;
- Elle évacue la relation entre l'observateur et l'observé ; un élément qui, selon Pourtois, constitue un problème épistémologique fondamental.

Autant d'aspects qui confèrent à la démarche quantitative, lorsqu'elle est calquée sur les procédures caractéristiques des sciences expérimentales, la seule « apparence » de l'objectivité (Pourtois, p. 132). Les méthodes qualitatives deviennent, de ce point de vue, l'outil d'investigation privilégié du théoricien et praticien constructiviste, soucieux d'interroger le rapport de l'individu à l'institution. Mais cette approche n'est pas, non plus, exempte de limites.

²⁷⁷ Pierre Bourdieu, « Entretien avec Pierre Thuillier », *La Recherche*, n°112, juin 1980, pp. 738-743. Le passage cité dénonce, en particulier, la sociologie quantitative développée à l'Université de Columbia par Paul Lazarsfeld.

1.1.2.2- Les biais interprétatifs d'une approche purement qualitative

Si, dans le cadre qualitatif, certains des biais caractéristiques du quantitativisme sont atténués, d'autres tout aussi problématiques apparaissent. Ils sont la conséquence du fait que « *le mode d'entrée sur le terrain contribue à déterminer le cadre de l'interaction* » (Bresson, *op. cit.*, p 25). Dans de nombreuses enquêtes, c'est la distance sociale et culturelle entre l'enquêteur et l'enquêté qui pose problème. Cela peut être source de nombreux malentendus entre les parties et peut créer des erreurs d'analyse (Clément *et al.*, 2006).

Ces écueils ont une probabilité d'autant plus forte de produire leurs effets négatifs lorsque l'enquête repose sur une observation désengagée. Car dans ce cas, le risque peut être grand de produire une situation vécue sur le mode de la « violence symbolique » (Bourdieu, Passeron, 1964). Conçus sur la base de questionnaires définis préalablement, les entretiens créent un écart entre le monde de l'observateur et celui de l'observé, lequel peut, implicitement ou explicitement, ressentir cet écart comme un effet de domination. Cela est particulièrement le cas lors des enquêtes relatives aux conditions de vie et à la pauvreté (Bruneteaux, Lanzarini, 1998, pp. 157-180). Ce fossé culturel peut se manifester d'une autre façon. Par exemple lorsque, dans les années 1950, un professeur d'université interprète la satisfaction des ouvriers américains de l'automobile – pourtant faiblement rémunérés et avec des possibilités limitées de carrière – comme un manque d'ambition. Le biais interprétatif réside ici dans l'étalon de mesure de la valeur utilisé. Il est probable que le rapport à l'argent et à la réussite professionnelle diffère assez profondément entre l'enquêteur et l'enquêté, conduisant à des apprentissages cognitifs et des modes interprétatifs assez radicalement différents (Boudon, Bourricaud, 1983).

L'observation participante peut alors apparaître préférable. Il s'agit, nous l'avons dit, de la situation typique du sociologue plongé en immersion totale dans le « monde » constitutif de l'objet de son enquête (par exemple, celui qui, intéressé par les questions relatives à la précarité, se « transforme » en sans domicile fixe). Le risque de biais interprétatifs reste présent car l'histoire personnelle du chercheur, son *éthique de conviction*, ne disparaissent pas en même temps qu'il commence son immersion. Le risque inverse existe, celui d'une trop grande proximité affective entre le chercheur et son objet, les valeurs de l'observé ne devant pas devenir celles de l'observateur au cours de l'analyse, mais devant rester cantonnées au statut d'objet d'étude²⁷⁸. Un sociologue comme Raymond Boudon (*op. cit.*) fait par ailleurs une analyse critique de la méthodologie qualitative lorsqu'elle est utilisée de manière exclusive ou systématique. Pour lui, la

²⁷⁸ La sociologie interprétative de Pierre Bourdieu a, de ce point de vue, fait l'objet de certaines critiques, y-compris de la part de sociologues ayant travaillé avec lui. Voir « Les dilemmes du savant et du populaire », *Sciences humaines*, n°170, avril 2006. Jean-Claude Passeron et Claude Grignon reprochent à la sociologie de Pierre Bourdieu d'être à la fois « misérabiliste » et « légitimiste » en assimilant implicitement la « culture des pauvres » à une « pauvre culture ».

progression de ce type de méthodes depuis les années 1990, matérialisée par la « *prolifération des enquêtes de petite échelle par entretiens ou observations participantes* » signe, de la part des sciences sociales, l'abandon des grandes questions théoriques (p. 51). Boudon en impute la responsabilité à la conjonction de deux phénomènes : d'une part, l'influence d'un mouvement d'idées tel que l'ethnométhodologie²⁷⁹ en tant que palliatif aux désillusions du marxisme et du structuralisme ; d'autre part, l'accroissement des effectifs de sociologues, dont la conséquence est « *une parcellisation des sujets de recherche et un déclin de la sociologie générale* » (*ibid.*). Quoique nous estimions cette dernière critique trop radicale, il apparaît qu'une investigation de terrain heuristique doit prendre acte des limites caractéristiques de l'approche qualitative par l'introduction de l'idée d'une complémentarité des méthodes.

1.1.2.3- La complémentarité²⁸⁰ des approches quantitative et qualitative

Le principe d'indétermination de Heisenberg²⁸¹ nous avait permis de montrer que la démarche d'investigation du terrain par le chercheur était indissociable d'une perte de neutralité de sa part. Dès lors, la neutralité axiologique théorisée par Weber devient une tendance, un processus, et non un état, puisque par « nature » inatteignable.

D'où l'intérêt d'exploiter les méthodes de recherche de manière complémentaire – ce qui suppose de n'en exclure aucune a priori – et non opposée, comme on le fait souvent, entre méthodes quantitative et qualitative : croiser les méthodes et les sources (triangulation) permet de limiter l'ampleur des biais interprétatifs tout en conservant l'intériorité des acteurs et l'intersubjectivité acteur/chercheur comme base de l'analyse.

C'est ce que soutient, par exemple, Dumez (2011), qui montre qu'en matière de recherche qualitative, l'objectivité – ou ce qui y ressemble – peut être obtenue par « triangulation » : « *C'est notamment l'hétérogénéité des sources empiriques dans la recherche qualitative qui en garantit l'objectivité [...] Le fait que des analyses fondées sur un type de données peuvent être confirmées par l'analyse de données obtenues de manière indépendante* » (Dumez, 2011, p. 50).

²⁷⁹ Introduit par Harold Garfinkel (*Studies in ethnomethodology*, 1967), le courant ethnométhodologique s'inscrit en rupture avec la sociologie traditionnelle dont il critique le déterminisme excessif que traduit un recours systématique aux statistiques. La sociologie y est envisagée comme l'étude des ethnométhodes, c'est-à-dire les moyens ordinaires mobilisés par les acteurs sociaux pour donner du sens à leurs actions. Le travail des sociologues y est de produire des « comptes rendus des comptes rendus » des acteurs relatifs à leur description et leur analyse de la vie sociale. La réalité est donc co-construite ; cela suppose d'avoir recours à des procédés informels (communication non verbale, contexte de situation) à l'origine de compétences interactionnelles (Beitone *et al.*, *op. cit.*, pp. 79-80).

²⁸⁰ Les questionnaires parlent d'un « enchâssement » des méthodes quantitatives dans les approches qualitatives (David, p. 135), là où la sociologie par exemple, parle plutôt de complémentarité (Bresson, 2012).

²⁸¹ Voir partie 1 de notre travail, chapitre 4.

Nous sommes donc dans une perspective proche de celle des sociologues. Pour Bourdieu (1980, *op. cit.*), les méthodologies quantitative et qualitative doivent être utilisées comme *effort* pour *intégrer* deux modes de connaissance : l'observation ethnographique, d'une part, qui s'appuie sur un petit nombre de cas ; l'analyse statistique, d'autre part, laquelle permet d'« établir des régularités et de situer les cas observés dans l'univers des cas existants. » Les analyses qualitatives sont capitales pour comprendre, c'est-à-dire « expliquer complètement ce que les statistiques ne font que constater » (*ibid.*)²⁸².

L'analyse proposée par Philippe Steiner (2005) est, selon nous, éclairante quant au positionnement méthodologique des sciences de gestion comparativement à la science économique, d'une part, et à la sociologie, d'autre part. Steiner identifie une opposition de principe entre la méthode idéal-typique de l'économiste et celle du sociologue. Le premier « élabore des modèles théoriques formalisés et les teste à partir de données fournies par les administrations » ; le second, « confronté à la réalité chatoyante de l'empirique, revenant les « mains sales » d'avoir remué toute une poussière de faits pour construire les données avec lesquelles il travaille » (Steiner, 2005, p. 35).

Selon lui, les sciences de gestion, constituées en un champ de recherche à part entière autour du paradigme de la « science de l'action », tel que proposé par Hatchuel, établissent un pont entre les deux disciplines²⁸³.

1.2- LES DIFFICULTES LIEES A NOTRE PROXIMITE AVEC L'OBJET ETUDIE

Notre démarche de recherche repose, nous l'avons dit, dans une assez large mesure, sur un travail d'entretien de type semi-directif conduit avec un certain nombre d'enseignants dont la plupart exercent dans le même établissement que nous. Ce dernier élément n'est pas sans générer des difficultés prévisibles, certaines communes à toute démarche de terrain et d'autres, plus spécifiques à notre positionnement statutaire au sein de l'institution scolaire.

Ainsi, parce qu'il peut s'apparenter à une démarche sociologique, ce travail d'investigation empirique est voué à rencontrer des résistances. Pour Pierre Bourdieu (1980, *op. cit.*), la sociologie est une science qui « déränge », une science qui « fait problème » et « désenchante », car elle dévoile des choses cachées et parfois refoulées. Selon lui (1996), « ceux qui sont inscrits dans l'objet de l'analyse, [...] ont tendance à penser que le travail d'énonciation, de dévoilement des mécanismes, est un travail de dénonciation, dirigé contre des personnes ou, comme on dit, des « attaques », des attaques personnelles. [...] Les gens, de façon générale, n'aiment guère être pris pour objet, objectivés²⁸⁴ ».

²⁸² C'est de cette façon que Bourdieu justifie la méthodologie employée dans *La Distinction, critique sociale du jugement* (1979).

²⁸³ Notons que Steiner considère comme « très proches » la sociologie économique, objet de sa propre recherche, et les sciences de gestion, entendues comme sciences de l'action.

²⁸⁴ Bourdieu P., (1996), *Sur la télévision*, Raisons d'agir.

Cette problématique, fondée sur l'idée que les individus sont le plus souvent méfiants vis-à-vis d'une étude dont ils sont le support – a fortiori lorsqu'elle prend la forme d'un entretien –, se pose avec une acuité particulière dans le cadre de notre travail : nous partageons en effet avec les enseignants étudiés la même appartenance professionnelle et renforce la dimension « hologrammatique » de notre travail, dans la mesure où nous sommes « imprégnés » de la culture professionnelle que nous cherchons, précisément, à analyser.

En outre, l'entretien modifie la nature du rapport habituel qui nous unit à nos collègues de travail. Or, comme le rappellent Blanchet et Gotman, « *l'entretien qui modifie les rapports entre l'intervieweur et l'interviewé modifie aussi la nature de l'information produite* » (op. cit.).

Par ailleurs, comme nous l'avons dit, l'entretien vise l'introduction d'un rapport plus égalitaire entre l'intervieweur et l'interviewé ; or, dans notre cas, l'égalité existe de fait et n'a pas à être construite. Le risque est alors de produire l'effet inverse de celui recherché : puisque l'égalité est de fait entre deux collègues de travail, essayer de formaliser, par le biais d'un entretien de recherche, une relation d'égalité, pourrait conduire l'interviewé à penser, qu'au fond, l'intervieweur postule une inégalité entre l'enseignant et l'enseignant-chercheur, lequel reste, d'abord, un collègue de travail.

Face à cette situation singulière, plusieurs difficultés doivent être anticipées au moment d'investir notre terrain. A commencer par des difficultés d'ordre déontologique : est-il éthiquement défendable d'étudier un objet dont nous sommes directement partie prenante ? Des difficultés, aussi, d'ordre relationnel : sur quelle base construire une démarche de recherche qui ne soit pas biaisée par un effet de défiance des enseignants à notre égard ou, du moins, un effet de retenue et de distance dans les propos échangés ? Se pose, alors, un double problème : comment construire, d'une part, notre légitimité et, d'autre part, la confiance, des collègues à notre égard ?

1.2.1- LE PROBLEME DE LA LEGITIMITE

Pour Najoua Mohib et Michel Sonntag, la légitimité désigne « *une action ou un usage reconnu et autorisé par un groupe, c'est-à-dire un acte qui répond à un certain nombre de règles établies (formelles ou tacites) et qui obtient le pouvoir de s'accomplir* » (Mohib, Sonntag, 2004). Nous pouvons rappeler ici l'approche classique proposée par Max Weber²⁸⁵. Pour Weber, l'acceptation de l'autorité est fonction du degré de légitimité que le dominé accorde au dominant. Celle-ci peut prendre trois formes idéal-typiques : la raison, la coutume/tradition et le charisme. Suivant un processus de

²⁸⁵ *Wirtschaft und Gesellschaft. Die Wirtschaft und die gesellschaftlichen Ordnungen und Mächte*. Nachlaß. Tome IV : *Herrschaft*, édité sous la direction d'Edith Hanke en collaboration avec Thomas Kroll, Tübingen, Mohr (Siebeck), 2005, pp. 715-742. Quoique publié à titre posthume en 1922, Elisabeth Kauffmann (2014) précise que ce texte a « probablement » été écrit entre l'été 1917 et 1919-1920. Voir : Max Weber, « Les trois types purs de la domination légitime », *Sociologie* [En ligne], N°3, vol. 5 | 2014, mis en ligne le 30 novembre 2014, consulté le 18 septembre 2016.

« désenchantement », la légitimité de type rationnel a vocation à progresser dans les démocraties modernes. L'analogie entre l'approche wébérienne ainsi exposée, et notre propre approche de la légitimité telle qu'il nous faut la construire pour aborder notre terrain n'est que partielle. Weber, en effet, conduit son analyse avec pour toile de fond intellectuelle l'idée que l'Etat détient le monopole de la violence physique légitime ; il s'interroge donc sur les sources de cette légitimité.

Pour ce qui nous concerne, notre légitimité ne saurait reposer sur un rapport de domination. Nous emprunterons donc à Weber la seule idée d'une légitimité fondée en raison : les interviewés doivent avoir de « bonnes raisons » de voir en nous un observateur légitime, sans lien avec l'idée d'une quelconque volonté de « domination » de notre part. Ces raisons sont, conformément au paradigme crozérien, de type « stratégique » : par anticipation, l'acteur 1) n'acceptera de répondre à nos sollicitations et 2) d'y répondre sincèrement, qu'à la condition d'avoir le sentiment que son action pourra être utile ou, à défaut, ne pas être inutile ou néfaste pour lui-même ou le groupe auquel il appartient. Précisons, en suivant Pilnière, que « *cette légitimité doit être considérée comme une construction permanente, qui n'est jamais véritablement acquise, qui est fragile et peut être remise en question à tout moment* » (Pilnière, 2007, p. 218).

Cette fragilité est particulièrement forte pour ce qui nous concerne ; elle est principalement liée au fait que la reconnaissance de la légitimité de notre action n'est pas contractuelle mais dépend étroitement des représentations que les acteurs se font de notre action et de sa finalité. Le terme de confiance nous paraît opportun pour rendre compte de la représentation associée à notre légitimité de chercheur au sein de la communauté professionnelle sur laquelle nous travaillons et à laquelle nous appartenons. On peut, en effet, en suivant les analyses classiques de Georg Simmel, noter que la confiance constitue avec l'autorité et la légitimité, l'une des trois « institutions invisibles » du contrat social (Simmel, 1900).

Légitimité et confiance apparaissent, de fait, liées : la seconde permet à la première de s'établir, d'une part, sur la base de relations sociales de qualité et, d'autre part, sur des relations sociales durables²⁸⁶.

1.2.2- LE PROBLEME DE LA CONFIANCE

Pour Eloi Laurent, la confiance désigne « *une espérance de fiabilité dans les conduites humaines, qui suppose un rapport à un autre être humain (rapport qui peut être médiatisé par une norme collective éventuellement incarnée dans une institution), dans le cadre d'une situation incertaine, dans un but et un contexte précis, cette espérance de fiabilité étant le fruit d'une volonté individuelle* » (Laurent, 2012, p. 4). De cette définition, il ressort l'idée que la confiance est forcément interpersonnelle ou

²⁸⁶ Simmel distingue la « confiance-densité » et la « confiance-continuité » pour désigner, respectivement, la qualité des relations sociales et leur projection dans le temps (Laurent, 2012, p. 34).

institutionnelle²⁸⁷ ; du fait de l'incertitude, elle expose à la trahison celui qui prend le risque de faire confiance ; contextuelle, elle suppose qu'« on ne peut faire confiance à tous, à tout propos, et à tout moment » ; enfin, accorder sa confiance est un choix individuel, bien qu'influencé par un contexte social (*ibid.*). Biologie et éthologie font de la confiance une capacité de coordination « naturelle » entre des individus ne se connaissant pas forcément, laquelle confère aux êtres humains un avantage décisif sur les autres animaux (Seabright, 2004).

C'est pourtant moins la confiance qui est « naturelle » que le processus par lequel elle survient. En suivant Durkheim (1893), nous pouvons dire que l'intérêt ne se confond pas avec la confiance, la seconde étant bien « supérieure » au premier. La confiance, pour autant, n'ignore pas l'intérêt mais l'étend à celui des autres (Laurent, *ibid.*, p. 8). Elle devient alors un processus de co-construction ayant vocation, contrairement au seul intérêt, à durer. Au sein de ce processus de longue durée, la méfiance n'est plus le contraire de la confiance, mais « une étape de la confiance »²⁸⁸.

Comme l'indique Eloi Laurent, les sociétés modernes – du fait d'une intensité démographique croissante et de la multiplication de relations économiques de plus en plus éloignées –, se caractérisent par une montée de la confiance institutionnelle au détriment de la confiance interpersonnelle, les individus pouvant de plus en plus difficilement se rencontrer directement sans coûts de transaction exorbitants. Le syndrome d'une « société de défiance²⁸⁹ » serait donc celui d'une défiance à l'égard des institutions. Dans le cadre de notre travail, cette question d'ordre général interroge la représentation rattachée par les acteurs à notre statut de chercheur. Nous devons en effet nous demander si les interviewés vont voir en nous un « représentant » de l'institution scolaire et universitaire ou bien un collègue de travail désireux de donner un tour «

²⁸⁷ Pour Eloi Laurent, la « vraie » confiance ne peut être qu'interpersonnelle ou institutionnelle. Cela le conduit à identifier comme de « fausses » confiances les notions de confiance en soi et de confiance en l'avenir. Selon lui, la première est dénuée de sens car elle fait de la confiance une expérience solitaire et suppose une sorte de dédoublement de la personnalité. La seconde ne possède pas de sens « pratique » et noie de fait l'idée de confiance dans des abstractions. L'assimilation de ces notions avec l'idée de confiance proviendrait d'une confusion entre la confiance et, respectivement, l'estime de soi et l'optimisme. Notons que les sciences de gestion ne sont pas opposées au principe d'une confiance en soi. Ainsi, pour Lourdes Adriana Diaz-Berrio Döring, « la confiance en soi est le résultat de la confiance que l'on se fait à soi-même, par rapport à son corps ; à son langage corporel, à ses impulsions, à ses émotions, à sa capacité d'auto contrôle, à ses humeurs, à son intelligence et à sa sensibilité. Nous nous faisons confiance pour savoir que nous sommes capables d'agir d'une certaine manière dans une certaine circonstance » (Diaz-Berrio Döring, 2003).

Laurent assimile par ailleurs à une « vraie-fausse » confiance l'idée de confiance généralisée telle qu'elle est utilisée, par exemple, dans les enquêtes d'opinion. Il reproche notamment à cette idée son caractère dépersonnalisé derrière l'apparence d'une confiance interpersonnelle, telle qu'on la retrouve dans les questions tirées de la *World Values Survey* du type : « d'une manière générale, diriez-vous qu'on peut faire confiance à la plupart des gens ? » (Laurent, *ibid.*, pp. 37-42).

²⁸⁸ Herman Melville, *The Confidence-Man. His Masquerade*. (1857), cité in Laurent (*ibid.*).

²⁸⁹ Algan Y., Cahuc P., (2007), *La Société de défiance. Comment le modèle social français s'autodétruit ?*, Ed. Rue D'Ulm, CEPREMAP.

concret » à sa démarche de recherche. La réponse à cette question peut influencer, à défaut de déterminer, la confiance qu'ils accorderont à notre action.

Nous pouvons, à cet égard, distinguer deux approches théoriques de la confiance. La première est qualifiée par Laurent, dans le sillage de Williamson (p. 28), de « calculée » (*calculative trust*). Dans ce cadre, résolument microéconomique et inspirée par Smith, un individu A accorde sa confiance à un individu B, si l'individu A croit qu'il est dans l'intérêt de l'individu B de prendre en comptes les intérêts de l'individu A. Ici, la croyance interpersonnelle en la réciprocité des intérêts fonde l'idée de confiance (Hardin, 2004).

Une seconde approche théorique de la confiance est dite « encadrée ». Nous la retrouvons, par exemple, dans la typologie des motivations proposée par Amartya Sen. Une première forme de motivation tient à « *l'intérêt personnel compris comme le souci de son propre bien-être* » (Laurent, *ibid.*, p. 31). Une deuxième forme renvoie à la « sympathie » : le bien-être personnel dépend, aussi, du bien-être d'au moins une autre personne. La troisième forme est celle qui échappe à la théorie du choix rationnel ; celle, aussi, qui renvoie à l'idée de confiance : il s'agit de l'engagement (*commitment*) d'agir dans un sens convenu à l'avance, sans connaissance a priori des conséquences de l'action exprimées en terme de bien-être (Sen, 1977). L'individu agit car il a pris un engagement à agir ainsi, sans aucune autre forme de motivation, y-compris en cas de modification des circonstances initiales dans lesquelles la confiance a été accordée.

Pour la conduite de notre travail, il nous appartient donc de développer une démarche méthodologique propre à favoriser l'émergence et le développement d'un processus interpersonnel de confiance de type encadrée et engagée. Ceci dans la mesure où ne pouvons anticiper quant à la croyance, manifestée par l'interviewé, de l'existence d'un intérêt personnel à répondre à nos sollicitations, que cet intérêt existe « réellement » ou pas²⁹⁰.

Notons néanmoins, pour terminer sur ce point, que notre appartenance au corps professionnel étudié présente, en suivant l'heuristique développée par Malinowski, un avantage certain. Pascal Sanchez (2009) rappelle à ce propos que le caractère scientifique de l'ethnologie malinowskienne repose sur une vision forte du statut épistémologique accordé au terrain ; pour observer, il faut « *vivre avec les indigènes, parler leur langue, pour être en mesure de « voir » un fait et par la suite de l'interpréter adéquatement* » (Sanchez, 2009, p. 92). Gageons que de ce point de vue, notre positionnement – l'appartenance initiale au corps des « indigènes » –, constitue un gain de temps considérable en même temps que la garantie d'une observation véritablement participante.

²⁹⁰ Il pourrait s'agir, par exemple, d'un intérêt « symbolique », tel que la satisfaction procurée par le fait de participer à une expérience présentée comme scientifique, avec tout le prestige associé à l'adjectif « scientifique » (cf. les expériences classiques menées en psychologie sociale par Stanley Milgram et son équipe à l'Université de Yale entre 1960 et 1963).

1.3- L'ENTRETIEN PROJECTIF COMME PORTE D'ENTREE VERS LES REPRESENTATIONS DES ACTEURS

Il ressort de la section précédente le caractère construit de notre démarche en ce qu'elle apparaît comme une quête de légitimité et de confiance. Il ressort, aussi, la difficulté inhérente à cette quête compte tenu de notre positionnement statutaire particulier. Nous explicitons dans cette nouvelle section la méthode retenue afin de dépasser cette difficulté. Il s'agit de l'entretien projectif, dont les fondations théoriques sont présentées en annexe²⁹¹. Nous commencerons, dans un premier temps, par revenir sur les origines et l'intérêt de cette démarche, avant d'envisager son application au champ particulier de notre travail que constitue le « monde » enseignant.

1.3.1- RETOUR SUR LA DEMARCHE PROJECTIVE

La démarche projective vise à lever les barrières potentielles au recueil de données pertinentes, comme le contrôle de l'expression, pour mieux se saisir des motivations et croyances inconscientes des acteurs (Guirdarlal, *op. cit.*, p. 117). Les acteurs sont ici les enseignants. Nous revenons brièvement sur l'origine de cette démarche, avant d'en préciser les influences théoriques. Nous terminons en explicitant les méthodes caractéristiques de la démarche projective.

1.3.1.1- L'origine : une histoire de café

La démarche projective est issue de la recherche en marketing. On en attribue généralement la paternité à l'étude conduite par Mason Haire en 1950 (*ibid.*). A l'origine des travaux de Haire, se trouve le constat, opéré par les responsables de l'entreprise *Nescafé*, de l'échec commercial du café instantané au début de son exploitation²⁹² ; et, surtout, de la faible portée explicative des résultats de l'enquête par questionnaire menée par l'entreprise afin d'en comprendre les causes (Gavard-Perret *et al.*, 2012, p. 106).

Se saisissant du même objectif – connaître les causes de l'échec commercial du café instantané –, Haire choisit d'adopter une approche indirecte consistant à proposer aux personnes interrogées une liste de courses ; les personnes interrogées sont réparties en deux groupes composés de 50 personnes chacun. Plus exactement, deux listes de courses sont établies et une seule de ces deux listes est présentée à chacun des deux panels. Ces deux listes sont en tous points identiques, excepté pour un élément : l'une contient du café instantané *Nescafé* ; l'autre comporte du café

²⁹¹ Voir annexe n°5 « Origine théorique de la méthode projective ».

²⁹² Précisons que les tests à l'aveugle ne faisaient pas apparaître une préférence marquée des consommateurs pour le café traditionnel non instantané.

traditionnel *Maxwell House*. Comme l'indiquent Gavard-Perret *et al.*, « la consigne donnée aux participants est de « lire la liste de courses » et « d'essayer de se projeter autant que possible dans la situation jusqu'à ce qu'il soit possible de caractériser plus ou moins la personne qui a acheté ces produits d'épicerie ». Il est alors demandé au sujet « d'écrire une brève description de la personnalité et du caractère » de cette acheteuse et, « dans la mesure du possible, d'indiquer des facteurs qui ont influencé le jugement du sujet ». Il ressort de cette expérience une appréciation beaucoup plus négative de la personnalité de l'individu acheteur de café instantané. Celui-ci est en effet beaucoup plus fréquemment taxé de « paresseux » et peu efficace pour organiser ses achats (*ibid.*). Haire en déduit, d'une part, l'existence de déterminants d'achat difficilement exprimables de manière verbale par le consommateur car socialement inacceptables, et, d'autre part, que ces déterminants sont accessibles de manière indirecte, c'est-à-dire projective.

1.3.1.2- Les méthodes projectives

L'approche projective consiste en un ensemble de techniques de « *facilitation de l'expression des motivations, des sentiments ou des attitudes qui n'auraient pas pu s'exprimer directement* » (Evrard *et al.*, 2009, p. 110). Guirdarlal (*op. cit.*) identifie quatre techniques en matière de méthodes projectives. Nous en présentons les principales caractéristiques dans le tableau suivant.

TYPE DE METHODE PROJECTIVE	PRINCIPE
Projection par association ou par récit immersif	Le sujet exprime ses pensées et sentiments à partir d'une phrase à terminer ou d'une suite d'histoire à imaginer. Le chercheur veille, par l'apparente neutralité de ses attitudes, à ne pas influencer les réactions du sujet.
Projection par collage	Le sujet est invité, là encore, à imaginer la suite d'une histoire, mais, contrairement à l'approche précédente, le support est constitué de dessins ou images. Ceux-ci sont donc le moyen d'accès aux idées et personnalités.
Projection par expression	Le sujet est invité à se projeter dans un jeu de rôles. L'objectif est de lui permette de projeter ses ressentis et motivations dans le personnage joué.
Projection par analogie	Les réponses émotionnelles du sujet sont provoquées à partir d'une projection sur une « planète » imaginaire que le sujet est invité à décrire.

Tableau 6 : Les méthodes projectives

D'après Guirdarlal (2015), pp. 118-120.

1.3.2- LA METHODE PROJECTIVE RETENUE

Notre travail de terrain consiste à identifier, à travers des entretiens semi-directifs, les difficultés et les causes que l'individu interrogé attribue à ces difficultés ; les solutions, aussi, qui lui paraissent envisageables. Cela peut s'avérer être un exercice difficile.

Pour ce qui nous concerne, cette difficulté est encore accrue, nous l'avons dit, par notre proximité avec les acteurs étudiés. Le risque était donc grand, a priori, de n'obtenir que des fragments de réponse du fait de réticences volontaires d'informations. Nous voyons dans la démarche projective un moyen de contribuer à construire le processus de confiance et de légitimité indispensable à un recueil fiable et exhaustif des données.

Nous retenons, dans le cadre de notre travail, la méthode projective par récit immersif. Elle consiste à faire réagir des enseignants face à une situation imaginaire, mais « réaliste » au regard du contexte d'enseignement tel que nous l'avons décrit dans la première partie de notre travail ; une situation potentiellement révélatrice, aussi, d'une perception voilée du métier comme des difficultés qui lui sont rattachées. Plus précisément, nous emprunterons à Anu Helkkula une méthodologie, initialement développée dans le marketing des services, et appartenant à la catégorie des *Event-Based Narrative Inquiry Techniques* [EBNIT] (Helkkula, 2010). Celle-ci consiste à associer au récit immersif un « incident critique » (Flanagan, 1954)²⁹³.

La technique de l'incident critique est une méthode d'analyse qualitative qui repose sur l'idée que les sentiments, impressions et représentations personnels sont la conséquence d'un événement vécu par le sujet, à l'origine de jugements de valeur que celui-ci pourra décrire avec précision à l'occasion d'entretiens (Pourin *et al.*, 2001, p. 171).

L'enseignant sera donc invité à réagir par projection dans une situation-problème vécue par une personne imaginaire mais partageant avec lui la même appartenance professionnelle. Le personnage adoptant une posture ou conduisant un certain type d'action, l'enseignant interviewé pourra être mis, vis-à-vis de cette posture ou de cette action, en position de formuler un jugement de valeur. Notre travail de chercheur consistera, dans ce cadre, à « *cerner les expressions tacites du participant* », dont la particularité est d'être personnelles, difficilement formalisables ou formulables (Guidaral, *op. cit.*, p. 120).

Le récit immersif doit être formulé de manière rigoureuse afin de permettre la projection du sujet. Comme l'indique Guidaral, celle-ci n'est possible qu'à la condition que le récit soit suffisamment imagé, mais en même temps crédible. La situation décrite doit être spécifique et renvoyer à la fois à des personnages et à un contexte. L'histoire doit suivre un ordre chronologique – avec un début, un milieu et une fin –, en incluant une dimension temporelle relatant des expériences passées, présentes et futures (*ibid.*, p. 121).

Nous verrons néanmoins que, pour ce qui concerne notre travail, il est préférable de ne pas dévoiler trop d'éléments de type biographique car ceux-ci peuvent constituer, en eux-mêmes, des facteurs explicatifs de la situation étudiée, et donc influencer de manière trop forte sur les réponses des sujets.

²⁹³ Flanagan introduit la méthode de l'incident critique dans l'étude qu'il mène à propos de la perte d'orientation en vol des pilotes de chasse (Jaussaud, *op. cit.*).

1.4- SYNTHÈSE DU CHEMINEMENT METHODOLOGIQUE

Les réflexions précédentes nous amènent à proposer une synthèse des choix méthodologiques que nous avons opérés. C'est l'objet du tableau suivant :

ETAPE 1 : « Faire émerger les représentations des acteurs »			ETAPE 2 : « Comprendre et expliquer l'origine des difficultés »	
Elaboration de la méthode de recherche	Mise en œuvre	Traitement des données	Analyse des résultats	Déduction
Méthodologie qualitative, observation participante	Entretiens semi-directifs de type « projectifs »	Codage attributionnel	Confrontation des résultats avec la littérature	Généralisation, préconisation

Tableau 7 : Cheminement méthodologique

Nous distinguerons deux étapes.

- Etape 1 : elle consiste à faire émerger les représentations des acteurs, au sens où nous les avons définies dans la première partie de notre travail. Cette dimension impose un recours important à une méthodologie qualitative qui, du fait notamment de notre statut dans la recherche, relève nécessairement de l'observation participante, au sens malinowskien du terme. Les entretiens – semi-directifs et projectifs, ainsi que nous l'avons expliqué – feront l'objet d'un traitement « croisé », donc partiellement quantitatif et fondé sur le codage attributionnel, méthode sur laquelle nous reviendrons. Le chapitre 2 - *Labourage de terrain* - présente l'Etape 1.
- Etape 2 : sur la base des représentations individuelles que nous aurons approchées, la seconde étape consistera à les analyser et à les enrichir avec la littérature disponible sur le sujet. Ceci nous permettra de mettre en lumière les représentations partagées qui fondent le « système enseignement » tel qu'il est aujourd'hui et qui expliquent les approches des facteurs de risques RPS. Nous appellerons ces représentations partagées : « idéologies » ou « principes directeurs de l'action ». Cette réflexion nous permettra d'élargir notre champ d'application et de proposer ainsi des préconisations visant une démarche de prévention primaire effective des RPS. Le chapitre 1 et le chapitre 2 de la Partie 3 présentent l'Etape 2.

CHAPITRE 2 - LABOURAGE DE TERRAIN : APPROCHER LES REPRESENTATIONS DES ACTEURS

Préalablement à la réalisation concrète de l'étude, il convient d'identifier les données que le chercheur peut mobiliser, dans un premier temps, afin de constituer un cadre formel à sa recherche. Pour Crozier et Friedberg (1977), ces données sont de deux ordres. D'une part, l'« expérience » du chercheur : un contact déjà avancé avec le terrain, la lecture des recherches déjà effectuées sur le sujet, orientent l'attention du chercheur vers des problèmes ou situations cardinaux dans la résolution de sa question de recherche. Il y a, d'autre part, les contraintes « institutionnelles » (*hard facts*²⁹⁴) imposées par son champ de recherche et qui circonscrivent le champ stratégique des acteurs : organigramme, réglementation intérieure, technologie, ressources matérielles et prérogatives formelles des acteurs... (Crozier, Friedberg, pp. 452-453)²⁹⁵.

Nous commencerons donc, dans ce deuxième chapitre, par décrire l'état des *hard facts* dont la particularité est de structurer le champ de notre recherche en faisant apparaître les « zones d'incertitude critiques » qui circonscrivent les stratégies des acteurs (2.1). Dans un deuxième (2.2) et troisième temps (2.3), nous procéderons au recueil des données recueillies auprès des enseignants puis à leur analyse, en suivant la méthodologie exposée dans la section précédente. Les trois temps suivants seront respectivement consacrés à l'approche des représentations des personnels de direction (2.4), des cadres administratifs (2.5) et des élèves et de leurs parents (2.6). Le choix d'aborder cette multiplicité d'acteurs se justifie par la dimension « complexe » et systémique que nous souhaitons donner à notre travail.

2.1- UN PRELABLE : L'IDENTIFICATION DES « HARD FACTS »

L'administration de l'éducation nationale est structurée autour de trois niveaux administratifs que nous rappelons en annexe²⁹⁶. Notre description des *hard facts* se concentrera, dans un premier temps, sur les structures mobilisées par le l'administration scolaire pour la seule gestion des

²⁹⁴ Les « *hard facts* » correspondent aux éléments « non humains » du système complexe enseignement.

²⁹⁵ Nous considérons que l'expérience dont il est fait référence ici a été exposée dans la première partie de notre travail. C'est pourquoi nous n'aborderons, pour la constitution formelle de l'étude, que la dimension « *hard facts* ».

²⁹⁶ Voir annexe n°6 « Un organigramme rectoral ».

Administration centrale concentrée (Ministère et DGESCO principalement) ; administration centrale déconcentrée (rectorat) ; établissement public local d'enseignement, à gouvernance « hybride » puisque partagée entre décentralisation (gestion des locaux et des personnels techniques) et déconcentration (gestion des moyens pédagogiques assurée par le rectorat).

ressources humaines éducatives (2.1.1). Avant de préciser, dans un second temps, la configuration statistique du support de notre travail, soit l'établissement étudié (2.1.2).

2.1.1- LES STRUCTURES MOBILISEES PAR L'ADMINISTRATION POUR LA GRH

L'administration désigne l' « action d'administrer », soit, conformément à la racine latine du mot (*administrare*), l'action de servir²⁹⁷. L'Administration, avec une majuscule, désigne plus spécifiquement l'ensemble des services de l'Etat, entendu lui-même, au sens strict, comme l'ensemble des administrations publiques centrales (concentrées et déconcentrées)²⁹⁸. Henri Fayol (1916) identifie une « fonction administrative » à laquelle il associe cinq missions : prévoir, organiser, coordonner, commander et contrôler.

Comme le remarque Isabelle Buisson-Fenet, l'approche organisationnelle exposée par Fayol s'efface derrière « *la figure de l'institution comme émanation de la puissance publique* ». C'est particulièrement vrai s'agissant de l'administration de l'Education nationale, indissociable de l'identité républicaine de l'Etat (Buisson-Fenet, *op. cit.*, p. 1). Un constat qui, associé au gigantisme du service à rendre – 12,285 millions d'élèves –, et de la taille de l'outil mobilisé – 1,052 million de personnels²⁹⁹ –, n'est pas sans fortement influencer la nature des procédures mobilisées pour la GRH, singulièrement standardisées.

Nous en distinguerons trois : l'attribution des dotations globales horaires (DGH), l'affectation des personnels et leur promotion.

2.1.1.1- L'attribution des dotations globales horaires (DGH)

Chaque EPLE se voit attribuer par le rectorat, annuellement, une « enveloppe » horaire prévisionnelle pour l'année scolaire suivante, appelée « dotation globale horaire » (DGH). Celle-ci se décompose en heures postes (HP), en heures supplémentaires annuelles (HSA), en heures supplémentaires effectives³⁰⁰ (HSE) et, depuis la rentrée scolaire 2015, en indemnités pour

²⁹⁷ *Dictionnaire Larousse*, 1990, articles « administration » et « administrer ».

²⁹⁸ Beitone *et al.*, *Dictionnaire de sciences économiques*, article « administrations publiques ». Au sens large, l'Etat désigne l'ensemble des administrations publiques, centrales donc, mais aussi locales et de sécurité sociale.

²⁹⁹ « L'éducation nationale en chiffres », données 2015.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/2015/58/6/DEPP_grands_chiffres_2015_482586.pdf.

³⁰⁰ Les HSE correspondent à des heures effectuées ponctuellement. Leur rémunération correspond à 1/36ème d'une HSA majorée de 25%. Elles sont payées en fonction du nombre réalisé. Le chef d'établissement effectue un décompte mensuellement. Elles s'élèvent, par exemple, à 37,36€ pour un enseignant certifié de classe normale, et à 53,43€ pour un enseignant agrégé de classe normale. Source : UNSA, 1^{er} janvier 2016.

missions particulières³⁰¹ (IMP). La DGH constitue donc le bloc de moyens pédagogiques dont dispose un EPLE pour mener à bien sa mission d'enseignement. Si, au nom de l'autonomie, l'utilisation des IMP est laissée à la libre initiative des EPLE, de même que les HSE, les HP et les HSA font l'objet d'un cadrage administratif strict dans leur montant comme dans leur utilisation, cette dernière étant étroitement dépendante des horaires disciplinaires (pour les élèves et les enseignants) et statutaires (pour les enseignants) fixés nationalement. Ce cadrage est opéré entre octobre et janvier, au niveau rectoral, par les membres de la division des moyens aux établissements (DME) qui y consacrent la « quasi-totalité de leur temps » (Laforgue, 2007). Pour s'en tenir, avec Denis Laforgue, à l'exemple des collèges, la démarche opère en deux temps. Un premier temps qui consiste à calculer l'effectif prévisionnel de chaque EPLE ; un second consiste à appliquer à ce nombre un taux fixe de nombre d'heures par élèves.

La première phase, celle du calcul de l'effectif prévisionnel, est la plus chronophage. Elle repose sur deux étapes : calcul du nombre d'élèves entrant en sixième (collège) ou en seconde (lycée) ; calcul du nombre d'élèves entrant en cinquième, quatrième et troisième (ou première et terminale). Pour un établissement donné, le calcul du nombre d'élèves (N) prévisionnel entrant en classe de sixième l'année n+1 repose sur le nombre d'élèves inscrits en CM₂ de l'année n (noté $N_n^{CM_2}$), le nombre d'élèves de sixième de l'année n (noté N_n^6) et le nombre d'élèves de CM₂ de l'année n-1 (noté $N_{n-1}^{CM_2}$).

La formule appliquée est la suivante (Laforgue, *ibid.*) :

$$N_{n+1}^6 = N_n^{CM_2} \times \frac{N_n^6}{N_{n-1}^{CM_2}} \rightarrow \text{Taux d'attractivité de l'établissement}$$

Comme l'indique Denis Laforgue, le deuxième terme, qualifié de « taux d'attractivité » est considéré par l'administration comme stable, puisque dépendant, selon elle, uniquement de la démographie de l'établissement ; ce qui, nous le verrons, se révèle caractéristique de la démarche bureaucratique et constitue la DGH en enjeu décisif pour les acteurs au sein des établissements.

³⁰¹ Instituées par le Décret n° 2014-940 du 20 août 2014, les IMP visent à rétribuer les heures « hors face à face pédagogique ». Leur montant de référence s'élève à 1 250€ annuels. Elles visent à rémunérer l'exercice des fonctions suivantes (liste non exhaustive) : coordonnateur de discipline, chargé de la gestion du laboratoire de technologie, coordonnateur de cycle d'enseignement, coordonnateur de niveau d'enseignement, référent culture, référent pour les ressources et usages pédagogiques numériques, référent décrochage scolaire, coordonnateur des activités physiques, sportives et artistiques, tutorat des élèves dans les classes des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels. Il convient d'ajouter à cette liste, depuis 2016, la fonction de référent continuum « Bac-3/Bac+3 ».

2.1.1.2- L'affectation des personnels via les opérations de mouvement

L'affectation des personnels titulaires s'opère en deux temps et selon deux niveaux :

- Une phase dite « inter-académique » : la gestion de cette phase est concentrée et organisée dans le cadre de commissions paritaires nationales (les barèmes sont seulement vérifiés localement en commission académique et éventuellement corrigés) ;
- Une phase dite « intra-académique » : la gestion est dans ce cas à la fois déconcentrée – elle est le fait des rectorats, à travers les commissions paritaires académiques – et, dans une certaine mesure, décentralisée, chaque rectorat disposant d'une relative autonomie dans la définition des procédures d'affectation³⁰².

Dans chaque cas, des barèmes sont mobilisés. Notons que, jusqu'en 2016, ceux-ci n'avaient pas de valeur légale : certains enseignants n'hésitaient pas à tenter une action en justice auprès du Conseil d'Etat afin d'en dénoncer l'usage ; ils obtenaient réparation matérielle, à défaut d'une annulation de l'affectation prononcée. Cela est longtemps resté sans effet, néanmoins, quant aux procédures mobilisées par le Ministère, lesquelles restaient, chaque année, fondées sur le même principe³⁰³. L'administration s'appuyait sur le critère du nombre³⁰⁴ très élevé de participants au mouvement pour justifier du maintien de l'usage des barèmes. Les barèmes sont mobilisés en vue d'atteindre un double objectif : 1) Être en adéquation avec les priorités légales définies dans l'article 60 de la loi n°84 du 11 janvier 1984, à savoir : le rapprochement de conjoints, les situations de handicap, la valorisation des affectations dans les établissements prioritaires ; 2) Soutenir l'affectation des agrégés en lycée, permettre l'affectation sur profil et la stabilisation des titulaires sur zone de remplacement (TZR).

Les barèmes sont appliqués en fonction des vœux d'affectation formulés par les candidats à la mutation. Les vœux sont géographiques : établissement, commune, département, académie. Les vœux « larges » (département, académie) bénéficient de bonifications plus fortes que les vœux restreints (établissement, commune)³⁰⁵. Tous les vœux formulés par les candidats à la mutation

³⁰² Cela signifie concrètement que chaque rectorat, avec l'accord des organisations syndicales, définit de manière autonome les barèmes devant s'appliquer à chaque enseignant postulant, obligatoirement ou non, au mouvement des personnels dans l'académie.

³⁰³ http://www.lemonde.fr/education/article/2014/09/26/mutations-des-professeurs-le-ministere-hors-la-loi-tous-les-ans_4495165_1473685.html.

Face à la situation décrite par cette article, l'utilisation de barème publics a finalement été légalisée par la loi du 20 avril 2016, modifiant l'article 60 de la loi du 11 janvier 1984 régissant la mobilité des fonctionnaires : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexteArticle.do;jsessionid=414D2B1F01FB436D05F70E88EDA8963F.tpdila23v_1?cidTexte=JORFTEXT00000501099&idArticle=LEGIARTI000032442232&dateTexte=20170208&categorieLien=id#LEGIARTI000032442232.

³⁰⁴ 3 433 participants dans l'académie de Toulouse en 2013, soit près de 20% des enseignants de l'académie.

³⁰⁵ Cela sous-entend que deux conjoints peuvent être considérés comme « rapprochés » bien que travaillant à deux extrémités d'un département, quand deux autres peuvent être considérés comme « séparés » alors que leurs postes sont frontaliers des deux mêmes départements limitrophes.

font l'objet de classements regroupés à l'intérieur de documents écrits et identifiés par leur couleur. On parle ainsi, dans le langage « syndicalo-administratif », du « violet », du « rose », du « jaune » et du « vert », soit autant de documents différents classés en fonction du type et du nombre d'informations qu'il contient. Afin de formaliser le principe et les effets de ce système, nous prendrons l'exemple de deux enseignants A et B de l'académie de Toulouse, de la même discipline, souhaitant exercer en 2016 dans le même lycée, établissement à l'intérieur duquel seul un poste est vacant. Tous les deux enseignent déjà en lycée.

Enseignant A	Enseignant B
Agrégé de classe normale, échelon 5, marié, un enfant, trois années de séparation de conjoint, trois années d'ancienneté de poste	Certifié de classe normale, échelon 10, marié, demande un rapprochement de conjoint, deux enfants, vingt ans d'ancienneté de poste
Barème sur vœu commune : $5 \times 7 + 100 + 70,2 + 3 \times 10$ = 235,2 points	Barème sur vœu commune : $10 \times 7 + 70,2 + 2 \times 100 + 20 \times 10 + 5 \times 60$ = 840,2 points

Tableau 8 : Exemple de calculs de barèmes pour l'affectation de deux enseignants

L'ancienneté apparaît comme le facteur déterminant pour l'obtention du poste souhaité. Etant déjà affecté en lycée, l'enseignant A ne bénéficie pas de la bonification liée à son statut d'agrégé (130 points) de façon cumulative avec ses points de bonification familiale. Il ne bénéficie pas non plus, des points liés à sa situation de conjoint séparé depuis trois ans sur son vœu commune : seuls les vœux « larges », de type département, autorisent cette bonification, indépendamment de la taille possiblement élevée du département souhaité.

Notons que toutes les règles appliquées par l'administration ne font pas l'objet d'une inscription formelle à l'intérieur d'une circulaire : ainsi, par exemple, si la procédure est informatisée au niveau interdépartemental, celle-ci devient manuelle, à l'initiative des organisations syndicales, au niveau intra-départemental et intra-communal. Autre exemple : un titulaire TZR conserve la bonification attribuée l'année auparavant pour une séparation de conjoint, ce qui ouvre une possibilité « stratégique » : demander un poste de TZR pour une stabilisation presque garantie deux ans après (sous condition de poste vacant). Ces deux exemples suffisent à souligner le caractère parfois ténu de la frontière séparant procédures formelles et informelles, en même temps que le rôle stratégique joué par les commissaires paritaires expérimentés, du fait de l'information dont ils disposent quant à certaines règles officieuses, ou aux postes possiblement vacants.

2.1.1.3- La promotion des personnels : le passage à la « hors-classe »

Chaque enseignant-fonctionnaire est classé selon trois catégories enchâssées : le corps (principalement : agrégé ou certifié) ; le grade (classe normale ou hors-classe) ; l'échelon.

Les promotions de corps se font, dans la très grande majorité des cas, par la voie du concours (interne ou externe), bien qu'il existe des possibilités de promotion sur liste d'aptitude. La

promotion d'échelon est principalement fonction de l'ancienneté dans l'échelon et, jusqu'en 2017, de la somme des notes administratives et pédagogiques, somme qui déterminait la vitesse d'avancement (ancienneté, choix, grand choix). La vitesse de promotion de grade est elle-même liée à la vitesse de promotion d'échelon³⁰⁶. Le lien, néanmoins, n'est pas mécanique puisque soumis, à l'instar des procédures d'affectation, à un barème, présenté par l'administration comme une « appréciation de la valeur professionnelle³⁰⁷ ». Pour l'année scolaire 2016-2017, celle-ci se décompose comme suit (promotion des agrégés) :

- La notation : 100 points maximum ;
- Le parcours de carrière : 155 points maximum, avec progressivité du barème en fonction de l'échelon et de la modalité d'accès à l'échelon ;
- Le parcours professionnel : 115 points maximum, en fonction de l'appréciation portée par le recteur (exceptionnel [90], remarquable [60], très honorable [30], honorable [10], insuffisant) et de la durée éventuelle d'exercice en établissement de réseau d'éducation prioritaire (+ 20 points ou + 25 points selon les cas).

Le parcours de carrière apparaît comme le critère le plus discriminant, la quasi-totalité des promus se situant aux échelons 11 ou 10 de la classe normale³⁰⁸.

Les trois points précédents font ainsi apparaître le poids extrêmement important des procédures chiffrées et barémées dans la gestion des personnels et des heures d'enseignement. Il s'agit là d'une caractéristique forte du système de gestion qui, nous le verrons, n'est pas sans effet sur les formes de la mobilisation professionnelle des acteurs. Reste à présenter, dans la section suivante, la situation de l'établissement autour duquel se concentre notre travail avec les enseignants.

2.1.2- LE PRINCIPAL ETABLISSEMENT SUPPORT DE NOTRE RECHERCHE

L'établissement ayant fait l'objet de notre enquête de terrain est une cité scolaire³⁰⁹. Cet établissement d'enseignement secondaire scolarise 664 élèves (354 élèves au collège, 310 au lycée, chiffres 2014), de la classe de sixième à la terminale. Le nombre d'enseignants titulaires (hors-TZR et contractuels) est de quarante-sept. Il s'agit donc d'une structure de taille modeste lorsqu'on la compare aux autres établissements de l'académie, notamment dans sa partie lycée,

³⁰⁶ Jusqu'en 2016, étaient promouvables à la hors-classe les enseignants ayant atteint le septième échelon de la classe normale au 31 décembre de l'année précédente.

³⁰⁷ Note de service n°2016-191 du 15 décembre 2016 parue au BO n°47 du 22 décembre 2016.

³⁰⁸ <http://sections.se-uns.org/grenoble/spip.php?article995>.

³⁰⁹ Collège et lycée sont regroupés dans une structure unique.

puisque moins de 30% (un sur deux néanmoins dans le département où est situé l'établissement) des lycées publics dans l'académie de Toulouse comptent un nombre d'élèves inférieur à 500.

Du reste, le ratio du nombre d'élèves par classe est de l'ordre de 22,1 au lycée, contre 23,7 dans les Hautes-Pyrénées et 26,4 au niveau académique³¹⁰. Ceci a bien entendu partie liée à la situation géographique rurale de l'établissement, au sein d'un département lui-même faiblement peuplé (8% de la population académique), dans une académie marquée par l'asymétrie entre la métropole toulousaine (1,4 million d'habitants) et le reste du territoire.

Située au pied des Pyrénées, la commune de résidence de l'établissement est une petite ville thermale d'environ 3500 habitants, à une douzaine de kilomètres de Lourdes. La cité scolaire a ouvert en 1955 en qualité d'établissement climatique pour accueillir des élèves pensionnaires ayant des problèmes de santé (asthme) et scolariser les enfants des vallées avoisinantes. Sa particularité est d'être, d'une part, l'un des deux seuls établissements de l'académie de Toulouse à proposer une section européenne bi-langues français-espagnol (*Bachibac*), ainsi, d'autre part, qu'un internat week-end. Cette double particularité permet à l'établissement d'accueillir des élèves issus d'horizons plus larges que les proches vallées, qu'il s'agisse d'élèves désireux de poursuivre un cursus bilingue non accessible près de chez eux, ou d'élèves étrangers (notamment espagnols, mais pas seulement) motivés par la perspective de pouvoir être hébergés en continu.

De l'avis des enseignants et de la direction, les élèves sont dans leur grande majorité, très correctement « acculturés » aux exigences scolaires (discipline, horaires, assiduité, implication...), et obtiennent des résultats nettement supérieurs aux moyennes nationale et académique pour ce qui est des examens de contrôle final, comme l'indique le tableau ci-après :

³¹⁰ Source : Base élèves académique 2012/2013.

Données 2015, en % des inscrits	Établissement support (données 2016)	Académie de Toulouse	France
Baccalauréat général	92,9	92,2	91,5
Baccalauréat technologique	100	90,4	90,8
Diplôme national du brevet	88,6	88	86,4

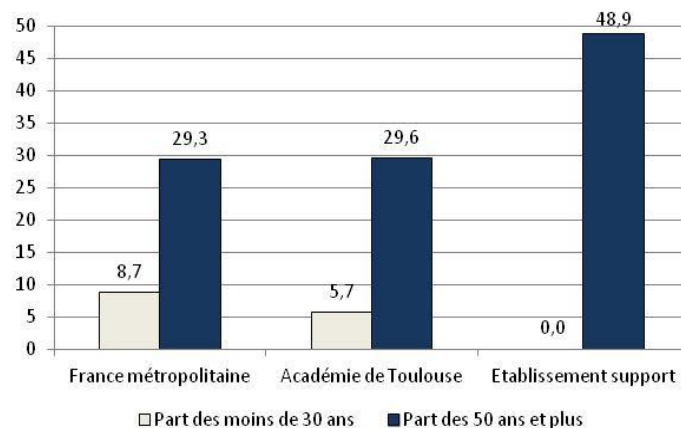
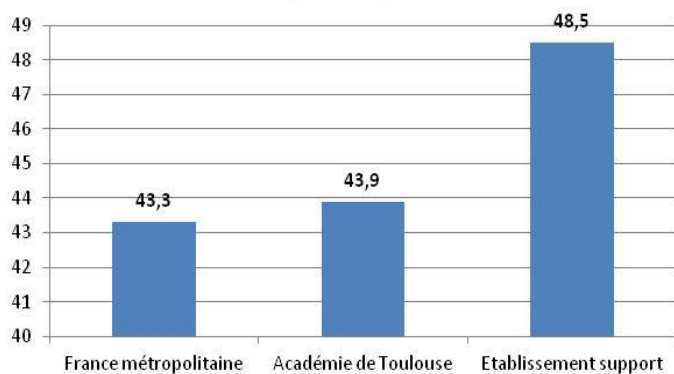
Tableau 9 : Comparaison des taux de réussite aux différents examens

Source : Direction de la Prospective et de la Performance, Académie de Toulouse, mai 2016.

Le cadre de travail est lui aussi, de l’avis des acteurs, plutôt « privilégié », qu’il s’agisse de l’environnement de travail proprement dit (proximité immédiate avec les massifs pyrénéens, climat doux, locaux bien entretenus, matériel jugé performant) ou de sa bonne accessibilité via une voie rapide en bon état.

L’établissement se caractérise par le niveau élevé de l’âge moyen des enseignants (48,5 ans en moyenne, à cause notamment d’une part très importante des 50 ans et plus). Le détail nous est donné dans les deux graphiques ci-après³¹¹.

Âge moyen



Graphique 8 : Quelques caractéristiques de l’établissement support

D’après la base de données rectorale 2014

³¹¹ Données tirées des bilans sociaux nationaux et académiques de 2013, ainsi que de la base rectorale de 2015 pour l’établissement-support.

2.2- RECUEIL DES DONNEES AUPRES DES PERSONNELS ENSEIGNANTS

L'identification des *hards facts* nous a permis de « baliser » le système formel, c'est-à-dire de décrire les frontières formalisées encadrant les jeux des acteurs. Nous pouvons à présent procéder à l'investigation du terrain proprement dite. Nous procédons en deux temps : le premier – conformément à la démarche du récit immersif telle que nous l'avons exposée plus haut –, est celui de la construction de la trame scénaristique dans ses principes et son objectif (2.2.1). Le second est celui du déroulé des entretiens semi-directifs menés en face à face avec les enseignants (2.2.2).

2.2.1- CONSTRUCTION DE LA TRAME SCENARISTIQUE

2.2.1.1- Les hypothèses de travail

Notre travail empirique est fondé sur trois hypothèses. La première est que les enseignants ont des représentations liées aux facteurs explicatifs des difficultés professionnelles qu'ils rencontrent ou qu'ils ont rencontrées à travers les autres enseignants. La deuxième est que ces représentations ne sont certes pas atteignables, mais qu'il est possible de tenter de les approcher à travers l'analyse des informations tirées des entretiens. Troisième hypothèse : une démarche microscopique – approcher des représentations, personnelles, bien que liées à celles des autres³¹² – permet d'appréhender un phénomène macroscopique – les risques psychosociaux des enseignants. Cette dernière hypothèse est commune à l'ensemble des travaux de type « middle-range theory », au sens de Merton, comme ceux qui reposent sur l'individualisme méthodologique au sens de Boudon³¹³ : expliquer le « macro » impose de passer par le « micro ».

Gregory Bateson, nous l'avons dit, mobilise le même genre d'hypothèse lorsqu'il affirme qu'il est possible d'inférer la nature des relations sociales d'un groupe dans son ensemble à partir d'un phénomène particulier au groupe. Crozier et Friedberg, enfin, ne font pas autre chose en voyant dans l'organisation un « problème à résoudre » pouvant contribuer à mieux comprendre l'organisation sociale dans son ensemble (*op. cit.*, pp. 91-103).

En tout état de cause, nous envisageons la première partie de notre travail de terrain, à vocation

³¹² Conformément à l'approche de la notion de représentation donnée par Lewis (*cf. première partie*).

³¹³ Boudon (2010) souligne à ce propos qu'il n'existe pas de différence entre, d'une part, la logique de la middle-range theory et, d'autre part, celle de l'individualisme méthodologique qu'il mobilise dans son modèle de rationalité générale (Boudon, *op. cit.*, p. 13).

qualitative, comme une enquête exploratoire, dont l'enjeu est d'établir un diagnostic. Nous voulons souligner, à l'instar de Crozier et Friedberg, l'importance cruciale de cette première étape : « *Bien loin de ne constituer qu'une simple prise de contact plus ou moins formelle avec le terrain d'étude [l'enquête exploratoire] sera toujours et nécessairement un temps fort, sinon l'étape essentielle de toute recherche. C'est en fait une enquête à son propre titre dont la mise en œuvre peut être plus ou moins longue, mais dont les résultats doivent permettre de formuler un premier diagnostic relativement précis sur les propriétés et régulations particulières du système d'action étudié* » (Crozier, Friedberg, *op. cit.*, pp. 473-474).

2.2.1.2- Les principes de construction

Nous retenons comme principe général l'idée – tirée de l'approche ergonomique telle que nous l'avons définie plus avant dans notre travail –, selon laquelle il existe nécessairement un décalage entre travail prescrit, travail réel et travail vécu. L'objectif des entretiens sera de faire émerger, à travers la médiation projective, les dimensions de type « réel » et « vécu ».

Pour cela, nous rédigeons un scénario évoquant une situation imaginaire de travail dont on suppose néanmoins qu'elle pourrait effectivement s'observer. Notre objectif est de faciliter la projection de l'interviewé dans le scénario proposé tout en évitant d'introduire une identification excessivement forte de celui-ci avec la situation présentée, afin d'éviter le risque de rétention d'information que pourrait provoquer le malaise suscité par une identification trop forte. Cela suppose de décrire un événement qui, à défaut d'être nécessairement banal, apparaîtra au sujet comme suffisamment crédible ou fréquent pour qu'il s'imagine en situation sans pour autant générer chez lui un sentiment de stress. Conformément au principe de l'incident critique développé par Flanagan (1954), il s'agit de soumettre au sujet un événement de type conflictuel, à partir duquel il sera possible de faire émerger les phénomènes qui, selon lui, sont à l'origine du conflit. L'évènement sera bref, évoquant suffisamment de détails concrets pour le rendre crédible, mais laissant la porte la plus ouverte possible à l'imagination du sujet.

2.2.1.3- La trame retenue

Nous présentons, dans l'encadré ci-dessous, la trame scénaristique générale telle que nous l'avons proposée aux enseignants interviewés.

Il est 10h05 ce mardi 15 novembre lorsque Julie, professeure certifiée de lettres classiques, débute son cours avec sa classe de 4^{ème} B. Le début du cours ne se déroule pas exactement comme elle l'avait prévu. Trois élèves arrivent en retard et la saluent à peine. Alors qu'ils se dirigent vers leur place habituelle, Julie leur demande, conformément au règlement intérieur du collège, leur billet de retard, attestant qu'ils sont passés par la vie scolaire avant de se présenter en classe. En guise de réponse, deux des élèves concernés restent muets tandis que le troisième, d'un air distant, lui explique qu'ils n'ont pas entendu la sonnerie annonçant l'entrée en classe et que, « pour cinq minutes de retard », cela ne valait « pas la peine » de passer par la vie scolaire. Après un petit temps d'hésitation, Julie enchaîne en expliquant que si, cela « vaut la peine » car c'est inscrit dans le règlement et que les élèves n'ont pas à arriver en retard. Les élèves se regardent et acceptent, d'un air blasé, de se rendre à la vie scolaire, chercher leur billet d'excuse. Un autre élève, déjà installé, profite de la situation pour signaler à sa professeure que c'est quelque peu « abusé », qu'ils vont se faire « engueuler » et perdre encore du temps sur le suivi du cours. Julie fait mine d'ignorer cette dernière remarque. Le cours reprend, non sans avoir à demander deux fois le silence. Quelques minutes plus tard, seulement deux élèves, sur les trois retardataires, reviennent en classe. « Où est passé Morgan ? » demande Julie. Les deux autres se regardent, hésitent un peu avant qu'un des deux réponde, l'air satisfait : « Il est parti, il a dit qu'il n'avait pas envie de revenir dans ce cours de merde ». Quelque peu décontenancée, Julie hésite mais enjoint finalement les deux élèves à aller s'asseoir. Elle a néanmoins la présence d'esprit d'envoyer un élève sérieux, informer la vie scolaire qu'un élève a quitté l'établissement. Un certain brouhaha s'est entretemps installé, obligeant Julie à demander le silence à quatre reprises. Les élèves doivent travailler en autonomie mais aucun n'est vraiment concentré, certains s'interrogent quant à l'intérêt du travail demandé. Les minutes s'égrènent lentement. Julie décide d'exclure de son cours un chahuteur, particulièrement bruyant et arrogant face aux injonctions de silence. Mais celui-ci refuse de sortir...

Le soir, alors que son cou et ses épaules lui procurent des douleurs récurrentes depuis quelques semaines, Julie se dit que cette journée de novembre a finalement ressemblé aux précédentes. Une « boule au ventre » lui vient à l'idée de retourner au collège le lendemain.

A la suite de cette trame générale, nous imaginons trois scénarii alternatifs, chacun pouvant constituer une suite possible à la trame de départ. Chaque scénario est différent des deux autres, mais chacun s'appuie sur une référence théorique de type individuelle. Nous justifions ce choix en considérant que les approches individuelles sont aujourd'hui dominantes dans le champ d'analyse des risques psychosociaux, et qu'elles méritent, plus que tout autre, d'être confrontées à l'expérience du terrain.

- **Scénario 1 : « coping centré émotion ».** Nous imaginons que la ou le protagoniste de l'histoire tente d'évacuer le problème auquel il est confronté par l'adoption d'une attitude de désengagement, consistant à reconnaître le caractère inévitable ou insoluble du problème, et donc à tenter de se protéger émotionnellement, notamment, par un cloisonnement plus net entre vie personnelle et vie professionnelle ;

- **Scénario 2 : « appropriation des ressources ».** Dans ce cas, le personnage mobilise l'ensemble des ressources dont il pense disposer avant que celles-ci ne diminuent ou disparaissent, en vue de résoudre, sur la base d'une prise d'initiative forte, le problème auquel il est confronté. L'hypothèse sur laquelle repose ce scénario consiste à considérer que les ressources énergétiques, en particulier, comme l'investissement personnel, sont une ressource « critique » au sens de Rajan et Zingalès, donc qu'elles figurent parmi les ressources les plus essentielles ;
- **Scénario 3 : « coping centré problème ».** Nous imaginons dans ce troisième cas que le personnage, après « transaction » avec son environnement socio-professionnel, opte pour la réorientation de carrière. Il ne s'agit pas d'une « fuite mentale », comme pour le scénario 1, mais d'une fuite « réelle », c'est-à-dire en dehors du système éducatif. Tout en prenant le problème « à bras le corps », comme dans le scénario 2, le résultat de la transaction est non un surinvestissement personnel, mais une démission.

Scénario 1 : Coping centré émotion

Julie essaie de relativiser ses problèmes. Ses attentes sont certes déçues jusqu'à présent. Mais sa santé physique reste plutôt bonne, si l'on excepte ces tensions au niveau du cou et des épaules. Et puis il est naturel d'en passer par là. C'est le lot commun de tous les enseignants à un moment ou à un autre de leur carrière. Elle décide qu'elle doit se reprendre, qu'elle doit apprendre à mesurer la chance qui est la sienne d'exercer le métier qu'elle rêvait d'exercer. Elle doit aussi, surtout, serrer les dents en attendant d'avoir accumulé suffisamment de points pour obtenir une mutation dans un nouvel établissement où, elle l'espère, les choses se passeront mieux. La voilà, sa lueur d'espoir : attendre des jours meilleurs. D'ici là, elle doit impérativement se recentrer sur sa vie personnelle, faire un peu de sport, sortir, bref, cloisonner vie privée et vie professionnelle. Et « tenir » face aux élèves pendant, c'est très probable, quelques années encore.

Scénario 2 : Appropriation des ressources

En proie au doute, Julie sait pouvoir compter sur des ressources mentales importantes. Il n'est pas dans sa nature de se laisser aller, elle va se battre. Puisque « chaque problème a sa solution », il lui appartient de faire les efforts nécessaires pour trouver comment remédier à son problème. Elle ne va pas abandonner après avoir consenti tant d'efforts et de sacrifices pour atteindre son objectif professionnel. Elle réfléchit à trois pistes d'évolution :

Piste 1 : Solliciter ses collègues avec qui elle s'entend bien. Elle va leur demander conseil, mais aussi leur proposer de réfléchir ensemble à la meilleure façon de gérer le chahut. Et ainsi montrer aux élèves que l'équipe pédagogique est soudée et motivée pour les faire réussir ;

Piste 2 : Davantage s'intégrer au collectif des collègues qui enseignent la même discipline dans l'académie. Elle sait, par exemple, qu'un projet de classe inversée se met en place au niveau académique, et que plusieurs collègues de lettres réfléchissent à la façon d'exploiter plus efficacement l'informatique en classe ;

Piste 3 : S'impliquer dans la formation continue au sein du « plan académique de formation » (PAF) afin de préserver une réelle émulation intellectuelle.

Scénario 3 : Coping centré problème

Julie se sent vraiment au bout du rouleau. Elle ne se voit pas continuer d'exercer ce métier qu'elle a sans doute trop idéalisé. Elle en est persuadée : les choses n'iront pas en s'arrangeant, elle n'aura jamais l'autorité et le charisme nécessaires pour capter l'attention d'élèves trop éloignés de la norme scolaire. D'ailleurs, elle ne leur en veut pas vraiment, ils ne sont que les victimes d'un système dysfonctionnel. Elle a fait une erreur, elle le sait, et il lui faut à présent réfléchir à une réorientation de carrière. Elle décide qu'il lui faut s'informer des possibilités de reconversion et de détachement. Identifier, aussi, les possibilités de soutien à court terme, en attendant de pouvoir concrétiser son projet de réorientation professionnelle.

2.2.2- MISE EN ŒUVRE DES ENTRETIENS

2.2.2.1- Profil des enseignants interviewés

En suivant le principe méthodologique proposé par Miles et Huberman (*op. cit.*), nous nous fixons comme « règle » de travailler sur un minimum de deux enseignants par « catégorie³¹⁴ ». Nous distinguons pour cela quatre catégories en fonction, d'une part, de l'ancienneté de service et, d'autre part, du contexte de travail. Nous apprécions l'ancienneté de service à la date d'entrée de l'interviewé dans l'éducation nationale. Par convention, nous considérerons comme « peu significativement expérimenté » l'enseignant ayant dix ans ou moins d'ancienneté, l'autre étant considéré comme « significativement expérimenté ». Ce critère est, pour partie, discutable, dans la mesure où il ne tient pas compte a priori de la diversité des parcours personnels, tels que le nombre et le type d'établissements fréquentés sur l'ensemble de la carrière, nombre qui n'est que partiellement lié à l'ancienneté de service. Afin de pallier ce problème, nous envisageons l'influence probable du parcours personnel au moment de formuler l'interprétation des résultats obtenus. Pour ce qui est du contexte de travail, nous distinguons entre l'enseignant exerçant en collège et celui exerçant en lycée, en considérant, par hypothèse, que l'exercice du métier diffère fortement en collège et en lycée, compte tenu des procédures d'orientation telles que nous les avons observées, lesquelles influencent la constitution du public d'élèves auxquels les enseignants sont confrontés³¹⁵. Nous avons pu procéder à seize entretiens auprès d'enseignants exclusivement issus de l'établissement-support – dont on rappelle qu'il s'agit d'une cité scolaire –, répartis de la façon ci-après :

³¹⁴ Même si, ainsi que l'avons déjà fait remarquer, la saturation de l'échantillon est vraisemblablement atteinte avant ce seuil.

³¹⁵ Un seuil majeur d'orientation opère en effet à l'issue de la classe de troisième (et, de plus en plus, de la classe de seconde), marquant la dernière étape de ce que l'on qualifie traditionnellement de « collège unique ». Ce seuil est effectivement majeur dans la mesure où il introduit, pour la première fois dans la scolarité de l'élève, une dimension sélective. Il marque aussi une rupture quant aux statistiques de CMO des enseignants, lesquelles chutent significativement pour la part des enseignants exerçant en lycée de type général.

Nombre d'enseignants (entre parenthèses : le nombre de femmes)	Collège	Lycée	Total
Peu significativement expérimentés	3 (2)	2 (2)	5 (4)
Significativement expérimentés	4 (2)	7 (6)	11 (8)
Total	7 (4)	9 (8)	16 (12)

%	Echantillon	Etablissement-support ³¹⁶
Part de femmes	75	63,8
Part d'affectations en collège	43,8	46,8
Part d'affectations en lycée	56,2	53,2
Part d'enseignement significativement expérimentés	68,8	90
Âge moyen (données 2016)	43,6	47,8

Tableau 10 : Caractéristiques des enseignants interviewés

La structure par sexe, âge, ancienneté et type d'affectation n'est pas exactement identique entre l'échantillon et l'établissement-support. Nous avons, notamment, une surreprésentation des enseignants jeunes et significativement peu expérimentés parmi les enseignants interviewés. Cela s'explique principalement par le fait que l'échantillon intègre une stagiaire et deux TZR en début de carrière, soit des statuts non comptabilisés dans l'effectif de l'établissement-support.

Notre objectif, néanmoins, n'était pas d'obtenir une parfaite représentativité de l'échantillon, mais plutôt d'interviewer en priorité des individus pouvant, d'une part, offrir un regard « neuf » sur leur métier et, d'autre part, « désignés » par les statistiques officielles comme particulièrement exposés aux RPS. Par ailleurs, compte tenu de la relative faiblesse des effectifs étudiés, la question de la représentativité ne nous est pas apparue essentielle.

2.2.2.2- Entretiens

Etape n°1 : La première phase de l'entretien consistait en la lecture silencieuse du scénario par l'enseignant interviewé. Nous procédions ensuite par questions, formulées de manière très générale (et les moins nombreuses possible), en précisant que les réponses attendues reposaient dans une large mesure sur toute l'imagination dont le répondant pouvait faire preuve. Les questions étaient les suivantes :

- Quels sont les éléments ayant contribué à créer la situation décrite dans cette histoire ?
- Comment expliquer la situation dans laquelle se trouve le personnage de l'histoire ?
- Quelle est l'histoire personnelle du personnage ?
- Comment a-t-il été affecté dans cet établissement ?
- Quel était son profil d'élève/étudiant lorsqu'il était plus jeune ?

³¹⁶ Données 2015, sauf pour l'âge moyen. Enseignants titulaires, hors TZR.

- Quelle image de l'établissement peut-on se faire ?
- Quelle image des collègues du personnage peut-on se faire ?
- Quelle image de la direction peut-on se faire ?
- Le personnage peut-il demander de l'aide et/ou des conseils à des acteurs éducatifs au sein de l'établissement ? A l'extérieur de l'établissement ?

Toutes ces questions n'ont pas été posées à chaque fois. Souvent, le répondant apportait de lui-même les réponses aux questions sans qu'il soit nécessaire de les poser, nourries d'anecdotes et situations tirées de son expérience personnelle d'enseignant ou de celle de collègues actuels ou passés. Nos interventions consistaient généralement à demander des précisions afin de réduire la part d'implicite dans les réponses obtenues. Nous pouvions alors passer à la seconde étape de l'interview, celle des scénarii alternatifs.

Etape n°2 : Nous indiquions à l'interviewé qu'une seconde étape allait commencer, celle de la poursuite de l'histoire selon trois possibilités. Puis nous soumettions les trois scénarii à la lecture, en précisant qu'il n'y avait pas d'ordre prédéterminé dans l'enchaînement des histoires. Suite à cela, nous posions la question suivante : « quel scénario a la plus grande probabilité d'advenir ? ». Nous laissions ensuite l'interviewé s'exprimer, là encore, le plus librement et spontanément possible, en limitant nos interventions à des demandes de relance et de précision.

2.3- APPROCHE DES REPRESENTATIONS DES ENSEIGNANTS PAR UNE ANALYSE DE CONTENU

Nous expliquerons, dans cette troisième section, la méthode de traitement des données recueillies, en particulier le choix et la forme de l'analyse de contenu adoptée (2.3.1). Nous détaillerons ensuite le processus d'analyse des données proprement dit, via un double codage : inductif (2.3.2) puis déductif (2.3.3). Avant de proposer une synthèse des résultats obtenus et une explication des représentations ainsi approchées, via la notion crozérienne de « perspective stratégique » (2.3.4).

2.3.1- PRINCIPE DE L'ANALYSE DE CONTENU ET CHOIX METHODOLOGIQUE

Une fois les enregistrements effectués, il s'agissait pour nous de « retravailler » leur contenu de façon méthodique et explicite, avec l'objectif de faire émerger les représentations sous-tendues par les opinions, attitudes et stéréotypes spontanément évoqués. L'analyse de contenu – qualitative par son objet mais volontiers quantitative dans la façon de le traiter –, paraît en effet

bien adaptée pour appréhender les représentations que se font les acteurs du risque professionnel (Pilnière, 2007, p. 172)³¹⁷. Elle se définit comme un ensemble de techniques méthodologiques ayant en commun une « herméneutique contrôlée ». Elle est fondée sur l'inférence³¹⁸, consiste en un « effort d'interprétation » et présente une dimension à la fois objective et subjective. Elle est historiquement marquée par les travaux américains de sociologie politique des années 1940-1950, tels que ceux de Bernard Berelson et Paul Lazarsfeld (Bardin, 2003)³¹⁹.

L'analyse de contenu que nous avons retenue consiste à identifier et catégoriser (« coder ») les attributions causales évoquées par les sujets. Notion empruntée à Fritz Heider (1958), l'attribution causale désigne « *le processus par lequel l'homme appréhende la réalité et peut la prédire et la maîtriser* » (Heider, 1958, p. 79). Dans notre cas, il s'agit des éléments fournis de manière spontanée, afin d'explicitier la façon dont ils perçoivent l'origine des difficultés rencontrées par un enseignant du second degré public, c'est-à-dire leur représentation des facteurs explicatifs de ces difficultés. L'intérêt, pour le sujet, d'attribuer une cause à un évènement (par exemple, une réussite ou un échec) permet d'en donner un sens et augmente le sentiment de contrôle individuel (Beauvois, Deschamps, 1990).

Se focaliser sur une dimension causale, ou explicative, suppose que nous concentrons notre travail sur l'émergence des représentations « à bords nets », caractérisées par la présence de locutions conjonctives (car, parce que, puisque) par opposition aux représentations « à bords flous », caractérisées par leur imprécision (Sallaberry, 1996). Cette démarche paraît justifiée par notre question de recherche : interroger les conditions d'une prévention plus efficace et efficiente des RPS suppose d'interroger les facteurs explicatifs des RPS ; en l'occurrence, la représentation de ces facteurs exprimées par les enseignants eux-mêmes.

L'analyse de contenu et, plus généralement, toute analyse de type qualitatif, suppose de résoudre ce que Paillé et Mucchielli appellent l'« équation intellectuelle du chercheur » (Paillé, Mucchielli, 2016, p. 25). Il s'agit, pour le chercheur, de savoir, au moment d'analyser ses données, s'il convient de se référer à un cadre théorique *ex ante* (primat de la déduction), ou bien si ce cadre émergera *ex post* de l'analyse des données (primat de l'induction). La résolution de cette équation suppose de ne pas se donner a priori un cadre théorique excessivement rigide, donc de ne pas

³¹⁷ Negura (2006) rappelle à cet égard que la théorie des représentations sociales est historiquement liée à l'analyse de contenu. Celle-ci, en effet, fut un outil essentiel au travail séminal que Serge Moscovici a consacré aux représentations : NEGURA, (Lilian), « L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales », *in Sociologies*, 2006.

³¹⁸ Au sens strict : l'herméneutique désigne la science de la critique et de l'interprétation des textes bibliques (Petit Larousse, 1991). L'inférence désigne le passage d'une vérité à une autre en raison du lien de la seconde avec la première (*ibid.*). L'inférence peut donc s'envisager comme synonyme de déduction : une proposition est « vraie » si elle découle d'une proposition elle-même « vraie ».

³¹⁹ Les travaux à base d'analyse de contenu ont progressivement évolué sous l'effet de l'informatisation, de l'intérêt croissant pour la communication non verbale et les travaux linguistiques (Pilnière, *op. cit.*, p. 173).

l'envisager comme un modèle à vérifier³²⁰, mais, en même temps, de prendre en considération le fait que le chercheur est porteur d'a priori et de connaissances diverses qu'il n'est pas souhaitable d'ignorer (*ibid.*).

Précisons, par ailleurs, qu'exception faite de *Sphinx*, nous avons choisi de ne pas recourir à des logiciels idoines (Lexico, Alceste...) autres que les logiciels communs de traitement des données que sont Excel et Access. Nous justifions ce choix par la dimension sociale et intersubjective caractéristique d'entretiens que, du reste, nous avons tous réalisés personnellement.

Par le fait, aussi, conformément aux enseignements de Bateson, que toute communication induit une méta-communication fondée sur des signes et une image de soi. Autant d'éléments sensoriels qu'un logiciel ne peut prendre en compte de manière satisfaisante.

Nous proposons de résoudre notre propre « équation intellectuelle du chercheur » par la construction d'une analyse de contenu menée en deux temps. Le premier temps sera inductif : nous constituons des catégories d'analyse sur la base de l'analyse du corpus. Ce faisant, nous procédons manuellement au processus d'analyse effectué automatiquement par un logiciel comme NVIVO (Guidaral, 2015, p. 167). Le second temps sera « déductif » : à partir de l'identification de catégories dans la littérature, nous les repérons dans le corpus des entretiens réalisés.

2.3.2- PREMIERE ETAPE : CODAGE INDUCTIF DES ATTRIBUTIONS CAUSALES

2.3.2.1- Remarques générales sur le déroulement des entretiens

Les seize entretiens³²¹ que nous avons réalisés ont été mis en œuvre durant une période de deux mois, entre novembre et décembre 2016, après que la trame projective a été validée. Chacun des entretiens a été intégralement enregistré afin d'éviter tout risque de perte d'information. Leur durée est comprise entre trente et cinquante-cinq minutes, soit une durée moyenne d'entretien d'un peu plus de quarante minutes.

Nous avons identifié un total de 423 attributions causales³²², soit un peu plus de 26 par entretien. Nous avons comptabilisé une attribution causale à chaque évocation spontanée explicative d'une difficulté donnée, c'est-à-dire sans qu'il soit nécessaire de formuler une question de relance ou de demande de précision. Une même cause peut donc faire l'objet de plusieurs attributions dès lors que celles-ci sont évoquées par le sujet sans intervention externe. L'intérêt étant de relever ce qui semble constituer un élément important aux yeux du sujet, quitte à relever plusieurs fois des

³²⁰ Contrairement aux approches quantitatives.

³²¹ Voir annexe n°7 « Retranscription d'un entretien avec une enseignante ».

³²² La notion d'attribution causale est elle-même empruntée à Fritz Heider. Nous y revenons dans la section que nous consacrons au codage déductif.

éléments apparemment proches. Chacun des enseignants interrogés ayant le plus d'expérience est convenu avoir rencontré à une ou plusieurs reprises une situation proche de celle présentée dans le scénario projectif, notamment ceux exerçant ou ayant exercé en collège.

2.3.2.2- Explicitation de la démarche suivie

Nous reprenons, avec Guirdarlal (*op. cit.*, p.155), le principe de la démarche codante identifié par Miles et Huberman (2003) : le codage consiste, selon eux, en « *une réduction (provisoire), via un processus de sélection, de simplification, d'abstraction et de transformation des données* » (p.10).

L'objectif du codage est de parvenir à la construction de catégories de thèmes homogènes (Guirdarlal, *ibid.*). La perspective d'un codage inductif suppose qu'on ne définit pas de cadre théorique a priori ; le codage, en revanche, constitue un « facilitateur » du glissement de la description vers la conceptualisation. Sur la base des enregistrements réalisés, nous avons commencé par « découper » chacun des entretiens en isolant du reste du propos chacune des phrases contenant l'évocation d'une attribution causale. Nous avons ensuite regroupé au sein d'une catégorie l'ensemble des attributions causales identiques ou proches, c'est-à-dire se référant de manière explicite à un facteur explicatif de la situation rencontrée par le personnage imaginaire, ou, selon les cas, par l'enseignant lui-même. Chaque code est constitué d'un mot ou d'un groupe réduit de mots.

Nous retranscrivons ci-dessous une séquence de codage afin d'illustrer notre démarche.

Enoncé de l'attribution	Code
On passe trop de temps à évaluer les élèves	Charge de travail
Plus on nous charge de travail, moins on travaille bien	Charge de travail
Ils vont ricaner et te mépriser si tu leur demandes de l'aide, t'es le faible	Manque de cohésion
Le personnage est sans doute jeune	Inexpérience
On n'aide jamais les collègues, on a des comportements de harceleur	Manque de cohésion
Les collègues ne le soutiennent pas non plus	Manque de cohésion

Tableau 11 : Extrait de séquence de codage inductif

Afin de limiter le biais de surinterprétation, nous avons demandé à l'interviewé, à chaque fois que cela nous semblait nécessaire, de préciser son propos, c'est-à-dire de donner un contexte précis à sa réponse et ainsi d'éviter les ambiguïtés.

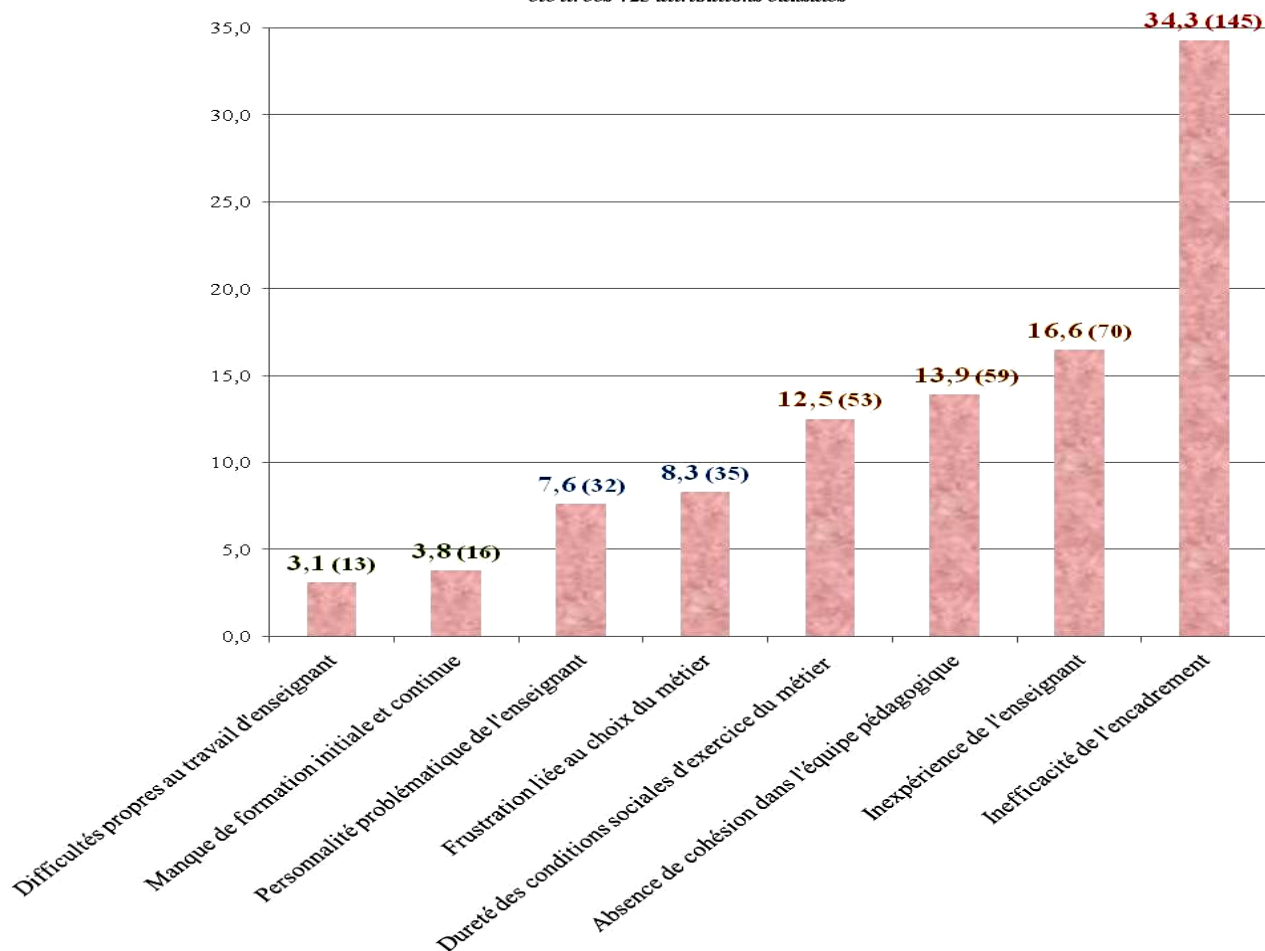
Ainsi, par exemple, l'attribution causale faisant référence au manque d'autorité de l'enseignant ou au manque de respect de l'élève était systématiquement précisée afin de discriminer, notamment, entre les facteurs liés à l'inexpérience du personnage, l'inefficacité de l'encadrement, ou une évolution plus globale qui tendrait à porter atteinte à l'autorité et au savoir. Au final, cette

modalité de codage nous a permis d'identifier huit grandes « familles » d'attributions causales inductives que nous présentons dans le point suivant.

2.3.2.3- Résultats obtenus sur la première partie des entretiens

Les différentes catégories d'attributions causales se répartissent de la manière suivante :

Les facteurs explicatifs des difficultés des enseignants du second degré public, exprimés par les enseignants eux-mêmes (%) - Résultats obtenus à partir de l'analyse de 16 entretiens dont ont été tirées 423 attributions causales



Graphique 9 : Distribution des attributions causales à l'issue de la phase inductive

Lecture : Sur un total de 423 attributions causales, 145, soit 34,3%, font référence à l'inefficacité de l'encadrement comme facteur explicatif des difficultés des enseignants. La notion de difficulté s'entend comme difficulté de gestion de classe, ou, plus généralement, difficulté liée à un sentiment de mal-être suscité par l'exercice du métier. L'encadrement englobe les personnels de vie scolaire (CPE...), de direction (proviseur...) et d'administration (IA-IPR, DRH, responsable de la DPE...).

1) Les difficultés propres au métier d'enseignant (3,1%) : il s'agit des attributions faisant référence aux caractéristiques du métier d'enseignant qui en font une profession aux difficultés

spécifiques. Deux catégories de difficultés émergent au sein de cette « famille » d'attributions causales. Premièrement, la charge de travail excessive (1,2% des attributions) : nous retrouvons la problématique des corrections de copies, travail jugé ingrat, et, de manière liée, le nombre élevé d'élèves par classe qui, non seulement augmente le nombre de copies à corriger mais, surtout, diminue la qualité de la relation pédagogique. Sont limités, d'une part, les possibilités d'individualisation de l'enseignement et, d'autre part, le temps spécifique consacré à l'enseignement au profit du temps consacré au maintien et au retour de l'ordre, ou, plus généralement, au maintien de l'attention des élèves. Deuxièmement, la difficulté de cloisonner vie privée et vie professionnelle (1,9% des attributions) : l'exercice du métier d'enseignant est perçu comme un « rôle » à jouer au sein de la classe qui, loin de quitter l'enseignant au moment de la fin des cours, continue de l'habiter à l'extérieur de l'établissement, de deux façons. D'une part, à travers le travail de préparation de cours et de correction de copies qui s'effectue au domicile de l'enseignant et de sa famille, en particulier le week end et en soirée³²³. D'autre part, à travers l'investissement mental conduisant l'enseignant, malgré lui, à ressasser bien après la fin de la classe ce qui n'a pas « fonctionné » dans son cours, qu'il s'agisse d'un problème de gestion de classe (difficulté relationnelle avec un(e) élève, chahut) ou d'un objectif pédagogique non atteint.

2) Le manque de formation initiale et continue (3,8%) : il s'agit des attributions ayant en commun de souligner les insuffisances de la formation reçue par les enseignants. Manque de formation initiale, tout d'abord, à travers un cursus universitaire suivi d'un concours de recrutement et d'une année de stage qui préparent mal à l'entrée dans le métier. Cette mauvaise préparation est liée à une charge de travail excessive, où sont cumulés un temps de classe devant élèves, un temps de formation en ESPE et la rédaction d'un mémoire professionnel. L'année de stage est jugée trop courte et les enseignants mal ou peu encadrés par des enseignants-tuteurs, eux-mêmes peu incités à véritablement s'investir dans leur mission. La formation est systématiquement critiquée, jugée indigente et déconnectée des réalités du « terrain », dans la mesure où elle ne permet pas l'appropriation par le jeune enseignant des postures indispensables à la mise en œuvre d'un cadre pédagogique adéquat. Cette famille d'attributions renvoie, d'autre part, à un manque, pour ne pas dire une absence, de formation continue. Les enseignants déplorent la faiblesse du nombre des formations proposées. Ces formations, lorsqu'elles ont lieu, paraissent généralement peu utiles, qu'il s'agisse d'une amélioration des pratiques pédagogiques, pour les formations dédiées à ce thème, ou d'une actualisation des connaissances disciplinaires à un niveau universitaire, à propos des formations théoriques. Les premières paraissent infantilissantes, quand l'intérêt des secondes, peu nombreuses, dépend de la qualité – aléatoire – de l'intervenant. Le manque de temps dédié à l'autoformation est par ailleurs déploré, les enseignants se plaignant du temps excessif consacré aux corrections de copies, ainsi qu'aux tâches administratives.

³²³ Notamment pour les enseignants mère ou père de jeune enfant, pour qui le travail au domicile s'effectue parfois tard le soir.

3) La personnalité problématique de l'enseignant (7,6%) : nous rassemblons ici les attributions faisant référence aux caractéristiques personnelles de l'enseignant possiblement incompatibles avec un exercice serein du métier. Trois dimensions peuvent être identifiées dans l'ensemble des réponses fournies. La première (2,6% des attributions) : la difficulté de communiquer du fait d'une personnalité excessivement introvertie. Elle se manifeste le plus souvent à travers une forme de déni implicite de ses difficultés. La deuxième (3,8% des attributions) : une personnalité inadaptée au métier. Cette inadaptation se traduit par un charisme insuffisant pour susciter « naturellement » l'intérêt des élèves ; elle se traduit, aussi, par une relative incapacité à se remettre en question, en admettant, par exemple, la nécessité de renouveler certaines pratiques pédagogiques qui n'auraient pas permis aux élèves d'atteindre les objectifs fixés. Troisième dimension (1,2% des attributions) : le « coût » psychologique que représenterait, pour certains enseignants, la nécessité de changer de métier face à d'importantes difficultés, les empêchant ainsi de « sauter le pas ».

4) La frustration liée au choix du métier (8,3%) : cette frustration peut-être liée au fait que le métier ait été choisi par défaut (0,7% des attributions), lorsque l'enseignement apparaît comme un débouché inévitable à l'issue des études supérieures, ou bien à la suite d'un début de carrière dans le secteur privé achevé par un licenciement. Autre source de frustration (1,7%) : lorsque l'enseignant a le sentiment que ses compétences professionnelles ne sont pas transférables dans un autre métier ; l'idée d'un métier à l'image dégradée exercé sous la contrainte s'impose alors. La sécurité de l'emploi (0,9%), ensuite, conduit certains enseignants à ne pas renoncer au confort que représente ce statut en dépit de difficultés importantes vécues dans l'exercice de leur métier. La source principale de frustration (5% des attributions) repose néanmoins sur le motif qui préside à l'entrée dans le métier : l'idéalisme. Les enseignants en difficulté, a fortiori lorsqu'ils sont jeunes, se heurtent au « choc de réalité », contraste entre leurs attendus du métier, liés à une trajectoire personnelle marquée par la réussite scolaire et universitaire, voire une passion de leur discipline, et la pratique de celui-ci, marqué par l'immersion au sein d'une « culture » scolaire très éloignée de leur propre culture d'ancien élève et étudiant, associée à des conditions de travail difficiles et une hiérarchie distante.

5) La dureté des conditions sociales d'exercice du métier (12,5%) : il s'agit des attributions d'ordre général ayant en commun de souligner des dysfonctionnements sociétaux ou relationnels, à travers, en particulier, une évolution négative des valeurs. Nous distinguons au sein de cette catégorie cinq formes de facteurs explicatifs. La première renvoie à l'attitude des élèves, face au travail (0,9%), d'une part, et face à la figure de l'autorité (5,9%), d'autre part. L'effort suscité par le travail scolaire est envisagé, par les élèves, de manière beaucoup plus « relâchée » que par le passé, et leur rapport à l'autorité est devenu plus distendu. Celle-ci, autrefois « innée », doit désormais être « acquise », ce qui suppose, de la part de l'enseignant, un effort constant de négociation, voire de « séduction » auprès des élèves, afin d'obtenir de ces derniers un certain

niveau d'attention et de travail. A cette première dimension sociétale peut être associée une deuxième : le comportement des parents (0,7%), perçu comme intrusif, parfois stigmatisant pour le travail des enseignants, et alimentant une attitude de non respect de la part de nombreux élèves. La troisième forme explicative des difficultés réside dans le regard des proches (famille, amis) lorsque ceux-ci n'appartiennent pas au corps enseignant (1,4%). Ce regard, en effet, se traduit, au mieux, par de la compassion, au pire, par de l'incompréhension. Dernière dimension, indissociable de la première : la « société », en général, ne reconnaît plus l'autorité et le savoir (3,6%). Les individus évoluent dans une société de « laxisme généralisé », où les parents attendent des enseignants, de manière quelque peu schizophrénique, qu'ils assument une autorité dont eux-mêmes sont dépourvus, tout en veillant à ce que leurs enfants n'aient pas à souffrir d'attitudes perçues comme excessivement autoritaires. Les enseignants souffrent par ailleurs d'une image fortement dépréciative, faisant d'eux des « privilégiés », travaillant peu et « toujours en vacances ». Ils jugent enfin la relative faiblesse de leurs salaires comme le signe d'une perte générale de valeur que la société attribue au savoir, dans un contexte de valorisation des compétences où la connaissance est rendue aisément accessible via la technologie numérique.

6) L'absence de cohésion dans l'équipe pédagogique (13,9%) : de nombreuses réponses renvoient à la difficulté de travailler en équipe dans la mesure où il existe peu de solidarité entre les enseignants. L'enseignant est « seul » dans sa classe, ne peut « compter que sur lui-même ». Cet item de l'absence de cohésion fait référence, en particulier, à l'impossibilité de solliciter de l'aide, voire de simplement évoquer ses difficultés auprès des collègues (7,6%). Car l'enseignant en difficulté, ou perçu comme tel, est immédiatement jugé inapte, à commencer par ses pairs. Survient alors un processus implicite de culpabilisation, nourrissant un sentiment de honte et d'échec, d'autant plus puissant que l'enseignant concerné n'a que rarement été confronté à une logique d'échec dans le cadre de sa propre scolarité. Un « effet réputation » au sein de l'établissement (0,5% des attributions le mentionnent) peut alors s'enclencher. Il consiste en l'étiquetage « mauvais prof » suite à une difficulté passagère, réelle ou supposée, ayant entraîné, par exemple, un problème de gestion de classe. Cet effet de réputation présente un caractère auto-réalisateur dans la mesure où l'attitude dépréciative des élèves et des collègues à l'égard d'un enseignant alimente les difficultés de celui-ci, justifiant a posteriori la réputation initialement constituée. A l'appui de cette idée, le témoignage de plusieurs enseignants relatif au déroulement de certains conseils de classe, au cours desquels il n'est spontanément jamais « publiquement » fait mention de problèmes individuels de gestion de classe, quand bien même ces problèmes seraient bien réels. L'enseignant qui se risque à dévoiler ses difficultés fait tomber sur lui une forme de suspicion, l'image du « mauvais prof », qui ne sait pas « tenir » sa classe. Certains témoignages vont même plus loin, en soulignant la tendance spontanée à se comporter de manière malveillante à l'égard de l'enseignant qui oserait confier ses difficultés, la tentation d'« écraser » l'autre apparaissant comme une façon de se rassurer face à ses propres difficultés. Un deuxième aspect mérite d'être évoqué dans cette catégorie : la difficulté pour l'enseignant « bien portant »

de manifester un soutien spontané à l'égard de l'enseignant en difficulté, quand bien même le premier serait animé des meilleures intentions à l'égard du second (5,8%). Cela peut se manifester par une forme d'indifférence latente, qui veut que chacun, absorbé par ses propres préoccupations, se désengage de toute forme de solidarité réelle autre que la parole et la déclaration d'intention. Cela peut se manifester, en second lieu, par la crainte qu'une proposition spontanée de soutien soit perçue par l'enseignant en difficulté comme une manifestation d'ingérence qui aurait pour conséquence de produire un effet contraire à celui recherché. Si cette crainte est partagée par l'ensemble de l'équipe pédagogique, il devient aisé de comprendre pourquoi aucune proposition d'aide n'émerge spontanément à l'égard de celui qui n'oserait pas de lui-même exprimer son malaise.

7) L'inexpérience de l'enseignant (16,6%) : nous classons dans cette famille d'attributions tous les éléments se référant à la supposée jeunesse de l'enseignant présenté. Tous les enseignants interrogés, sauf un, supposent que le personnage est jeune, compte tenu, notamment, de son prénom (Julie ou Samuel selon les cas)³²⁴. L'inexpérience de l'enseignant jeune, confronté, du fait des modalités d'affectation, à des publics d'élèves plus éloignés que la moyenne de la norme scolaire, limite sa capacité à prendre des décisions jugées « bonnes » au « bon » moment. Sa capacité à adopter les « bonnes » postures, c'est-à-dire celles lui permettant de susciter et maintenir l'attention des élèves, est également limitée par ce déficit d'expérience. S'en suit une difficulté à affirmer une véritable autorité, voire à inspirer le respect, auprès d'élèves dont la jeunesse les invite à « profiter » de ce qui paraît constituer à leurs yeux une faiblesse de l'enseignant. Cela se traduit par une tendance au chahut et à une remise en question de l'intérêt pédagogique des activités proposées, indépendamment de l'intérêt « réel » de ces activités. Ces indicateurs d'opposition à l'enseignant, latents ou manifestes, sont d'autant plus forts que l'enseignant jeune est confronté, nous l'avons dit, à des publics d'élèves éloignés de la culture scolaire, souvent issus de quartiers populaires. Mais des difficultés du même ordre peuvent se poser lorsque l'enseignant est confronté à des élèves issus de quartiers plus favorisés, au sein d'établissements dits de « centre-ville », où la question de la proximité vis-à-vis de la norme scolaire importe moins que celle du respect de la figure de l'enseignant en général. Ces difficultés peuvent, au moins partiellement, être surmontées au fur et à mesure que l'enseignant améliore ses pratiques pédagogiques, prenant confiance et gagnant en « charisme ». Il reste que les enseignants, de ce point de vue, ne sont pas égaux, certains bénéficiant de qualités relationnelles et charismatiques d'emblée favorables à un exercice serein du métier, quand d'autres devront multiplier les efforts pour parvenir à capter l'attention des élèves.

³²⁴ Cela contribue probablement à « gonfler » quelque peu l'importance de cette famille d'attributions, sans que cela remette en cause, selon nous, la conclusion qu'il convient d'en tirer.

8) L'inefficacité de l'encadrement (34,3%) : l'encadrement renvoie à la direction d'établissement (proviseur, principal, proviseur/principal-adjoint, CPE/vie scolaire), à l'administration déconcentrée (membres de la direction des personnels enseignants au sein des rectorats, direction académique des ressources humaines, IA-IPR) et à l'administration concentrée (direction générale de l'enseignement scolaire, inspection générale). Globalement, il est peu probable que l'encadrement et, au sein de l'encadrement, la direction d'établissement, puisse constituer un point d'appui pour l'enseignant en situation de difficulté réelle ou potentielle. Quatre écueils sont soulignés pour expliquer l'inefficacité de la direction d'établissement : le « conflit d'intérêt » évaluation/accompagnement ; le manque de formation au management ; la surcharge administrative ; le carriérisme et son corollaire, la malveillance ou l'indifférence à l'égard des personnels enseignants. Revenons sur chacun de ces écueils.

- Le proviseur (en lycée) ou le principal (en collège) a la mission d'évaluer, sous forme de note, la qualité du travail fourni par l'enseignant au sein de l'établissement³²⁵. Il a aussi pour mission, selon les enseignants interviewés, de travailler au bon fonctionnement de l'établissement, y-compris en matière de suivi, accompagnement, conseil, etc. des membres de l'équipe pédagogique, dont celles et ceux possiblement en difficulté. Il y a là matière à « conflit d'intérêt » dans la mesure où le risque – ou la croyance dans le risque –, existe que l'enseignant qui viendrait à exposer ses difficultés auprès de la direction se voie déconsidéré et sanctionné. D'où le choix de ne pas évoquer les problèmes éventuels qui pourraient se poser avec une ou plusieurs classes, que ces problèmes soient liés à une fragilité personnelle ou non. Le risque inverse existe par ailleurs : celui que des enseignants peu efficaces pédagogiquement parviennent à obtenir des évaluations positives à partir de « signes extérieurs » d'implication professionnelle (les projets...), quand d'autres, plus efficaces mais plus « discrets », ne seraient pas valorisés, voire seraient sanctionnés. Se trouve alors remise en question l'hypothèse de confiance et de coopération qui devrait gouverner la relation entre l'enseignant et sa hiérarchie ;

- En lien avec ce premier problème, nous retrouvons le manque de formation au management. Ce manque de formation entraîne, de la part de la direction d'établissement, la difficulté de discriminer entre les enseignants « méritants » ou « non méritants », et d'identifier, parmi les enseignants peu efficaces, ceux ayant des difficultés d'ordre personnel qui interféreraient avec leur activité professionnelle. Incapacité, aussi, à prévenir la survenance des difficultés professionnelles par un véritable suivi des enseignants, qui serait régulier et à vocation bienveillante ;

- Troisième écueil : un véritable management est empêché par un surcroît de charges administratives qui accaparent la direction aux frontières de l'établissement. Le

³²⁵ Cette note était une note administrative jusqu'à l'année scolaire 2015-2016, établie en fonction de critères tels que la ponctualité/assiduité ou le « rayonnement ». Elle a depuis été remplacée par une note pédagogique unique établie en concertation avec les services d'inspection.

proviseur/principal n'a alors que peu de temps à consacrer à un travail effectif de suivi de l'activité des enseignants et de mise en œuvre collective du projet d'établissement³²⁶ ;

- Dernier problème : celui du carriérisme. Certains personnels de direction, le plus souvent anciens enseignants, sont perçus comme ayant renoncé à l'enseignement car ne « supportant plus » les élèves. En devenant personnel de direction, ils peuvent désormais exercer sur les enseignants une certaine emprise qu'ils n'avaient pas ou plus sur les élèves. Emprise dont les enseignants conviennent qu'elle se limite, « objectivement », en une capacité de nuisance potentielle, comme celle de constituer des emplois du temps défavorables³²⁷. « Subjectivement », pourtant, elle peut aller bien au-delà lorsque les personnels de direction encadrent, comme c'est le plus souvent le cas, des enseignants n'osant pas dire « non » et dont il est relativement facile d'obtenir des réunions³²⁸ ou des heures supplémentaires par « nécessité de service ». Des formes de harcèlement moral peuvent alors apparaître. L'enjeu de cette emprise, au-delà de l'exercice du pouvoir dont elle est l'expression, reste celui de la carrière, perçue comme une capacité régulière de progression, elle-même mesurée par le degré de prestige associé aux établissements successivement dirigés. Le moteur de cette progression peut se résumer en une formule : « surtout pas de vague ». De fait, les incidents susceptibles de ternir l'image d'un établissement, et celle de la direction qui lui est associée, auprès de l'inspection académique et du rectorat, doivent être minimisés ou ignorés. Il s'en suit une tendance plus forte au laxisme en direction des élèves, susceptible de nourrir chez eux un sentiment d'impunité, en même temps qu'une « perte de sens » de la part d'enseignants sommés de savoir gérer leur classe et culpabilisés en cas de difficulté.

2.3.2.4- Résultats obtenus sur la seconde partie des entretiens

Après discussion autour de la trame générale, les sujets avaient à « choisir » un des trois scénarii présentés plus haut.

Sur les seize enseignants interviewés, quatorze ont répondu que le scénario 1, celui du « coping centré émotion », était le plus réaliste ou probable. Les deux autres interviewés, dont le point commun est qu'ils sont âgés de moins de trente ans, ont opté pour le scénario 2, celui de l'« appropriation des ressources ».

Le scénario 3, celui du « coping centré problème », fondé sur une stratégie d'exit, est apparu hautement improbable pour chacun des interviewés.

Parmi les quatorze enseignants ayant opté pour le scénario 1, treize ont distingué une dimension descriptive et une dimension normative. Cela signifie que, dans « l'idéal », le scénario se référant

³²⁶ Nous retrouvons la même remarque à propos des personnels d'inspection, dont la faiblesse du nombre d'interventions en classe traduirait cette surcharge administrative chronophage.

³²⁷ C'est-à-dire avec des « trous » dans la journée et sans prise en compte des vœux formulés par l'enseignant à la fin de l'année scolaire précédente pour l'année scolaire suivante.

³²⁸ Le plus souvent perçues par les intéressé(e)s comme inutiles.

à l'appropriation des ressources serait le plus désirable, c'est-à-dire celui permettant à l'enseignant d'acquérir ou préserver un certain épanouissement professionnel, à travers la mobilisation d'une équipe pédagogique, la formation continue et l'élaboration de projets collectifs. Mais, dans la « réalité », ce scénario 2 est peu probable : la plupart des enseignants, qu'ils connaissent ou non une difficulté, voient leurs ressources mentales et sociales insuffisamment préservées pour pouvoir être mobilisées dans le sens d'un investissement positif dans le travail. Le désengagement professionnel, illustré par le scénario 1, paraît de fait plus en phase avec leur perception du terrain. Une enseignante, parmi les quatorze évoquées, ne partage pas ce point de vue : rechercher une solution à un problème professionnel au sein de l'institution scolaire est gage d'une souffrance accrue, l'institution ne pouvant être à la fois un problème et une solution. Pour ce qui est du scénario 3, celui de l'enseignant démissionnaire, quinze enseignants estiment qu'il correspond plutôt à une situation d'échec. Surtout, la démission et la reconversion professionnelle paraissent irréalistes pour trois raisons : d'une part, l'incapacité à se projeter mentalement dans un autre métier du fait de la symbolique rattachée au métier d'enseignant et aux efforts consentis pour y parvenir ; d'autre part, les obstacles administratifs et la méconnaissance des démarches à suivre et des possibilités de reconversion ; enfin, l'impression de la non-transférabilité des compétences acquises en tant qu'enseignant en direction d'un autre métier.

2.3.2.5- Premiers éléments d'analyse

D'un point de vue statistique, nous l'avons vu, quatre attributions causales se dégagent nettement : la plus grande dureté des conditions sociales d'exercice du métier, à travers notamment l'impression d'un plus faible respect envers l'autorité et le savoir ; l'absence de cohésion au sein de l'équipe pédagogique, du fait, principalement, de l'absence de solidarité vis-à-vis des enseignants en difficulté, les enseignants se voyant davantage comme des « concurrents » que des partenaires ; l'inexpérience de l'enseignant, jeune, confronté aux publics d'élèves qui exigeraient, précisément, le plus d'expérience, d'où une plus grande difficulté à asseoir son autorité ; l'inefficacité de l'encadrement, enfin, perçu comme peu ou pas solidaire vis-à-vis des équipes, du fait de préoccupations de carrière ayant pour effet de dédouaner les élèves tout en culpabilisant les enseignants.

Cette dernière attribution est, de loin, la plus souvent évoquée. Le « choix » très majoritaire du scénario 1 révèle, par ailleurs, des enseignants accomplissant leur travail avec sérieux et devoir, mais de manière désenchantée, fortement individualiste et, globalement, résignée. L'absence de soutien et de reconnaissance de la part des collègues et, surtout, de la hiérarchie, constitue une représentation centrale du métier.

L'ensemble des attributions causales, y-compris celles parmi les moins citées, comme le « choc de réalité » suscité par le décalage entre la trajectoire passée de l'enseignant et son entrée dans le métier, présentent une dimension commune : celle de passivité, la responsabilité des difficultés incombant toujours à un phénomène extérieur, qu'il s'agisse d'une évolution sociétale perçue

comme négative, des défauts de coopération entre collègues ou de gestion des personnels. Il se dégage donc de cette première approche du terrain une représentation hyper-individualiste du métier, avec, en filigrane, une forme de dualité, faite de défiance et d'incompréhension mutuelles, entre, d'un côté, l'encadrement, et, d'un autre, les enseignants. Ceux-ci déplorent la dimension individualiste du métier, mais peinent à imaginer les conditions d'un enseignement véritablement collectif.

2.3.3- DEUXIEME ETAPE : CODAGE DEDUCTIF

A la suite de ce premier travail inductif, nous avons entrepris d'éclairer sous un angle différent les facteurs explicatifs à l'origine des représentations des difficultés des enseignants lorsqu'ils sont évoqués par les enseignants eux-mêmes. Une revue de littérature nous a conduit vers la psychologie sociale et la théorie des attributions causales. L'objectif est celui d'un approfondissement et d'un cadrage théorique « plus fin » des résultats obtenus lors de la phase de codage inductif. Nous commençons par présenter le principe de la démarche retenue³²⁹ (2.3.3.1). Avant de présenter, dans un deuxième et troisième temps, les résultats obtenus et les premiers éléments d'analyse (2.3.3.2).

2.3.3.1- Principe et justification³³⁰

Fritz Heider (1958) a, le premier, fourni un cadre théorique permettant de saisir les attributions causales spontanément évoquées par les sujets. Il identifie deux types d'attributions :

- les attributions externes, ou situationnelles : il s'agit des attributions mises en avant par le sujet lorsqu'il apporte une explication à une situation qui est indépendante de lui-même ;
- les attributions internes, ou dispositionnelles : dans ce cas, les attributions sont rattachées à l'individualité du sujet (sa personnalité, la responsabilité de son acte...).

Le modèle développé par Weiner (1986) repose sur l'identification motivationnelle de deux catégories d'attribution : protection de l'estime de soi, d'une part, et valorisation de soi, d'autre part. La première incite les sujets à survaloriser les attributions externes, quand la seconde, au contraire, renvoie à la survalorisation des attributions internes (*biais d'auto-complaisance*).

³²⁹ La procédure de codage figure en annexe.

³³⁰ Cette section repose, dans une large mesure, sur l'article de Villemain, Fontaine et Levègue (2005), « Le SCLACS : adaptation d'une méthode d'analyse des attributions causales spontanées », in *Revue européenne de psychologie appliquée*, pp. 277-289.

Les expériences de terrain montrent néanmoins que les facteurs explicatifs évoqués par les sujets peuvent s'avérer très nombreux. Par recoupement, il est possible d'identifier trois « dimensions » causales (Weiner, 1986 ; Weiner, Graham, 1999) :

- Le « locus de causalité » : le facteur explicatif est perçu comme interne ou externe ;
- La « stabilité » : le facteur explicatif est perçu comme variable ou invariable à court terme ;
- La « contrôlabilité » : le facteur explicatif est perçu comme contrôlable ou incontrôlable, par soi ou les autres.

Les attributions sont qualifiées de spontanées lorsqu'elles sont « *émises involontairement et sans conscience de le faire* » (Hassin, Bargh, Uleman, 2002, p. 515). La spontanéité³³¹ provient du caractère limité de la capacité du système cognitif des sujets, conduisant ces derniers à « mobiliser un minimum de ressources cognitives » pour répondre (*ibid.*).

Les attributions spontanées apparaissent donc comme le produit d'une compréhension « routinière » des événements sociaux de la part des sujets³³². Spontanées ou non, les attributions causales s'appréhendent mieux sous la forme d'un recueil de données qualitatif, plutôt que par questionnaire.

Le questionnaire, en effet, présente l'inconvénient de réduire excessivement le fonctionnement cognitif humain en empêchant le sujet de « *clarifier ou exprimer certaines explications par rapport au contexte* » (Villemain *et al.*, 2005, p. 280). Prises de notes, enregistrement, recueil de souvenirs...constituent les outils les plus efficaces à l'émergence d'attributions causales spontanées, via la verbalisation des pensées et ressentis des sujets (Weiner, 1985).

Mais, comme le soulignent Villemain *et al.*, reprenant le propos de Weiner, le recueil d'attributions causales spontanées, via l'objectivation méthodique des discours, est un travail difficile. Ce travail nécessite la mise en œuvre d'une technique de codage appropriée au traitement de données qualitatives. C'est l'objet du *Leeds Attributionnal Coding System* (LACS) dont nous présentons le principe de codage en annexe³³³.

³³¹ La spontanéité est possible à trois conditions (Uleman, 1989) : l'attribution ne doit pas être suggérée par les instructions expérimentales ; les sujets ne doivent pas être informés de l'objet de l'investigation ; les sujets ne doivent avoir aucun renseignement concernant les inférences.

³³² Nous sommes proche, ici, d'une conception « limitée » de la rationalité au sens de Simon, la routine apparaissant comme une réponse au caractère limité des capacités cognitives de l'individu.

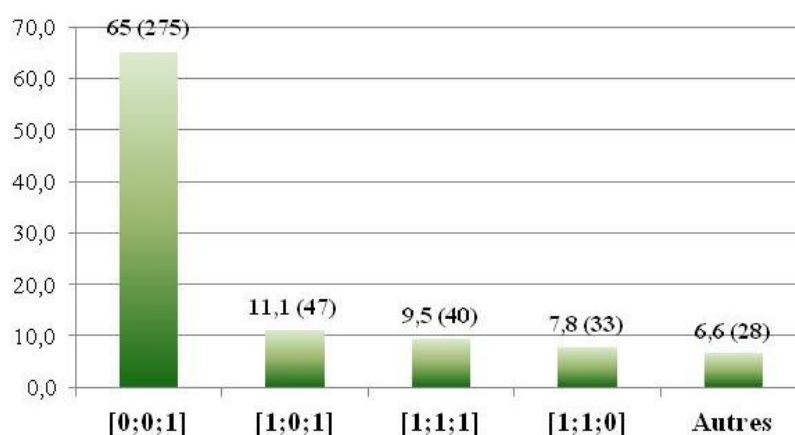
³³³ Voir annexe n°8 « Le LACS – Construction du protocole de codage ».

2.3.3.2- Résultats et analyse

Approche unidimensionnelle

	Locus de causalité	Contrôlabilité	Stabilité
Moyenne	0,33	0,20	0,86

Lecture : en moyenne, les dimensions associées à chaque attribution causale s'élèvent à 0,33 pour le locus de causalité, 0,20 pour la contrôlabilité et 0,86 pour la stabilité.

Approche tridimensionnelle

Graphique 10 : Répartition des attributions par code (%)

Lecture : Sur 423 attributions causales identifiées, 275, soit 65%, présentent une dimension externe à l'enseignant, non contrôlable par lui et stable à court terme.

L'étude de chaque dimension prise séparément fait apparaître le caractère très stable des attributions causales (0,86), ainsi que leur très faible contrôlabilité (0,20). 322 attributions causales (76,1%) renvoient en effet à cette double dimension stabilité forte/contrôlabilité faible. Sur ce total de 322, 275 (85,4%) sont citées comme externes à l'enseignant, c'est-à-dire non liées à sa personnalité ou à sa jeunesse, et davantage à la responsabilité de l'encadrement ou des élèves. Extériorité et non contrôlabilité sont du reste fortement liées : le caractère non contrôlable d'une attribution semble être la conséquence de son caractère externe ; cela peut se lire comme l'impossibilité d'agir sur une difficulté dès lors que cette difficulté n'est pas directement liée à une caractéristique personnelle de l'enseignant.

Lorsqu'une caractéristique personnelle est mise en jeu, l'attribution est contrôlable s'il s'agit de l'inexpérience liée à l'âge (9,5%), mais incontrôlable s'il s'agit d'une personnalité perçue comme incompatible avec l'exercice du métier d'enseignant, du fait notamment d'un manque intrinsèque de charisme ou d'une trop grande introversion entraînant une difficulté de communication avec les collègues (11,1%).

2.3.4- SYNTHÈSE : CONSTRUCTION DE LA « PERSPECTIVE STRATÉGIQUE » OUVERTE PAR LES ENSEIGNANTS

Conformément à la méthodologie crozérienne, une « perspective stratégique » se dessine à l'issue de cette première phase de notre travail de terrain. Celle-ci consiste à souligner, d'une part, l'intérêt et la passion les plus souvent manifestés par les enseignants interrogés à l'occasion des entretiens, justifiant leur entrée dans le métier, mais aussi, d'autre part, l'aigreur et la frustration exprimée à propos d'une situation de travail perçue comme dégradée. Nous retrouvons, avec les enseignants, l'attitude des *rédacteurs* étudiés par Crozier dans les années 1950³³⁴ : conscients qu'ils peuvent critiquer sans risque leur situation, les enseignants se plaignent des conditions de travail imposées par l'institution³³⁵ au nom de l'importance et de la dignité de leur métier. Notre double codage permet de caractériser cette attitude à travers trois dimensions :

1) Les enseignants se perçoivent rarement comme responsables de leur(s) difficulté(s). La faiblesse de l'indice du locus de causalité (0,33) peut s'interpréter comme une forme de « biais d'auto-complaisance » (Miller, Ross, 1975) : la volonté de préserver une image positive de soi conduit à survaloriser l'importance des causalités externes, c'est à dire indépendantes des caractéristiques personnelles de l'enseignant. Une forme de préservation de soi, palpable au moment du déroulement des entretiens, semble prédominer, chaque enseignant voulant éviter d'être personnellement associé à un problème qu'il pourrait identifier chez un collègue, quand bien même ce collègue serait imaginaire comme c'était le cas dans notre protocole de recherche. D'où la tendance, forte, à incriminer des entités extérieures à l'individu comme l'encadrement ou la « société », lesquels ne reconnaissent pas la valeur de leur investissement ;

2) Les enseignants se perçoivent comme incapables de contrôler la source de leur difficulté. Ils ne parviennent pas à se comporter comme parties prenantes des décisions les concernant. Ils ont le sentiment que ces décisions leur échappent, qu'elles sont prises par des personnels d'encadrement distants et dont les enjeux de carrière sont potentiellement incompatibles avec les leurs. L'impression, aussi, que leur mission d'enseignement est dévalorisée par certaines évolutions sociétales dont l'expression serait une plus grande difficulté à asseoir leur autorité auprès des élèves. L'impression, enfin, de ne pas appartenir à un collectif de travail sur lequel s'appuyer en cas de difficulté passagère, la concurrence l'emportant le plus souvent sur la coopération ;

³³⁴ Crozier (Michel), *Le Monde des employés de bureau*, cité in Crozier, Friedberg, *op. cit.*, pp. 466-468.

³³⁵ Nous entendons par institution l'ensemble des attentes des personnels administratifs, de direction, des élèves et de leurs parents, voire les responsables politiques et médiatiques dont les messages et décisions pèsent sur les représentations collectives rattachées au métier d'enseignant.

3) Les enseignants perçoivent les sources de leurs difficultés comme durables (« stables »), précisément du fait qu'ils ont l'impression de ne pas maîtriser l'origine de leurs difficultés, la maîtrise étant entre les mains d'individus ou entités externes n'ayant pas intérêt à prendre en considération ces difficultés. Il leur semble dès lors difficile d'imaginer une évolution positive, à court ou moyen terme, des problèmes rencontrés.

L'attitude qui se dessine dans cette perspective est une forme de résignation. Nous proposons de la qualifier d'« impensé collectif » : les enseignants ne parviennent pas à se penser comme une entité collective, opposable à leur direction, qui leur permettrait de dépasser l'exercice solitaire de leur métier. La responsabilité des souffrances professionnelles est perçue comme externe, peu ou pas contrôlable en dehors des ressources mentales personnelles que l'enseignant est capable de mobiliser par lui-même pour « faire face ». Un problème personnel, une difficulté passagère... sont perçues comme la porte d'entrée vers des difficultés plus grandes en l'absence de ressources intra-individuelles suffisantes. Le « choc » suscité par le décalage entre, d'un côté, une perception affective du métier – la passion pour une discipline, l'envie de transmettre –, et, d'un autre côté, la « réalité » perçue d'une administration impersonnelle, d'élèves démotivés et de collègues peu solidaires, les conduit à déplorer cette situation tout en l'acceptant de manière passive.

En considérant que l'attitude adoptée correspond à l'ajustement d'un comportement à un choix, la question se pose de savoir d'où vient « le choix de la résignation » révélé par cet impensé collectif : quels sont les obstacles à l'émergence d'un changement d'attitude stratégique visant à « choisir » une mobilisation collective « réelle », c'est à dire transcendant les logiques de corps et de statut imaginées par l'administration ?

L'existence des enquêtes menées par Fotinos et Horenstein à propos du « moral dégradé » des personnels de direction (2008) et d'inspection (2016), montre qu'il serait vain d'envisager la problématique de la prévention des RPS des enseignants du seul point de vue des facteurs perçus par ces derniers. Le poids de la responsabilité supposée des personnels d'encadrement dans le(s) malaise(s) des enseignants que nous avons mis en évidence ne doit pas occulter le fait que ces personnels sont eux-mêmes les acteurs d'un système qui limite leurs propres possibilités d'action et influence la représentation de leur travail comme de celui des enseignants

Les deux points suivants seront consacrés, respectivement à l'analyse des attitudes de la direction d'établissement, puis celles des cadres administratifs, soit les « points cardinaux » de l'encadrement, dont nous avons vu, par ailleurs, dans la première étape de notre travail, qu'il était perçu par les enseignants comme la principale source de démobilité collective.

2.4- APPROCHE DES REPRESENTATIONS DES PERSONNELS DE DIRECTION

Cette deuxième étape dans le cheminement de l'enquête de terrain nous a amené à « sortir » de l'établissement support originel pour aller recueillir les témoignages de personnels de direction extérieurs. Nous détaillons, dans un premier temps, la méthode utilisée (2.4.1), avant de présenter les principaux résultats (2.4.2).

2.4.1- METHODE

2.4.1.1- Principe et déroulement

Conforté par la façon dont s'étaient déroulés les entretiens avec les enseignants, nous avons repris le même principe méthodologique de l'entretien projectif. Autre argument à l'appui du renouvellement de cette démarche : les personnels de direction, à qui l'institution impose un « devoir de réserve », risquaient, de manière plus forte, encore, que les enseignants, de faire de l'autocensure et de la rétention d'information. Notre objectif était de répondre à un double questionnement :

- 1) Comment les personnels de direction des collèges et lycées se représentent-ils les moyens dont ils disposent afin de résoudre une problématique caractéristique de la gestion des ressources humaines ?
- 2) Comment se représentent-ils leurs propres sources de difficulté, voire de souffrance au travail, et dans quelle mesure les enseignants, à travers leurs attitudes, pourraient-ils contribuer à expliquer ces difficultés ?

A travers ce questionnement, nous souhaitons faire écho aux attributions causales spontanément évoquées par les enseignants quant à la source de leurs difficultés. Celles-ci, nous le rappelons, se caractérisent, principalement, par deux dimensions : d'une part, le sentiment de ne pas être en mesure de contrôler les facteurs explicatifs des difficultés ressenties ; d'autre part, la tendance à incriminer la responsabilité des personnels d'encadrement et, singulièrement, des personnels de direction.

Nous avons élaboré trois scénarii auxquels nous avons soumis six personnels de direction âgés de 39 à 61 ans ; trois d'entre eux exerçaient en collège, les trois autres en lycée. Parmi ceux-ci, figurait un proviseur de lycée professionnel, laissant augurer de la manifestation d'une « culture » professionnelle différente. La durée moyenne des entretiens est de 1 heure et 10 minutes, avec une forte amplitude liée, notamment, aux contraintes d'emploi du temps (d'où des durées de 46

minutes pour les deux plus courts, jusqu'à près de 2 heures 30 minutes pour le plus long). Compte tenu de la faiblesse relative de la taille de l'échantillon, l'enjeu de la démarche était « profondément » qualitatif. Il s'agissait de cerner les représentations personnelles inhérentes à chaque scénario en laissant le discours s'installer et se développer de manière spontanée et détaillée, en limitant au maximum nos interventions, si ce n'est sous forme de relance ou de demande de précision.

2.4.1.2- Scénario 1 : gérer un problème de santé affectant le déroulement de la classe

Il est 10h59 lorsque Agnès Perrin, maman de Théo, 15 ans, élève de troisième au collège Emile Zola, entre dans le bureau de Catherine, principal de l'établissement. « Bonjour Madame Perrin. Vous avez souhaité me rencontrer ? ». Oui, en effet... répond-elle, l'air soucieuse. En tant que représentante des parents d'élèves, je souhaitais évoquer avec vous le cas de Madame Rigaud.

Madame Rigaud est professeur de mathématiques dans le collège depuis plusieurs années. Elle souffre de sérieux problèmes auditifs mais ne dispose pas d'appareillage. Elle est rarement absente. Néanmoins, son état de santé la met en difficulté face aux élèves, lesquels la chahutent régulièrement, au point de rendre ses cours souvent incompréhensibles, même pour les plus sérieux. Elle est devenue, avec le temps, « la » prof non respectée par ses élèves et avec qui on peut « tout se permettre » ou presque, car elle n'entend pas le brouhaha.

« Nous sommes plusieurs parents à nous inquiéter du déroulement des cours de mathématiques. Mon fils, notamment, et d'autres également, envisagent de poursuivre des études scientifiques. Quand on sait l'importance des mathématiques, il y a de quoi être inquiet. Nous craignons que les élèves ne soient handicapés du fait de lacunes accumulées dans cette discipline. Que pouvez-vous faire ? ».

2.4.1.3- Scénario 2 : gérer un problème d'absences perlées

9h05, jeudi 09 mars. Un mail vient d'arriver sur la messagerie du secrétariat de Catherine. Il s'agit de l'arrêt de travail de Monsieur Rivoli, professeur d'histoire-géographie dans le collège. L'arrêt court jusqu'à la fin de la semaine. Il s'agit du cinquième arrêt de travail de ce type depuis le début de l'année scolaire. Le motif invoqué est cette fois celui d'un « état grippal » justifiant un repos de plusieurs jours. Cela commence à faire beaucoup. Des parents d'élèves se sont déjà plaints des absences répétées de Monsieur Rivoli. L'année dernière, déjà, certains avaient même expressément demandé à ce qu'il ne soit pas l'enseignant de leur enfant. Que peut faire Catherine vis-à-vis de cet enseignant et des parents ?

2.4.1.4- Scénario 3 : expliquer un risque personnel d'épuisement professionnel

11h00. Catherine est assise à son bureau. Elle vient de raccrocher son téléphone après un échange qui lui a paru assez long avec le responsable de la formation continue de l'inspection académique. Elle a affreusement mal à la tête et au cou. Voilà maintenant six mois que son corps manifeste des douleurs cervicales et lombaires. Ces douleurs étaient supportables au début. Mais l'intensité du mal a subitement augmenté ces dernières semaines. Elle a déjà consulté son médecin quelque temps auparavant. Celui-ci lui a prescrit quelques jours d'arrêt de travail et des antalgiques, tout en lui conseillant de « lever le pied ». 11h05. On frappe à sa porte. Monsieur Didierjean, professeur de sciences physiques, « passait par là » et aimerait savoir si elle a le temps de le recevoir.

2.4.2- RESULTATS

Compte tenu de la relative faiblesse de l'échantillon étudié, nous nous sommes limité à une analyse purement qualitative des témoignages³³⁶. Nous nous sommes attaché, pour cela, à saisir les convergences dans les discours afin d'en dégager des tendances possiblement généralisables. Les personnels de direction témoignent de leur relative impuissance relativement aux deux premiers scénarii. Deux, en particulier, insistent sur la nécessité d'une reconnaissance institutionnelle de travailleur handicapé afin que des aménagements de poste puissent être proposés au personnel en situation de difficulté.

Extraits relatifs à l'interprétation du scénario 1 :

« Une action est possible s'il y a reconnaissance du handicap, mais la reconnaissance du handicap prend du temps. »

« Le rectorat ne lui trouvera pas un poste adapté à moins qu'il ne soit reconnu comme handicapé. »

« C'est très très difficile. Dans 8/10 cas, mes collègues laissent courir... "Il faut agir avec les élèves, on va leur dire de se calmer... et circulez" »

Extraits relatifs à l'interprétation du scénario 2 :

« On peut dire au professeur de prendre des congés plus longs, pour qu'il puisse être remplacé »

« Peanuts... Certificat médical, tu l'as dans le nez. Ce que tu peux faire, c'est toujours pareil, tu peux faire appel au médecin du travail pour dire que, quand même, ça fait beaucoup d'arrêts. Derrière, toi, tu ne peux rien faire. Et ça, on l'a pas qu'avec les profs. Maintenant, on commence même avec les élèves. On a des médecins qui sont

³³⁶ Voir annexe n°11 « Retranscription d'un entretien avec un proviseur de lycée ».

spécialistes du certificat. A partir du moment où il y a le certificat, l'absence, elle est justifiée. J'en avais une comme ça... En plus, la salle des profs me la soutenait. »

« Problème médical ou de motivation au travail... on sait pas, on peut rien faire. »

Pour ce qui est du scénario 3, les cinq³³⁷ personnels de direction d'établissement d'enseignement général rencontrés sont unanimes pour dire qu'ils sont pris entre trois « feux » : les enseignants (notamment au moment de l'approche du vote des DGH ou, plus généralement, à l'occasion de toute demande de confort personnel) ; les parents d'élèves (qui ont des demandes parfois difficiles à satisfaire) ; la hiérarchie (via les enquêtes ou le travail administratif, les demandes contradictoires ou bien la contrainte liée au respect d'indicateurs chiffrés comme le taux de passage en seconde).

Extraits relatifs à l'interprétation du scénario 3 :

« On a en permanence des injonctions paradoxales » (enseignants, parents/élèves, notre hiérarchie) »

« Les principales source qui font qu'on peut en avoir plein le dos, c'est les parents d'élèves, qui pinailent pour des bêtises. Ils sont assez nombreux". Les professeurs qui ne se comportent pas comme des adultes". En groupe, tout le monde a l'air de prendre en compte le collectif, mais individuellement, on ne reçoit que des gens qui ne pensent qu'à eux ».

« On est pris entre deux feux : il y a les problèmes à gérer et puis il y a les problèmes qui viennent du haut. Alors là, c'est la quantité de mails qu'on reçoit tous les jours, les sollicitations - peut-être 40 par semaine - sur les semaines du harcèlement, du décrochage, de la persévérance scolaire, semaine machin... A chaque fois, on exige de nous qu'on fasse une action. Ca, et puis les enquêtes auxquelles on doit répondre, plein de choses comme ça, avec l'impression que souvent, il y a des incohérences ».

« La partie administrative demande de plus en plus de temps. On peut de moins en moins être dans l'établissement. De plus en plus il faut être au bureau pour répondre à tout ce qui arrive ».

« Le burn out, pour les chefs, c'est encore plus dur. T'es dans un système où tu te fais taper de partout ».

« Le discours des profs est que le chef "veut imposer". Mais il ne peut pas imposer, il relaie ».

« La relation avec les profs, c'est compliqué, tu es vu comme l'ennemi ».

³³⁷ Le sixième dirige un lycée professionnel. Pour lui, le problème de l'éventuelle ingérence des parents ne se pose pas, sa probabilité de survenance étant inversement proportionnelle à l'origine sociale des élèves. Or, les établissements d'enseignement professionnel, parce qu'ils rassemblent une proportion beaucoup plus forte d'élèves issus de catégories populaires, sont plus rarement concernés par l'« invasion » des parents dans la scolarité de leurs enfants.

« Le pilotage des établissements se fait par indicateurs, des chiffres : taux d'absentéisme, taux de sanction, taux de réussite aux examens, effectifs, nombre de boursiers... On est ensuite évalué en référence à ces chiffres ».

2.5- APPROCHE DES REPRESENTATIONS DES CADRES ADMINISTRATIFS

Le principe du « devoir de réserve³³⁸ », central dans l'Institution scolaire, au même titre que celui de « loyauté », rendait difficile toute entreprise personnelle de mise en œuvre d'entretiens qualitatifs – calqués sur ceux réalisés avec les enseignants et les personnels de direction –, avec des cadres administratifs³³⁹. La perspective systémique de notre travail imposait, pourtant, que soient reconstituées les représentations de l'ensemble des acteurs du système éducatif, au risque, sinon, de ne produire qu'un point de vue partiel et de rendre, finalement, un travail approximatif. Nous commencerons donc par présenter la démarche générale retenue afin de contourner cette difficulté ; démarche basée, nous le verrons, sur l'étude du mouvement des personnels enseignants (2.5.1). Nous montrerons, ensuite, les résultats et conclusions que nous en retirons (2.5.2). La méthode de traitement des données – le « raisonnement sur les écarts – est présentée en annexe³⁴⁰.

2.5.1- DEMARCHE GENERALE : LES PROCEDURES D'AFFECTATION COMME REVELATEUR DE REPRESENTATIONS

Puisque des entretiens étaient irréalisables, il nous fallait trouver un moyen d'atteindre les représentations administratives de façon détournée. Nous avons choisi pour cela d'exploiter un principe théorique tiré de la biologie, introduit en sciences humaines et sociales par Gregory Bateson, et repris, à sa suite, par les membres de l'Ecole de Palo Alto. Ce principe, déjà rappelé dans la première partie de notre travail, stipule qu'il est possible d'inférer le fonctionnement interpersonnel global d'un groupe à partir de l'étude approfondie d'un seul phénomène ou

³³⁸ Il n'existe néanmoins pas de texte sur le devoir de réserve. C'est une notion inventée par les juges, qui apprécient au cas par cas. « *Le principe est que, plus on s'élève dans la hiérarchie, plus l'obligation est stricte. À l'inverse, l'exercice d'un mandat syndical confère une plus grande liberté* » (Bernard Stirn, Conseiller d'État, in *les Cahiers de la Fonction Publique*, mars 2001).

³³⁹ Directeur général de l'enseignement scolaire, recteur, secrétaire général académique, directeur des ressources humaines, directeur de la division des personnels enseignants, inspecteur. Les principes de devoir de réserve et de loyauté sont des obstacles théoriques, dont la conséquence pratique est, notamment, la grande difficulté d'accéder directement à ces individus ou leurs représentants proches. Notons que ces principes s'appliquent également à propos des personnels de direction. La différence est que la proximité professionnelle entretenue avec ces derniers, du fait de notre statut d'enseignant, favorise des rapports de confiance, rapports qui auraient été beaucoup plus difficiles à construire avec d'autres catégories de personnels « organisationnellement » plus distantes.

³⁴⁰ Voir annexe n°9 « Méthode employée pour le traitement des données du mouvement des personnels – Le raisonnement sur les écarts ».

pratique caractéristique du groupe étudié (Picard, Marc, *op. cit.*). La gestion du mouvement des personnels enseignants, compte tenu de l'importance quantitative et symbolique qu'elle représente³⁴¹, apparaissait suffisamment caractéristique de l'activité du groupe – ici, les responsables administratifs – pour constituer ce phénomène. Notre hypothèse fut donc que l'étude approfondie des procédures d'affectation pouvait contribuer à révéler l'identité interpersonnelle du groupe – sa culture – et, *in fine*, les représentations de ses membres.

La première étape était de chercher, dans l'histoire, comme dans la littérature disponible sur le sujet, le point de vue des cadres administratifs sur les modalités d'affectation des personnels enseignants. Ce point de vue, en effet, n'allait pas de soi, il convenait de l'explicitier : car si la gestion centralisée des affectations est une caractéristique forte de la fonction publique d'état, l'immense majorité des salariés n'a pas recours à ce système et doit en passer par des recrutements directs, via, souvent, des entretiens d'embauche. Du reste, les procédures centralisées d'affectation font l'objet de critiques d'origine institutionnelle parfois anciennes. Nous savons par exemple, depuis l'article qu'Alain Léger (1981) a consacré aux carrières enseignantes, que la part des enseignants affectés sur les postes réputés difficiles varie à relation inverse avec l'âge et l'ancienneté (Périer, 2002)³⁴². « *Les professeurs les plus gradés, les plus âgés, occupent les postes dans les lycées les plus « bourgeois » et fuient les établissements les plus populaires laissés à la charge des enseignants débutants et en proie à une forte rotation des équipes* » (*ibid.*, p. 29)³⁴³.

Par ailleurs, la Cour des comptes a publié un rapport (2013) particulièrement critique sur la gestion des carrières enseignantes et, singulièrement, sur les modalités d'affectation des personnels.

Autant d'éléments qui interrogent quant à la préservation des modalités d'affectation actuelles. Ce point de vue administratif identifié, nous avons pu, dans une deuxième étape, rechercher puis traiter statistiquement les données issues du mouvement des personnels dans notre académie afin de les confronter au point de vue identifié. Avant d'en déduire, dans un troisième temps, un certain nombre de conclusions quant à la nature des représentations administratives ainsi mises à jour.

³⁴¹ La Cour des comptes (*op. cit.*) rappelle que ce temps de gestion se mesure en plusieurs centaines d'heures. Les mutations constituent par ailleurs un « moment fort » de la gestion de carrière d'après les représentants du personnel rencontrés.

³⁴² Viviane Isambert-Jamati évoque déjà cet aspect dans des articles de 1976. Mais la thèse d'Alain Léger est le premier travail d'ampleur à y être spécifiquement consacré.

³⁴³ Comme l'indique Léger, cependant, cette tendance n'est pas nouvelle et largement décrite par des études plus anciennes, essentiellement anglo-saxonnes et traitant plutôt de l'enseignement primaire. Citons notamment la plus connue d'entre elles, le rapport Coleman de 1966.

2.5.2- IDENTIFICATION DU POINT DE VUE ADMINISTRATIF SUR LE MOUVEMENT DES PERSONNELS ENSEIGNANTS A TRAVERS LA LITTERATURE

La production d'un service public repose sur les « grandes lois » théorisées par Louis Rolland³⁴⁴ : continuité, égalité, mutabilité, gratuité. C'est, notamment, au nom de ces grands principes qu'a été créée, en 1946, le statut général de la fonction publique avec emploi à vie, l'objectif étant que la fourniture d'un service public ne puisse pas être remise en cause du fait des alternances politiques. Continuité et égalité, en particulier, supposent, en matière d'enseignement, qu'il n'y ait pas de rupture d'égalité parmi les élèves et donc, qu'à taux d'encadrement donné, chaque élève soumis à la scolarité publique ait en face de lui au moins un enseignant par discipline. C'est sur cette base que peut être analysée la procédure du barème : une règle autoritaire, à laquelle tout enseignant fonctionnaire, de par son statut, est soumis, assure un taux de couverture du territoire en enseignants satisfaisant aux obligations légales.

L'absence de règle conduirait à une rupture d'égalité dans la continuité du service public éducatif sur le territoire. L'introduction du barème (1967) est, du reste, apparue indispensable pour « gérer la masse » d'enseignants à partir des années 1960 et la recherche d'une démocratisation de l'enseignement (Buisson, Fenet, *op. cit.*, Toulemonde, 2013).

C'est, en substance, le point de vue exposé par l'Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche (IGAENR), dans un rapport, par ailleurs critique, qu'elle consacre spécifiquement à cette question (2015).

Pour l'IGAENR, en effet, la gestion « barémée » du mouvement des personnels enseignants, au-delà de ses imperfections, doit être maintenue car dans le cas contraire, de nombreux établissements – jugés peu « attractifs » par les acteurs – souffriraient d'un nombre trop faible d'enseignants au regard du nombre d'élèves qu'ils accueillent (Alfandari *et al.*, 2015, p.29). Le rapport envisage même le système barémé comme « *le pire des systèmes à l'exception de tous les autres* » (*ibid.*).

Pour l'Institution scolaire – ici, l'inspection générale –, la gestion centralisée serait donc la seule réponse possible en vue de satisfaire aux exigences nationales de l'enseignement (notamment l'égalité d'accès et des chances) pour des élèves à la fois plus nombreux et plus diversifiés dans leur rapport à la culture scolaire et aux ambitions³⁴⁵.

Le maintien d'une coordination impersonnelle des mutations des enseignants est donc justifié par la ségrégation sociale qui résulterait d'un système excessivement libéralisé. Par ailleurs, d'après

³⁴⁴ Rolland (Louis), *Cours de droit administratif*, DES de droit public, Paris ; Les cours de droit 1934-1946, Précis de droit administratif, Précis Dalloz, 10^{ème} édition, 1951.

³⁴⁵ Cette diversité n'est pas sans lien avec l'origine familiale des élèves, dont la sociologie de l'éducation a montré de manière convaincante, nous l'avons dit, le poids quant à la réussite scolaire des élèves, en France (Bourdieu, Passeron, 1964 ; Boudon, 1973) comme aux Etats-Unis (Coleman *et al.*, 1966).

l'article 60 de la loi du 11 janvier 1984 régissant la mobilité des fonctionnaires, modifiée par la loi du 20 avril 2016 : « Dans toute la mesure compatible avec le bon fonctionnement du service, les affectations prononcées doivent tenir compte des demandes formulées par les intéressés et de leur situation de famille ». L'Inspection générale postule donc l'existence d'une incompatibilité structurelle entre le « bon fonctionnement du service » et les demandes formulées par les enseignants.

Conséquence de ce qui précède, nous proposons d'apporter un élément de réponse à la question suivante : le fait de considérer qu'un système « libéral » d'affectation – c'est-à-dire non soumis à barème et reposant exclusivement sur une démarche personnelle de recrutement entre enseignant et établissement –, conduirait à une pénurie de candidats à la mutation dans certains établissements jugés moins attractifs, est-il validé par les faits ?

2.5.3- EXPLOITATION DES DONNEES

Après avoir présenté rapidement quelques unes des caractéristiques générales du mouvement, nous analyserons les vœux formulés par les candidats à une mutation à partir d'un « raisonnement sur les écarts³⁴⁶ », en procédant en deux temps.

2.5.3.1- Description générale du mouvement

- ❖ En 2015, le nombre de participants au mouvement intra-académique dans l'académie de Toulouse s'est élevé à 3061, dont 742 participants obligatoires, c'est-à-dire devant impérativement avoir une nouvelle affectation (stagiaires, nouveaux entrants dans l'académie et enseignants titulaires en réintégration) ;
- ❖ 30 536 vœux ont été formulés, soit 10 vœux, environ, formulés en moyenne par chaque participant sur un nombre de 30 possible, avec d'importantes disparités selon que le candidat à la mutation l'est de manière obligatoire ou non³⁴⁷ ;
- ❖ Taux de mutation parmi les participants non obligatoires : 22,5%, avec, là aussi, d'importantes disparités compte tenu des situations familiales très diversifiées ;

³⁴⁶ Voir annexe n°10 « Dépouillement du travail statistique sur le mouvement intra-académique ».

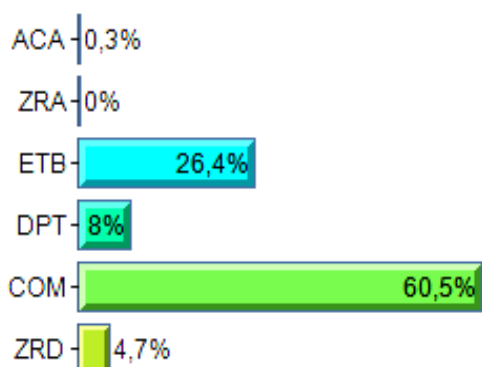
³⁴⁷ Les participants obligatoires formulent davantage de vœux dans la mesure où, en cas de vœux non satisfaits, ils sont soumis à la procédure dite de « l'extension » : leur affectation est dans ce cas prononcée, sur une base départementale et selon un ordre prédéfini par le rectorat, à partir de leur premier vœu mais sans aucune bonification familiale. Les participants non obligatoires ne sont pas soumis à cette procédure : en cas de non mutation, ils conservent le poste occupé à la date de formulation des vœux.

❖ 296 établissements sont demandés au moins une fois dans au moins une des disciplines étudiées, sur un total de 312 établissements (*Taux de représentation global [TR] = 94,9%*)

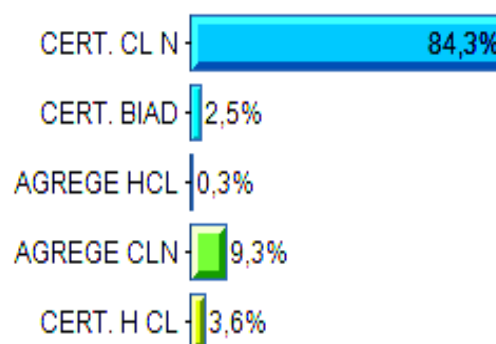
❖ Dans le mouvement :

- 231 collèges sont demandés au moins une fois dans au moins une discipline : $TR = 96,25%$;
- C'est le cas de 64 lycées : $TR = 88,8%$

Les types de vœux et le grade des participants au mouvement se répartissent de la manière suivante :



Répartition par type de vœux



Répartition par grade du participant

Sur un total de 30 536 vœux formulés, la majorité – 60,5% – sont des vœux de type commune (COM), 26,4% sont des vœux de type établissement (ETB), 8% sont des vœux de type département (DPT) et 4,7% sont de type zone de remplacement (ZRD)³⁴⁸.

La relative faiblesse de la part des vœux de type « établissement » s'explique pour deux raisons : 1) dans les communes ne disposant que d'un établissement, il est plus judicieux de formuler un vœu « commune » car celui-ci permet de bénéficier des bonifications familiales ; 2) de manière analogue pour les communes disposant de plusieurs établissements, il est plus judicieux de formuler le vœu « commune », indépendamment de la préférence pour tel ou tel établissement de la commune, afin d'obtenir un « vœu de second rang » plutôt que « pas de vœu du tout ».

Du point de vue du grade des enseignants participants au mouvement : 84,3% sont le fait d'enseignants certifiés de classe normale, 9,3% d'agrégés de classe normale et 3,6% de certifiés hors classe. Cela traduit le fait que les enseignants agrégés, en moyenne, bénéficient d'une plus grande stabilité de poste comparativement à leurs collègues certifiés. Cela tient notamment à une bonification supplémentaire, cumulable avec les bonifications familiales, pour les enseignants

³⁴⁸ Et 0,3% des vœux sont de type académique : ils sont très majoritairement formulés par les enseignants de discipline dites « rares ». Nous les négligerons ici.

agrégés demandant un lycée (le turn-over est beaucoup plus faible sur les lycées que sur les collèges).

En moyenne, parmi les enseignants ayant formulé un vœu « établissement » en première position, le lycée d'enseignement général le plus demandé au sein de chaque ville principale rassemble 51,9% des premiers vœux. Globalement, les vœux d'établissement d'enseignement général positionnés en première place portent à 63,7% sur des lycées et à 36,3% sur des collèges. Cela laisse apparaître des préférences marquées de la part des enseignants, confirmant les résultats « historiques » établis par Alain léger : les lycées concentrent les demandes au détriment des collèges, et les établissements historiquement les plus prestigieux concentrent les demandes aux dépens des autres. Une analyse plus fine permet néanmoins de faire apparaître que 74,7% des collèges de l'académie, et 97,2% des lycées d'enseignement général, sont demandés au moins une fois en position numéro un.

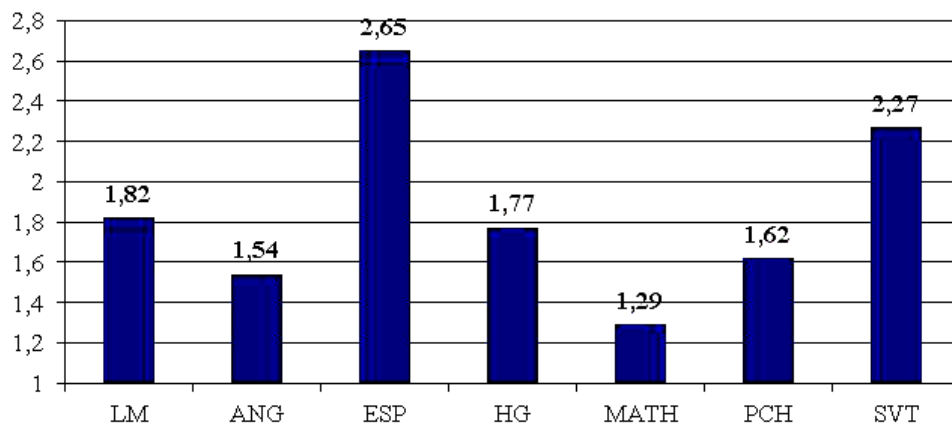
2.5.3.2- Synthèse et interprétation³⁴⁹

Nous avons travaillé à partir de deux niveaux d'analyse. Un premier niveau a consisté à travailler sur la répartition des candidats par poste, par discipline et type d'établissement. Dans un second niveau d'analyse, nous avons introduit dans le raisonnement sur les écarts une distinction par département au sein de l'académie. L'académie de Toulouse, en effet, se caractérise par la présence d'une métropole susceptible de concentrer un grand nombre de demandes. D'où le risque d'une polarisation des candidats sur le département de la Haute-Garonne (31) et, dans une moindre mesure, les départements limitrophes dont la préfecture ou sous-préfecture est située à une distance proche de la ville de Toulouse. Il s'agit des départements du Tarn-et-Garonne (82), avec Montauban, et du Tarn (81) avec Albi. A contrario, les six autres départements ont un profil davantage rural, notamment le Lot (46) et surtout l'Ariège (09).

Le risque est donc que les établissements situés dans ces départements ruraux ne trouvent pas, spontanément, un nombre de candidats suffisant pour satisfaire aux nécessités de service. Les départements numérotés 12, 32 et 65 désignent respectivement l'Aveyron, le Gers et les Hautes-Pyrénées. Seuls les établissements offrant au moins un poste vacant ont été pris en compte.

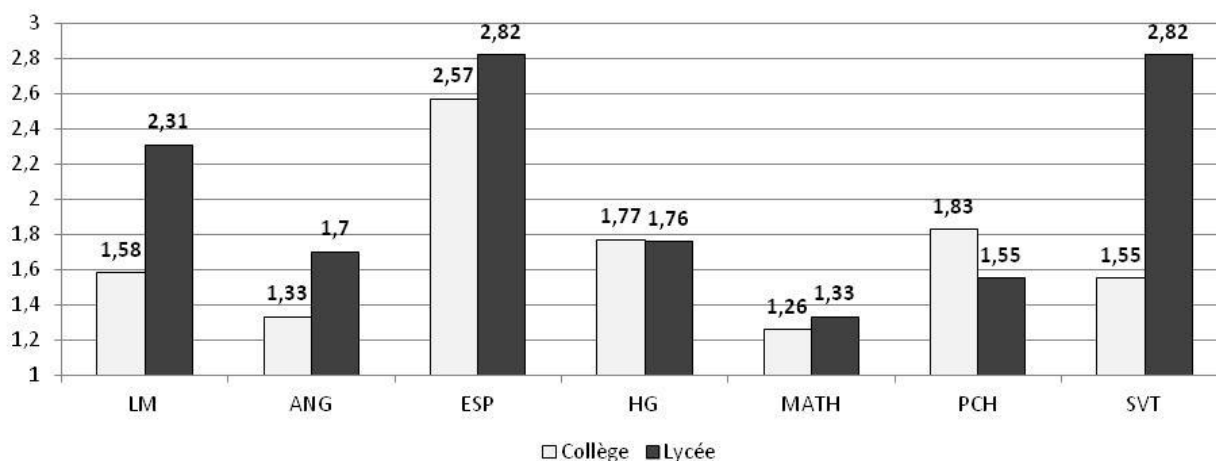
³⁴⁹ Le détail chiffré des résultats est présenté en annexe 9 : « Dépouillement du travail statistique sur le mouvement intra-académique des enseignants »

Les deux graphiques suivants synthétisent quelques uns des principaux enseignements de notre travail, à propos des seuls établissements offrant au moins un poste vacant.



Graphique 11 : Nombre de candidats par poste, parmi les établissements ayant au moins un poste vacant, selon la discipline enseignée

Lecture : Parmi les établissements de l'académie ayant au moins un poste vacant en mathématiques, pour un poste donné, on compte 1,29 candidat titulaire.



Graphique 12 : Nombre de candidats par poste, parmi les établissements ayant au moins un poste vacant, selon la discipline enseignée et le type d'établissement

Lecture : Parmi les collèges de l'académie ayant au moins un poste vacant en physique-chimie, pour un poste donné, on compte 1,83 candidat titulaire.

Comme cela était attendu, nous constatons que les établissements offrant au moins un poste vacant sont beaucoup plus demandés que les autres (respectivement, en moyenne, 0,53 et 1,85 candidat par poste et par discipline). Deuxième constat : pour toutes les disciplines étudiées, le nombre moyen de candidats est supérieur au nombre de postes (globalement : 1,52 candidat par poste et par département). La remarque vaut également lorsqu'on introduit une distinction entre

collèges – supposément moins « attractifs » – et lycées : en mathématiques, par exemple, le nombre de candidats est de 1,26 pour un poste en collège et de 1,33 en lycée.

Candidats par poste	Par discipline	Par département
Moyenne (\bar{x})	1,85	1,52
Ecart-type (σ)	0,46	0,59
$[\bar{x} - \sigma ; \bar{x} + \sigma]$	[1,39 ; 2,31]	[0,93 ; 2,11]

Tableau 12 : Dispersion statistique des candidats par poste dans les établissements ayant au moins un poste vacant, selon la discipline et le département.

Une analyse plus fine fait apparaître une dispersion plus forte lorsqu'on raisonne par département et non plus par discipline. Cela était attendu dans la mesure où certains départements ruraux s'envisagent comme moins attractifs. Avec une moyenne de 0,77 candidat par poste, c'est néanmoins surtout le département du Lot qui « tire » la moyenne vers le bas et augmente la dispersion de la distribution départementale des candidats par poste.

Nous tirons de l'ensemble des données précédentes les conclusions suivantes :

- Le département du Lot apparaît comme le plus « tendu », le nombre de candidats ne couvrant pas la totalité des postes potentiels parmi les établissements ayant un ou plusieurs postes vacants (4 disciplines sur 7 : lettres modernes, et surtout anglais, mathématiques et SVT) ;
- Le nombre de candidats dépasse le nombre de postes potentiellement offerts dans toutes les disciplines étudiées et tous les établissements ayant au moins un poste vacant ;
- D'où il vient que dans le cadre d'un mouvement décentralisé et pour ce qui concerne les sept disciplines étudiées, tous les postes vacants seraient spontanément pourvus, sauf pour quatre disciplines dans le département du Lot ;
- Les postes vacants du Lot seraient nécessairement occupés dans un second temps par des enseignants sans affectation dans l'académie (devant donc être affectés) et n'ayant pas été admis au sein des établissements offrant des postes vacants dans les autres départements (y-compris ceux éventuellement libérés à l'intra en cours de mouvement).

2.5.4- CONCLUSION : DES DONNEES AUX REPRESENTATIONS

Du point de vue de l'efficacité organisationnelle, notre étude fait apparaître que pour les sept disciplines étudiées, un système d'affectation intra-académique décentralisé permettrait d'obtenir un résultat équivalent au résultat obtenu avec le système actuellement en vigueur, à savoir un nombre d'enseignants titulaires au moins égal³⁵⁰ au nombre de postes de chaire pour chaque établissement de chaque département.

Face à ce constat, la lecture que fait l'IGAENR des principes dictant le mouvement des personnels enseignants dans son rapport de 2015 [*cf. supra.*], dans la mesure où elle ne s'appuie pas sur des données tangibles, traduit une représentation « crozérienne », c'est-à-dire une attitude, consistant en une préférence collective pour le statu quo, préférence que nous interprétons ainsi :

- 1) Remettre en cause le système centralisé d'affectations reviendrait, pour les inspecteurs généraux, à entrer dans une logique de conflit avec les représentants nationaux des personnels dont ils sont les interlocuteurs directs, notamment à l'occasion des campagnes de mouvements spécifiques nationaux ;
- 2) Cela reviendrait, aussi, à reconnaître les limites d'un système centralisé dont ils sont pourtant une partie prenante essentielle, le corps des inspecteurs généraux étant « parisien » et en lien étroit avec le Ministère.
- 3) Cela reviendrait, enfin, à admettre « *une perte de contrôle de la situation. Le mode de management centralisé est plus rassurant puisqu'il est partagé par une minorité majoritaire* » (Bériot, 2014, p. 243)³⁵¹.

³⁵⁰ Dans les faits, ce nombre est supérieur, compte tenu des besoins de remplacement auxquels des TZR sont affectés.

³⁵¹ La perspective stratégique ainsi ouverte aurait mérité d'être précisée en amont à travers des entretiens qualitatifs avec des inspecteurs généraux, sur le modèle de ceux réalisés avec les personnels enseignants et de direction. La difficulté qu'il y aurait eu à mener ce projet constitue, en soi, une source d'information quant à la nature du système en jeu, à savoir son caractère fortement dépersonnalisant.

2.6- APPROCHE DES REPRESENTATIONS DES ELEVES ET DE LEURS PARENTS

Dernière catégorie d'acteurs dont il convient d'expliciter les représentations : les élèves et leurs parents. Dans la mesure où il ne nous est pas apparu possible de réaliser des entretiens sur le modèle de ceux réalisés avec les enseignants et les personnels de direction, nous avons adopté une méthodologie plus classique, usant de statistiques de type « sondage », tout en conservant une dimension qualitative indispensable selon nous. Nous précisons dans un premier temps cette méthode (2.6.1) avant d'en souligner les principaux résultats (2.6.2).

2.6.1- METHODOLOGIE

Nous avons constitué un échantillon de 116 élèves répartis en une classe de terminale ES, une classe de terminale L, deux classes de 1^{ère} ES, deux classes de seconde et une classe de quatrième. Nous avons soumis cet échantillon à une enquête structurée en deux temps.

- 1) Une première partie, de type sondage, visant à introduire le problème étudié aux yeux des élèves via des réponses simples et directes, et à obtenir une première « vision » de leurs enseignants ;
- 2) Une seconde partie, la plus importante pour nous, de type « question ouverte », qui consistait à poser aux élèves une question unique à laquelle nous les invitons à répondre de manière détaillée, à la façon d'un entretien³⁵². Cette question était la suivante : « Que pensez-vous de vos enseignants au travail, du collège jusqu'au lycée ? ». Les élèves disposaient d'une vingtaine de minutes pour répondre.

2.6.2- RESULTATS

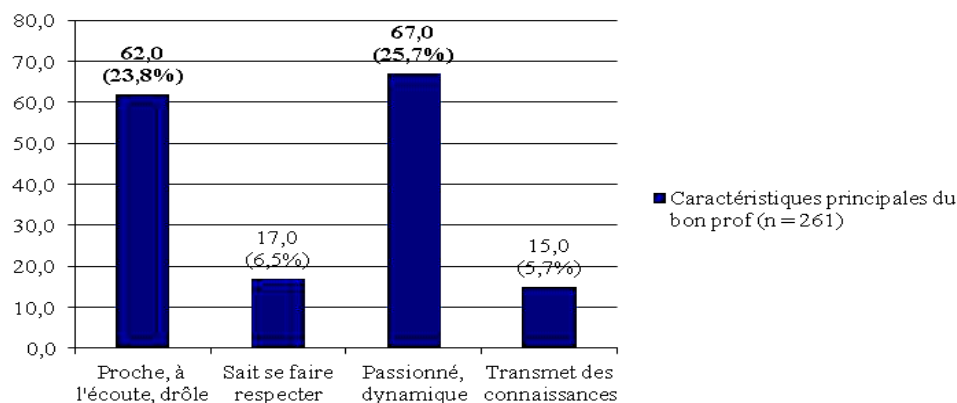
La partie sondage n'a livré, selon nous, que peu d'enseignements significatifs³⁵³. Nous avons principalement relevé ce paradoxe : la plupart (70% environ) des élèves interrogés ont une bonne image de leurs enseignants et pensent qu'ils sont « bien payés ». A contrario, les trois-quarts d'entre eux ne pourraient pas envisager de devenir enseignants eux-mêmes.

³⁵² Cette question ouverte n'a été traitée que par les élèves de lycée, dans la mesure où les collégiens, en quatrième, ont une « carrière » d'élève de second degré encore relativement réduite.

³⁵³ Voir annexes n°12 « Dépouillement du questionnaire élèves », et n°13 « Retranscription de deux témoignages d'élèves de terminale ».

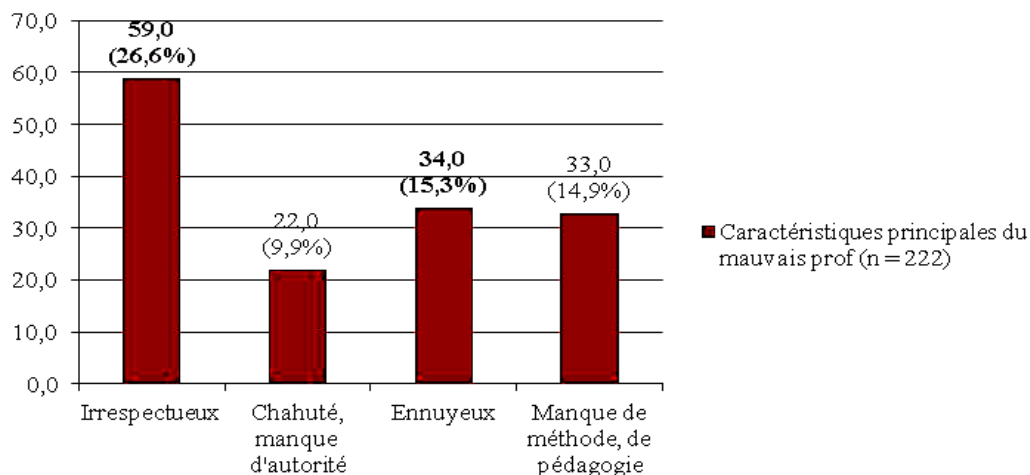
Les données qualitatives ont fait apparaître davantage d'enseignements. Méthodologiquement, nous avons classé (« codé ») les caractéristiques des enseignants exprimées par les élèves, en distinguant, d'un côté, les caractéristiques positives et, d'un autre, les caractéristiques négatives. Les premières renvoient à leur représentation de ce qu'est ou devrait être un « bon » enseignant ; les secondes, un « mauvais ».

Nous avons ainsi répertorié 261 caractéristiques positives et 222 caractéristiques négatives. Nous les synthétisons dans les deux graphiques ci-après.



Graphique 13 : les caractéristiques auto-déclarées du « bon » enseignant, selon des élèves de lycée, en nombre d'occurrences et pourcentages.

Lecture : 23,8% des caractéristiques positives évoquées par les élèves font référence à l'idée d'écoute ou de drôlerie ; 25,7% se réfèrent à la passion ou au dynamisme.



Graphique 14 : Les caractéristiques auto-déclarées du « mauvais » enseignant, selon des lycéens, en nombre d'occurrences et pourcentages.

Lecture : 26,6% des caractéristiques négatives évoquées par les élèves font référence à l'idée de manque de respect ; 15,3% se réfèrent à l'ennui.

Ce travail qualitatif permet de faire apparaître une représentation « intermédiaire », ou « moyenne » de l'enseignant, qui semble correspondre à l'expression idéal-typique de l'enseignant représentatif de tous ceux rencontrés au cours de leur « carrière » d'élève de collège puis de lycée.

Pour les élèves, tous les enseignants ne renvoient jamais la seule image du « bon » ou du « mauvais » enseignant. La figure du « bon prof » est celle de l'enseignant qui sait transmettre des savoirs par son charisme et sa capacité d'écoute.

La figure du « mauvais prof » est celle de l'enseignant qui se montre irrespectueux envers l'élève ou ne sait pas lui-même se faire respecter, générant le chahut par sa « personnalité faible ».

Mais les enseignants sont, aux yeux des élèves, rarement tout l'un ou tout l'autre, quoique plus fréquemment présentés comme assez peu investis en dépit de compétences sans doute réelles³⁵⁴.

³⁵⁴ Pour ce qui est des parents, nous avons eu un retour de 54 enquêtes structurées sur un modèle identique à celui des élèves. D'un point de vue statistique, nous n'avons pas observé de différence significative comparativement à leurs enfants. La partie qualitative a fait apparaître – de la part des parents ayant joué le jeu – une vision franchement négative du métier d'enseignant (trop « protégé », peu à l'écoute des élèves...). Cela laisse penser que seuls des parents ayant cette vision négative du métier ont répondu.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PARTIE

L'objectif de cette deuxième partie était, rappelons-le, d'expérimenter notre « système-enseignement » au regard des RPS.

Parce que le support de la recherche – le « système enseignement » –, n'était pas directement observable, la mise en œuvre d'un protocole de recherche imposait, d'une part, de faire émerger les représentations des acteurs, au sens où nous les avons définies dans la première partie de notre travail. D'autre part, cela nécessitait de s'intéresser à l'ensemble des éléments du système.

Pour cela, nous avons adopté une méthodologie principalement qualitative qui, du fait notamment de notre statut dans la recherche, relevait nécessairement de l'observation participante. Les entretiens – semi-directifs et projectifs, ainsi que nous l'avons expliqué – ont fait l'objet d'un traitement « croisé », donc partiellement quantitatif et fondé en partie sur le codage attributionnel.

Nous synthétisons ci-dessous les objectifs recherchés et les principaux résultats obtenus :

- Rappelons que les principaux éléments de réponse recherchés auprès des enseignants étaient l'origine des difficultés rencontrées dans des situations de travail et les solutions évoquées pour y faire face ;

Les réponses spontanées des enseignants rencontrés font apparaître dans les « origines » l'aspect individuel du travail, plus largement, des difficultés à travailler de manière collective et un rapport de défiance vis-à-vis de leur hiérarchie, qui les conduit à subir, supporter, des situations sans y voir d'issues possibles ;

- Rappelons que les principaux éléments de réponse recherchés auprès des personnels de direction étaient l'origine, de leur point de vue, des difficultés rencontrées par les enseignants et les solutions que ces personnels de direction pouvaient y apporter ;

Les réponses spontanées des personnels de direction rencontrés font apparaître leur difficulté à intervenir alors que l'enseignant est en difficulté. Ils se sentent démunis et considèrent ne pas avoir les moyens (organisationnels) d'intervenir ;

- En ce qui concerne les cadres administratifs (en l'occurrence, les inspecteurs généraux), nous recherchions, dans la littérature, leur point de vue quant aux modalités de formulation des demandes des enseignants lors des opérations des mouvements d'affectations. Il apparaît que les inspecteurs généraux estiment nécessaire de ne pas accepter les demandes des enseignants s'ils ne respectent pas certaines procédures. Autrement dit, pour formuler une demande et faire en sorte que celle-ci soit prise en compte, il convient de respecter le processus décisionnel défini par l'administration.

Pour eux, accéder à une demande hors procédures, entraînerait des dysfonctionnements de l'organisation inacceptables. L'analyse des demandes des enseignants, dans une académie, nous a conduit à relativiser ce point de vue ;

- En ce qui concerne les élèves, nous cherchions leur représentation du « bon enseignant » et du « mauvais enseignant ». Pour eux, le bon enseignant est l'enseignant *charismatique*, qui sait « tenir » sa classe.

Les résultats que nous avons obtenus nous confortent dans le choix de notre système. En effet, le « système-enseignement », nous permet de considérer une palette d'éléments, dont les enseignants, beaucoup plus large que dans les approches classiques des RPS qui se résument au système « enseignant-élèves ».

Cette expérimentation étant faite, nous allons maintenant nous intéresser aux principes directeurs de l'action qui selon nous, sous-tendent les pratiques et approches des RPS aujourd'hui. Pour cela, nous verrons que notre « système – enseignement » n'est pas figé et qu'il s'est enrichi de nouveaux éléments et interactions. Nouvelle illustration de l'application de la pensée complexe !

Cette analyse réalisée nous conduira tout naturellement à la formulation de préconisations pour une prévention primaire effective des RPS des enseignants du secondaire.

PARTIE 3 – POUR UNE PRÉVENTION PRIMAIRE DES RPS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC

« La différence passe ailleurs : entre ceux qui parlent pour composer le bien commun et ceux qui parlent pour interrompre le mouvement d'exploration parce qu'ils connaissent déjà le bien commun³⁵⁵ ».

³⁵⁵ Bruno Latour, 2003.

INTRODUCTION DE LA TROISIEME PARTIE

Nous avons, dans la partie précédente, approché les représentations des acteurs via une démarche compréhensive. Cette approche a permis d'expérimenter « sur le terrain » le « système enseignement » tel que nous l'avions construit, modélisé, dans la première partie de notre travail. Les discours des acteurs, notamment, ont permis de faire émerger les interactions à l'œuvre entre chacune des parties prenantes, donnant « corps » à notre « système enseignement » théorique. Cependant, le « passage » par l'expérimentation a fait évoluer notre représentation personnelle du « système-enseignement ».

Ainsi, dans le premier chapitre, intitulé *Analyse du système complexe « enseignement »*, nous verrons que des éléments / interactions, sont venus enrichir le système initial : des interactions existantes se sont renforcées, d'autres se sont atténuées, d'autres, encore, ont vu le jour...

La présentation du « système enseignement » enrichi nous permettra d'aborder le processus de construction des facteurs de RPS auquel nous apporterons des éléments explicatifs qui fondent, selon nous, les principes directeurs de l'action. Ceux-ci constituent des *idéologies* qui sous-tendent les pratiques et approches des RPS aujourd'hui et qui ne permettent pas une prévention primaire effective de ces risques. Pour cela, nous nous appuierons sur le matériau fourni par notre terrain, matériau que nous croiserons avec les enseignements sociologiques et historiques tirés de la littérature sur le sujet.

Le deuxième chapitre, intitulé *Les apports de notre travail*, nous amènera à envisager l'intérêt de notre travail via l'exposé d'une nouvelle approche « complexe » des facteurs de RPS et la formulation de préconisations concrètes qui concernent l'ensemble des acteurs du système.

CHAPITRE 1 - ANALYSE DU SYSTEME COMPLEXE « ENSEIGNEMENT »

Nous commencerons par procéder à l'explicitation des interactions à l'œuvre au sein du « système enseignement » « enrichi » de sa rencontre avec le terrain (3.1). Dans un deuxième temps, nous verrons que cette analyse débouche sur une interprétation « politique » des représentations, en tant qu'idéologies (3.2). Dans un troisième temps, sur la base de ces idéologies, nous nous donnerons pour objectif d'explicitier certains des ressorts historiques et sociocognitifs du processus de construction des facteurs de RPS. Rendre compte de ce processus, en l'inscrivant dans le temps long, devrait permettre de mieux appréhender, dans l'avenir, leur prévention primaire (3.3).

1.1- EXPLICITATION DU « SYSTEME ENSEIGNEMENT » ENRICHI

Le passage sur le terrain permet de représenter la dynamique du « système enseignement » de manière enrichie du point de vue des contraintes qu'il fait apparaître :

- 1) Certaines interactions sont marquées par une faible réciprocité ;
- 2) Certaines interactions sont marquées par une forme de dualité entre, d'un côté, le champ pédagogique et, d'un autre côté, le champ administratif.

Nous proposons dans le schéma suivant une représentation de la dynamique systémique telle qu'elle se dessine à travers les contraintes formulées par les acteurs interrogés (contraintes perçues) et les contraintes observables dans l'organigramme éducatif (contraintes de type « hard fact »). Nous développons ensuite une analyse en trois points sur la base de ce schéma.

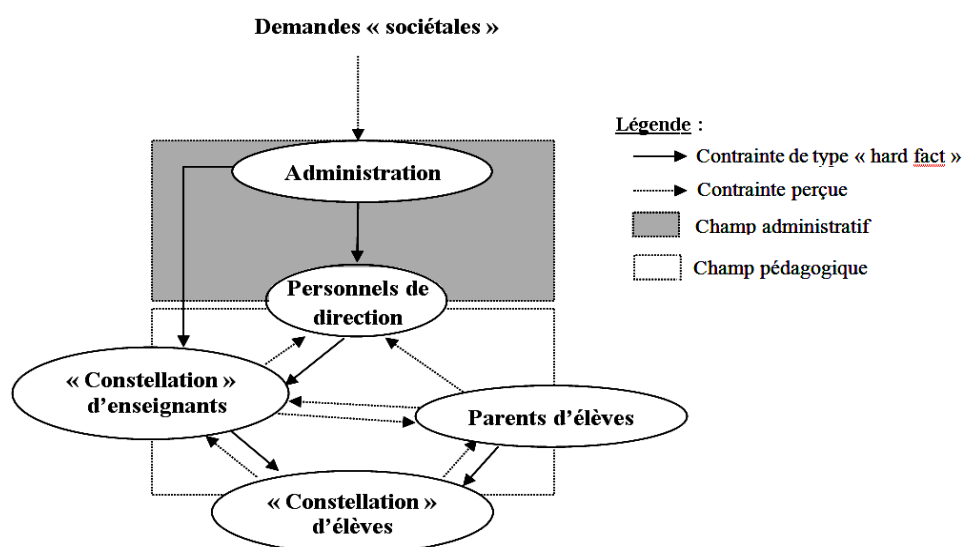


Figure 15 : Dynamique du système enrichi par rapport aux contraintes

1.1.1- PERSONNELS DE DIRECTION ET ENSEIGNANTS : UN HIATUS INSTITUTIONNEL ?

Les entretiens que nous avons menés ont permis de montrer l'existence d'un hiatus institutionnel entre les enseignants et leur hiérarchie directe représentée par les personnels de direction. L'analyse en termes d'attributions causales, notamment, a mis en évidence une tendance à s'incriminer réciproquement, chacun renvoyant à l'autre une partie, au moins, de ses difficultés. Ainsi que nous l'avons indiqué à plusieurs reprises, les représentations des acteurs émergent des interactions entre l'individu au travail et le contexte, passé, présent et futur, dans lequel il évolue, l'un et l'autre se façonnant réciproquement.

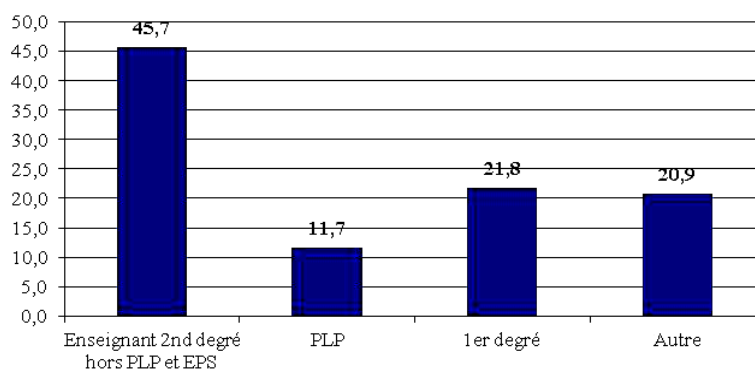
Le cloisonnement mis en évidence dans les discours des uns et des autres entre, d'une part, le travail pédagogique d'enseignement et, d'autre part, le travail de gestion d'un établissement, est d'abord cognitif. L'attitude de défiance manifestée traduit la croyance auto-réalisatrice en la nécessité anticipée d'adopter cette attitude.

Parce qu'elle s'auto-entretient, cette croyance façonne la représentation que chacun se fait du système dans lequel il évolue ; une convergence opère alors dans la tendance à croire ce que croit celui qui appartient au même groupe. Parce qu'ils se rencontrent pas ou peu, l'enseignant et sa hiérarchie développent une représentation commune au groupe auquel ils appartiennent et construite en opposition envers la représentation du groupe supposément antagoniste.

Il est possible, dans un premier temps, d'explicitier l'origine de ce hiatus envisagée comme une dialogie (1.1.1.1). Avant de montrer, dans un deuxième temps, que cette divergence cache des convergences subjectives (1.1.1.2) qu'il sera possible d'éclairer, dans un troisième temps (1.1.1.3), à partir de la notion déjà présentée de dotation globale horaire (DGH).

1.1.1.1- Une dialogie des « cultures » de métier

Il existe des raisons « statistiques » à la dialogie observée dans les discours des personnels de direction et des enseignants. La description, dans le graphique ci-après, du vivier de recrutement des personnels de direction en fournit une illustration.



Graphique 15 : Origine (%) des candidats admis au concours de personnels de direction (C1 + C2), session 2016

Champ : population de 1208 candidats admis – Source : MEN, Rapport du jury 2016

Lecture : D'après le rapport du jury du concours de personnels de direction, 1^{ère} classe (C1) et 2^{ème} classe (C2)³⁵⁶ session 2016, 45,7% des candidats admis sont professeurs certifiés ou agrégés ; 11,7% sont professeurs de l'enseignement professionnel (PLP) ; 21,8% sont professeurs des écoles ; 20,9% sont, principalement, conseillers principaux d'éducation (CPE), enseignants d'EPS ou conseillers d'orientation psychologues (COP).

La majorité des personnels de direction nouvellement nommés (54,3%) ne provient pas du corps des professeurs du second degré de l'enseignement général et technologique³⁵⁷. Les interlocuteurs hiérarchiques des enseignants dans leur établissement ne proviennent donc pas, le plus souvent, du même corps professionnel.

D'où, parfois, une différence culturelle inévitable dans le rapport à l'enseignement d'une discipline unique³⁵⁸. Les professeurs des écoles et les PLP, notamment, se réfèrent plus volontiers à une logique pluridisciplinaire, quand les enseignants du second degré, au contraire, s'identifient professionnellement à la discipline unique qu'ils enseignent et qui a souvent motivé leur entrée dans le métier³⁵⁹.

Quant aux personnels de direction issus du corps des COP et des CPE, la relation culturellement établie avec les élèves n'a que partie liée avec celle établie par les enseignants. Là où celle des premiers est fondée sur une démarche d'accompagnement, conseil et contrôle, celle des seconds est avant tout pédagogique et perçue comme le levier d'une transmission de savoirs. Du reste, la

³⁵⁶ C1 : concours ouvert, notamment, aux enseignants titulaires de l'agrégation et aux maîtres de conférence. C2 : concours ouvert, principalement, aux professeurs certifiés, EPS, PLP, professeurs des écoles, COP, CPE.

³⁵⁷ Une situation tendancielle confirmée par les résultats d'admissibilité de la session 2017 dans l'académie de Toulouse. Au jour où nous écrivons ces lignes (06 avril 2017), pour le seul concours C2, entre 30% et 33% (17 ou 19 candidats sur 57 – deux données non disponibles) des candidats admissibles sont des professeurs certifiés.

³⁵⁸ Un aspect qui, selon Detchessahar (2013), est problématique. Une régulation managériale efficace est indissociable d'une commune professionnalité entre le manager et les individus qu'il encadre.

³⁵⁹ Un des proviseurs que nous avons rencontrés, chef d'un établissement professionnel, nous confiait à cet égard avoir rencontré le cas d'une enseignante PLP amenée à effectuer un remplacement en collège, donc dans un établissement d'enseignement général. Et de souligner la grande capacité d'adaptation de cette enseignante à son public, bien plus que les remplaçant(e)s habituels.

faiblesse relative des certifiés et agrégés parmi les personnels de direction montre que ce changement de statut n'est pas forcément perçu par les enseignants comme un moyen de promotion, mais plutôt comme une fuite d'enseignants en difficulté face aux élèves ; cette faiblesse traduit, aussi, le rejet, par les enseignants, d'une tâche perçue comme presque exclusivement administrative.

1.1.1.2- Des convergences subjectives

Derrière ces divergences, l'analyse de contenu des discours permet pourtant de faire émerger un certain nombre de représentations communes quant à la nature du système d'action concret dans lequel chacun évolue.

Qu'il s'agisse des enseignants ou des personnels de direction rencontrés, tous mettent en avant la faiblesse relative du pouvoir qu'ils sont en mesure d'exercer. Le sentiment de contrôle des situations problématiques des uns et des autres est faible, chacun étant tenté d'externaliser la source de ses problèmes en la reportant sur un acteur identifiable.

Ainsi, les enseignants mettent-ils en avant l'incapacité des personnels de direction à former des équipes pédagogiques soudées autour d'un projet collectif, au sein duquel ils se sentiraient valorisés dans leurs projets et soutenus dans leurs difficultés, au lieu d'être culpabilisés. Les personnels de direction sont perçus, avant tout, comme des « courroies de transmission » des injonctions émises par le pouvoir central, certains pouvant se montrer, à cet égard, exagérément autoritaires.

Du point de vue des chefs d'établissement, les enseignants constituent, avec les parents d'élèves et les inspections académiques, une source de contrainte. Ils soulignent l'importance des obstacles à dépasser pour mettre en œuvre des procédures de soutien et d'accompagnement des enseignants en difficulté.

Par exemple : la contrainte liée à l'impératif d'une reconnaissance externe du statut de handicapé avant de pouvoir mener des actions locales de soutien. L'impossibilité, aussi, de trouver des solutions locales afin de maintenir la continuité du service public d'enseignement, lorsque cette continuité est menacée par des problèmes d'absences, notamment de court terme, dans le contexte d'un vivier de personnels insuffisant.

Ils soulignent, enfin, les difficultés liées à des demandes possiblement incompatibles en matière d'organisation des emplois du temps des enseignants, ceux-ci pouvant à ce sujet se comporter comme de « grands enfants »³⁶⁰ faisant passer leur intérêt particulier pour de l'intérêt « général ».

³⁶⁰ Nous reprenons l'expression utilisée par l'un des personnels de direction rencontrés.

1.1.1.3- Un bien bureaucratique à fort capital symbolique : la DGH

L'incontrôlabilité perçue par les enseignants et les personnels de direction les conduit à exploiter leur système d'action concret via la mobilisation des seuls outils que l'administration éducative met à leur disposition pour exercer leur autonomie en matière de DRH : la dotation globale horaire (DGH) et sa répartition entre les enseignants ; DGH dont nous avons exposé, par ailleurs, la règle de calcul à partir de laquelle elle était établie et mise à jour par les services rectoraux.

Les subjectivités des uns et des autres convergent donc vers une représentation commune structurée autour d'un faible sentiment de contrôle, faisant de la DGH un bien à fort capital symbolique car le seul manipulable, dans une certaine mesure, par les uns et les autres.

Celui-ci apparaît, inévitablement, comme un enjeu de lutte au sein de chaque établissement, notamment pour le montant et les modalités d'utilisation des heures supplémentaires et d'indemnités pour missions particulières.

La lutte consiste, en interne, pour les enseignants, à ne pas se voir imposer des heures supplémentaires au-delà des obligations réglementaires en affichant un discours de préservation et d'augmentation des heures postes. A inciter la direction, aussi, à négocier plus fermement avec le rectorat la possibilité de préserver tout ou partie d'un poste ou d'en créer un.

Pour les personnels de direction, l'enjeu de la lutte est, au contraire, de parvenir à « faire avec » la DGH telle qu'elle a été calculée par le rectorat, en tentant de faire apparaître les heures supplémentaires, aux yeux des enseignants, comme des nécessités de service ou un pis-aller³⁶¹.

1.1.2- LA POSITION EQUIVOQUE DES PERSONNELS DE DIRECTION

1.1.2.1- Le hiatus administration/pédagogie

Chacun des six personnels de direction rencontrés témoigne de représentations structurées autour de la notion d'injonction contradictoire. En effet, même si tous n'utilisent pas l'expression,

³⁶¹ La commission permanente puis le conseil d'administration des mois de janvier ou février, selon les cas, jouent à cet égard un rôle crucial car c'est là que la question de la DGH de la rentrée suivante est évoquée par la direction avec les représentants des enseignants. Pour illustrer notre propos, nous évoquerons le cas observé dans notre établissement, qui a vu, pour l'année scolaire suivante, la suppression de deux postes assortie d'une forte augmentation du quota d'heures supplémentaires annuelles. Il s'en est suivi un fort mécontentement parmi les enseignants à l'adresse de la direction à qui il a été reproché de ne pas avoir su négocier avec l'administration la préservation des dits postes. La manifestation de ce mécontentement a aussi eu pour effet de faire émerger les tensions, pour le moins importantes, à l'œuvre au sein même de l'équipe pédagogique.

les discours font tous apparaître le sentiment d'être pris entre trois « feux » : la hiérarchie (DASEN, recteur, ou, plus généralement, administration) ; les parents d'élèves et les enseignants. Chacun de ces groupes manifeste, directement ou non, un certain nombre de demandes potentiellement contradictoires entre elles.

Le degré d'influence réel ou perçu de ces « feux » varie, néanmoins, en fonction des caractéristiques personnelles du proviseur ou du principal (âge, expérience...) comme de son contexte (collège, lycée, lycée professionnel). Contrairement aux représentations manifestées par les enseignants à leur égard, les personnels de direction ne se pensent pas seulement comme des responsables administratifs, mais aussi pédagogiques. Cette perception constitue, pour eux, une source de satisfaction dans le métier (ne pas être qu'une « courroie » dans le système, mais aussi un acteur relationnel en direction des personnels, voire, en fonction de la taille de l'établissement, des élèves) en même temps qu'une redoutable contrainte. Cette double posture, en effet, induit des actions possiblement contradictoires, les unes (administratives) renvoyant à une logique d'application uniforme, les autres (pédagogiques) exigeant une approche davantage différenciée selon les personnels, les projets des équipes, les classes et niveaux d'enseignement.

Le risque de contradiction est d'autant plus fort que l'action administrative dont les personnels de direction sont les relais – y-compris, et peut-être surtout, dans sa dimension d'évaluation –, apparaît, aux yeux des enseignants, comme illégitime, autoritaire ou faiblement porteuse de sens³⁶². D'autant plus forte, aussi, que cette action apparaît invasive, aussi bien aux yeux des enseignants, qui y voient un empêchement à l'exercice fondateur de leur métier, que des personnels de direction, qui y voient un empêchement à un véritable investissement personnel dans le projet pédagogique et humain de l'établissement qu'ils dirigent³⁶³.

1.1.2.2- Le « trilemme » administration/enseignants/parents d'élèves

Pour les personnels de direction rencontrés, une triple exigence, largement informelle – donc relevant en partie de la perception qu'en ont les acteurs –, est à prendre en considération.

La première a trait au pouvoir relatif que les enseignants tentent d'exercer sur eux : il s'agit le plus souvent de demandes personnelles relatives à leur emploi du temps et à la distribution des heures supplémentaires, donc de la DGH. Celle-ci est, nous l'avons dit, au cœur de la zone d'influence

³⁶² C'est le cas, par exemple, de la politique des « éducations à... » (la citoyenneté, le développement durable, la parité hommes/femmes...). Pour nombre d'enseignants, en effet, cette politique, généreuse dans ses principes, est peu efficace dans son application car perçue comme autoritaire, sans véritables moyens d'application et apparaît, au final, comme une contrainte supplémentaire, déconnectée du « réel », alors même qu'elle provient du « terrain sociétal » dont les enjeux (inégalités, écologie, laïcité...) sont par ailleurs immédiatement perceptibles par les acteurs éducatifs.

³⁶³ Cette ambivalence de la fonction de CDE, en ce qu'elle peut générer des tensions, a été bien étudiée par Anne Barrère dans sa *Sociologie des chefs d'établissement* (2006) [cf. la conclusion générale de notre travail].

autour de laquelle se noue la relation professionnelle entre l'enseignant et la direction de l'établissement. Cette zone demeure toutefois limitée dans la mesure où la responsabilité des personnels de direction vis-à-vis des enseignants est largement diminuée, du fait, d'une part, du caractère statutaire, donc inflexible, des obligations de service³⁶⁴ et, d'autre part, du caractère centralisé des affectations au sein de l'administration centrale, celles-ci échappant de fait, dans une très large mesure, aux personnels de direction³⁶⁵.

La deuxième exigence informelle a trait aux demandes parfois « extravagantes³⁶⁶ » de certains parents d'élèves, par exemple en matière d'aménagements aux examens pour leurs enfants ou de l'attribution de tel ou tel enseignant à leur classe. Notons, néanmoins, que pour les personnels de direction rencontrés, l'influence des parents est perçue différemment selon la nature de l'établissement dans lequel ils exercent, très faible ou absente dans les lycées professionnels – du fait de l'origine sociale des élèves, souvent populaire –, possiblement beaucoup plus forte dans les collèges, voire les lycées généraux.

Dernière exigence : celle en provenance de l'administration, personnalisée par le DASEN ou le recteur. Les personnels de direction interrogés citent, à cet égard, une grande profusion de mails, relatifs, notamment, à des enquêtes. Ils évoquent, également, la logique du « chiffre » à laquelle l'administration les soumet de manière implicitement coercitive. Par exemple, le taux de passage d'élèves de troisième en classe de seconde générale, ce taux étant apprécié par l'administration comme un indicateur de la capacité de l'établissement à dépasser l'influence de l'origine sociale des élèves sur leurs ambitions. Cette logique du chiffre se retrouve, aussi, dans un certain nombre de dimensions caractéristiques de l'ordre de mission auquel chaque personnel de direction est soumis. Cet ordre de mission est établi sur la base d'un diagnostic d'établissement élaboré par le personnel de direction lui-même au moment de son arrivée à la tête de l'établissement.

1.1.2.3- Une gouvernance d'établissement intrinsèquement conflictuelle ?

Les entretiens que nous avons menés avec les enseignants ont fait apparaître la croyance souvent partagée en un conflit d'intérêt entre personnels de direction et personnels d'enseignement. Les premiers, dans une logique de « carrière », n'auraient pas intérêt, aux yeux des seconds, à déclarer la plupart des incidents – de type violence scolaire – susceptibles de survenir au sein des

³⁶⁴ 18h hebdomadaires pour les enseignants certifiés, 15h pour les agrégés, 20h pour les professeurs d'EPS.

³⁶⁵ Les personnels de direction n'ont la main que pour un nombre réduit de postes – quoiqu'en progression – dits « spécifiques académiques ». L'essentiel des modalités d'affectations repose, nous l'avons dit, sur l'expression chiffrée d'une ancienneté ou d'une situation familiale, déterminée dans le cadre de circulaires ministérielles ou rectorales.

³⁶⁶ L'expression est empruntée à l'un des personnels de direction interrogés.

établissements et impliquant des élèves. Nous retrouvons, ici, une des conclusions proposées par Trébuq et Bourion (2012) à la suite de Bourion (2004).

Pour ces auteurs, en effet, il existe une corrélation négative entre l'image de l'établissement et le nombre d'incidents critiques qui y sont recensés. Or, les perspectives de carrière et de promotion interne du chef d'établissement sont, selon eux, étroitement liées à sa faculté de proposer une image – réelle ou supposée – de l'établissement qu'il dirige qui soit la « meilleure » possible, une image évaluée à travers le nombre d'inscriptions d'élèves par exemple.

Intervient à ce niveau la qualité du lien entretenu par l'institution administrative scolaire dans son ensemble avec les enseignants. La méfiance conduit implicitement à une incitation de la part des chefs d'établissement à sous-déclarer le nombre d'incidents critiques effectifs, la direction optant pour le repli sur une gestion interne visant à « sauver » la réputation de l'établissement, la médiatisation des faits de violence étant un facteur essentiel de l'attractivité de celui-ci (Bourion, 2004). Convoquant, avec Pupion et *al.*, les analyses classiques de type « théorie de l'agence » (Jensen, Meckling, 1976) ou « parties prenantes » (Freeman, 1984), Trébuq et Bourion font remarquer que le chef d'établissement est placé au bout d'une chaîne de délégations de pouvoir : « *le citoyen a élu un homme politique, qui a lui-même transféré à la structure administrative ministérielle une partie de ses prérogatives, qui doivent être in fine assumées par le chef d'établissement* » (Pupion et *al.*, 2006, cités in Trébuq et Bourion, p. 238).

De fait, la volonté de minimisation administrative du nombre d'incidents recensés imposerait aux personnels de direction d'étouffer le problème. D'où la tentation possible, bien identifiée dans les entretiens menés, d'introduire dans l'esprit de l'enseignant l'idée d'une responsabilité personnelle conduisant à la culpabilité.

1.1.3- LES ENSEIGNANTS « MIS A DISTANCE »

La légitimité des actions éducatives décidées par l'administration centrale est « intermédiée » par les personnels de direction, lesquels n'ont, en retour, pas de strict pouvoir de coercition sur les enseignants au-delà de la répartition des emplois du temps réglementaires.

La DRH (recrutement, affectation, évaluation, suivi de carrière) s'exerce, en revanche, de manière directe sur les enseignants en provenance de l'administration centrale. Il résulte à propos du système éducatif ce que Michel Aglietta et Nicolas Leron croient percevoir à propos des institutions de l'Union européenne : « *un fort déficit de légitimité, [...] l'impression d'un pouvoir extérieur*

et lointain qui impose sa loi de manière presque anonyme et implacable » (Aglietta, Leron, 2017, p. 71)³⁶⁷. Nous trouvons, dans ce cadre, un élément explicatif à l'absence de contrôle manifestée par les enseignants rencontrés : les contraintes, en matière de choix de politique éducative nationale, de recrutement et de gestion des personnels, de calcul de DGH... sont ressenties comme subies sans concertation ; les demandes exprimées par les enseignants sont perçues comme immanquablement empêchées par les personnels de direction, ces derniers étant eux-mêmes perçus comme les représentants – parfois autoritaires, parfois bienveillants, mais toujours impuissants – de l'administration, davantage que des pédagogues susceptibles de construire un projet collectif dans l'intérêt bien compris des élèves comme des enseignants.

Il résulte de cette impuissance réciproque, nous l'avons dit, la mise en œuvre, au sein des établissements, de concertations parfois conflictuelles autour de la DGH – dont, principalement, les heures supplémentaires –, seul outil mis à la disposition par l'administration pour la mise en œuvre d'un projet local d'éducation.

1.2- DES REPRESENTATIONS AUX IDEOLOGIES

L'ouverture des sciences sociales vers les sciences cognitives a parfois contribué à orienter le langage scientifique de la notion de représentation vers celle d'idéologie. Pour Aebischer *et al.* (1991), la particularité de l'idéologie³⁶⁸ par rapport à la représentation est d'entraîner un comportement, une action, qui vise à rectifier ce qui est ressenti ou pensé comme une injustice.

Pour Jean-Pierre Deconchy, les représentations sociales sont susceptibles de former une matrice « naturelle » des comportements idéologiques en ce qu'elles facilitent l'adhésion à une idéologie via l'incitation à agir et l'aide à la sélection des idées pertinentes par simplification des démonstrations (Deconchy, 2003, pp. 335-362).

³⁶⁷ Nous nous référons, à l'instar d'Aglietta et Leron à propos de l'Union européenne et la zone euro, au modèle de l'obéissance proposé par Fritz Scharpf (2012, p. 17). La référence à ce modèle est, selon nous, pertinente dans la mesure où celui-ci est construit par l'auteur pour évaluer le rapport conflictuel entretenu par les citoyens européens à l'égard des institutions de la zone euro ; rapport qui, selon Aglietta et Leron (2017), rend souvent mieux compte des divergences politiques que l'habituel clivage droite/gauche. Or, en matière d'éducation, les discours syndicaux, comme, parfois, les tensions que nous avons pu observer dans les conseils d'administration des établissements scolaires, montrent que la conflictualité s'est déplacée, là aussi, autour des préconisations formulées par l'OCDE, lesquelles heurtent souvent, notamment en France, quelques unes des traditions nationales, comme le caractère vertical de la transmission des connaissances ou l'évaluation individuelle des enseignements.

³⁶⁸ Nous tenons cependant à souligner que, de notre point de vue, l'idéologie n'est qu'une représentation particulière.

Nous pouvons donc envisager l'idéologie comme l'expression « politique » d'une représentation psychosociale. En cela, la notion d'idéologie nous paraît adaptée pour rendre compte des discours opérés par les groupes d'acteurs éducatifs ; pour rendre compte, aussi, d'un obstacle majeur au changement du système.

C'est pourquoi nous commençons, dans cette section, par opérer un retour théorique sur la notion, avant de déduire, sur la base de notre travail de terrain, l'expression idéologique de chacun des groupes étudiés : élèves/parents, enseignants, personnels de direction, cadres administratifs.

1.2.1- DEFINITION DE L'IDEOLOGIE

1.2.1.1- Retour théorique

La notion d'idéologie fait l'objet d'une longue tradition théorique marquée par des courants nettement différenciés. Nous y revenons en annexe³⁶⁹. Raymond Boudon (1986) définit l'idéologie comme une « *doctrine reposant sur une argumentation scientifique et dotée d'une crédibilité excessive et non fondée* » (Boudon, 1986, p. 52).

L'idéologie présente donc une dimension à la fois prescriptive, ou normative (elle dit ce qui est « vrai » ou « faux », « bon » ou « mauvais », sur la base d'un jugement de valeur) et descriptive (elle repose sur un argumentaire rationnel). Elle forme une théorie consistant à proposer une vision particulière de l'univers social. Pour Sanchez (2009.), un des principaux apports de l'approche cognitive de l'idéologie est d'apporter des éléments explicatifs à un phénomène paradoxal : celui de l'adhésion rationnelle à des représentations « *manifestement fausses* » (p. 77). Trois effets contribuent, selon Boudon, à résoudre ce paradoxe :

- Un effet de position : la perception commune à un groupe d'individus d'une réalité sociale est la conséquence de leur champ de vision (exemple : les ouvriers croient que la machine est la cause du chômage car ils en sont les premières victimes) ;
- Un effet de communication : un public endosse une théorie car il ne dispose pas des ressources nécessaires (temps, connaissances) pour en vérifier le bien-fondé de l'argumentation ;
- Un effet épistémologique : un public endosse une théorie sous l'influence de figures médiatiques relayées par des groupes chargés de simplifier des messages présentés comme scientifiques (Boudon critique, à cet égard, les figures intellectuelles de Michel Foucault et de Pierre Bourdieu).

³⁶⁹ Voir annexe n°14 « Les théories de l'idéologie ».

1.2.1.2- Un exemple : analyse d'un discours éducatif dominant

Les représentants du personnel, via les organisations syndicales représentatives, sont sollicités à l'occasion des opérations de mouvement, au cours des phase inter (mouvement national concentré) et intra académiques (mouvement académique déconcentré, partiellement décentralisé, via, principalement, les postes spécifiques académiques). Ils participent, à travers des groupes de travail – par exemple, autour de la négociation de la circulaire régissant le mouvement –, et des commissions paritaires, elles aussi nationales ou académiques.

Pour la principale organisation représentative, l'utilisation des procédures « au barème » se justifie pour au moins trois raisons :

- « le barème permet un classement des demandeurs selon un ensemble de critères quantifiés et objectifs » ;
- « le barème permet de vérifier la régularité des actes de gestion opérés par l'administration, d'établir la transparence des opérations et de combattre les tentatives de passe-droits » ;
- « s'affranchir du barème, c'est laisser le champ libre à l'arbitraire, créer des passe-droits, ôter ainsi à d'autres collègues toute possibilité de muter. Seul le respect d'un barème équilibré, s'appliquant à tous, permet d'éviter que les mutations soient subordonnées à des critères subjectifs, variables, non transparents : avis d'un chef d'établissement, mérite, docilité³⁷⁰

Trois éléments critiquables se dégagent de cette représentation syndicale :

1) La quantification des critères de mutation sur la base, principalement, de considérations familiales, serait gage d'objectivité et de transparence : il y a là une forme d'« illusion » de la neutralité, dans la mesure où, par exemple, il n'est pas neutre de considérer qu'un enseignant marié et ayant des enfants devrait plus facilement pouvoir choisir son établissement d'affectation qu'un enseignant célibataire sans enfant. Du reste, les chiffres associés à chaque situation personnelle relèvent de commissions administratives dont il est difficile, a priori, de considérer qu'ils sont établis sur des bases neutres et objectives, dans la mesure où ils sont définis par un nombre forcément réduit de personnes assignées à ce rôle ;

2) Cette quantification empêcherait les « abus de pouvoir » des chefs d'établissement et éviterait que seuls les enseignants « soumis au pouvoir » soient récompensés : cela laisse entendre que les CDE ont un pouvoir dont ils seraient tentés d'abuser. La relation entre CDE et enseignant serait donc « par nature » conflictuelle, indépendamment de toute considération ayant trait aux modalités de gouvernance du système et leur possible évolution ;

³⁷⁰ « Intra 2016 », *L'Université syndicaliste*, supplément à l'US, n°761 du 26 mars 2016, p. 5.

3) Le barème éviterait, enfin, d'après ce syndicat, l'usage de « passe-droits » : cet argument introduit une contradiction dans les termes, dans la mesure où détourner une règle n'est possible qu'en présence de règle, en l'occurrence l'existence d'un barème chiffré. La suppression du barème supprimerait, de fait, toute possibilité de passe droit. L'usage fait de la notion de passe-droit apparaît donc particulièrement floue. Au sens strict, il s'agit d'une *faveur qu'on accorde à quelqu'un contre le droit, le règlement, contre l'usage ordinaire*³⁷¹. L'absence de barème laisserait donc entendre que les enseignants les moins compétents ou mentant sur leurs compétences pourraient être privilégiés au détriment de ceux qui seraient honnêtes ou méritants.

Il apparaît que la promotion de l'affectation au barème par l'organisation syndicale sert, en premier chef, la position du groupe chargé de mettre en œuvre cette « technologie » via les commissions paritaires (effet de position).

Faire passer l'intérêt du groupe pour l'intérêt de l'organisation impose un discours élaboré en direction des individus concernés – les enseignants – lesquels n'ont naturellement pas vocation à discuter du bien-fondé d'un discours qu'ils perçoivent comme leur étant favorable (effet de communication).

Ce discours repose sur une conception a priori de l'équité – confondue avec l'égalité de traitement – entretenant un imaginaire collectif centré sur la notion de lutte des classes (effet épistémologique).

Les trois effets décrits par Boudon semblent donc se cumuler pour faire de ce discours dominant l'expression d'une pure idéologie³⁷².

1.2.2- REFORMULATION DES REPRESENTATIONS IDENTIFIEES A PARTIR DU CONCEPT D'IDEOLOGIE

Par construction, notre travail de terrain nous permet de déduire l'expression de quatre formes idéal-typiques d'idéologie, chacune caractérisant un groupe « cardinal » au sein du système.

Nous les représentons dans le tableau ci-après.

³⁷¹ Dictionnaire Larousse : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/passe-droit_passe-droits/58470.

³⁷² Nous retrouvons quelques uns des enseignements classiques de la sociologie des organisations. Pour Christian Maroy (2007), « les intérêts et priorités des groupes (internes ou externes) dirigeant l'organisation seront souvent présentés comme le but de l'organisation comme telle et non comme celui d'un groupe spécifique » (Maroy, 2007, p. 7). Pour Salaman (1979), « les buts dominants que l'organisation du travail et la technologie servent sont ceux de quelques membres de l'organisation et rien d'autre » (Salaman, 1979, p. 271).

Groupe	Dimension descriptive	Dimension normative	Désignation
Elèves/parents	Il existe une grande diversité d'enseignants (personnalité, savoir-faire)	Un enseignant doit savoir transmettre des savoirs à partir de qualités personnelles et professionnelles	Conservatisme paradoxal
Enseignants	J'enseigne librement une discipline à laquelle je m'identifie	J'exerce seul, je ne peux compter que sur moi-même en cas de difficulté	Individualisme paradoxal
Personnels de direction	Les moyens pédagogiques (DGH, enseignants) me sont imposés	Je ne peux pas constituer un véritable collectif de travail	Impuissance relative
Cadres administratifs	J'applique des procédures chiffrées pour garantir l'efficacité d'une gestion de masse	Je garantis l'égalité sur le territoire par des procédures neutres et équitables	« Arithmomorphisme » (Schärlig, 1985)

Tableau 13 : Synthèse des formes idéologiques identifiées

(1) Nous entendons par « conservatisme paradoxal » la propension, dans le groupe de lycéens interrogés, à voir des « conservateurs » parmi les enseignants qu'ils jugent « bons ». C'est-à-dire des enseignants assumant pleinement une fonction traditionnelle de transmission de savoirs. L'aspect paradoxal réside dans le fait que ces enseignants traditionnels dans leur fonction sont en même temps des enseignants sachant faire montre de passion, de dynamisme, de charisme... De fait, à rebours des figures stéréotypées de l'enseignant « animateur » comme de l'enseignant « traditionaliste », le « bon » enseignant apparaît comme celui disposant de fortes ressources charismatiques, ces ressources étant, aux yeux des élèves interrogés, la meilleure protection contre le chahut et la transmission autoritaire (donc légitime) des savoirs.

(2) Du point de vue des enseignants, l'idéologie dominante du métier telle qu'elle se dessine dans notre travail est celle d'un individualisme à la fois assumé et subi (donc paradoxal). Assumé, car la liberté pédagogique est une caractéristique de l'individu libre d'exercer son métier, seul, conformément aux canons de sa discipline et à ses valeurs. Subi, également, car l'individualisme professionnel s'accommode mal d'un travail collaboratif et solidaire.

(3) Pour ce qui est des personnels de direction interrogés, c'est une idéologie de l'impuissance qui ressort, au regard de la faiblesse des outils institutionnels dont ils disposent pour gérer leurs équipes. CDE et enseignants paraissent donc unis autour de l'idée d'un travail collectif à la fois souhaitable et empêché.

(4) Nous empruntons, avec Bernard Roy, l'expression d'arithmomorphisme à Alain Schärlig (1985). Elle désigne « cette disposition de l'esprit qui consiste à utiliser l'arithmétique pour comptabiliser des facteurs ou des phénomènes hétérogènes sur une échelle unique grâce à une unité commune. L'arithmomorphisme sous-entend cette croyance selon laquelle, dans tout contexte décisionnel, il doit exister une décision dite optimale » (Roy, 2012, p. 179). La croyance collective, parmi les membres de l'encadrement administratif, aux vertus du pilotage par le chiffre et, singulièrement, par le barème, coïncide, dans une large mesure, avec cette définition de l'arithmomorphisme appliquée à la GRH éducative.

1.3- DES IDEOLOGIES DES ACTEURS A L'IDEOLOGIE DU « SYSTEME ENSEIGNEMENT »

Nous avons explicité les idéologies des parties prenantes du système, telles qu'elles se dessinaient à l'issue de notre travail de terrain, via la notion de représentation. Ce travail d'explicitation a permis de montrer que les individus et les groupes éducatifs mobilisent leurs représentations à l'intérieur de discours, à la fois structurants et structurés, dont l'enjeu est de fournir une explication, en même temps qu'une justification, de leurs situations et choix respectifs.

Après avoir fait émerger les idéologies des groupes d'appartenance des acteurs, l'objet de cette troisième section va être de construire l'idéologie du « système enseignement » dans son ensemble. Nous entendons par « idéologie du système » les principes directeurs communs aux groupes d'acteurs au sein du « système enseignement ».

Notre hypothèse est que les principes de la pensée complexe permettent d'éclairer les processus de formation de l'idéologie systémique, et de reproduire, *in fine*, les processus « globaux » à l'origine de la formation des facteurs de RPS des enseignants. Nous insisterons sur deux processus organisationnels : celui de la formation systémique de l'idéologie des personnels administratifs, que nous avons qualifiée d'arithmomorphisme (3.3.1), d'une part, celui des élèves (3.3.2), d'autre part. Ces deux processus sont essentiels dans la mesure où, selon nous, ils « inondent », via la logique de récursion organisationnelle, la formation idéologique des enseignants eux-mêmes.

1.3.1- CONSTRUCTION SYSTEMIQUE DE L'IDEOLOGIE ARITHMOMORPHIQUE : UN PROCESSUS HISTORIQUE ET SOCIOCOGNITIF

1.3.1.1- La préférence pour le chiffre comme expression d'une normalisation culturelle ?

L'idéologie arithmomorphique peut s'envisager comme le produit d'une longue tradition historique marquée par un processus que Ruth Benedict appelait la « normalisation culturelle » (Benedict, 1934).

Ainsi, pour Denis Laforge :

« Dans la sociologie actuelle des politiques publiques, le temps long des phénomènes sociaux et l'explication en termes de culture n'est plus très à la mode ! Et pourtant, le fonctionnement (partiellement) bureaucratique de l'Éducation Nationale pourrait bien trouver son origine dans l'« inertie » d'un certain nombre de schèmes de pensée et d'action constitutifs des administrations d'État. Différents travaux anthropologiques et historiques nous invitent à penser que les logiques bureaucratiques ne sont pas réductibles à un système d'acteurs s'adaptant, à partir d'une rationalité limitée, à leur environnement social : au contraire elles sont profondément et culturellement ancrées dans notre société » (Laforge, 2007)³⁷³.

L'administration scolaire serait donc imprégnée de culturalisme, la préférence pour le chiffre apparaissant comme un « fragment de conduite » (*pattern*) qui ne serait pas l'expression d'une adaptation « rationnelle » des acteurs éducatifs à leur environnement, mais plutôt une forme de « réflexe » professionnel conditionné par une culture bureaucratique.

En outre :

« La bureaucratie, comme forme organisationnelle des administrations publiques, trouve aussi son fondement dans une définition du pouvoir politique et de l'État comme « agissant sur « la société, « à distance » des populations, des individus. Cette « extériorité surplombante » des administrations est pensée comme une condition d'émergence d'actions administratives fondées en vérité, en efficacité et en justesse (par exemple l'égalité de traitement des élèves), évitant toute contamination de l'intérêt général par les intérêts individuels censés caractériser le corps social. Dit autrement, ces schèmes de pensée et d'action informent l'action étatique depuis plusieurs siècles, i.e. lui donnent son sens, sa légitimité et sa capacité à agir ; ils ont donc une certaine inertie au sens où ils sont constitutifs de l'expérience professionnelle des membres de l'institution : ces derniers n'inventent et a fortiori n'instituent ni facilement ni rapidement des schèmes, des règles d'action alternatifs » (ibid.).

L'action des cadres administratifs scolaires serait donc structurée par un système de croyances en l'efficacité et la neutralité des actes administratifs impersonnels, en ce qu'ils seraient débarrassés de considérations relatives aux états d'âme comme aux intérêts personnels des individus chargés de les appliquer. Ce système reposerait lui-même sur la conception verticale et « surplombante » d'un pouvoir foncièrement extérieur aux individus. Parce que structurante de l'identité professionnelle des cadres administratifs, cette conception ne pourrait, du reste, qu'entretenir l'inertie du système.

A travers ce second passage, nous retrouvons, de manière proche mais différente, l'analyse que Pierre Bourdieu développe dans son étude de la genèse et de la structure du champ bureaucratique

³⁷³ <https://pyramides.revues.org/267>

(1993). Le sociologue parle à cet égard de « monopolisation de l'universel » pour décrire le processus de « *luttés pour le monopole des avantages attachés à la monopolisation étatique de la violence physique et symbolique* » (Bourdieu, 1993, p. 61). Ces luttes sont, pour Bourdieu, le fruit de l'action des membres des commissions administratives – personnages « officiels » –, dont l'action consiste à « *constituer leur point de vue en point de vue légitime, c'est-à-dire universel, notamment par le recours à une rhétorique de l'officiel* ».

L'analyse de Bourdieu est, selon nous, éclairante de la façon dont se forme l'idéologie arithmomorphique en tant que « doctrine de l'officiel » et de « l'incontestable ». Elle présente l'avantage – au contraire d'une approche trop strictement culturaliste –, d'ouvrir la « boîte noire » de la formation culturelle de l'idéologie, ce que Bourdieu appelle « *le fonctionnement spécifique du microcosme bureaucratique* ». En insistant sur la notion de luttes symboliques et d'interactions conflictuelles au sein même de la bureaucratie d'Etat, elle ouvre la voie à l'analyse de la façon dont se forme l'idéologie en tant que « culture » et ce, sans céder à une vision essentialiste et exclusivement déterministe de la règle bureaucratique orientée vers le chiffre.

Interroger la formation du microcosme systémique, via les interactions individuelles, est heuristiquement plus fécond qu'interroger directement, à l'instar du culturalisme ou du structuro-fonctionnalisme, l'essence du système telle qu'elle semble s'offrir à nos yeux. Ainsi que l'indiquent Crozier et Friedberg, en effet, « *il faut se méfier des pièges et risques d'une certaine analyse culturaliste qui [...] cherche à mettre en évidence des valeurs nationales et des traits culturels de base qui orienteraient à tout moment les comportements des membres d'une société donnée* » (Crozier, Friedberg, *op. cit.*, pp. 204-205). Car le raisonnement éminemment causaliste sur lequel elle repose est, selon eux, critiquable, à trois égards : son caractère statique, d'une part ; son caractère « *imperméable au changement* », d'autre part ; son caractère irréaliste, enfin, dans la mesure où les faits semblent attester de ce que les individus ne réalisent pas passivement des valeurs reçues et intériorisées, mais exploitent les « outils culturels » dont ils disposent pour résoudre – souvent dans l'urgence – les problèmes qui se posent à eux.

Expliquer la formation idéologique des cadres administratifs scolaires impose donc d'évacuer la tentation « métaphysique » de l'explication culturaliste. C'est l'objet des deux points suivants.

1.3.1.2- L'histoire comme porte d'entrée vers une explication de type sociocognitif

Si la création de l'Université impériale en 1802, en même temps que celle du corps des inspecteurs généraux, marque le centralisme éducatif en France, elle apparaît d'abord comme une étape supplémentaire dans un processus bien plus long de concentration des pouvoirs, processus historique qui apparaît rétrospectivement et conformément aux analyses de l'Histoire des Annales comme un mouvement « profond et continu » (Le Goff). Dans cette perspective, la période

révolutionnaire s'inscrit en prolongement de l'Ancien Régime³⁷⁴, bien plus qu'en rupture, ce qui fait écrire à Alexis de Tocqueville que « *tout ce que la Révolution a fait se fût fait, je n'en doute pas, sans elle* » (Tocqueville, 1856). Pour Tocqueville en effet, l'histoire de France est d'abord l'histoire de la centralisation administrative, qu'il fait débiter, sur la base « *d'une quantité gigantesque de comptes-rendus et d'ouvrages administratifs correspondant aux règnes des monarques absolus depuis Louis XIII* » (Benoît, 2004, p. 174), au XII^e siècle, avec Philippe Auguste³⁷⁵.

Le centralisme est donc une « tradition » capétienne, réponse au morcellement chronique du royaume et prémisses de la construction nationale. A l'origine : un double mouvement contradictoire qui voit la monarchie absolue se renforcer *contre* le peuple par la suppression de certains pouvoirs intermédiaires (élection des municipalités, réunion des états généraux, rôle des parlements) et *avec* le peuple contre les puissances féodales locales (Benoît, *ibid.*, p. 170).

La monarchie absolue n'a donc pas fait autre chose que contribuer à supprimer les corps intermédiaires pour favoriser la puissance de l'Etat, et favoriser l'égalité des conditions contre les privilèges locaux, de la même façon que l'ont fait les révolutionnaires³⁷⁶. Pour Tocqueville, Ancien Régime et Modernité avancent conjointement vers un Etat plus fort et des individus plus égaux. Il n'est pas anodin d'observer, comme le fait Tocqueville, que les mouvements révolutionnaires naissent d'une altérité croissante entre des groupes dont les individus (paysan, bourgeois, noble) se méprisent davantage à mesure qu'ils passent plus facilement d'un groupe à l'autre (Benoît, *ibid.*, p. 176).

Ce « mépris » est à rapprocher de l'analyse que Mohamed Cherkaoui (1992), reprenant Max Weber³⁷⁷, exprime en termes de non-congruence statutaire : « *le bourgeois d'Ancien Régime qui est à la tête d'une grosse fortune mobilière et immobilière atteint une position élevée sur l'échelle économique mais ne détient qu'une position moyenne ou vile sur les échelles politique et statutaire. [...] Si, comme le dit Tocqueville,*

³⁷⁴ Voire de l'Antiquité romaine, si l'on considère que l'emprise de l'Etat sur l'éducation commence avec la bureaucratie impériale (Troget, Ruano-Borbalan, *op. cit.*).

³⁷⁵ C'est sous Philippe Auguste qu'opère ce que les historiens s'accordent à qualifier de « révolution administrative » et dont le symbole réside dans la création du statut de bailli, qui préfigure le rôle du préfet. En matière éducative, les prémisses du centralisme remontent même plus loin, au IX^e siècle pour certains historiens, avec la première tentative menée par Charlemagne d'unifier le Royaume autour d'une instruction menée en collaboration avec l'institution religieuse (Troger, Ruano-Borbalan, *op. cit.*, pp. 10-11). Cette action traduit par ailleurs la volonté de restaurer l'unité politique perdue au V^e siècle avec la dislocation de l'empire romain d'Occident, où l'enseignement était lui-même fortement centralisé et bureaucratisé, conduisant à survaloriser des disciplines telles que le droit et la rhétorique. Des éléments à propos desquels il n'est pas interdit de penser qu'ils ont accéléré le « déclin » de l'empire, tout du moins si l'on suit les écrits classiques de Montesquieu (1734) et surtout Gibbon (1776-1788).

³⁷⁶ C'est notamment la nuit du 04 août, ainsi que le Décret d'Allarde et la loi Le Chapelier.

³⁷⁷ Weber (1921), en effet, de manière à la fois opposée et complémentaire à Marx, développe une approche tri-dimensionnelle de la stratification sociale. Selon lui, la notion marxiste de classe sociale est réductrice car se résumant à une approche économique. Or, les groupes sociaux se distinguent aussi sur le plan du prestige (Weber parle de groupes de statut) et du pouvoir, à travers l'action politique. Ces trois dimensions, liées, sont pourtant partiellement indépendantes comme le montre, par exemple, l'analyse de Tocqueville (Cherkaoui, *ibid.*, p. 120).

les bourgeois et les nobles sont devenus étrangers les uns aux autres, c'est principalement parce qu'ils se jugent désormais selon des valeurs situées sur des échelles différentes » (Cherkaoui, 1992, p. 123).

La désagrégation des corps intermédiaires est une cause essentielle de cette non-congruence statutaire, les uns et les autres n'étant plus amenés à travailler ensemble au moment des élections des maires par exemple, alors même que les inégalités économiques se réduisaient, par ailleurs, entre ces deux groupes dominants. De manière générale, c'est la suppression des corps intermédiaires qui alimente à la fois un processus révolutionnaire³⁷⁸ et de centralisation du pouvoir : l'altérité entre paysans, bourgeois et nobles amène la Révolution ; la Révolution supprime tous les corps intermédiaires et alimente l'altérité entre prolétariat et bourgeoisie, conduisant à l'Empire et à la Restauration, via des mouvements révolutionnaires. Au point d'arriver à ce résultat paradoxal qui voit chaque nouvelle révolution produire une plus grande centralisation du pouvoir.

L'étude de Tocqueville montre ainsi que les mouvements révolutionnaires de grande ampleur (1789, 1830, 1848, 1871) cessent à partir du moment où les corps intermédiaires bénéficient d'une véritable reconnaissance institutionnelle (Dahrendorf, 1957). Cette reconnaissance, nous la retrouvons, notamment, avec la suppression du délit de coalition (loi Ollivier de 1864), puis surtout la liberté syndicale (loi Waldeck-Rousseau, 1884), y-compris plus tard pour les fonctionnaires (circulaire ministérielle de 1924). Nous aurions pu nous attendre, alors, à une décentralisation du pouvoir avec le retour des corps intermédiaires. C'est l'inverse qui s'est produit par l'intégration des organisations syndicales et, plus généralement, des associations populaires, à l'intérieur de la bureaucratie nationale.

Dans l'éducation, cette intégration est passée par la création, en 1946 – sous l'impulsion de Maurice Thorez –, du statut général de la Fonction publique. Ce statut institutionnalise, au niveau national, le paritarisme entre représentants des personnels et de l'administration. Il entérine, aussi, une gestion rigide, fondée sur des corps, grades et échelons, héritée du Rapport Ribot (1898) et de la réforme de 1902 qui en a résulté³⁷⁹. Ces éléments strictement statutaires ont été élargis et

³⁷⁸ Car, comme l'indique Cherkaoui, la non-congruence des statuts induit une modification des comportements : la représentation d'un groupe en ascension de la part du groupe installé peut reposer sur une perception basse du statut du groupe en ascension, afin de préserver son pouvoir relatif. Le groupe statutairement inférieur mais économiquement égal sera alors tenté de changer la répartition des pouvoirs dans la société et à s'engager dans une organisation politique, ouvrant la voie à une « révolution ».

³⁷⁹ Cette réforme (et le rapport qui l'inspire) est souvent présentée comme essentielle par les historiens de l'éducation, en ce qu'elle constitue une étape décisive dans la formation de la gestion éducative telle que nous la connaissons aujourd'hui. Elle visait, notamment, à homogénéiser, par l'intervention de l'Etat, la situation des enseignants publics, en les rendant moins dépendants des ressources des établissements qui les employaient, et en leur offrant une possibilité d'évolution de carrière. L'enjeu principal étant de permettre aux établissements secondaires publics de « résister » à la concurrence des établissements privés catholiques et des établissements d'enseignement primaire supérieur (Le Goff, 2008 ; Prost, 2008).

précisés, dans le cas des enseignants, par un décret de 1950³⁸⁰. Les choix opérés alors ne sont pas neutres sur le plan des valeurs. Comme le rappellent Raymond Boudon et François Bourricaud (1982), la période 1945-1950 est marquée en France par l'hégémonie d'un syndicat largement converti au marxisme, dans un contexte où le parti communiste jouit d'une grande légitimité³⁸¹ (Boudon, Bourricaud, 1982, p. 138). Les choix gestionnaires opérés alors traduisent une préférence forte pour l'égalité et le choix d'un rapport autoritaire entre l'Etat et ses fonctionnaires, dicté par l'exigence de continuité et d'accessibilité du service public.

Les enseignements de Crozier-Friedberg (1977, *op. cit.*) peuvent être convoqués afin d'expliquer cette évolution paradoxale qui voit la bureaucratie se renforcer conjointement à la ré-institutionnalisation des corps intermédiaires, alors que les tendances précédentes laissaient entrevoir le contraire. S'appuyant sur les analyses de Jean-Pierre Worms (1966) et Pierre Grémion (1969) à propos de l'administration départementale, ils développent le concept d'« effet de couple » pour désigner la nécessaire connivence qui naît spontanément de la rencontre entre « filière élective » et « filière bureaucratique » par-delà l'apparence officielle des conflits (p. 251). Replacée sur un plan historique, cette analyse permet de montrer que la destruction des corps intermédiaires à l'origine des mouvements révolutionnaires consiste en la destruction de ces effets de couple (le noble et le bourgeois avant 1789, le bourgeois et l'ouvrier-paysan après).

Avec l'institutionnalisation des conflits sociaux, qui débute à la fin du XIX^e siècle, les effets de couple précédemment détruits sont intégrés et recomposés, via le paritarisme, au sein de la bureaucratie nationale : les représentants élus des personnels, issus des syndicats représentatifs³⁸², deviennent les interlocuteurs privilégiés des représentants désignés de l'administration. Deux catégories d'acteurs qui, pour s'entendre, sont progressivement conduites à parler le même langage, en l'occurrence, le langage chiffré. De fait, si les insurrections cessent, le centralisme bureaucratique, en revanche, augmente, en se développant à distance des acteurs du « terrain ».

³⁸⁰ Décret n°50-581 du 25 mai 1950 portant règlement d'administration publique pour la fixation des maximums de service hebdomadaire du personnel enseignant des établissements d'enseignement du second degré. Un décret qui est régulièrement au cœur des débats publics sur l'Ecole.

³⁸¹ Contrairement, par exemple, aux Etats-Unis, où le Parti communiste a été discrédité après 1945 par une ligne excessivement anti-occidentale empruntée à Moscou (Boudon, Bourricaud, *ibid.*).

³⁸² Chaque syndicat est structuré autour de quatre niveaux hiérarchiques : un niveau national (« S4 »), constitué d'un bureau national unique ; un niveau académique (« S3 »), constitué d'un nombre de bureaux académiques égal au nombre d'académies ; un niveau départemental (« S2 ») et un niveau d'établissement (« S1 »). Seuls les deux premiers niveaux sont directement concernés par le paritarisme, les représentants syndicaux élus étant « membres de droit » du bureau académique dont ils relèvent ou, pour certains, du bureau national. Ces élus sont qualifiés de commissaires paritaires, académiques ou nationaux en fonction de leur champ d'action. L'ensemble est chapoté par une fédération, elle-même organisée en bureaux et englobant les syndicats d'autres professions.

1.3.1.3- L'explication sociocognitive

Circonscrite au cas du Ministère de l'éducation nationale, la notion d'effet de couple trouve une résonance particulière dans la formation des divers organes consultatifs où se côtoient personnels élus et représentants de l'administration. Principalement : comité technique (CM), commission administrative paritaire (CAP), conseil supérieur des programmes (CSP) et conseil supérieur de l'éducation (CSE). Les effets de couple y trouvent un espace privilégié pour s'exprimer, notamment depuis la mise en place du statut général de la fonction publique. Cet espace d'expression des effets de couple voit sa taille augmenter sous l'effet de la massification de l'enseignement amorcée en 1881-1882, puis surtout à partir des années 1960, lorsque les postes à statut se multiplient afin de répondre à l'augmentation du nombre d'élèves. L'uniformisation de l'offre scolaire au collège (réforme Haby du Collège unique, 1975), pilotée « par le haut » à travers la constitution de grandes directions soumises à une Direction générale de l'organisation et des programmes scolaires, mise en œuvre à travers l'usage d'outils anciens fortement standardisés (carte scolaire, 1959 ; barème, 1967...) contribue de fait à augmenter la bureaucratisation scolaire et « *consolide la structure pyramidale d'une administration appelée à gérer le gigantisme* » (Buisson-Fenet, *op. cit.*, p. 30).

Assez singulièrement en France, c'est l'échelon bureaucratique national qui semble devoir d'abord se développer. Pour Tocqueville, l'explication est historique : les charges royales, plus importantes en France qu'ailleurs (notamment en Angleterre) fournissent à leur titulaires pouvoir, influence et prestige, conduisant ces derniers à délaissier leur propriété locale (Tocqueville, *ibid.*, cité in Boudon, 2012, pp. 40-42). Il semble donc plus « prestigieux » en France qu'ailleurs, d'exercer un mandat national, ce qui conduirait tendanciellement à augmenter le nombre de postes électifs à pourvoir nationalement. Le mouvement de déconcentration au niveau académique ne suffit pas à nuancer ce constat, puisque l'intention du législateur a toujours été de « décalquer » la pyramide de l'administration centrale sur l'administration locale (Buisson-Fenet, *ibid.*, p. 40). Nous ne pouvons alors que souscrire à cette intuition de Schumpeter : « *Le travail des bureaux et des commissions tend à se substituer à l'action individuelle* » (Schumpeter, 1947, p. 181)³⁸³.

La conséquence de ce processus de bureaucratisation apparaît dans la croyance des acteurs aux vertus d'un management mécaniste, fondé sur un pilotage « à distance » des opérateurs. Ainsi, l'analyse que nous avons faite des procédures d'affectation/carrière, d'évaluation des personnels, ou de calcul des DGH, en mettant en perspective le caractère centralisé du système, en souligne en même temps le caractère mécanique et, pour paraphraser Hayek, « scientifique ». La GRH dans le système éducatif repose – nous l'avons dit dans la première partie de notre travail –, sur les principes de l'Ecole classique de la sécurité : les évènements considérés comme des problèmes

³⁸³ Une évolution qui, du reste d'après Schumpeter, n'est pas l'apanage de la fonction publique mais concerne également toutes les grandes entreprises capitalistes dont la vocation « naturelle » est de se bureaucratiser par dépassement de leur taille critique.

sont nécessairement le produit d'un enchaînement causal identifiable et prévisible, résorbable par un contrôle accru de l'institution sur les personnels qui la composent. Les cadres administratifs s'apparentent à des « ingénieurs sociaux » naturellement identifiés comme les mieux à même d'évaluer le système causal à l'origine d'une dysfonction (par exemple, les difficultés des élèves et de leurs enseignants, ou bien le risque de rupture de la continuité du service public sur le territoire), pour ensuite établir les procédures de contrôle social les mieux adaptées afin de rétablir l'équilibre du système dans son ensemble (homéostasie). Des procédures qui se traduisent, nous l'avons vu, par une note, une inspection, une sanction ou la constitution d'un barème censé objectiver la condition personnelle et professionnelle de chaque agent.

Se trouvent alors révélées les croyances des personnels de gestion éducative, toutes orientées par la conviction qu'il n'y a de science sociale que de science mesurable, conformément aux canons des modèles physiques et biologiques³⁸⁴. Cette représentation de la GRH paraît peu compatible avec, par exemple, un management par la confiance. Pour Sanchez (2009), la sociologie, par opposition à la philosophie, envisage la croyance non du point de vue de la « vérité », mais des processus à l'origine de sa formation. L'analyse de Simmel (*op. cit.*) et, plus généralement, la sociologie des réseaux, offrent une explication à la croyance en la vertu du mécanisme tel que nous l'avons abordé au point précédent. Cette croyance / idéologie apparaît comme le produit des différents effets de système déjà présentés dans l'approche historique : par interrelation réciproque, les membres de l'administration éducative, à l'occasion des grandes opérations répétées de gestion de carrière et des programmes, développent une forme de socialisation particulière, « anticipatrice » au sens de Merton, à l'origine d'un changement identitaire de type schismogénèse au sens de Bateson, donnant aux participants la conviction qu'ils contribuent au bien commun à travers une gestion « égalitaire » des personnels comme des élèves. Cette représentation du bien commun est auto-entretenu par l'entremise de la complexité des effets de système : une complexité de type « cadrage » fournit au jeu les règles dont il a besoin pour légitimer l'action des acteurs dans le système ; une complexité de type « coordination » (Girin, 2012) assure la formation des « liens faibles » (Granovetter, 1973) qui garantissent la permanence du système par-delà ses contradictions internes en lui fournissant la structure cognitive dont il a besoin pour se reproduire. Ces liens faibles constituent les effets de couple du système. Nous proposons de les formaliser à travers la figure ci-après.

³⁸⁴ Cela paraît cohérent, au fond, dans la mesure où, comme nous l'avons vu, l'Ecole classique de la sécurité prend sa source dans le domaine de l'industrie et, singulièrement, le nucléaire ; et se traduit par une profusion d'indicateurs statistiques plus ou moins complexes dont l'évolution est censée rendre compte de l'efficacité du système dans son ensemble. Nous pourrions aller plus loin en établissant un pont entre la perception de la GRH révélée par les pratiques managériales dans l'éducation nationale et la perception de la science développée au moins jusqu'au milieu du XIX^{ème} siècle ; celle-ci dérive du premier principe de la thermodynamique de Carnot, dit de « conservation » – lui-même hérité des enseignements de la physique mécanique newtonienne –, en vertu duquel tout système tend « naturellement » vers l'équilibre initialement défini (Passet, 2010, pp. 368-371).

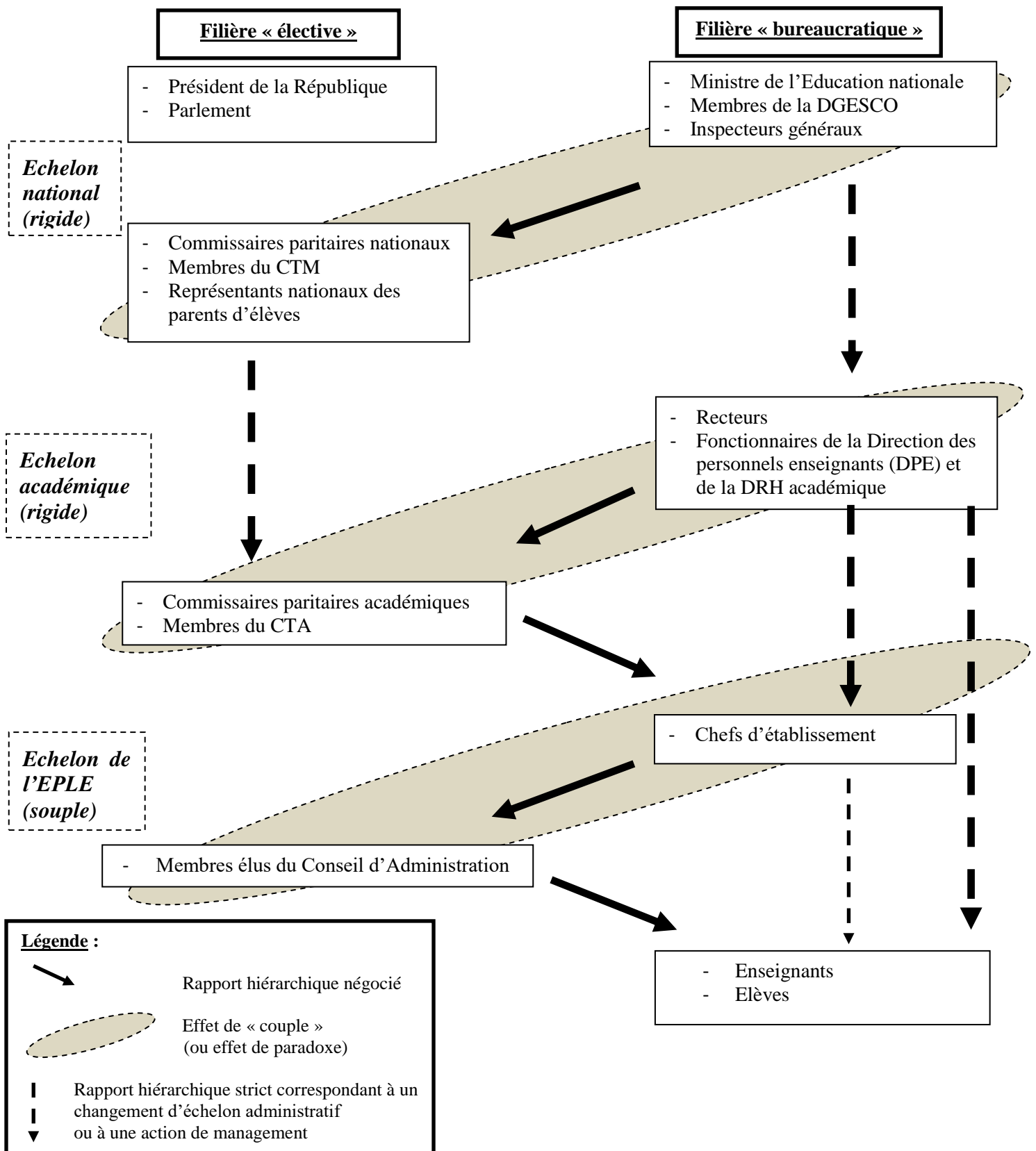


Figure 16 : Formalisation de la gestion des enseignants comme "nid d'abeilles", ou modèle de la régulation croisée

Adaptée de Crozier, Friedberg, 1977, p. 261

Les échelons « rigides » répondent à des règles fortement codifiées dont le respect ou l'interprétation varient peu avec les acteurs. Il s'agit, notamment, des règles relatives au calcul des barèmes ou de progression de carrière. Il y a, dans ce cadre, « dépendance » de l'acteur à la règle : la reconnaissance individuelle (son expertise) dépend de sa capacité à faire respecter la règle, à l'instar des vérifications administratives menées par les commissaires paritaires³⁸⁵.

L'échelon « souple » répond au contraire à des règles codifiées mais dont les acteurs peuvent jouer en fonction de la personnalité des chefs d'établissement, de la taille des établissements, des possibilités de coalition par discipline pour les enseignants ou du type de personnalité des enseignants. La reconnaissance individuelle dépend alors de sa capacité à s'intégrer dans l'ensemble des parties prenantes de l'EPL.

Les relations « fondamentales », c'est-à-dire celles permettant au stock cognitif autoproduit de se perpétuer et au système culturel de se préserver, sont les relations « obliques », de nature implicite ou méta-langagier. Il s'agit, précisément, des effets de couple précédemment décrits, leur forme oblique donnant au système l'aspect que Crozier et Friedberg qualifient de « nid d'abeille ». Le méta-langage, dont ces effets sont les porteurs, est structuré autour de la préférence pour le chiffre en tant que principe objectivant. Ils contribuent à transformer les commissions administratives en « machines de gestion » (Girin, 1983) constitutives de véritables phénomènes « cérémoniels », avec leurs « rites » explicites (déclaration liminaire lue, de manière solennelle, par les élus du personnel), et implicites (seules les règles « dans le jeu » sont critiquées, jamais les règles du jeu elles-mêmes).

³⁸⁵ Ces vérifications s'avèrent, en effet, exigeantes et demandent, pour être menées à bien, une certaine habitude, notamment dans le maniement des chiffres et la capacité de réaction face aux responsables administratifs. L'acquisition de cette habitude constitue, en elle-même, un processus d'apprentissage culturel.

1.3.2- CONSTRUCTION SYSTEMIQUE DE L'IDEOLOGIE DES ELEVES : UN PROCESSUS CONSTRUIT AUTOUR DE LA NOTION DE « CHAHUT »³⁸⁶

Notre travail de terrain a permis de faire émerger une forme de représentation que nous avons qualifiée de « conservatrice paradoxale » pour désigner la perception qu'ont les élèves de ce que doit être un enseignant selon eux. A savoir un individu capable de transmettre des savoirs et des compétences (dimension « conservatrice »), avec comme ressource fondamentale son charisme plutôt que son statut (dimension « progressiste »). Encore une fois, un retour historique apparaît éclairant pour expliquer les conditions d'adhésion à cette forme idéologique via la notion de chahut, la maîtrise du chahut apparaissant, aux yeux des élèves, comme l'indicateur le plus fiable de la performance de leurs enseignants. Deux approches complémentaires peuvent être mobilisées qui, si elles sont séparées chronologiquement, doivent être pensées de manière cumulative pour saisir l'origine des représentations des élèves d'aujourd'hui : l'approche « culturelle », d'une part ; l'approche « stratégique », d'autre part.

1.3.2.1- L'approche « culturelle » du chahut

En suivant l'analyse classique développée par Jacques Testanière (1967), nous pouvons distinguer deux types-idéaux de chahut. Le premier est dit « traditionnel ». Il se définit comme « tout cas de désordre qui résulte directement ou indirectement d'un acte positif ou négatif, accompli par l'élève lui-même, et qu'il savait devoir produire ce résultat » (Testanière, 1967, p. 19).

Le chahut traditionnel renvoie à un désordre ponctuel, « simple négation momentanée de l'ordre pédagogique » ; il désigne les attitudes collectives des élèves telles qu'elles pouvaient généralement s'observer dans l'enseignement « classique » jusqu'à la fin des années 1950. Son déclenchement ne repose sur aucune « faute » de l'adulte : « la tradition seule de chahuter tel adulte suffit à inciter à continuer de le chahuter » (*ibid.*). Il présente en outre une « fonction » collective attestée par l'augmentation du nombre de punitions à certains moments de l'année scolaire, précisément définis ; il est le fait de tous types d'élèves, y-compris les bons élèves. Les enseignants d'une discipline jugée « secondaire » par les élèves et leurs familles en sont, par ailleurs, plus fréquemment victimes. De manière générale, la fonction du chahut traditionnel consiste à

³⁸⁶ Notre approche du chahut est appréhendée dans ses deux formes canoniques, c'est-à-dire, d'une part, traditionnelle et, d'autre part, anomique. Nous ne traitons pas, dans ce cadre, des incidents et conflits auxquels peut être confronté l'enseignant dans la gestion de sa classe. Ces incidents et conflits sont, selon Anne Barrère, de trois ordres : le verdict scolaire, les modalités de l'autorité et la vie juvénile (Barrère, 2003 ; Coslin, 2009).

restaurer à l'enseignant sa part d'« humanité » en le désacralisant³⁸⁷. Il participe, dans les faits, à reconnaître la légitimité du jeu scolaire de la part des élèves en même temps que celle du chahut par les professeurs : au « sacré » des notes et des remises de prix est opposée, de manière complice, la désacralisation de l'institution. Un enjeu de prestige est d'ailleurs à l'œuvre parmi les élèves : le mauvais élève peut s'avérer être un « bon » chahuteur, quand le bon élève peut gagner l'admiration de ses pairs en sachant tourner en dérision un système scolaire qui, par ailleurs, consacre ses « talents³⁸⁸ ». Au final, avec le chahut traditionnel, « *tourner en dérision les normes du système est aussi une façon de les intérioriser* » (*ibid.*, pp. 20-22).

Le second type de chahut est qualifié par Jacques Testanière d'« anomique » : il est associé à l'idée de désorganisation, au sens de Thomas et Znaniecki³⁸⁹, et semble caractériser, de manière récurrente, et non plus ponctuelle, l'attitude collective des élèves issus de l'enseignement « moderne » ; il est fondamentalement paradoxal puisque les nouvelles formes de désordre auxquelles il renvoie se traduisent par un accroissement des punitions infligées aux élèves en même temps que par une affirmation, de la part des enseignants, d'une diminution générale de l'importance du chahut dans les classes. Le chahut anomique apparaît comme une « dégénérescence » du chahut traditionnel (*ibid.*, p. 25).

Ici, le prestige associé aux disciplines perçues comme les plus « nobles » est beaucoup moins protecteur pour l'enseignant. Le chahut n'est pas préparé à l'avance, il n'existe pas de véritables meneurs parmi les élèves – seulement des « populaires » –, et chaque classe témoigne d'une faible solidarité. Testanière distingue deux niveaux d'anomie en fonction de leur degré. Les élèves d'un établissement faiblement anomique se caractérisent plus fréquemment par une attitude atone et volontiers utilitariste : les bons élèves ne sont pas nécessairement impliqués de manière affective dans leur travail mais œuvrent uniquement ou principalement pour la note que le travail leur permet d'obtenir. Lorsque l'anomie est forte, en revanche, le chahut des élèves traduit de leur part une très faible intégration au système pédagogique : les normes, aussi bien que l'objectif de l'institution scolaire, cristallisent les oppositions. Par contraste avec le chahut traditionnel, le désordre collectif qui caractérise le chahut fortement anomique ne témoigne d'aucune organisation.

Pour Testanière, la montée du chahut anomique est le produit de différentes causes. A commencer par la progression des effectifs scolaires qui entraîne, dans l'esprit des élèves, le sentiment de n'être « *qu'un membre d'un groupe défini de façon artificielle par la poursuite d'études identiques.* » La

³⁸⁷ Cela consiste, selon Testanière, à amener l'enseignant à verser dans l'anecdote plutôt que dans le magistral, à donner une opinion personnelle sur l'actualité, ou bien à traiter de manière austère un sujet futile. Dans ce cadre, le chahut traditionnel revêt une forme de « complicité coupable ».

³⁸⁸ Nous utilisons ici les guillemets car ainsi que l'indique Testanière, le bon élève chahuteur est le plus souvent un « héritier » au sens de Bourdieu et Passeron, ce qui conduit à relativiser la notion de talent.

³⁸⁹ Thomas W. I., Znaniecki F. (1918-1820), *The Polish Peasant in Europe and America*. University of Illinois Press, 1996.

construction, aussi, de nouveaux bâtiments scolaires impersonnels « *plus propices au désordre qu'au chahut* », ainsi que le morcellement des temps de récréation liés à la gestion de la demi-pension, contribuent à expliquer l'anomie scolaire (*ibid.*, p. 28).

Mais la raison principale tient à l'évolution de la structure sociale du recrutement des élèves, beaucoup plus fréquemment d'origine populaire. Jacques Testanière note ainsi que l'institution scolaire s'accommode des élèves issus des catégories populaires ou moyennes dans la mesure où leur nombre est suffisamment faible pour ne pas pouvoir s'imposer à la culture dominante valorisée par l'école et incarnée par les élèves d'origine bourgeoise. L'institution devient dysfonctionnelle – donc anomique – lorsque la proportion entre les deux systèmes de valeur – populaire contre bourgeois –, s'inverse (*ibid.*, p. 31). Pour une académie donnée, la proportion de chahut traditionnel dans les établissements est inversement proportionnelle à la part des élèves issus de milieux populaires³⁹⁰.

Nous voyons donc que Jacques Testanière développe une approche culturelle du chahut lorsque celui-ci devient anomique : il ne fait que traduire une incompatibilité entre la culture scolaire d'une part, et, d'autre part, les normes et valeurs d'une population d'origine modeste qui, dans sa grande majorité, n'avait auparavant pas accès aux scolarités prolongées. L'école et ses enseignants se trouvent de fait écartelés entre des forces intégratives, sources de chahut traditionnel et corrélées à la présence d'élèves d'origine bourgeoise, et des forces disruptives, sources de chahut anomique et corrélées à la proportion des élèves d'origine populaire³⁹¹.

Face à cette évolution, le « pouvoir agir » de l'enseignant se trouve de fait questionné : le chahut traditionnel, en tant qu' « anomalie normale », est garant de la reconnaissance de la valeur et du rôle de l'enseignant ; garant, aussi, d'une ressource négociable (le savoir, la légitimité). Ce n'est plus le cas avec le chahut anomique tel qu'il se développe depuis les années 1960, sans que cela fasse l'objet d'une évolution dans les textes réglementaires définis par l'institution. Cela tend à montrer que l'élargissement du public scolaire est indissociable d'une remise en cause des structures du système éducatif (*ibid.*, pp. 32-33).

³⁹⁰ Sont classés comme établissements à chahut traditionnel les établissements où prédominent les punitions à caractère disciplinaire (et non de travail), en particulier parmi les enseignants de disciplines perçues comme « secondaires » par les élèves et leurs familles, ceux où il est possible d'identifier des « spécialistes » du chahut et dans lesquels un rythme différencié de chahut est mesurable (au lieu d'être stationnaire).

³⁹¹ Notons alors que, pour Jacques Testanière, le chahut est un *fait social normal* au sens de Durkheim, c'est-à-dire indépendant de la forme du système pédagogique mais indissociable de lui : c'est donc moins l'absence ou la présence de chahut qui est conditionnée par la structure sociale des élèves, que la forme du chahut, plus ou moins traditionnelle ou plus ou moins anomique selon les établissements.

1.3.2.2- L'approche « stratégique » du chahut

Teintée de culturalisme / fonctionnalisme, l'approche développée par Jacques Testanière peut être critiquée si on envisage le chahut non comme l'expression d'habitus complémentaires (chahut traditionnel) ou antagoniques (chahut anomique), mais comme « *l'expression d'une stratégie dans un jeu, dans un ensemble de contraintes à découvrir* » (Crozier, Friedberg, *op. cit.*, p. 205).

Une analyse de type culturel limite, en effet, la capacité de penser le changement organisationnel autrement qu'en postulant la possibilité d'une « conversion morale » des individus. La capacité de l'école d'obtenir cette conversion – de la part des élèves chahuteurs de façon anomique –, est hypothétique et liée à la capacité du système éducatif d'« équiper » en « pouvoir » les enseignants confrontés à des publics scolaires fortement différenciés dans leur recrutement³⁹². L'analyse stratégique permet de montrer qu'au sein même d'une configuration systémique donnée, les comportements individuels ne sont pas complètement déterminés par la culture acquise à travers la socialisation et sont susceptibles d'évolution.

A l'instar de Crozier et Friedberg, nous reprenons ici, à titre d'illustration, quelques uns des principaux enseignements de l'étude de William R. Schonfeld à propos des relations d'autorité dans les établissements français d'enseignement secondaire (1976). Schonfeld part du constat, partagé avec Testanière, du caractère universel du chahut scolaire. La définition et l'explication qu'il en donne sont néanmoins très différentes. Le chahut, tel qu'il l'observe, est envisagé de manière restrictive puisqu'excluant le chahut traditionnel ou faiblement anomique : Schonfeld le désigne comme « *des phénomènes massifs et caractérisés d'insubordination systématique de la part des élèves, vis-à-vis de professeurs ayant véritablement perdu le contrôle de leur classe*³⁹³ ».

Le chahut identifié par Schonfeld est indépendant de l'origine sociale des élèves ou de la structure de l'établissement étudié. La seule corrélation observée est celle liant négativement chahut et « légitimité césaristique » de l'enseignant³⁹⁴ : les enseignants chahutés – 20 à 25% des enseignants selon les établissements étudiés – sont ceux ne disposant pas, aux yeux des élèves, de cette forme de légitimité.

Cela permet à Schonfeld de distinguer deux types de modèles relationnels dans les classes : l'*autorité incontestée*, d'une part, liant les élèves aux enseignants en qui ils reconnaissent la légitimité césaristique, et, d'autre part, le *chahut*. Le constat est néanmoins différent pour les classes préparatoires au baccalauréat non technique. Dans ce cas, autorité incontestée et chahut

³⁹² Les ressources négociables dont il est question ici renvoient, notamment, à l'apprentissage de nouvelles pratiques pédagogiques par les enseignants, ou à la mise en œuvre d'une nouvelle relation maître-élève, plus en phase avec les nouveaux publics d'élèves.

³⁹³ Cette définition se rapproche donc de celle d'un chahut qui serait très fortement anomique au sens de Testanière.

³⁹⁴ Comme le font remarquer Crozier et Friedberg, la notion de légitimité césaristique utilisée par Schonfeld est équivalente à celle de légitimité charismatique introduite par Weber.

cessent d'être des catégories opératoires et sont remplacées par un troisième modèle : la *directivité assumée*. Dans ce cadre, la personnalité de l'enseignant cesse d'être un critère déterminant de la présence ou de l'absence de désordre dans la classe : l'expérience accumulée des élèves fonde la légitimité de l'enseignant aux yeux des élèves indépendamment de la personnalité de ce dernier. Les directives, reçues de l'extérieur par les élèves au cours de leur « carrière » – c'est-à-dire en provenance des enseignants du passé et perçus comme légitimes –, sont mémorisées et mobilisées par les élèves afin de résoudre le dilemme qui se pose à eux dans l'année précédant l'examen : ne pas chahuter pour obtenir de bons résultats, sans y être pourtant incité de l'extérieur par un enseignant du fait de la personnalité « faible » de celui-ci.

Le modèle de la directivité assumée repose donc sur la dépersonnalisation de la soumission, ce que Crozier et Friedberg assimilent à une *bureaucratisation* des attitudes observées chez les élèves. L'étude de Schonfeld permet, selon eux, de montrer comment la culture dont disposent les élèves agit comme un effet de capacité, conférant à leur expérience accumulée d'élève une ressource mobilisable en vue de « *structurer leurs rapports avec leurs professeurs, de façon à permettre aux uns et aux autres de se supporter et de se soutenir pour une tâche commune qui est la réussite de l'examen* ». Il s'agit d'une *capacité proprement relationnelle*, construite dans les dernières classes du lycée, à « *construire et à vivre des relations d'évitement* » (*ibid.*, p. 209).

Au final, donc, il ressort de cette double analyse que la capacité des enseignants à gérer leur classe dépend d'un ensemble de ressources qui ne sont pas individuelles (comme le charisme ou la maîtrise disciplinaire) ou collectives (l'acculturation des élèves aux normes et valeurs incorporées dans le « système enseignement », des procédures formalisées de récompenses et sanctions), mais qui sont à *la fois* individuelles et collectives. Les approches culturelles et stratégiques doivent être mobilisées de manière conjointe autour de la notion utilisée par Crozier et Friedberg de « déterminisme relatif » : le charisme de l'enseignant n'est pas une garantie de réussite face à des élèves excessivement éloignés de la culture scolaire, comme l'atteste le chahut faiblement anémique. A l'inverse, les déterminismes ne sont pas inertes : ils sont susceptibles d'adaptation et de réinterprétation de la part des élèves. L'idée de chahut est donc celle d'un processus complexe à double dimension :

- Il est, d'une part, historiquement construit : le chahut anémique ne peut se comprendre que dans la confrontation de systèmes de valeurs anciens et nouveaux (Testanière) ;
- Il est, d'autre part, évolutif : le chahut anémique est une construction conjointement élaborée par les élèves et leurs enseignants, l'expérience des premiers et le charisme des seconds jouant un rôle prépondérant mais différencié en fonction de l'avancée du processus (Schonfeld, Crozier/Friedberg).

Ces analyses méritent par ailleurs d'être actualisées à la lumière des évolutions récentes de l'institution scolaire. L'entretien donné par Marcel Gauchet au journal *Le Monde* (2011) apporte un éclairage supplémentaire :

*« ... l'école n'a pas d'autre moyen d'action que l'autorité : l'emploi de la force y est exclu et aucune contrainte institutionnelle n'obligera jamais quelqu'un à apprendre. [...] Or (...), les enseignants en sont réduits [pour cela] à leur seul charisme. Ils travaillent sans filet et sans mandat institutionnel clair. La société n'est plus derrière eux, à commencer par leur administration. C'est ce qui aboutit à la crise de l'autorité à l'école : les enseignants sont là au nom d'une collectivité qui ne reconnaît pas le rôle qu'ils exercent ».*³⁹⁵

Le regard critique porté par Gauchet sur l'évolution statutaire du métier d'enseignant met en avant l'importance du charisme dont celui-ci est censé faire preuve pour « tenir » sa classe. Et de montrer que dans un système éducatif où l'autorité est, selon lui, en crise, le charisme est devenu, bien plus qu'avant, la seule ressource que l'enseignant est en mesure de mobiliser pour atteindre ses objectifs. Notons, pour terminer, que l'ennui des élèves – et donc, probablement, le manque de charisme des enseignants ou leur faiblesse pédagogique –, est souvent convoqué pour expliquer le chahut anémique le plus souvent constaté, en même temps que pour affirmer la nécessité de « réformes³⁹⁶ » de l'enseignement.

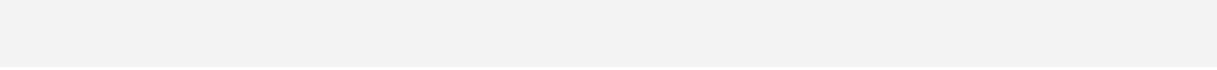
Philippe Meirieu rappelle pourtant qu'en consultant le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire publiée sous la direction de Ferdinand Buisson, on trouve, dans l'article « Ennui », rédigé par Félix Pécaut, Inspecteur général de l'Instruction publique, les lignes suivantes :

« Qui n'a été frappé, en pénétrant dans la cour d'un de nos grands établissements d'enseignement secondaire, de la mine maussade, éteinte, ennuyée, d'un grand nombre de jeunes garçons ? Qui ne les a vus, dans la classe, subir les leçons comme une corvée monotone, sans que leur visage s'animât, sans que le moindre tressaillement vînt annoncer que le cœur prenne part à l'effort de l'intelligence ? Qui ne sait que, l'éducation terminée, un trop grand nombre d'entre eux se hâtent d'oublier une époque de leur vie qui, par leur faute ou par celle de leur maître, ne leur apparaît que comme un temps de labeur ingrat et ennuyeux ? ».

³⁹⁵ « Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser », *Le Monde*, 02 septembre 2011 (entretien avec Nicolas Truong) : http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/09/02/contre-l-ideologie-de-la-competence-l-education-doit-apprendre-a-penser_1566841_3232.html

³⁹⁶ Nous utilisons ici les guillemets car cette notion de réforme est largement galvaudée par le langage politico-médiatique, notamment à propos du système éducatif qui ferait l'objet d'une obsession réformatrice de la part des dirigeants.

L'ennui n'est donc pas un phénomène nouveau dans l'institution scolaire mais aurait changé de forme, passant de « contenu » à extraverti, parfois arrogant, et généralement perçu par les enseignants comme plus violent (Meirieu, 2015)³⁹⁷.



³⁹⁷ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/05/15052015Article635672736219441954.aspx>

CHAPITRE 2 - APPORTS DE NOTRE TRAVAIL

Le chapitre précédent avait vocation, d'une part, à construire les représentations et idéologies des acteurs du système éducatif et, d'autre part, à construire l'idéologie globale du système. L'enjeu de ce chapitre 2 sera de préciser le nouveau « regard » sur les facteurs de RPS que notre travail permet de porter. C'est l'objet de la première section (2.1). De ce nouveau regard, nous déduisons, dans une seconde section, un certain nombre de préconisations (2.2).

2.1- UN NOUVEAU « REGARD » SUR LA NATURE DU RISQUE PSYCHOSOCIAL

Les facteurs de RPS apparaissent comme le produit d'effets de système à caractère récursif. Nous montrerons, dans un premier temps, la dimension auto-réalisatrice des facteurs de RPS à l'intérieur de chacun des sous-systèmes constitutifs du système scolaire : administration, établissement, classe. Puis de « relier » chacun de ces sous-systèmes pour faire apparaître, sous forme de modèle, le caractère transversal et foncièrement « complexe » des facteurs de RPS au sein du système enseignement (2.1.1). Nous montrerons, dans un second temps, le caractère *anémique* du système ainsi identifié, la nature du processus conduisant à un défaut de régulation sur les valeurs, notamment la diminution du sentiment de justice organisationnelle (2.1.2).

2.1.1- LES FACTEURS DE RPS COMME PROCESSUS SYSTEMIQUE

2.1.1.1- Les facteurs de RPS dans le sous-système administratif

Nous avons parlé, à propos de l'idéologie arithmomorphique, de méta-langage à l'origine, pour paraphraser Max Weber, d'une « affinité élective » entre représentants élus des personnels et représentants désignés de l'administration.

C'est donc parce qu'elles parlent le même langage implicite – celui de la bureaucratie – que les parties prenantes de la gestion administrative parviennent à dépasser les clivages professionnels et idéologiques originels qui pourraient les séparer. Notre travail a montré par ailleurs que cette adhésion se faisait pour des raisons analogues – la croyance en la neutralité et la « vérité » du chiffre – mais aussi complémentaires. Là où les responsables administratifs voient dans l'affectation au barème un moyen de contournement des affects et préférences personnelles des agents – dont la libre expression empêcherait la continuité du service public d'enseignement –, les responsables syndicaux y voient aussi un outil de justice permettant d'éviter les abus de pouvoir et les privilèges.

Le recours au chiffre apparaît, fondamentalement, comme l'expression d'une croyance partagée en la justice procédurale du chiffre. Cette croyance est auto-réalisatrice dans la mesure où introduire, développer et améliorer des procédures de gestion chiffrée nourrit un sentiment croissant de justice, qui nourrit en retour l'utilisation croissante du chiffre. Le schéma ci-après formalise ce phénomène.

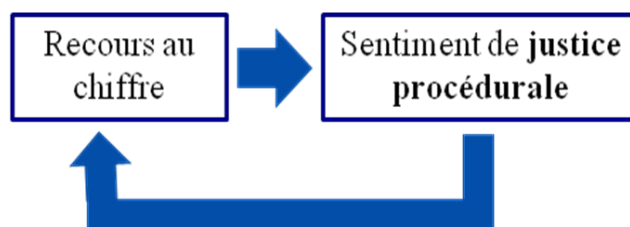


Figure 17 : Modélisation d'un processus de croyance auto-réalisatrice aux "vertus" du chiffre

Ce caractère auto-réalisateur apparaît dans l'évolution des décharges syndicales³⁹⁸. En effet, les opérations de gestion paritaire auxquelles participent les organisations syndicales – principalement, les opérations d'affectation, mais aussi celles ayant trait au contrôle des promotions d'échelon et de grade –, justifient, auprès de l'administration, la mise en œuvre d'un certain nombre de décharges de service, dites « statutaires », dont les principes de calcul sont identiques dans le premier et le second degré publics³⁹⁹. Ainsi, entre l'année scolaire 2008-2009 et l'année scolaire 2012-2013, le nombre de décharges syndicales dans le second degré public, exprimé en ETP⁴⁰⁰, est passé de 768 à 893, soit une progression de 16,3%. Sur la même période, les effectifs d'enseignants du second degré public sont passés de 405 609 à 376 164 individus, soit une diminution de 7,3%. La hausse simultanée du nombre de décharges et la baisse des effectifs se traduit par la progression de l'indice de décharge syndicale, passant de 1,89 ETP pour 1000 enseignants, à 2,37 ETP pour 1000 enseignants.

Cette évolution apparaît comme un indicateur de la croyance en la légitimité du système d'affectation et de gestion des carrières aux barèmes, dans la mesure où l'essentiel de l'activité syndicale est consacrée à la vérification des barèmes calculés par l'administration.

³⁹⁸ Voir annexe n°15 « Les décharges syndicales ».

³⁹⁹ « Reposant sur les dispositions du décret n°82-447 su 28 mai 1982 modifié, relatif à l'exercice du droit syndical dans la fonction publique, [les décharges] sont calculées en fonction d'un barème dégressif » (DGRH, PLF 2014, ibid., p. 99). « Depuis le décret de février 2012, qui simplifie le système de répartition des moyens entre les organisations, chaque ministère accorde des décharges syndicales selon le barème suivant : un équivalent temps plein (ETP) par tranche de 230 agents jusqu'à 140.000 agents ; un ETP par tranche de 650, au-delà de 140.000. Les postes sont ensuite répartis selon la représentativité de chaque organisation » (www.challenges.fr, 02 mai 2013).

⁴⁰⁰ Equivalents temps plein.

2.1.1.2- Les facteurs de RPS dans le sous-système « classe »

Sauf à nier l'individualité de l'élève – ce qui se traduirait par un rapport strictement vertical, autoritaire et brutal, dans lequel le maître exercerait sa toute puissance sur un élève ramené à l'état de chose incapable de réaction –, l'enseignant ne peut obtenir de l'élève qu'il joue son rôle d'élève qu'à la condition d'avoir lui-même un certain nombre de ressources échangeables ou perçues comme telles par les élèves.

Notre travail de terrain a permis de montrer que cette ressource repose, dans une assez large mesure, sur son charisme, au sens le plus large du terme (proximité avec les élèves, aisance, autorité « naturelle », humour, passion de sa discipline, maîtrise des méthodes...). L'importance de la ressource charismatique fait peser un risque sur les épaules de l'enseignant(e) qui en semblerait insuffisamment pourvu aux yeux de ses élèves.

Ainsi, pour Coslin :

« Celui qui n'assoit son emprise que sur le pouvoir institutionnel et ne possède aucune autorité intrinsèque risque d'être chahuté, voire rejeté, par ses élèves. Mais la fragilité rend son attitude défensive tout autant qu'agressive et si un malaise manifeste chez un enseignant inquiète ses élèves, il les incite aussi à accentuer leur victoire en un jeu quasi sadique consistant à jouir de la peur de l'autre et à la redoubler » (Coslin, 2009, p. 43).

Du reste, cette situation crée une forme de repli (un déni, associé à une crainte de la stigmatisation) qui s'exprime à travers une incapacité à demander de l'aide, de la part des collègues comme des spécialistes (*ibid.*).

La littérature sur le chahut, à la fois « culturel » et « stratégique », à laquelle nous avons confronté l'exigence charismatique, nous permet d'établir l'existence d'un cercle vicieux (vertueux) du chahut anémique (traditionnel). Les deux figures ci-après en rendent compte.

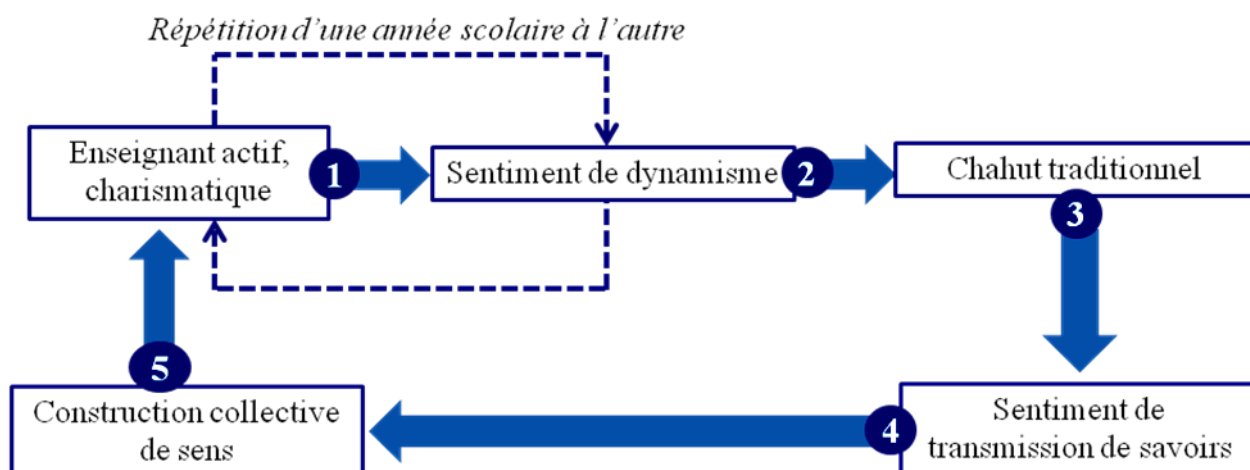


Figure 18 : Modélisation de la formation de l'idéologie des élèves (récursion positive)

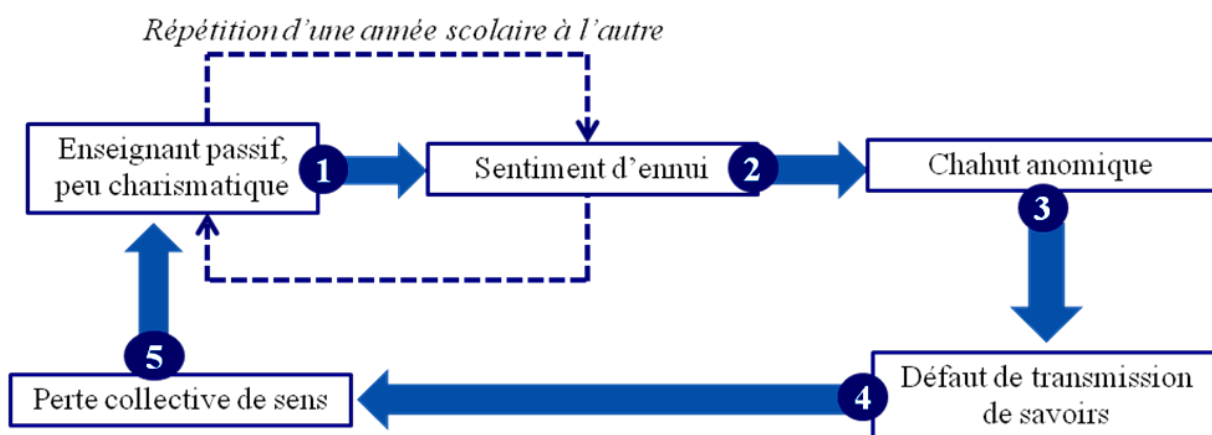


Figure 19 : Modélisation de la formation de l'idéologie des élèves (récursion négative)

Quelque soit la perspective envisagée (récursion positive ou négative), le chahut est, conformément à la littérature durkheimienne sur le sujet, indissociable de l'action pédagogique. Le chahut traditionnel apparaît comme l'indicateur d'un collectif qui « fonctionne », c'est-à-dire dans lequel les acteurs – élèves comme enseignants – ont la sensation de savoir « pourquoi ils sont là ».

Le charisme de l'enseignant instaure une dynamique de travail fondée à la fois sur une désacralisation de l'enseignant, qui est vu d'abord au prisme de sa personnalité davantage qu'à celui de sa fonction, et sur la sensation partagée d'une transmission de connaissances. Dans ce cadre, si le nombre d'enseignants de ce type a été suffisamment élevé au cours de sa « carrière », l'élève qui serait confronté, à la fin de sa scolarité secondaire, à un enseignant non charismatique, n'adopterait pas – en vertu du modèle de la « directivité assumée⁴⁰¹ » –, une attitude de type

⁴⁰¹ Cf. *supra*.

« chahut fortement anémique ». Tout au plus deviendrait-il passif, soit une attitude correspondant à un chahut faiblement anémique.

Dans le cas inverse, l'ennui généré par le défaut de charisme de l'enseignant ne se transforme pas nécessairement en chahut anémique au sens de Testanière. La probabilité que cela survienne est plus forte dans les petites classes (collège) que dans les grandes (lycée, surtout en cycle terminal) car elle est corrélée, d'une part, à l'expérience accumulée de chaque élève et, d'autre part, au risque de sanction symbolique que le chahut pourrait entraîner (l'échec à l'examen). Dans les classes du cycle terminal, cette probabilité est d'autant plus grande que le nombre d'enseignants charismatiques rencontrés par chaque élève au cours de sa scolarité est faible. Dans ce cas, le processus de mémorisation caractéristique de la « directivité assumée » ne joue pas son action modératrice sur l'attitude des élèves, le chahut devient l'expression d'une « culture » du chahut.

Dans les faits, la situation la plus probable est celle d'élèves ayant connu *à la fois* des enseignants charismatiques et non charismatiques, à des degrés divers. La disposition au travail d'un élève parvenu en fin de scolarité secondaire dépend donc de la proportion de chacune des deux catégories d'enseignants rencontrés dans sa carrière d'élève. Cette proportion constitue l'outillage culturel, une compétence, mobilisable par l'élève pour appréhender de manière positive ou négative, constructrice ou destructrice, son rapport à l'enseignant.

2.1.1.3- Les facteurs de RPS dans le sous-système « établissement »

Les représentations émergentes de notre travail nous ont permis de souligner le caractère individualiste du vécu enseignant au sein de leur établissement ; la perception, aussi, d'une situation professionnelle peu, ou pas, contrôlable, dans les possibilités d'agir en direction d'une résolution des difficultés.

La faiblesse ou l'absence du travail collectif sont apparus de manière récurrente dans les témoignages. Cette dimension vient corroborer des constats déjà anciens sur la question. Celui de Peter Woods (1990), par exemple, à propos de la « salle des profs » : celle-ci y apparaissait comme un « espace de défoulement » davantage qu'un lieu d'échange professionnel.

Celui, également, d'enseignants en situation de reconversion professionnelle recensés par l'association *Après Prof* : « *peu de mes collègues sont satisfaits et je ne me rends plus en salle des professeurs où l'on se plaint quotidiennement : comment se (re)motiver dans une telle ambiance ?* » (Femme, 30 ans, CAPES d'Espagnol 2006).

Ce constat en rejoint un autre que nous avons déjà formulé : celui de la faible solidarité entre enseignants. Ainsi, comme le font remarquer Gollac et Volkoff (2006), « *les discours de plainte en salle des profs sont légion mais les réelles difficultés ou situations de mal-être sont souvent tues car il apparaît difficile, pour les enseignants, de les détacher de ce qui serait simplement le travail normal* » (cités in Maurice, 2014, p. 87).

Nous retrouvons, à travers ces études, le constat selon lequel, par-delà les nombreuses plaintes et inquiétudes qu'ils expriment, les enseignants exposent rarement leur véritable mal-être par crainte d'être stigmatisés. Une crainte que nourrit la difficulté de travailler de manière collective.

A l'image du sous-système classe, nous proposons le modèle suivant afin de rendre compte du caractère autoproduit de cette forme idéologique individualiste et faiblement coopérative.

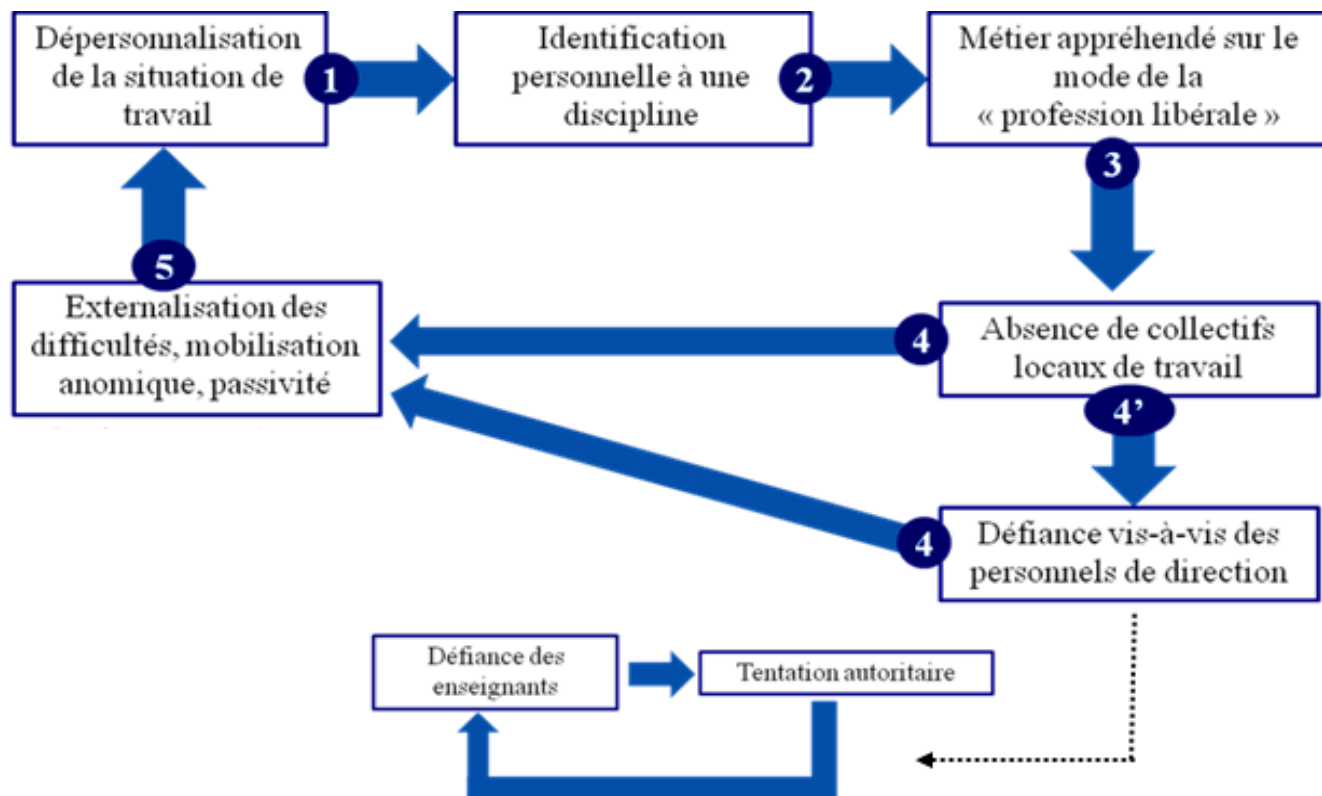


Figure 20 : Modélisation de la formation idéologique des enseignants

Dans ce schéma, le fait, pour un enseignant, de s'identifier à la discipline qu'il enseigne et au nom de laquelle il a, le plus souvent, fait le choix de l'entrée dans le métier, apparaît comme une forme de ressource « cognitive » à vocation protectrice ou préservatrice face à une sensation de dépersonnalisation (1).

Ce repli disciplinaire partagé induit une forme de « culture » professionnelle amenant l'enseignant à se vivre comme une « profession libérale » : le métier se vit sur un mode relativement solitaire – l'enseignant seul dans sa classe, face à ses élèves –, et amène l'individu à construire son identité professionnelle par et pour la discipline qu'il enseigne (2).

La vertu protectrice de cette ressource, si elle semble jouer son rôle, à bien des égards, pour nombre d'enseignants, crée néanmoins un obstacle cognitif à la formation d'un véritable collectif de travail (3).

Dans la mesure où la dimension managériale du métier de personnel de direction réside dans la mobilisation collective de l'équipe éducative, une forme de défiance s'instaure de la part des enseignants à l'encontre de la direction (4').

Défiance qui s'auto-entretient dès lors que les personnels de direction eux-mêmes, n'ayant que peu de latitude en matière de GRH, sont tentés d'adopter un comportement perçu comme autoritaire lorsqu'ils estiment devoir mobiliser les enseignants malgré eux. Cette défiance redouble les difficultés de cohésion (4).

S'en suit une attitude orientée soit, vers une plus grande passivité (repli sur la sphère personnelle), soit vers des formes de mobilisation qui, lorsqu'elles ont lieu, prennent une dimension anémique, c'est-à-dire concurrentielle et non régulée par le sens collectif de l'action (investissement personnel limité à la classe, projet pédagogique réalisé sans concertation, au détriment des horaires disciplinaires des collègues et perçu, de facto, comme une tentative pour se faire « bien voir »...). S'en suit, aussi, la perception d'une forme de fatalisme et d'isolement qui contribue, en retour, à nourrir une forme de dépersonnalisation de la situation de travail (5).

Notons que le besoin de collectif paraît devoir être désiré plus fortement lorsque la probabilité de réalisation d'un RPS augmente de manière significative. Le caractère foncièrement individuel de la ressource disciplinaire en tant que « ceinture » protectrice face au RPS apparaît, alors, comme une limite à son efficacité.

2.1.1.4- Modélisation de la systémique globale des facteurs de RPS

Notre travail de formalisation a permis de montrer que les pratiques gestionnaires mises en œuvre au sein de l'administration éducative produisaient des effets d'intériorisation puis de socialisation au sens de Nonaka et Takeuchi (*op. cit.*)⁴⁰².

Ceux-ci sont d'autant plus puissants qu'ils s'inscrivent dans un processus historique de longue période via, notamment, le déploiement des effets de couple. Ces effets expliquent, dans une large mesure, l'adhésion des gestionnaires issus de chaque filière (élective et bureaucratique) à l'idéologie arithmomorphe, chaque partie prenante administrative ayant intérêt à l'utilisation d'outils de gestion de masse leur garantissant une rente de situation.

Celle-ci se diffuse, par « ruissellement », en direction des acteurs situés aux échelons hiérarchiques inférieurs. Ainsi, les outils de gestion que la bureaucratie met à leur disposition – les barèmes, les DGH – façonnent en retour les perceptions des acteurs en les « bureaucratisant » : ceux-ci orientent, en effet, leurs actions en fonction de leurs capacités à « jouer » avec ces outils. Qu'il s'agisse, au niveau académique ou national, de la définition, de l'application et du contrôle des barèmes ou, au niveau des établissements, de la répartition des stocks d'heures

⁴⁰² Voir la première partie de notre travail, chapitre 4, sur la construction du cycle de connaissance.

supplémentaires. En privant enseignants et personnels de direction de véritables moyens d'action, la bureaucratie contribue à focaliser l'action managériale sur la seule manipulation de ces outils, leur conférant – nous l'avons déjà dit à propos de la DGH –, un fort capital symbolique.

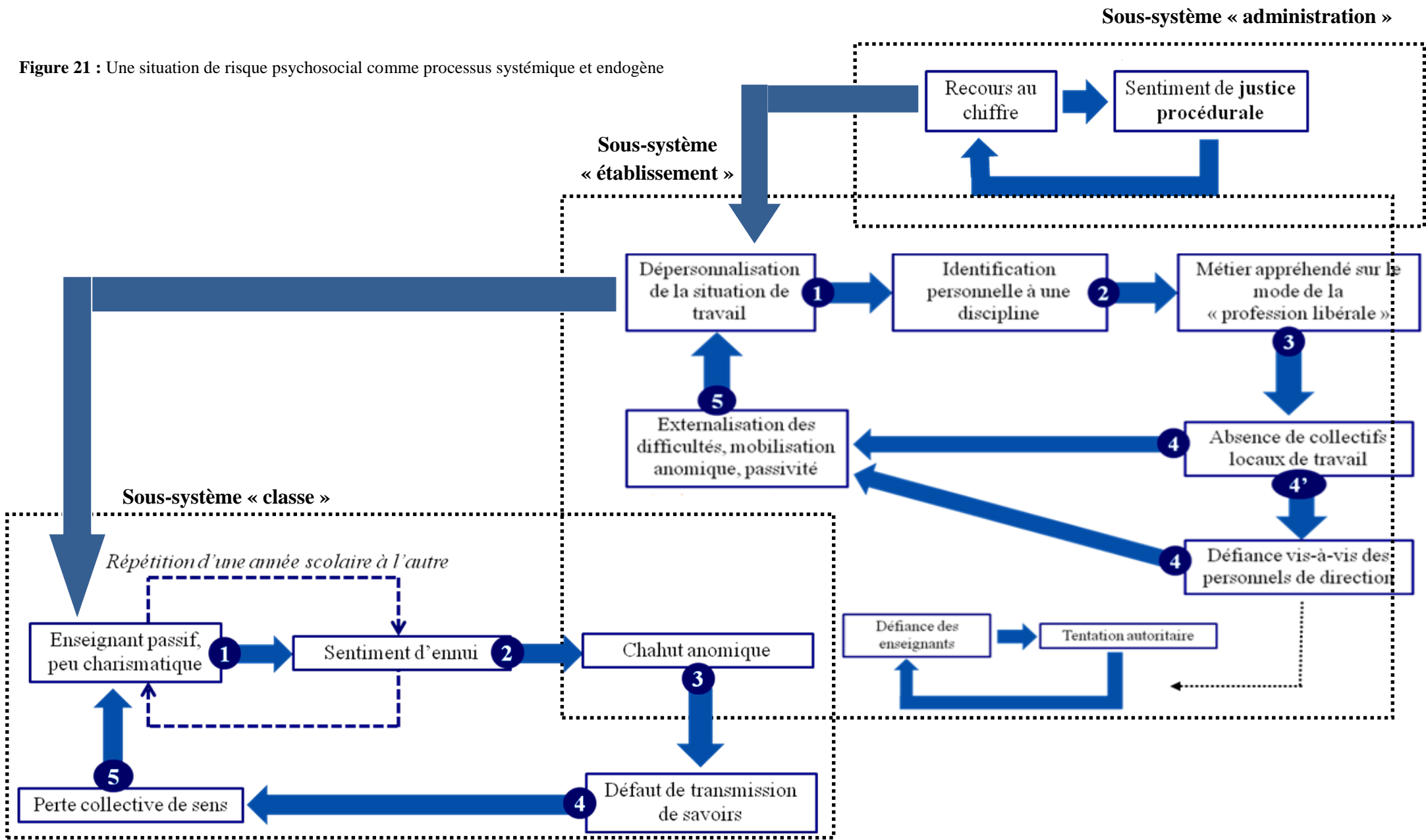
Il en résulte un phénomène de dépersonnalisation dans la relation que chacun des acteurs entretient à l'autre, y-compris à l'intérieur des classes, augmentant le risque d'exposition au chahut, la personnalisation de la relation et le charisme de l'enseignant apparaissant, aux yeux des élèves, comme indispensable à l'exercice de l'autorité. Il en résulte, aussi, la tendance à un repli sur la classe, le recentrage disciplinaire apparaissant comme une ressource individuelle mobilisable pour se « protéger » face à une situation de travail vécue comme dépersonnalisante ou menaçante⁴⁰³.

Ce repli induit néanmoins un risque dès lors qu'il ne suffit plus, pour l'enseignant en difficulté, à s'assurer du bon déroulement du cours et de la qualité de la relation pédagogique avec les élèves qui n'auraient pas développé, au cours de leur « carrière » d'élèves, les capacités relationnelles caractéristiques de la *directivité assumée*. Il devient, en effet, plus difficile de solliciter un appui extérieur sans risquer d'entrer dans une logique stigmatisante. La probabilité d'entrer dans un processus de souffrance professionnelle implicite (déli) ou explicite (burn out, stress) augmente.

Apparaît alors une forme de « contagion systémique », les logiques à l'œuvre à l'intérieur du sous-système supérieur (l'administration) irriguant en retour les sous-systèmes inférieurs (l'établissement, la classe). Nous formalisons ce processus endogène de production systémique de RPS dans le schéma de synthèse ci-après.

⁴⁰³ Notre travail valide les résultats obtenus par Cherniss (1980) et Greenglass et Burke (1989). Ces résultats faisaient apparaître une progression des profils d'enseignants « autocrates » et « carriéristes », au détriment des « activistes » et des « artisans » (Cf. partie 1, chapitre 3). Nous y voyons, parmi les enseignants, l'expression d'une montée de la part des profils individualistes au détriment des profils davantage orientés vers le collectif.

Figure 21 : Une situation de risque psychosocial comme processus systémique et endogène



2.1.2- LES FACTEURS DE RPS COMME PROCESSUS ANOMIQUE

2.1.2.1- Retour sur la théorie durkheimienne de l'anomie et son application à l'analyse du suicide

a) Le suicide anémique

Comme le rappelle Michel Lallement, Durkheim (1893, 1897) emprunte la notion d'anomie au philosophe Jean-Marie Guyau⁴⁰⁴.

Dans l'ouvrage de 1897 qu'il consacre à la question du suicide, le sociologue mobilise ce terme afin de souligner l'existence d'un dérèglement social lié à une absence de normes (*a-nomos* : absence de normes) dont l'expression statistique serait l'augmentation du nombre de morts volontaires.

Ainsi, pour Durkheim, le « suicide anémique » serait l'expression d'un phénomène pathologique régulier et spécifique aux sociétés modernes, conséquence d'une force désintégrative consistant, par délitement de la coutume, à ne plus borner les désirs d'individus en compétition les uns avec les autres. Et de remarquer que certains groupes, dont les formes d'existence sont moins encadrées, sont davantage victimes du phénomène que les autres : les célibataires, davantage que les individus mariés ; les urbains, davantage que les ruraux ; les protestants, davantage que les catholiques, etc.

Durkheim relie ce phénomène au décalage croissant entre, d'une part, des ambitions et aspirations infinies et, d'autre part, la satisfaction qui en résulte. Dans une tentative d'actualisation de l'analyse de Durkheim, Philippe Besnard (1973) envisage le suicide anémique comme l'expression d'un défaut de régulation, c'est-à-dire l'absence ou l'insuffisance des normes permettant aux différents groupes de coexister et imposant des limites aux attentes de l'individu⁴⁰⁵.

b) Anomie, hypertrophie étatique et individualisme

Pour Durkheim, les sociétés modernes qui se dessinent au tournant des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles sont marquées par l'emprise de plus en plus forte de l'Etat sur des individus que la Révolution a privés de la possibilité de s'associer au sein de corps intermédiaires, singulièrement, les associations professionnelles.

⁴⁰⁴ LALLEMANT (Michel), *Histoire des idées sociologiques*, tome 1, Armand Colin, 2014.

⁴⁰⁵ A contrario, l'excès de régulation correspond à la forme de suicide, plus rare, que Durkheim qualifie de « fataliste ». Une distinction est opérée, également, en terme de degré d'intégration : excès (suicide « altruiste ») ou défaut (suicide « égoïste »).

Une distance se crée entre, d'un côté, un Etat tendant « à absorber en lui toutes les formes d'activités qui pouvaient présenter un caractère social » et, d'un autre côté, « une poussière inconsistante d'individus » (Durkheim, 1897, p. 448).

L'anomie naît, dans cette perspective, de l'absence de normes de « proximité », produites à l'initiative des associations individuelles, notamment professionnelles, au profit de normes collectives imposées « d'en haut » et définies de manière lointaine, donc sans effet.

« ...les particuliers ne sont plus soumis à d'autre action collective que la sienne [celle de l'Etat], puisqu'il est la seule collectivité organisée. C'est seulement par son intermédiaire qu'ils sentent la société et la dépendance où ils sont vis-à-vis d'elle. Mais comme l'Etat est loin d'eux, il ne peut avoir sur eux qu'une action lointaine et discontinue. [...] Dans ces conditions, il est inévitable qu'ils sombrent dans l'égoïsme ou dans le dérèglement. L'homme ne peut s'attacher à des fins qui lui soient supérieures et se soumettre à une règle, s'il n'aperçoit au-dessus de lui rien dont il soit solidaire. Le libérer de toute pression sociale, c'est l'abandonner à lui-même et le démoraliser [...] Tandis que l'Etat s'enfle et s'hypertrophie pour arriver à enserrer assez fortement les individus, mais sans y parvenir, ceux-ci sans lien entre eux, roulent les uns sur les autres comme autant de molécules liquides, sans rencontrer aucun centre de forces qui les retienne, les fixe et les organise » (ibid.).

2.1.2.2- De l'hypertrophie étatique à celle de la technostucture

Les sciences de gestion, comme les sciences politiques ou l'histoire, permettent de préciser ce qu'il convient d'entendre par « hypertrophie étatique » en retirant à la notion d'Etat son caractère essentialiste, pour ne pas dire métaphysique.

Ainsi que nous l'avons montré plus haut, l'histoire de la conflictualité française est marquée par un processus de destruction-recomposition des corps intermédiaires. A la destruction originelle – qui a contribué à nourrir la Restauration puis l'Empire –, s'est substituée une recomposition des organisations professionnelles consistant, à partir, notamment, de 1946, à intégrer une gestion paritaire des ressources humaines au sein de la bureaucratie éducative nationale. Cette intégration a du reste exigé des moyens de gestion croissants – financiers et humains – rendus nécessaires par la massification de l'enseignement, associée à un traitement uniforme des personnels justifié par l'égalité de traitement. Le pilotage de l'action publique éducative s'est ainsi progressivement confondu avec sa planification.

La bureaucratie, néanmoins, en vertu de la spécialisation des fonctions bien identifiée par Weber, ne constitue pas une entité homogène. La typologie proposée par Henry Mintzberg (1982), classique de la littérature managériale contemporaine, permet de décrire, sur une base empirique,

une structure bureaucratique à cinq niveaux : le sommet hiérarchique, la technostructure⁴⁰⁶, les personnels de support logistique, la ligne hiérarchique et le centre opérationnel. Appliqué à l'éducation nationale, ce modèle débouche sur la figure ci-après.

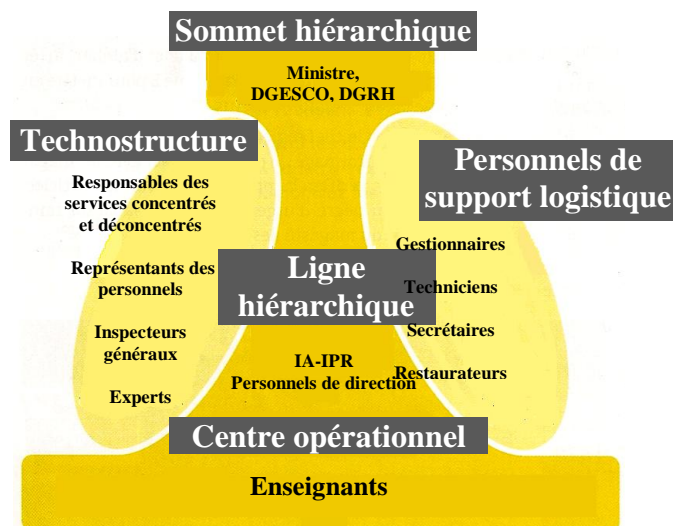


Figure 22 : Les cinq niveaux bureaucratiques de l'éducation nationale

Inspirée par Mintzberg (1982)

L'ancienneté de l'organisation, sa taille, la nature de son activité, mais aussi les buts que se donnent les dirigeants, notamment, influencent le degré d'importance de chacun des cinq niveaux les uns par rapport aux autres. Hormis les petites organisations liées aux technologies de l'information, qui font l'objet d'une modélisation spécifique, Mintzberg distingue principalement quatre structures⁴⁰⁷.

Indépendamment des critiques⁴⁰⁸ qui ont pu être adressées à l'École de la contingence à laquelle Mintzberg est rattaché, cette approche permet de souligner quelques-unes des caractéristiques de la

⁴⁰⁶ Avant Mintzberg, Galbraith (1967) avait, le premier, insisté sur le rôle fondamental de la technostructure pour planifier et maîtriser les marchés. Comme l'indique Bresson (2007), néanmoins, la technostructure au sens de Mintzberg n'englobe qu'une partie de la technostructure au sens de Galbraith. Ce dernier, en effet, intègre la ligne hiérarchique, en tant que détentrice de savoirs autonomes, au sein de la technostructure, ce que ne fait pas Mintzberg (Bresson, 2007, p. 16).

⁴⁰⁷ Structure simple (organisations jeunes et de petite taille) ; bureaucratie mécaniste (organisations mûres et de grande taille) ; bureaucratie professionnelle (organisations de taille importante exigeant un niveau de qualification important du centre opérationnel) ; structure multi-divisionnaire (organisations mûres, de grande taille et de type multinationale).

⁴⁰⁸ Voir, notamment, celles de Crozier et Friedberg (1977) ou de Friedberg (1992) à propos de l'École de la contingence structurelle, portant sur son aspect excessivement déterministe ; ou celle, déjà abordée, de David (2012), en lien avec le choix systématique d'une méthodologie quantitative. Nous relevons néanmoins, avec Bresson (*op. cit.*), que Mintzberg insiste, à contre courant de la théorie « standard » de la contingence, sur le non-déterminisme, ou non-mécanisme, du lien entre structure organisationnelle et nature de l'environnement. C'est ce que montre, notamment, le travail effectué par Mintzberg d'analyse du quotidien des managers, dont il déduit le caractère diversifié des modalités de gestion d'une structure donnée (Bresson, 2007, pp. 14-15).

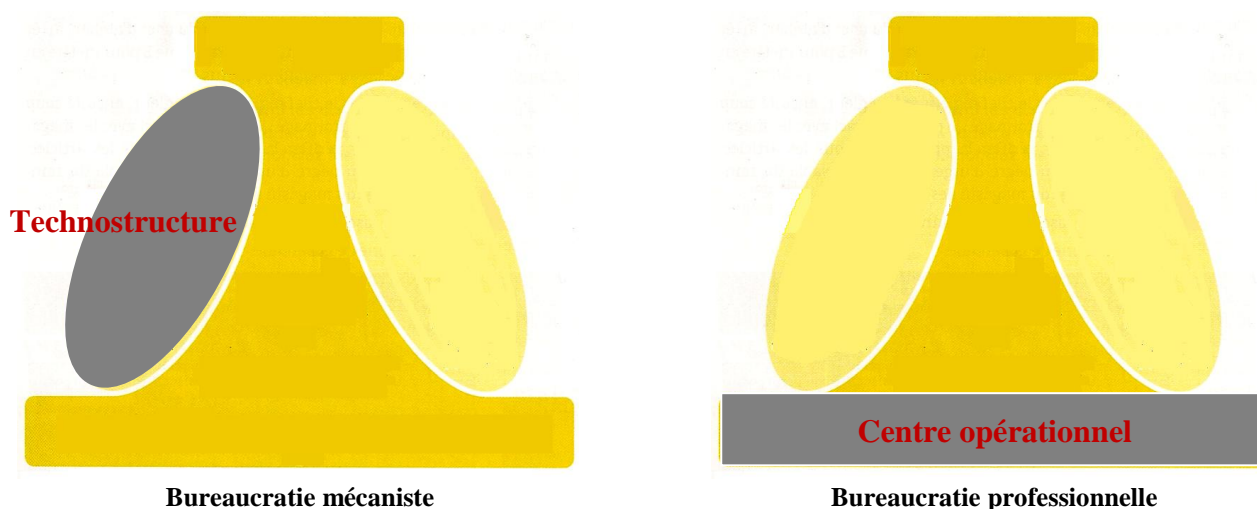
structure éducative française et, singulièrement, la zone d'influence extrêmement forte de la technostructure. La technostructure, en effet, chez Mintzberg, rassemble les individus chargés de la standardisation du travail et de l'organisation des systèmes de planification. Son importance caractérise les organisations de type « bureaucratie mécaniste ». Cette forme de bureaucratie repose, notamment, sur :

- Un contrôle exercé via un ensemble de normes et une standardisation des processus de travail établis par la technostructure ;
- Des tâches très spécialisées et routinières ;
- Une communication et une prise de décision formelles et hiérarchiques ;
- Une centralisation verticale.

Autant d'éléments qui – nous l'avons montré tout au long de notre travail –, décrivent la bureaucratie éducative de manière pertinente. Cette conception mécaniste de la bureaucratie se heurte néanmoins aux caractéristiques du centre opérationnel que constituent les enseignants. Ceux-ci, en effet, dans la mesure où ils appartiennent aux catégories A (certifiés) ou A+ (agrégés) de la fonction publique, se caractérisent par un niveau élevé de qualification⁴⁰⁹.

Or, pour Mintzberg, une bureaucratie dont le centre opérationnel est fortement qualifié n'est pas une bureaucratie mécaniste, mais une bureaucratie professionnelle, structure à l'intérieur de laquelle la fonction fondamentale n'est pas constituée de la technostructure, mais, précisément, du centre opérationnel.

Nous schématisons cette distinction ci-après.



⁴⁰⁹ Le terme de qualification s'entend comme un ensemble de compétences acquises ou requises pour occuper un emploi. Il dépasse, donc, le champ du diplôme ou de la catégorie de concours, en désignant également les compétences liées à l'acquisition d'expérience, de savoir-faire, ainsi que les qualités personnelles (patience, facultés de communication verbale ou non...).

Derrière l'idée durkheimienne d'hypertrophie étatique, se cache donc celle d'hypertrophie de la technostructure. Les normes collectivement définies au niveau de la technostructure (principalement : barèmes et circulaires, programmes) s'imposent à distance des enseignants. Le risque augmente, alors, que ceux-ci aient le sentiment d'être traités de manière impersonnelle, assimilés à des « dossiers », alors même qu'ils ont le sentiment d'exercer une profession hautement qualifiée et basée sur l'affect (à l'égard d'une discipline, d'une classe, d'un établissement...).

L'individualisation du métier et le repli disciplinaire seraient donc une réponse anémique à ce décalage, ressenti comme une injustice et source de désenchantement. Une façon, aussi, de garder une forme de « contrôle » dont ils témoignent manquer par ailleurs.

Cette analyse apporte un éclairage, également, à la grande défiance dont les enseignants témoignent à l'égard de l'administration scolaire. Le hiatus technostructure / centre opérationnel recoupe, en effet, celui déjà abordé, entre ligne « profane » (symbolisé par la technostructure, à légitimité rationnelle légale) et ligne « professionnelle » (symbolisée par les enseignants, à légitimité charismatique)⁴¹⁰.

2.1.2.3- Le management « empêché »

La notion de management « empêché » développée dans l'article⁴¹¹ de Mathieu Detchessahar (2011) fournit un éclairage de l'anomie qui préside à la GRH éducative et dont l'hypertrophie de la technostructure serait un des facteurs.

Selon lui, la corrélation entre, d'une part, l'évolution des structures organisationnelles vers le *lean* management⁴¹² et, d'autre part, la dégradation de la santé au travail, induit des liens plus complexes qu'il n'y paraît. Saisir la totalité de ce lien impose en effet d'introduire une variable de nature managériale (pp. 90-91).

A partir des résultats de l'enquête SORG⁴¹³, Detchessahar montre ainsi qu'à rebours des représentations de sens commun, ce sont moins les excès ou l'omniprésence du management qui

⁴¹⁰ Voir partie 1, chapitre 2, consacré à la clinique de l'activité

⁴¹¹ Nous avons évoqué cet article dans la première partie de notre travail, dans la section consacrée à la clinique de l'activité.

⁴¹² Detchessahar entend le *lean* management au sens de Greenan *et al.* (2007) : suppression des niveaux hiérarchiques, accroissement des interdépendances et des impératifs de coordination horizontale, montée des exigences de qualité et de délai, montée de l'écrit liée à l'accroissement des procédures, des standards et du reporting.

⁴¹³ *Santé, organisation et gestion des ressources humaines*. Detchessahar s'appuie sur les résultats d'une quinzaine de recherches-interventions menées dans le cadre de ce programme de recherche entre 2006 et 2009.

contribuent à expliquer la souffrance professionnelle, que l'absence ou l'éloignement du management. Cette insuffisance managériale limite les possibilités d'explicitation des difficultés ou de soutien pour la résolution des problèmes. L'allègement des lignes hiérarchiques contribue à laisser l'opérateur en position d'arbitrage entre les différentes contraintes et objectifs, situation d'autant plus problématique qu'elle repose sur une réponse rapide à l'aléa⁴¹⁴. Un management de proximité apparaît comme une condition de l'existence d'espaces de mise en discussion du travail au sein desquels la régulation conjointe pourrait s'exprimer.

Detchessahar identifie trois éléments explicatifs d'un éloignement managérial.

- Lorsque le management a une fonction d'alimentation des « machines de gestion »⁴¹⁵ : le rôle du manager consiste, dans ce cas, à assurer le fonctionnement et la maintenance de la machine. Il se limite donc à la définition des procédures, au renseignement des plannings, à la transmission d'indicateurs, à l'élaboration de comptes-rendus, etc. L'information se substitue à la communication ;
- Lorsque le management est absorbé par une présence accrue en commissions, groupes de projets, comités de pilotage et autres réunions d'informations : il s'agit là d'un effet pervers du management participatif, le manager agissant seulement en fonction de contraintes externes (clients, analystes, pressions sociétales...). Dans ce cas, les lieux de discussion sont perçus par les opérateurs comme des contraintes supplémentaires, génèrent un sentiment de « perte de temps » ou de participer à des « usines à gaz », provoquant le retrait des acteurs par la perte du sens de leur action ;
- Lorsque le management est accaparé par des exigences externes aux principes généraux (plan sénior, égalité hommes/femmes, etc.) : cela impose à l'entreprise un « prêt à gérer » souvent éloigné de l'agenda de travail réel, et entraîne le management, avec sa ligne hiérarchique qui le soutient, aux frontières de l'organisation. Ce troisième élément, par *feed back*, nourrit les deux autres.

Pour Detchessahar, ces trois phénomènes à l'origine de l'éloignement du manager, provoquent, chez le travailleur, un sentiment d'abandon, une dislocation du collectif de travail, la perception d'une forte hétéronomie des contraintes et, plus généralement, une situation d'anomie.

Le manager de « première ligne » (dans notre cas : le principal ou le proviseur) n'est, à cet égard, pas forcément en meilleure position que ses subordonnés (les enseignants).

Detchessehar (2013) identifie trois idéaux-types du manager exposé à la configuration de l'éloignement : le « héros », le « résigné » et le « complice ». Les deux premiers, notamment, ne

⁴¹⁴ Ce que Philippe Zarifian appelle la « contrainte événementielle » (Zarifian, 1995).

⁴¹⁵ Detchessahar emprunte l'expression à Jacques Girin (1983). Ce dernier, reprenant les observations de Marx dans *Le Capital*, substitue la notion de machine de gestion (notion « industrielle ») à celle, traditionnelle, d'outil de gestion (notion « artisanale »). Ceci afin de souligner l'interchangeabilité et la déqualification relative dont est affecté l'utilisateur d'une machine, par contraste avec l'utilisateur d'un outil. Et de soulever cette question : le gestionnaire est-il un producteur de gestion, ou bien un auxiliaire d'une machine qu'il a lui-même mise en place ?

sont vraisemblablement pas mieux lotis que les enseignants dans la perspective d'une préservation pleine et entière de leur santé mentale. La solution passerait, alors, par un redéploiement du management au niveau local, ce qui supposerait de sortir d'une vision techniciste du management, vision pourtant entretenue par l'enseignement du management (Detchessahar, 2011, p. 100)⁴¹⁶.

Il appartient aux directions de « désempêcher » le management, en même temps que de le protéger des contraintes externes, celles-ci devant être seulement traduites dans l'univers interne de l'organisation, non imposées.

2.2- DU TERRAIN AUX PRECONISATIONS

L'analyse en double processus, à la fois systémique et générateur d'anomie, offre une clé de lecture explicative des facteurs de RPS des enseignants. L'idée de management « empêché » qui en résulte coïncide avec les représentations des acteurs au niveau de chacun des sous-systèmes étudiés. Le caractère mécaniste de la bureaucratie éducative, à la fois cause et conséquence de cet empêchement managérial, apparaît comme un construit socio-historique dont la conséquence a été d'accroître de manière considérable la zone d'influence de la technostructure (nationale et académique) et, partant, d'accroître la distance – réelle ou perçue – entre les enseignants et l'administration.

Cette dernière section se déclinera en deux temps. Nous commencerons (2.2.1) par montrer que cette mise à distance, puis sa permanence structurelle, sont à rapprocher du stock de références cognitives mobilisées par les membres de l'administration scolaire, mais aussi, parfois, par les enseignants. Parce qu'elles font elles-mêmes « système » – et qu'elles sont donc constitutives de l'identité professionnelle des membres de la technostructure –, ces références forment un obstacle particulièrement difficile à surmonter dans la perspective d'une prévention primaire des RPS qui soit à la fois plus efficace et efficiente. De la réussite de cette entreprise, dépendront les possibilités de mise en œuvre des préconisations que nous formulerons dans un second temps (2.2.2).

2.2.1- UN CHANGEMENT NECESSAIRE DE PARADIGME

En reprenant l'analyse du paléanthropologue Pascal Picq (2013), nous pouvons établir une distinction entre trois rapports de l'Homme au monde :

⁴¹⁶ Detchessahar élargit le propos en préconisant un retour aux écrits d'Herbert Simon (1947). Pour celui-ci, en effet, une des justifications de l'organisation est de fixer a priori quelques scénarii d'action, non pas avec l'illusion de la maîtriser définitivement, mais pour libérer des capacités cognitives et d'attention, afin de piloter la part d'imprévisible et fondamentalement chaotique du cours de l'action de travail (Detchessahar, *ibid.*).

« Il y a le fixisme, l'idée d'un monde créé ou apparu tel qu'il est. Il y a le transformisme, qui admet une évolution selon un dessein mais avec une relation hostile entre la nature et l'homme, et que ce dernier a fini par la dominer grâce à la connaissance et aux techniques. [...] Aujourd'hui, une autre conception se construit : celle de l'homme acteur et responsable de la nature pour les générations futures. C'est l'évolutionnisme » (Picq, 2013, pp. 124-125).

Notre hypothèse est que les procédures mises en œuvre par l'administration scolaire – le chiffre et la rhétorique – révèlent une conception « transformiste⁴¹⁷ » de la gestion des ressources humaines, enracinée dans l'histoire des idées issues de la Renaissance. C'est le point de vue que nous commencerons par exposer (2.2.1.1). Avant de souligner les implications organisationnelles engendrées par un changement paradigmatique qui consisterait à passer d'une logique transformiste à une logique évolutionniste « pure » (2.2.1.2).

2.2.1.1- « Transformisme » Vs « Evolutionnisme »

Le système éducatif moderne, celui hérité de l'Université impériale (1802), des lois Guizot (1833) et Ferry (1881-1882), apparaît dans un contexte particulier, hérité de la Renaissance et de l'Antiquité romaine, où l'idée de progrès, érigée, selon Antoine Prost, en *idéologie de la connaissance*, est liée à une conception particulière de la science, indissociable des sciences de la nature – principalement les sciences physiques –, dont les méthodes – sous l'influence forte, en France, du positivisme –, sont érigées en canon scientifique exclusif.

Mises en perspective, l'ensemble des sciences qui se dessinent alors font littéralement « système » autour d'une représentation unique du monde et de la société, celle d'un « évolutionnisme déterministe⁴¹⁸ ». Tout en admettant, à la suite de Lamarck, la nécessité d'affirmer le principe d'évolution du monde naturel et social, l'idéologie du siècle admet que cette évolution conduit nécessairement à un état déterminé et équilibré des choses. Par contraste, la publication, en 1859, de *L'origine des espèces* de Darwin, puis l'émergence du concept d'entropie, marquent le point de départ d'un nouveau rapport au monde, non déterministe, où le hasard et l'interdépendance entre l'individu et son environnement préfigurent un système alternatif de pensée, purement « évolutif » et fondé sur la diversité. Le système éducatif né de cette époque « transformiste » du monde semble comme prisonnier d'une approche par l'équilibre : à l'instar des sciences physiques, chaque individu est assimilable à un atome adoptant un comportement moyen. Un écart par

⁴¹⁷ Dans le sillage de Pascal Picq, nous reprenons l'expression développée par l'inventeur de la notion de « biologie », Jean-Baptiste de Lamarck. Nous parlerons aussi de manière équivalente d'« évolutionnisme déterministe ».

⁴¹⁸ Nous entendons ici par déterminisme une forme d'attraction par la moyenne dont la loi de Laplace-Gauss permet de rendre compte : « la probabilité pour qu'un évènement s'écarte de la valeur moyenne qui lui est attachée diminue exponentiellement comme le carré de l'écart avec cette moyenne » (Passet, *ibid.*, p. 371).

rapport à la moyenne attendue, forcément « suspect », est dès lors perçu comme indésirable et susceptible d'être ramené, autoritairement, vers la moyenne.

Cette approche historique offre une clé de lecture de l'homogénéité qui préside à l'avancement et la gestion des carrières, chaque enseignant, du fait de sa réussite à un concours national, étant présenté comme capable – ni plus ni moins qu'un autre – d'occuper, pour une discipline donnée, n'importe quel poste à n'importe quel endroit, tout au long de sa carrière. L'interaction entre l'enseignant et son environnement n'a dès lors pas lieu d'être prise en considération en tant qu'élément perturbateur du psychisme, dans la mesure où l'existence même de perturbation psychique, en lien avec son activité professionnelle, est niée, ou masquée derrière la protection que confère la possession d'un statut rattaché à la réussite à un concours.

Il s'ensuit une représentation verticale des relations professionnelles en tant que caractéristique fondamentale de la bureaucratie éducative. Cette forme « désenchantée » d'organisation, pour reprendre le vocabulaire wébérien, se structure autour d'un noyau cognitif personnalisé par une direction et une technostructure à l'influence croissante, au savoir immanent⁴¹⁹, chargés de piloter, sur la base de ses connaissances techniques, une somme d'individus « atomistiques », agglomérés en corps, grades et échelons. La V^{ème} République marque, à cet égard, « l'apogée de la centralisation technocratique », « bureaucratique et centralisée » (Pupion *et al.*, 2006, p. 42 ; Troger, Ruano-Borbalan 2015, p. 66). Dictée par la gestion du nombre – un million de fonctionnaires, treize millions d'élèves – la centralisation paraît devoir imposer un système décisionnel 1) laissé à l'initiative exclusive des ministres et de leurs cabinets et 2) fondé sur une standardisation des modes de gestion.

Reprenant la position de Weber sur l'idéal-type bureaucratique⁴²⁰, Hélène Buisson-Fenet (2008) caractérise la bureaucratie scolaire en ces termes :

⁴¹⁹ Le mot « savoir » s'entend ici en tant qu'institution, l'expression collective et muette d'une « vérité » dépassant les niveaux par ailleurs élevés des qualifications individuelles, attestés parfois, mais pas forcément, loin s'en faut (*Cf.* les membres de l'Inspection générale), par l'appartenance au corps des énarques.

⁴²⁰ Rappelons que Max Weber (1921) voit la bureaucratie sous un jour favorable car elle est, selon lui, le gage d'une efficacité maximale. Il la définit selon les principales caractéristiques suivantes : des *fonctionnaires* n'obéissant qu'aux devoirs objectifs de leur fonction, une hiérarchie et des compétences solidement établies, un recrutement ouvert et sélectif basé sur la qualification, une rémunération indexée sur le rang, une fonction unique, et un avancement à l'ancienneté basé sur le jugement des supérieurs. Là où, au contraire, les écrits d'Adam Smith invitaient à critiquer le risque de dépersonnalisation d'une telle organisation, et ceux de John Stuart Mill, à dénoncer la tendance naturelle des bureaucrates à abuser de leurs prérogatives. Notons néanmoins, comme le rappelle Laforgue (2008), qu'assimiler l'idéal-type wébérien à la réalité serait une erreur, dans la mesure où, chez Weber, conformément à sa méthodologie, la bureaucratie se confond avec un modèle par essence simplificateur.

« La bureaucratie serait le domaine de prédilection d'une activité rationnelle en finalité qui tire sa légitimité d'une norme légale à prétention universelle, abstraite et impersonnelle, appuyée sur l'autorité de l'Etat. La rationalisation formelle des procédures renforce plus encore cette orientation typique de l'activité bureaucratique : l'anonymisation des cas singuliers, sous la forme de « dossiers administratifs », d'une part, le fort degré de division du travail administratif, d'autre part, dépersonnalisent les destinataires de la prestation et empêchent que les états affectifs éprouvés par les agents puissent contrevenir au principe d'égalité du traitement » (Buisson-Fenet, 2008., p. 8).

Les « états affectifs » des agents apparaissent donc non comme une problématique à résoudre, mais comme un obstacle à surmonter en vue de défendre une parfaite égalité de traitement. Nous comprenons alors pourquoi la sociologie des organisations, ouverte à une conception élargie de la rationalité, a produit des travaux qui permettent de souligner le corollaire irrationnel d'une telle organisation hyper-rationalisée⁴²¹.

Pour Robert King Merton (1940), la bureaucratie génère des « personnalités bureaucratiques » dont la particularité est de voir dans le respect de la règle une fin, au lieu d'y voir un moyen. Merton parle à cet égard d'anomie dans un sens sensiblement différent à celui de Durkheim. Pour Douglass North et le courant institutionnaliste, les organisations bureaucratiques sont constituées d'acteurs qui, quoique liés par un projet commun, obéissent moins à des considérations d'efficacité sociale qu'à l'impératif de « servir les intérêts de ceux qui détiennent le pouvoir de négociation » (North, 1994, cité in Passet, 2010, p. 803).

De fait, les organisations bureaucratiques produisent nécessairement, du point de vue de l'observateur extérieur, ce que Merton appelle des « dysfonctions bureaucratiques », ou, pour le dire autrement, des irrationalités, que la seule observation des procédures « rationnelles-légales » ne permet pas d'expliquer.

2.2.1.2- Implications organisationnelles d'un changement de paradigme

Le glissement d'une logique transformiste-verticale vers une logique évolutionniste-horizontale nous invite à revenir sur la théorie de l'apprentissage organisationnel déjà abordée⁴²². Le vocabulaire des sciences politiques peut aussi être convoqué, ainsi que celui de la pensée complexe. Le tableau suivant offre une lecture de l'évolution possible de la gestion éducative à partir des concepts généralement mobilisés par ces approches :

⁴²¹ Nous avons là un principe de type « dialogique », caractéristique de la pensée complexe, selon lequel une idée, un phénomène... contient son contraire [Cf. première partie, chapitre 4].

⁴²² Voir partie 1, chapitre 4, section consacrée à la récursion organisationnelle.

	Organisation transformiste	Organisation évolutive
Routines opérationnelles (1)	Gestion quantitative (« barème »)	Gestion qualitative (communication directe)
Théories de l'action collective (2)	Idéologie arithmomorphe	Idéologie coopérative
Valeurs directrices de l'action (3)	Uniformité	Diversité
Système de régulation (4)	Bureaucratique/corporatiste	Post-bureaucratique [Etat évaluateur]
Statut du système global (5)	Complicé	Complexe adaptatif

Tableau 14 : Caractéristiques comparées des organisations transformistes et évolutionnistes

Les procédures gestionnaires, fondées sur le quantitativisme et largement utilisées par l'administration scolaire, s'apparentent à un ensemble de routines opérationnelles, héritées – nous avons largement insisté sur cet aspect – d'une longue tradition historique (1).

Elles s'inscrivent dans un cadre transformiste : ce qui est jugé comme « bon » l'est une fois pour toutes et devient une norme – mesurable au prisme de la valeur moyenne –, à laquelle les acteurs doivent se plier.

L'introduction d'une idéologie alternative à l'idéologie arithmomorphe, que nous proposons d'appeler « coopérative » (2), suppose un apprentissage en double boucle : l'abandon de l'idéologie arithmomorphe par l'encadrement administratif (ainsi qu'une partie des enseignants) suppose en effet une modification des valeurs directrices de l'action (3).

Le cycle de connaissances ainsi ouvert doit permettre de substituer une logique de diversité dans la gestion des ressources humaines à une logique d'uniformité. La prise en compte de cette diversité passe par une décentralisation des procédures de gestion des ressources humaines et s'inscrit dans un cadre évolutif : il est en effet généralement attendu de la décentralisation qu'elle permette d'accroître l'adaptabilité du modèle organisationnel à la diversité croissante des acteurs, enseignants, élèves et managers. Nous verrons dans la section suivante ce qu'il convient d'entendre par « décentralisation ».

Cette évolution induit un changement dans la régulation du système (4). Pour comprendre cette notion de régulation appliquée au système éducatif, nous nous référons ici à quelques uns des enseignements des chercheurs associés au sein du projet européen *Reguleduc*.

Ceux-ci montrent que les systèmes éducatifs étudiés⁴²³ – dont la France – ont tous en commun, à l'origine, une organisation similaire, qualifiée de « bureaucratique et corporatiste » (Pons, 2011, p. 94). Bureaucratique : l'action publique d'éducation prend la forme de normes nombreuses et

⁴²³ A partir de six espaces scolaires locaux : Budapest, Charleroi, Lille, Lisbonne, Londres, région parisienne (Pons, 2011, p. 93).

fortement standardisées, associées à un système de contrôle de conformité assuré par des services d'inspection. Corporatiste : les normes sont négociées, au niveau national, entre l'Etat et les organisations professionnelles, notamment syndicales.

A partir des années 1980, la plupart des systèmes éducatifs nationaux européens se caractérisent progressivement par un changement – d'intensité inégale – de régulation politique, dit « post-bureaucratique ». Celui-ci est marqué par la montée en puissance de ce qu'il est d'usage d'appeler, depuis Guy Neave (1988), « l'Etat évaluateur ».

A la suite de Maroy (2006), nous pouvons associer cinq dimensions principales à cette forme d'Etat :

- Définition, au niveau central, d'objectifs à atteindre et de programmes à réaliser par le « système enseignement » ;
- Unités d'enseignement fortement autonomes sur le plan pédagogique et/ou financier ;
- Contrats liant Etat central et autorités locales ;
- Système d'évaluation externe des performances des établissements ;
- Système d'incitants symboliques ou matériels, voire de sanctions (Maroy, 2006, cité *in* Pons, p. 95).

Un tel changement, enfin, reviendrait à modifier en profondeur le statut du système éducatif global, en le faisant passer de « compliqué » à « complexe adaptatif » (5).

La notion de « compliqué » doit ici se comprendre dans un sens trivial : la taille de l'organisation, liée au nombre élevé d'acteurs impliqués, induit inévitablement des difficultés de coordination et de prévision. Ces difficultés, néanmoins, ne sont pas étrangères à une conception transformiste de l'organisation, dans la mesure où une telle conception impose la mise en œuvre de procédures « objectives », nombreuses, censées garantir la prise en charge de l'imprévu par la suppression de la subjectivité. Le glissement vers un « système complexe adaptatif » suppose l'instauration d'une logique managériale assez radicalement différente de la philosophie mécaniste gouvernant de telles procédures.

Pour Delignières, un système complexe adaptatif se définit comme un « *modèle théorique visant à rendre compte du fonctionnement de systèmes divers (organismes, espèces...), qui assurent de manière pérenne un certain nombre de fonctions (dans une histoire souvent ponctuée de crises) et se révèlent capables de s'adapter à leur environnement* ». (Delignières, 2013, p. 100).

Deux propriétés caractérisent de tels systèmes : robustesse et flexibilité. La robustesse assure de la capacité d'assurer une fonction par-delà les perturbations de l'environnement. La flexibilité renvoie à la capacité d'apprendre de nouveaux comportements lorsque les comportements traditionnels s'avèrent inadaptées (*ibid.*).

Appliquée au cas des établissements scolaires, cette définition permet de penser le système éducatif dans sa double mission à la fois « conservatrice » (permanence de la transmission intergénérationnelle de savoirs scientifiquement et historiquement construits) et « émancipatrice » (adaptabilité aux aspirations personnelles et à l'évolution des contextes économiques et sociaux

dans lesquels les individus sont appelés à devoir s'intégrer, comme le marché du travail). La prise en compte du caractère complexe du système éducatif suppose donc :

- Premièrement, de rompre avec l'opposition généralement convoquée par les enseignants entre « connaissance » (référence à la fonction de conservation/robustesse) et « compétence » (référence à la fonction d'émancipation/flexibilité), et de penser leur complémentarité de manière dialectique⁴²⁴ ;
- Deuxièmement, de ne pas imposer, pour l'administration, la notion de compétence, auprès d'enseignants souvent méfiants vis-à-vis d'une notion qu'ils associent, à l'instar du management, à la logique marchande et entrepreneuriale. Mais plutôt de favoriser son appropriation progressive par les enseignants. Et d'engendrer ainsi une forme d'acculturation, à l'origine d'une évolution des représentations. La formation initiale et continue joue, à cet égard, un rôle central.

2.2.2- PROPOSITIONS PRATIQUES

Une prévention efficace et efficiente des RPS des enseignants apparaît indissociable d'un changement de paradigme au sein du système éducatif, qui permette une désindividualisation du métier, en même temps que son « ré-enchantement ».

Cela impose de redéfinir la nature et le périmètre d'action de la technostructure par la mise en œuvre d'importants aménagements organisationnels. Le mouvement de décentralisation éducative, amorcé en 1983, traduit, en apparence, une évolution organisationnelle significative. L'exemple des modalités d'affectation des personnels enseignants, sur lesquelles nous avons

⁴²⁴ Les notions de « culture générale » ou de « savoir » bénéficient d'une forte légitimité auprès des enseignants dans la mesure où, à l'instar de la discipline qu'ils enseignent, elles sont structurantes de leur identité professionnelle. Les savoir-faire (utiliser un tableur, chercher des informations pertinentes sur l'Internet, lire des données, produire une synthèse, transposer un acquis dans une situation nouvelle...) et les savoir-être (communiquer, savoir gérer l'imprévu, s'intégrer dans un collectif de travail...) renvoient au champ de la compétence. Ces notions sont plus difficiles à intégrer en tant qu'objectif explicite d'enseignement dès lors qu'elles sont présentées, ou ressenties par les enseignants, comme des outils marchands visant une meilleure intégration sur le marché du travail. Dans un contexte économique français caractérisé par un haut niveau de chômage, notamment parmi les jeunes actifs, la valorisation des compétences paraît devoir concurrencer celle du savoir. L'objectif, peu avouable, de l'enseignement postmoderne serait ainsi, aux yeux de nombre d'enseignants – notamment les plus mobilisés –, de produire des « travailleurs flexibles » plutôt que des « citoyens éclairés ». Penser « complexe » suppose, au contraire, de sortir de l'opposition entre ce qui paraît « naturellement » économique de ce qui ne le paraît pas, et d'intégrer l'ensemble dans un même mouvement puisant à la fois dans le passé et dans le présent les matériaux intellectuels, techniques... indispensables pour appréhender l'avenir. Nous rejoignons Ménant (2008) : à l'instar de la disparition des tâches manuelles routinières, les tâches cognitives routinières, fondées sur la seule restitution de connaissances, sont associées à des fonctions en voie d'extinction sur le marché du travail. L'approche par compétences, notamment numériques, semble adaptée dans la perspective d'une meilleure intégration professionnelle future des élèves (Ménant, 2008, p. 63).

largement insisté dans ce travail, laisse néanmoins penser que cette évolution serait pour le moins partielle, pour ne pas dire illusoire.

Nous commencerons donc par montrer en quoi la décentralisation dans le système éducatif – que nous définirons – apparaît aujourd’hui comme un processus en trompe-l’œil qu’il conviendrait de clarifier (2.2.2.1). Nous montrerons dans un deuxième temps qu’une telle évolution de l’écosystème organisationnel serait synonyme d’une plus grande cohérence organisationnelle, en diminuant la logique de concurrence institutionnelle à l’intérieur du système politico-administratif (2.2.2.2). Cette évolution favoriserait, en outre, une plus grande personnalisation du travail au niveau du système politico-administratif et pédagogique, en permettant de refonder la gouvernance du système d’affectation (2.2.2.3), mais aussi de refonder la régulation des obligations de service, notamment le temps d’enseignement au sens strict (2.2.2.4), ainsi que les procédures d’évaluation (2.2.2.5).

2.2.2.1- Clarifier un processus de décentralisation qui fonctionne aujourd’hui en trompe-l’œil

a) Ce que décentraliser veut dire

Welsh et McGinn (1999) appréhendent la décentralisation comme une modalité particulière de redistribution du pouvoir entre les différents niveaux d’action publique. Ils identifient à cet égard trois formes de redistribution.

- La déconcentration (ou décentralisation fonctionnelle) : il s’agit du « *processus par lequel une autorité centrale établit des filiales en les pourvoyant en personnel* » (Buisson-Fenet, *op. cit.*, p. 72) ; exemple : la gestion rectorale du mouvement des personnels ;
- La délégation (décentralisation territoriale) : désigne un transfert de responsabilités à des entités d’intérêt public ; exemple : la gestion régionale des techniciens et ouvriers scolaires des lycées ;
- La dévolution : repose sur la reconnaissance « *des niveaux sub-nationaux comme des entités juridiques indépendantes, bénéficiant d’une autonomie de gestion* » (*ibid.*) ; exemple : la gestion par les établissements scolaires des projets d’établissement.

L’acception française du terme « décentralisation » renvoie à la notion de délégation. Comme le rappelle Hélène Buisson-Fenet, au moment (1981) d’amorcer le mouvement de décentralisation, le Ministre de l’Education nationale de l’époque, Alain Savary s’appuie sur trois constats :

- Aux yeux de la société civile, l’Etat exerce une emprise trop forte sur l’école ;
- L’école ne fait pas disparaître la reproduction scolaire des inégalités sociales ;
- Le traitement pédagogiquement indifférencié des publics scolaires ne permet pas de combattre les difficultés de certains collègues.

Ces constats se font l'écho d'une recherche, socialement valorisée, d'efficacité et de rendement, mesurables à l'aune de résultats. Les lois de décentralisation de 1983 et 1985 participent alors d'une politique éducative élaborée en termes de programmes, de projets, comme le projet d'établissement au niveau secondaire, ou de contrats, tels les contrats quadriennaux pour les universités (Drosile-Vasconsellos, 2000). Le mouvement de délégation apparaît donc comme l'expression d'une quête d'efficacité et d'efficience aussi bien pédagogique qu'économique. Le système éducatif a ainsi été le premier à développer une politique volontariste de décentralisation. Mais cette « *longue marche de la décentralisation de l'éducation* », marquée par différents « actes » entre 1982 et 2004, n'a pour l'instant produit ses effets qu'en matière de financement matériel (notamment, et de plus en plus, les nouvelles technologies), et de prise en charge de certaines missions de service public ou des personnels techniciens, ouvriers et de services (Bouvier, Toulemonde, 2013).

Rien, en revanche, en matière de gestion des recrutements et des carrières des enseignants, exception faite de l'introduction, marginale, des postes spécifiques académiques. Une direction des ressources humaines a bien été créée en 1994 au niveau de chaque rectorat. Mais – conformément à la distinction opérée par Welsh et McGinn (*op.cit.*) – il ne s'agit que d'une « décentralisation fonctionnelle » (déconcentration), non d'une « décentralisation territoriale » (délégation) telle que nous l'entendons habituellement. D'où une GRH « centralisée localement » au lieu de l'être nationalement, ce qui est, au mieux, sans effet sur la nature des procédures de gestion mises en œuvre. Au pire : les défauts autoritaires du système sont accentués, les hiérarchies intermédiaires pouvant se sentir investies d'un pouvoir qu'elles n'ont pas nécessairement. Comme le notent Troger et Ruano-Borbalan (2015, pp. 71-72), la mise en place de la déconcentration à partir de la fin des années 1980 s'est paradoxalement accompagnée d'un renforcement des logiques bureaucratiques à l'origine d'une emprise plus forte des hiérarchies intermédiaires sur les personnels enseignants, car celles-ci ont interprété « *leurs nouvelles responsabilités dans le sens d'une augmentation de leur pouvoir sur les personnels dont elles doivent coordonner le travail* ».

b) La permanence centralisatrice derrière la décentralisation : le poids de l'Histoire

Pour Bernard Toulemonde (2013), la centralisation en France est « culturelle⁴²⁵ » et démarre en 1802 avec la création napoléonienne de l'Université impériale et du corps des inspecteurs généraux⁴²⁶.

⁴²⁵ Nous utilisons les guillemets afin de souligner le fait que le mot culturel ne doit pas être pris dans sa représentation culturaliste, en tant que donnée exogène, mais comme l'expression d'un apprentissage organisationnel long, produit par les stratégies des acteurs en interactions.

La « première explosion scolaire », celle qui s'étend de 1960 à 1985 (Goux, Maurin, 2012) a du reste modifié en profondeur le mode de gouvernance d'enseignants désormais beaucoup plus nombreux. Cela s'est traduit par un changement radical de management, qui passe du « costume sur mesure » à la « confection industrielle » (Toulemonde, *op.cit.*). Le quantitatif se substitue au qualitatif. A partir des années 1960 et 1970, une direction administrative prend le relais de l'Inspection générale, jusque là directement responsable du recrutement, de l'affectation et de l'évaluation des enseignants. Ces procédures deviennent désormais impersonnelles – l'administration ne pouvant plus connaître personnellement, comme c'était le cas auparavant, la situation de tous les enseignants – et l'introduction, en 1967, des barèmes dans les modalités d'affectation et d'évolution de carrière, apparaît comme particulièrement symptomatique d'une gestion de masse.

Depuis, toutes les décisions sont prises par l'administration centrale. Les mouvements de décentralisation, puis de déconcentration, achevée en 1999 avec la création voulue par Claude Allègre du « mouvement national à gestion déconcentrée », n'ont pas véritablement diminué la centralisation, les rectorats étant soumis à un grand nombre de réglementations et aucune décision ne pouvant être prise sans la consultation (voire l'assentiment) des organisations syndicales.

Du reste, en privilégiant l'échelon rectoral, « *la déconcentration s'est arrêtée aux portes des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) comme si ceux-ci étaient incapables de gérer des personnels* » (*ibid.*).

Une autonomie « réelle » des établissements reste, sur ce point, à inventer, en dépit de la création, en 1985, du statut d'établissement public local d'enseignement. La conséquence en est qu'aucune direction d'établissement n'est en mesure d'opérer une véritable GRH. Comme le rappelle Rémi Boyer⁴²⁷, cette notion de GRH éducative a pourtant été instituée le 16 juin 1994 à travers la mesure n°131 du « Nouveau Contrat pour l'École » prévoyant la création, au sein de chaque académie, d'une direction des ressources humaines (DRH)⁴²⁸. La GRH de l'Education nationale se décline alors en cinq objectifs (tels que l'accueil et l'accompagnement dans le nouvel emploi, la prévention des inadaptations, etc.) et trois modes d'action (comme envisager les établissements comme relais de la gestion des ressources humaines). Dans les faits, cette GRH, pourtant instaurée

⁴²⁶ Le découpage historique relève, par nature, d'une construction intellectuelle et s'avère subjectif. Nombre d'historiens font remonter la centralisation bien avant l'université impériale. Pour certains, elle remonte à Henri IV qui, le premier, aurait envisagé la nécessité d'une « organisation autonome de l'Etat, au-dessus des particularismes » (*Cf. Le Point*, 28 janvier 2016). Le plus souvent néanmoins, ainsi que nous l'avons vu, la rupture historique retenue est celle opérée par Tocqueville qui l'identifie au tournant des XII^e et XIII^e siècles sous le règne de Philippe Auguste. Circonscrite au domaine éducatif, il semble que la centralisation connaisse néanmoins un tournant décisif avec l'université impériale ainsi que l'écrit Bernard Toulemonde.

⁴²⁷ http://pedagopsy.eu/ressources_humaines_remi_boyer.html.

⁴²⁸ Mais ce n'est qu'en 1997 qu'une circulaire ministérielle apporte un premier cadrage aux missions des DRH académiques.

dans une logique de rapprochement entre l'administration et les enseignants, s'apparente à une gestion de données statistiques sur « tableaux Excel » (Boyer, 2015)⁴²⁹.

Cette forme de GRH ne serait, au fond, que l'émanation du « phénomène bureaucratique » crozérien, caractéristique de la modernité wébérienne.

c) Le lien centralisation-RPS

La critique de la centralisation n'est pas nouvelle et émane paradoxalement souvent de l'administration centrale elle-même (Caillosse, Hardy, 2000 ; Poschard *et al.*, 2003, 2008). Le Conseil d'Etat, notamment (Pochard *et al.*, p. 253), souligne dans son rapport public de 2003 que bien que la richesse de la fonction publique repose sur les hommes et les femmes qui la composent (motivations, compétences, efficacité), aucun de ces atouts n'a jusque là été valorisé, faute d'une GRH fondée sur la valorisation personnalisée des compétences. La responsabilité en incombe principalement à quatre caractéristiques :

- Une gestion « *bureaucratique et administrative* » : fondée principalement sur l'application de normes et procédures étrangères aux profils des agents, aux emplois et aux objectifs du service ;
- Une gestion « *peu anticipatrice* » : les gestionnaires de terrain sont contraints de gérer les ressources humaines de manière annuelle et en considérant que ces ressources resteront inchangées dans l'avenir ; les parcours de carrière sont du reste absents ;
- Une gestion « *exagérément égalitariste* » : tous les agents sont traités de la même façon, quelque soit leur profil et leur engagement (avancement à l'ancienneté, forfaitisation des primes...). Une situation qui peut paraître particulièrement injuste au regard de la diversité des postes « réels » et des publics d'élèves afférents⁴³⁰.

Le Conseil d'Etat (2013) est sur ce point particulièrement critique : « *l'égalité de traitement continue à être un mot d'ordre syndical facile dont beaucoup de gestionnaires se satisfont. [...] Cet esprit égalitariste pèse beaucoup plus qu'on pourrait le penser, non seulement sur le fonctionnement de l'administration par démotivation et démobilisation, individuelle et collective, des agents, mais aussi sur son organisation, car l'égalitarisme a partie liée avec la centralisation et se trouve à l'origine du refus de la déconcentration de la gestion par de nombreux agents et certaines de leurs organisations syndicales* » (*op. cit.*, p. 257).

- Une « *utilisation désordonnée des souplesses de la flexibilité externe* » : la flexibilité externe, par ailleurs largement utilisée par le secteur privé et souvent dénoncée, est plus présente qu'on ne le croit généralement dans la fonction publique : essentiellement sous la

⁴²⁹ Boyer, Rémi, « La gestion des ressources humaines est une gestion de personnels sur tableaux Excel », pp. 10-13, *L'Agrégation*, n°475, juin-juillet 2015, Société des agrégés de l'université.

⁴³⁰ Le rapport cite notamment le cas des enseignants en ZEP – aujourd'hui REP et REP+.

forme d'une hausse des effectifs pour répondre à de nouveaux besoins⁴³¹, mais aussi sous forme de recours à des emplois « *précaires et incertains* » (agents temporaires, contractuels ou vacataires) ; la flexibilité interne, lorsqu'elle doit être mise en œuvre face à l'« *extinction progressive de certaines tâches* », se traduit par une sous-utilisation des personnels⁴³².

Cette situation, qui confère à l'administration du système son caractère rigide et descendant, est généralement justifiée par l'application des principes de continuité et d'égalité du service public, principes consacrés par la jurisprudence du Conseil d'Etat.

Selon Arnaud Freyder⁴³³, cet objectif est à l'origine de l'institutionnalisation, par le législateur, du principe de hiérarchie au cœur du statut général des fonctionnaires, conférant au management public son caractère résolument autoritaire (Freyder, 2013, p. 18).

Notre travail de terrain a néanmoins montré que certains facteurs de souffrance professionnelle parmi les enseignants – l'individualisme, la dépersonnalisation –, résultaient de cette approche descendante, strictement hiérarchique et autoritaire imposée par la centralisation. Une prévention primaire des RPS suppose donc d'agir au niveau organisationnel en étendant la logique de décentralisation à la GRH, sans pour autant remettre en question les valeurs directrices de l'action du système éducatif que sont l'égalité et la continuité du service public.

Cela aurait pour effet d'améliorer la cohérence organisationnelle globale du système. Cette cohérence est aujourd'hui mise à mal par la concurrence des unités institutionnelles, contribuant à déréguler la perception du sens de l'action éducative pour les enseignants. Face à cette situation, des actions doivent être menées au niveau politico-administratif chargé de la gouvernance du système. C'est ce que nous allons aborder dans le point suivant.

2.2.2.2- Diminuer la concurrence des unités institutionnelles au sein du système politico-administratif

Les modalités françaises de redistribution du pouvoir entre les échelons administratifs et politiques sont, nous venons de le voir, relativement complexes⁴³⁴. Elles articulent une logique de déconcentration, de délégation (décentralisation au sens strict) et de dévolution, en réservant à la première l'essentiel de la gestion des personnels enseignants (affectation, suivi des carrières...). Cette situation produit des effets ambivalents sur les représentations des acteurs de

⁴³¹ Au lieu de recourir à la flexibilité interne par transfert de service ou formation continue, alors même que cette forme de flexibilité est le plus souvent associée à la Fonction publique.

⁴³² Le rapport n'hésite pas à parler de « placardisation ».

⁴³³ Directeur des ressources humaines du Conseil d'Etat 2012-2015.

⁴³⁴ Voir annexe n°17 « La redistribution du pouvoir entre les niveaux de l'action éducative publique ».

l'administration scolaire. Agnès Van Zanten (2006) dénote, à cet égard, une certaine ambiguïté, puisque deux postures contradictoires se dégagent parmi les agents :

- 1) Une posture traditionnelle (défensive) fondée sur un modèle de régulation politique : elle repose sur une adhésion en valeur à des normes d'intérêt général (égalité, citoyenneté...) ; la préférence pour la déconcentration, censée donner aux recteurs le pouvoir de « tenir tête » aux préfets et élus locaux ; la loyauté des chefs d'établissement envers leur hiérarchie plutôt qu'envers la direction scolaire des collectivités territoriales ; la régulation de l'activité des chefs d'établissement sous forme de lettres triennales de mission ;
- 2) Une posture « offensive » fondée sur un modèle de régulation managériale : elle repose sur une conception pragmatique de l'Etat, censé fixer un objectif clairement défini et identifier les meilleures solutions pour l'atteindre ; une rationalité procédurale ; l'encouragement des chefs d'établissement à entretenir des liens étroits avec les collectivités territoriales et à diminuer leur soumission hiérarchique aux recteurs ; l'utilisation, par les recteurs et les EPLE, des budgets opérationnels de programme (BOP)⁴³⁵ en tant qu'outil d'incitation à la performance et à l'identification des meilleurs projets.

Parce qu'elle limite l'unité des acteurs, cette opposition idéologique apparaît comme un obstacle à la mise en œuvre d'une politique éducative qui soit efficace et efficiente. Elle entérine une évolution historique marquée par la défiance exprimée par le pouvoir central (modèle traditionnel) à l'égard des autorités territoriales (modèle managérial).

Autrefois explicite, cette conflictualité présente aujourd'hui une dimension latente qui n'en est pas moins paralysante (Tournier, 2013, pp. 131-136)⁴³⁶. Dès l'origine de la décentralisation moderne, en 1983, le pouvoir central délègue ce qu'il considère comme moins prestigieux ou stratégique (rénovation des bâtiments, puis maintenance informatique...), et conserve ce qui apparaît comme autant d'outils de domination et de contrôle (les programmes, les carrières des enseignants...). Pour Tournier, les mouvements successifs de décentralisation apparaissent ainsi comme un processus « d'automutilation schizophrénique ». Une enquête⁴³⁷ conduite par le Syndicat national des personnels de direction de l'Education nationale (SNPDEN), publiée en 2011, évoque une

⁴³⁵ Le budget opérationnel de programme désigne un ensemble globalisé de moyens associés à des objectifs mesurés par des indicateurs de résultats.

⁴³⁶ Philippe Tournier, proviseur du lycée Victor Duruy, à Paris, note ainsi combien il est encore fréquent d'utiliser le vocabulaire de la monarchie absolue pour expliquer ce que pourraient être les dangers de la décentralisation, telle la constitution de « féodalités locales » ou de « baronnies ». Alors qu'aucun terme désobligeant n'est utilisé à l'encontre des représentants locaux désignés par le pouvoir central, comme les recteurs.

⁴³⁷ SNPDEN, "Les 30 ministères", in *Direction*, n°188, mai 2011.

crise organisationnelle pour désigner les conséquences de cette vision concurrentielle à l'œuvre à l'intérieur même du système éducatif.

Les exemples ci-dessous permettent de l'illustrer :

« Dans un quart du territoire, le conflit était ouvert entre rectorat et Région, dans la moitié, c'était le règne d'une instable paix armée. Là, une rectrice plastronnait ouvertement pour avoir été nommée avec pour mission de contrer la présidente de Région ; ailleurs, c'étaient les bisbilles qui ont fait prendre une quasi décennie de retard aux environnements numériques de travail (ENT) autour de passionnantes questions comme la taille et l'emplacement de logos respectifs ; dans d'autres endroits encore, des évènements organisés par les établissements sont consumés par des questions d'étiquette [...] franchement déplacées quand elles gâchent un travail que des élèves et leurs professeurs avaient à cœur de voir reconnu » (ibid.).

Le processus de décentralisation, tel qu'il est mené depuis 34 ans, repose donc sur une logique de partage de compétences mise en œuvre sans véritable projet global autre que politique⁴³⁸.

De fait, la logique d'ensemble s'étiole au bénéfice des logiques de pouvoir interne : chacune des parties prenantes est incitée à jouer de sa zone d'incertitude dans une quête de domination plutôt que de coopération.

A ce « jeu », néanmoins, les cartes – héritage de l'Histoire –, ne sont pas distribuées de manière équitable, dans la mesure où l'Etat, via, les autorités académiques, est à la fois juge et parti. Il résulte de cette situation une forme de « paralysie systémique » : l'action de l'Etat se perd dans l'inertie désenchantée d'agents dont le pilotage à distance colle mal avec la diversité qu'ils rencontrent localement dans leurs situations de travail et, de plus en plus, leurs propres aspirations.

L'action éducative d'origine étatique se dilue alors dans des considérations perçues comme autoritaires, souvent peu porteuses de sens et de mobilisation collective aux yeux des enseignants, comme l'injonction à « faire des projets », à « utiliser le numérique » ou à « travailler en équipe ». Autant de recommandations dont la réalisation dépend de la « bonne volonté » de quelques uns, et qui, lorsqu'elles sont mises en œuvre, le sont souvent de manière isolée ou individualiste⁴³⁹. L'approche par la concurrence institutionnelle offre enfin un éclairage d'un aspect très présent

⁴³⁸ L'étude coordonnée par Danièle Linhart à propos, notamment du rectorat de Lille, permet de montrer que la déconcentration des pouvoirs au niveau académique a abouti paradoxalement à une concentration accrue des pouvoirs et des responsabilités par approfondissement de l'organisation bureaucratique. Ainsi, la multiplication du nombre de services (13 au rectorat de Lille, constitué chacun de 3 à 9 bureaux) a rendu la diffusion de l'information interne plus difficile, a accru le nombre d'intermédiaires hiérarchiques, diminuant la réactivité du système du fait d'une plus grande difficulté pour identifier les compétences (Linhart, 2006). Les faiblesses de la décentralisation « à la française » induisent donc à la fois, une plus grande concurrence entre les échelons administratifs, mais aussi une tendance à la complexification des procédures bureaucratiques.

⁴³⁹ Les enseignants concernés pouvant dès lors, parfois, apparaître comme des « carriéristes » aux yeux de leurs collègues. Comme si abonder dans le sens de l'administration rendait « suspect ».

dans les divers entretiens que nous avons réalisés : celui de la tension entre ce qui relève de l'administratif et ce qui relève de la pédagogie dans l'action des personnels de direction. Là où ces derniers, appuyés en cela par les textes, revendiquent la dimension pédagogique de leur action – tout en déplorant la mise en concurrence de celle-ci avec l'action administrative –, les enseignants l'excluent dans les faits, générant ainsi de possibles conflits dans la conduite de la relation professionnelle.

Cette tension révèle l'ambiguïté d'un système dans lequel l'arbitrage entre déconcentration, délégation et dévolution n'a jamais été effectué de manière satisfaisante car soumis à des considérations politiques, volontiers partisans, mais le plus souvent liées à des jeux de pouvoir entre acteurs institutionnels⁴⁴⁰.

La gouvernance du système doit donc être repensée afin de substituer la logique du temps long, indissociable de l'éducation, à celle du temps court, foncièrement politique. L'hypothèse est que le degré de cohérence organisationnelle influe sur les représentations des acteurs et leur forme d'engagement dans le système ou, plus exactement, dans chacun des sous-systèmes auxquels ils appartiennent. Une plus grande cohérence organisationnelle suppose que le pouvoir entre chacun des niveaux institutionnels soit redistribué :

- Les autorités académiques gardent la main pour la fixation d'objectifs nationaux évaluable (organisation des concours de recrutement et des examens nationaux, formation initiale, définition d'une partie – pas la totalité – des programmes scolaires nationaux) ;
- Les autorités locales disposent de prérogatives élargies en matière scolaire (dotations élargies et proportionnées aux caractéristiques socio-économiques du territoire, rémunération des enseignants, mise en cohérence régionale des projets d'établissement, évaluation externe) ;
- Le principe de dévolution aux EPLE augmente fortement (recrutement des enseignants sur la base des projets d'établissement et de la capacité des enseignants à adhérer à ce projet, définition concertée d'une partie des programmes scolaires, formation continue, suivi psychologique des personnels, évaluation interne) ;
- Cette redistribution pourra se faire via les conventions tripartites, introduites en 2004 (convention avec la collectivité territoriale) et 2005 (contrats d'objectifs avec l'Etat). Celles-ci doivent donc être développées en ramenant l'acteur étatique au statut d'acteur « comme les autres ».

⁴⁴⁰ Ainsi que l'indique Tournier, pour ce qui concerne la GRH, les personnels de direction se révèlent en théorie, omnipotents et, dans les faits, impuissants. Si l'article R421-10 stipule que la direction a « autorité sur l'ensemble des personnels », la « réalité » du terrain montre que les personnels de direction n'ont aucun moyen pour gérer les situations des personnels en difficulté ou incompétents. Nous y voyons, là encore, l'expression de cette dualité entre dévolution vers les EPLE et centralisation rectorale de la GRH.

2.2.2.3- Refonder la gouvernance du système des affectations

Les procédures centralisées et chiffrées qui caractérisent le système d'affectation des enseignants du second degré ont été largement évoquées dans ce travail. Compte tenu des modalités de calcul des points, celles-ci se font, de manière quasi-systématique, au détriment des jeunes enseignants.

Pour la Cour des comptes (2013), « *les enseignants qui ont les barèmes les plus bas, c'est-à-dire généralement les enseignants débutants, sont affectés sur les postes les moins attractifs* » (p.88). La faible attractivité porte, d'après la Cour, sur les postes de remplaçant et, surtout, sur les postes situés dans les établissements connaissant les plus grandes difficultés scolaires⁴⁴¹.

Ainsi, d'après le Bilan social 2013-2014 publié par le Ministère de l'éducation nationale (MEN), 56,1% des demandes de mutation au niveau inter-académique, n'ont pas donné satisfaction, soit 9 457 enseignants titulaires.

Du reste, comme l'indique le Bilan (p.97), « *plus de la moitié de ces demandes de participation émanent des académies de Versailles (23,7 %), de Créteil (21 %) et d'Amiens (5,6 %) alors que ces académies représentent ensemble moins de 20 % des enseignants du second degré* », soit les académies qui regroupent la plus grande proportion de postes « faiblement attractifs » au sens de la Cour des comptes⁴⁴².

Il apparaît donc que le système d'affectation « au barème » se traduit par un double mouvement à l'origine d'une « spirale négative » pour des milliers d'enseignants : une large majorité d'enseignants titulaires sont maintenus sur des affectations subies, majoritairement dans les académies les moins attractives où le ratio « demandes d'entrée / demandes de sortie » est le plus faible (de 8% à moins de 40% d'après le Bilan du MEN, p. 99) ; les enseignants néo-titulaires, donc les plus jeunes, sont majoritairement (37,7% en 2016, 38,4% en 2015, 41% en 2014, 42% en 2013, 45% en 2012) affectés sur les académies les moins attractives, Créteil et Versailles accueillant chacune respectivement 3 000 et 2 900 entrants néo-titulaires.

De fait, ainsi que nous l'avons vu dans la partie liminaire de notre travail, les enseignants les plus jeunes sont ceux qui sollicitent le plus fréquemment des congés de maladie. D'après le Bilan, en effet, « *les trentenaires sont ceux qui ont le plus recours aux congés pour raison de santé, notamment pour*

⁴⁴¹ Des établissements situés sur ce qu'un collectif d'enseignants a appelé les « territoires perdus de la République » (2002) afin de souligner que les difficultés scolaires liées à l'origine populaire ou défavorisée des élèves sont renforcées par une certaine forme de délitement culturel marquée par l'antisémitisme, l'homophobie et le sexisme, rendant d'autant plus difficile la faculté d'enseigner, notamment certaines parties du programme.

⁴⁴² Les indicateurs construits par le MEN font apparaître que ces trois académies (et donc les élèves qui s'y trouvent) sont les plus hétérogènes socialement (Versailles) et/ou les moins favorisées socialement (Créteil, Amiens).

motif de maladie ordinaire » (p.136)⁴⁴³. Au-delà des seuls enseignants en début de carrière, le rapport public de la Cour des comptes (2013) porte, sur cet aspect de la gestion des enseignants, un regard particulièrement critique. Pour elle, « *ni les compétences propres des candidats, ni la singularité du poste visé du point de vue des besoins des élèves, ni a fortiori l'adéquation entre ces deux critères ne sont retenues [...]. Ces critères sont, de plus, appliqués de façon automatique et traités par informatique, grâce à un système dit "au barème". [...] De ce fait, à aucun échelon de l'administration ou de l'établissement ne peuvent être pris en compte le parcours du candidat, sa carrière ou ses compétences propres. La procédure ne prévoit pas d'entretien avec le candidat et le curriculum vitae est une pièce inexistante dans le traitement des candidatures autres* » (Cour des comptes, *op. cit.*, pp. 74-76).

Pour la Cour, cette modalité particulière de gestion conduit, en outre, pour un corps d'appartenance donné⁴⁴⁴, et paradoxalement au regard de l'objectif d'égalité, à une inéquité parmi les enseignants, du fait de « *l'absence de modulation du service selon le poste et l'expérience de l'enseignant* » et ce, alors même que les données du système « *font apparaître un temps de service et un ensemble d'activités qui peuvent varier dans des proportions importantes d'un enseignant à l'autre, pour des profils dont les grandes caractéristiques sont pourtant comparables* » (*ibid.*, pp. 78-80).

Dans son propos, la Cour (p. 28) incrimine les décrets du 25 mai 1950, à l'origine de la définition des obligations réglementaires de service⁴⁴⁵ : « *tout travail de l'enseignant autre que celui de "faire cours" n'est pas identifié dans son temps de service, ce qui est doublement dommageable, pour l'enseignant qui ne peut pas voir son implication pleinement reconnue, et pour le chef d'établissement qui est tributaire de la bonne volonté des enseignants* ».

Le constat précédent valide un aspect important de notre travail. Le système centralisé d'affectations soulève un double problème, relevant à la fois de l'inefficacité et de l'inefficience. Inefficacité : le nombre d'absences plus fréquents des enseignants en début de carrière diminue la continuité, aussi bien que l'égalité, du service public d'éducation. Inefficience : dans l'académie étudiée, nous avons montré qu'une procédure décentralisée des affectations aboutirait sensiblement à un résultat équivalent à celui obtenu à partir des modalités actuelles d'affectation quant au taux d'occupation des postes vacants – à rebours des croyances collectives en vigueur au

⁴⁴³ L'enquête « Baromètre de l'éducation » publiée par le syndicat UNSA en juin 2014 fait apparaître que 50% des enseignants du second degré interrogés ne sont « pas du tout » ou « plutôt pas » d'accord avec les modalités de mutation. Le chiffre monte à 63% chez les moins de 30 ans et à 67% chez les enseignants ayant entre 1 et 4 années d'ancienneté. Notons qu'avec 19% de « non réponses », ces chiffres peuvent être sous-estimés, les sans-réponses pouvant provenir d'enseignants n'ayant jamais eu à souffrir personnellement de problèmes liés aux mutations et/ou n'ayant qu'une connaissance lointaine des modalités de fonctionnement du système.

⁴⁴⁴ La précision est d'importance car le même document fait apparaître l'existence d'une forte différenciation des temps de service entre les corps, notamment entre agrégés et certifiés. La Cour recommande sur ce point d'appliquer à l'ensemble des enseignants, à partir des comparaisons internationales (Pays Bas notamment), les procédures de recrutement adoptées par l'enseignement privé catholique sous contrat et par l'enseignement en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE).

⁴⁴⁵ Décrets n°50-581 à 50-583 du 25 mai 1950 portant règlement d'administration publique : quinze heures d'enseignement hebdomadaires pour les enseignants agrégés, dix-huit heures pour les certifiés.

sein de la technostructure. Mais elle serait moins coûteuse⁴⁴⁶ et possiblement plus respectueuse des principes de la justice procédurale et interactionnelle, en donnant aux enseignants la possibilité d'être des acteurs de leur affectation. Le système actuel, au contraire, repose sur le déploiement d'une logique administrative qui fait du moyen (le respect des barèmes) une priorité sur l'objectif (la satisfaction partagée des enseignants et des personnels de direction).

Dit autrement, le système repose sur une régulation par la norme plutôt qu'une régulation par le résultat, la norme apparaissant comme la convention de langage liant représentants des personnels et de l'administration⁴⁴⁷.

A cet égard, les propositions formulées par le rapport Mougeot (2011), à propos des agrégés de l'université, fournit des pistes de réflexion stimulantes pour le second degré, à même de respecter à la fois le maintien de concours nationaux et une autonomie accrue des établissements⁴⁴⁸. Appliquées à l'enseignement secondaire, nous pouvons les résumer ainsi :

- Chaque enseignant formule des vœux en direction des établissements qu'il souhaite intégrer, via une plateforme électronique construite sur le modèle « Admission Post Bac » (APB) utilisée pour les élèves de terminale. A chaque vœu est associée une description précise du profil de l'enseignant. Les vœux de l'enseignant sont formulés sur la base, notamment, du projet d'établissement, très détaillé, mis en ligne par le collège ou le lycée concerné ;
- Chaque établissement classe les enseignants qu'il souhaite incorporer sur la base de procédures libres (pouvant aller de la simple constitution de dossiers professionnels et personnels à la mise en œuvre d'entretiens de recrutement en fonction de la spécificité perçue du poste) ;
- Un système de liste principale et de liste d'attente évite que des postes demeurent inoccupés.

Ce système présenterait l'avantage fondamental de concilier la liberté de choix d'exercice des enseignants – donnant à ces derniers le sentiment d'être acteurs de leur carrière – et l'intérêt des établissements en leur permettant de valoriser leur « projet d'établissement ».

⁴⁴⁶ Du point de vue de l'efficacité organisationnelle, notre étude fait apparaître des coûts d'organisation beaucoup plus faibles dans le cas du système décentralisé. Les coûts de gestion administrative au niveau du rectorat – de main d'œuvre notamment –, mais aussi les coûts liés aux décharges syndicales – de l'ordre de 60 à 70 millions d'euros en 2013 sur la base de 893 ETP de décharges syndicales –, seraient réduits. Cette diminution des coûts d'organisation devrait être comparée avec la hausse des coûts de transaction, difficilement évaluables, indissociables des recrutements directs opérés au niveau local – ceux liés, notamment, à l'organisation des entretiens dans des modalités restant à définir, mais aussi, éventuellement, de préparation des enseignants à ces entretiens. Nous retrouvons ici quelques uns des enseignements classiques de l'économie de la firme et de la prise de décision (Coase, 1937 ; Williamson, 1975 ; Gordon, Tullock, 1963).

⁴⁴⁷ Par le jeu des effets de couple (Cf. chapitre 1 Partie 3).

⁴⁴⁸ Voir annexe n°18 « Les préconisations du Rapport Mougeot ».

Il permettrait aussi de rompre avec un principe de déroulement de carrière foncièrement linéaire, consistant, pour paraphraser Philippe Tournier, à « *faire toujours la même chose mais progressivement plus près de chez soi et dans un environnement plus plaisant* » (Tournier, 2013, p. 27). Et susciter la formation de collectifs de travail qui, n'étant pas dus qu'au hasard, pourraient jouer un rôle plus protecteur.

La question des modalités de choix dans les recrutements demeure néanmoins posée. Il convient à cet égard de se prémunir de l'écueil qui consisterait à faire peser la responsabilité du choix du recrutement sur les seules épaules du chef d'établissement. Cette solution, en effet, présente deux inconvénients majeurs.

Premièrement, les entretiens que nous avons menés montrent que les personnels de direction eux-mêmes peuvent se montrer réfractaires à l'idée d'exercer cette mission. Beaucoup, en effet, ont quelque appréhension à l'idée de devoir assumer le poids des recrutements et des difficultés et risques d'erreur associés.

Le second inconvénient est à rapprocher des craintes des enseignants, notamment les plus mobilisés. Ceux-ci, en effet, sont, dans leur grande majorité, réticents à l'idée d'être recrutés localement, a fortiori par un individu seul (ou, éventuellement, avec son adjoint) qui ne manquerait pas d'être perçu comme un manager imbu de pouvoir.

Notre travail a montré, à cet égard, la prégnance de l'idéologie « anti managériale », voire de la lutte des classes, parmi, notamment, les représentants des personnels. Afin de se prémunir de ces difficultés, nous préconisons un recrutement collectif, éventuellement assumé au niveau du bassin d'établissement, assuré conjointement par les personnels de direction et les représentants élus des personnels de l'établissement ou du bassin.

Cette solution présente, selon nous, le double avantage 1) de limiter le risque de dérive « caporaliste » que les enseignants opposés aux recrutements directs ne manqueraient pas de soulever, et 2) de limiter la rente de situation dont bénéficient les représentants des personnels nationaux ou académiques. Cette rente, mesurable à travers les heures de décharges consacrées au décompte des barèmes et l'élaboration de discours, est à l'origine de la bureaucratisation de l'action syndicale, elle-même génératrice d'un phénomène de connivence administrative, dont nous avons, par ailleurs, explicité les ressorts⁴⁴⁹.

Parce qu'elle produit et renforce l'idéologie arithmomorphique et rhétorique dans les procédures de gestion, cette connivence est fortement dépersonnalisante pour les enseignants. Un tel changement va de pair avec une évolution des mandats syndicaux, lesquels devraient être réduits dans le temps et porter principalement sur l'échelon de l'EPLÉ ou du bassin. L'objectif doit être que chaque enseignant, à un moment de sa carrière, soit représentant du personnel et participe activement au recrutement local de ses collègues.

⁴⁴⁹ Voir chapitre 1 de la Partie 3 avec la notion d'effet de couple.

2.2.2.4- Refonder la régulation des obligations de service

Nous avons rappelé, dans la section précédente, que les obligations de service des enseignants étaient fixées de manière statutaire, via les « décrets de 50⁴⁵⁰ ». Cette approche par les statuts, si elle peut sembler la plus protectrice et la plus sécurisante, car s'appliquant indistinctement à tous les enseignants, apparaît, dans les faits, incompatible avec une protection « réelle » de la santé mentale des enseignants.

La gestion statutaire, en effet, en tant que « tâche prescrite », est tributaire d'une vision impersonnelle du travail. Or, en reprenant l'analyse développée par Yves Clot⁴⁵¹, la dimension impersonnelle du travail ne constitue qu'une dimension parmi d'autres de l'activité professionnelle. Elle en oublie trois autres, relatives à l'engagement du travailleur (dimension personnelle), aux échanges autour du travail réel (dimension interpersonnelle) et à la mémoire professionnelle (dimension transpersonnelle).

Les « décrets de 50 » apparaissent comme l'expression juridique de la croyance institutionnelle aux vertus de la centralisation. Aux vertus, aussi, du pilotage à distance des ressources humaines, envisagées comme des sommes d'individus dont la réussite commune à un concours suffirait à garantir la formation de collectifs de travail engagés et efficaces. Prévenir les RPS impose de prendre en compte la pluralité des dimensions du travail et non seulement sa dimension prescrite et impersonnelle, par ailleurs indispensable. Cela suppose de sortir du cadre statutaire, consistant à gérer la masse, pour lui substituer un cadre personnel, consistant à gérer les collectifs.

Concrètement, il apparaît nécessaire de remanier les « décrets de 50 » – conjointement au mouvement de décentralisation et de dévolution de la GRH tel que nous l'avons présenté –, dans le sens d'une régulation plus proche de ce que serait une gestion contractuelle des enseignants. L'enjeu est de se donner un cadre, à la fois plus protecteur pour les enseignants, plus efficace pour les élèves, et plus souple pour l'ensemble des agents, tenant compte de la diversité des situations, des profils et des parcours de chacun.

Par exemple, ainsi que le remarque Rémi Boyer :

« ...toutes les disciplines n'exigent pas autant de temps de préparation des cours ou de correction des copies. Depuis 6 ans je constate que les professeurs des disciplines littéraires (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) et les professeurs des écoles (du CP au CM2) sont bien plus nombreux que les autres à souhaiter se reconvertir, car leur temps de travail est bien supérieur à 39 h par semaine. La difficulté est donc de calculer l'horaire moyen de travail, selon les disciplines ou les niveaux

⁴⁵⁰ La familiarité de l'expression est celle que nous retrouvons dans les discours des enseignants ou des personnels de direction lorsque nous évoquons avec eux la gestion statutaire du temps de travail devant élèves. Précisons que ces décrets ont été partiellement abrogés par le Décret du 20 août 2014. Sans modifier la répartition statutaire des services.

⁴⁵¹ Voir la première partie de notre travail, chapitres 2 et 3.

d'enseignement, pour aboutir à un théorique commun de 35 heures, que chaque enseignant effectue déjà largement » (Boyer, 2013, p. 123).

Ce constat, effectué par le président de l'association *Après prof*, est largement validé par notre propre travail de recherche. Les enseignants avec lesquels nous avons travaillé ont tous témoigné de la grande diversité des situations de chacun en fonction, notamment, de la discipline qu'il enseigne, mais aussi du niveau d'enseignement ou du type d'établissement (collège ou lycée, classé REP/REP+ ou non) dans lequel il exerce.

Le constat est le même en ce qui concerne la diversité des situations liées à l'âge / l'expérience des enseignants, les plus jeunes – en lien avec leur lieu d'affectation –, souffrant d'une surcharge de travail, et les plus anciens souffrant d'un excès de routine.

En outre, la gestion statutaire ne tient pas compte des compétences acquises par les enseignants, à l'occasion des activités avec les élèves, mais aussi lors de la conduite d'actions ou de projets hors-classe en collaboration avec la direction ou des intervenants extérieurs (maîtrise de l'outil informatique, capacité de communication vers des adultes, gestion d'équipe, connaissance d'un système externe ou d'une personne ressource....).

Des compétences dont les enseignants n'ont bien souvent eux-mêmes pas conscience qu'ils les ont acquises. Ainsi, pour l'ancien recteur Bouvier, *« ils [les enseignants] ne savent pas ce qu'ils savent faire, en dehors de faire des cours, ce qui, en soi, ne veut pas dire quelque chose de très précis pour le commun des mortels, et sans doute pas beaucoup plus pour les enseignants eux-mêmes lorsqu'ils y réfléchissent »* (Bouvier, 2013, p. 21). Là encore, notre travail valide largement ce constat. Aucun des enseignants rencontrés n'a été en mesure d'envisager de manière explicite l'hypothèse d'une « transférabilité » de compétences acquises en direction d'un autre métier ; ce qui contribuait, selon eux, à enfermer dans leurs difficultés les enseignants en situation de fragilité.

C'est pourquoi, nous préconisons :

- L'indexation de l'horaire de travail moyen sur le lieu d'exercice (collège ou lycée) et non plus sur le grade (agrégé ou certifié), à rémunération constante. Exemple : 18h de cours hebdomadaires, en moyenne, en collège, 15h en lycée ;
- L'introduction de fourchettes horaires de cours pour les enseignants en fonction de l'origine sociale des élèves. La pénibilité du métier liée au contexte socio-économique serait ainsi mieux prise en compte. Exemple : 8h à 12h d'enseignement en collège REP+, en contrepartie d'autres activités de concertation, de gestion collective des difficultés et d'accompagnement personnalisé. Activités dont les modalités sont précisément explicitées dans un projet d'établissement élaboré de manière égalitaire entre enseignants et personnels de direction ;
- La variation de l'horaire hebdomadaire d'enseignement en fonction de l'âge. Exemple : 12h à 15h d'enseignement (en fonction de sa discipline) pour un(e) jeune enseignant(e) de

collège, une fois titularisé(e) et pendant 5 ans ; un horaire qui passerait de 18h à 24h pendant les 5 à 10 années suivantes (en fonction des besoins locaux) ; puis qui repasserait entre 15h et 18h au bout de 15 à 30 ans d'ancienneté ; et tomberait de 9h à 15h au-delà de 30 ans de carrière, en échange de missions d'encadrement de stagiaires, de personnels en difficulté, ou de formation ;

- La quantification explicite – dans des projets d'établissement collectivement élaborés au niveau local, au sein d'espaces de *discussion* du travail « réel » – de la durée de chacune et du nombre des missions comptabilisées en tant que temps de travail (enseignement au sens strict, conseils de classe, pédagogique ou d'enseignement, projet intra ou inter établissement, formation reçue ou donnée, accompagnement...)

2.2.2.5- Refonder les procédures d'évaluation

La réforme « PPCR »⁴⁵² que nous avons évoquée dans la partie liminaire de notre travail constitue, en partie, une réponse très attendue aux nombreux défauts, souvent évoqués, dont souffrait le système précédent, resté en vigueur jusqu'à la rentrée 2015-2016 incluse. Dans cet ancien système – que nous garderons en référence compte tenu du caractère extrêmement récent des nouvelles procédures (rentrée 2016) –, l'idée d'évaluation des enseignants se confond avec celle de notation, en l'occurrence une note chiffrée sur 100, elle-même constituée de deux notes : l'une administrative (sur 40), attribuée par le CDE, et l'autre, pédagogique (sur 60), attribuée par l'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional (IA-IPR)⁴⁵³.

Pour la Cour des comptes (*op. cit.*), « la notation administrative par le chef d'établissement, propre au second degré, est enfermée dans des modalités tellement étroites qu'elle ne donne pas une vision pertinente de la mission des enseignants » (p. 25).

En ce qui concerne la note pédagogique, la Cour souligne le caractère limité du cadre juridique des inspections, conférant aux inspecteurs une grande liberté dans l'interprétation des critères d'évaluation (p. 25). Une situation qui peut provoquer du stress chez l'enseignant évalué, ce

⁴⁵² Voir annexe n°23 « La réforme PPCR ».

⁴⁵³ « Questionnaires parlementaires traités par la DGRH », PLF 2014, Mission enseignement scolaire et enseignement supérieur, décembre 2013, p. 186. Assortie d'un commentaire, la note administrative dépend de trois critères évalués de manière qualitative mais indépendante de toute observation/évaluation en classe : ponctualité/assiduité, activité/efficacité, autorité/rayonnement. La note pédagogique est établie sur 60. Elle est attribuée, en concertation avec le CDE, par l'IA-IPR. Contrairement à la note administrative, la note pédagogique n'est pas attribuée annuellement, mais de manière plus espacée dans le temps et variable selon les disciplines ; elle prend la forme d'une inspection se déroulant, en moyenne, tous les cinq à dix ans (Albanel, 2007). Elle évalue, à l'occasion d'une ou deux heures de séance pendant laquelle l'IA-IPR observe l'enseignant dans sa classe, l'implication et l'efficacité pédagogique de l'enseignant observé. Cette note est justifiée par un rapport qui fait état du déroulement de la séquence pédagogique ainsi que de l'entretien effectué avec l'enseignant à l'issue de la séance d'observation. L'inspection vise donc un triple objectif : la conformité de l'enseignement au programme, l'accompagnement pédagogique de l'enseignant et la gestion de carrière (*ibid.*).

dernier ne sachant pas toujours précisément sur quoi va reposer l'inspection. Par ailleurs, comme le note Albanel (2007), la « double-casquette » de l'IA-IPR, à la fois évaluateur et conseiller, soulève un véritable problème dans la nature du rapport que l'enseignant entretient vis-à-vis de l'inspecteur : « *on ne peut pas attendre d'un enseignant qu'il se mette en situation de demande de conseils, qu'il avoue ses faiblesses pour mieux se faire accompagner quand, dans le même temps, il sait qu'il sera jugé et qu'il obtiendra une note, de laquelle dépendra l'évolution de sa carrière*⁴⁵⁴ ». Et Boyer (*op. cit.*) de souligner combien le système des inspections individuelles peut être mal ressenti par des enseignants au-delà de dix ans d'ancienneté, remis en cause au moment où ils ont le sentiment d'être devenus compétents dans leurs pratiques pédagogiques (p. 125).

Un rapport parlementaire du 1^{er} décembre 2015 se montre du reste très critique vis-à-vis de cette approche centralisée de l'inspection qui entretient, d'après les auteurs, une vision strictement individualiste, et conforte les enseignants dans « *l'exercice solitaire de leur métier* » (Durand, Salles, 2015, p. 187).

Les auteurs relèvent trois « faiblesses » dans l'exercice de l'inspection individuelle :

- Elle est injuste, du fait du différentiel important de fréquence dans les inspections selon le degré d'enseignement et la discipline enseignée ;
- Reprenant l'avis du Haut conseil de l'évaluation de l'école (2003), Durand et Salles soulignent en second lieu le malaise, voire la souffrance, que peut engendrer une procédure individuelle d'évaluation à la fois brève et rare, voire infantilisante ;
- Troisièmement : la note d'inspection pèse peu sur les carrières et s'avère de fait inefficace en terme de GRH, compte tenu du poids prépondérant de l'ancienneté dans les procédures d'avancement, souvent mises en œuvre à travers des barèmes.

Il existait donc un consensus quant au caractère inopérant – à la fois peu efficace sur le plan institutionnel et vecteur de stress sur le plan personnel – des anciennes modalités d'évaluation des enseignants. Le Ministère de l'éducation le reconnaissait du reste lui-même dans un rapport d'octobre 2012, d'où il ressortait l'inadaptation du système actuel de notation, la nécessité d'une clarification des rôles des deux évaluateurs et de la prise en compte de l'évaluation comme processus de longue durée (parcours professionnel, travail en équipe, investissement personnel...)⁴⁵⁵. La question de la capacité d'évolution du système centralisé d'évaluation était

⁴⁵⁴http://www.lemonde.fr/idees/article/2011/12/07/attention-a-l-instrumentalisation-de-l-evaluation-des-enseignants_1612581_3232.html

⁴⁵⁵ « Questionnaires parlementaires traités par la DGRH », PLF 2014, Mission enseignement scolaire et enseignement supérieur, décembre 2013, p. 187.

donc posée, les mêmes critiques – voire autocritiques – étant régulièrement remises en avant depuis plusieurs années⁴⁵⁶.

La réforme « PPCR » a modifié de manière *a priori* substantielle les modalités d'évaluation pédagogique des enseignants ; du fait, notamment, de l'introduction des entretiens de carrière à des niveaux prédéterminés d'échelon, et de l'explicitation des « compétences » – dans et en dehors de la classe –, exigibles de la part d'un enseignant⁴⁵⁷. Cette réforme, indispensable, a néanmoins, paradoxalement, pour conséquence, de renforcer le caractère homogène de la GRH, sans se doter des moyens locaux d'une prévention des difficultés professionnelles des enseignants. Cela tient à la nature centralisée du système : parce qu'elle préserve une régulation centrée sur l'action des technostructures nationale et académique, il est, selon nous, peu probable que la réforme « PPCR » contribue significativement à une évolution des représentations des enseignants vers une plus grande considération de leur travail ou une réduction de la distance symbolique qui les sépare de leur administration. Peu probable, de fait, qu'elle favorise une meilleure prévention des RPS, compte tenu, par ailleurs, du nombre très faible d'entretiens de carrière que la réforme prévoit.

C'est pourquoi nous préconisons :

- Une évaluation informelle, à l'initiative des enseignants et dont les modalités pourraient être inscrites dans le projet d'établissement, consistant à assister aux cours des uns et des autres puis à en discuter dans des espaces formels ou informels. Il y aurait ainsi à la fois une incitation à améliorer sa pratique pédagogique (internalisation de l'innovation par la mise en discussion du travail), et une forme d'« auto-prévention » des difficultés professionnelles susceptibles de déboucher sur un RPS ;

- Le maintien d'inspections « conseils », conduites par l'IA-IPR, tous les deux ans, durant les 1 à 10 premières années d'enseignement, dans une logique de bienveillance et avec l'objectif de « donner confiance » à l'enseignant, mais aussi d'identifier les sources potentielles de difficultés professionnelles au sein de la classe avant qu'elles ne se cristallisent. Le modèle mis en

⁴⁵⁶ Dominique Senore, inspecteur de l'Education nationale dans le premier degré, distinguait, en 2000, trois formes d'inspection : charismatique, techniciste et éthique. Les deux premières étaient celles en vigueur jusqu'en 2016 et dérivait d'une conception traditionnelle et pyramidale de l'évaluation des enseignants. La troisième est celle qui, selon lui, devrait être appliquée après avoir été définie dans un « code de déontologie » collectivement élaboré. L'inspection éthique serait celle qui valoriserait les ressources humaines par accompagnement de l'enseignant dans un rapport moins autoritaire et plus égalitaire.

⁴⁵⁷ Arrêté du 1^{er} juillet 2013, publié au BO du 25 juillet 2013, remplaçant l'arrêté du 19 décembre 2006, consultable à cette adresse : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066
Pour une synthèse : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/eva-grille.pdf>.

œuvre serait celui de l'inspection « éthique » au sens de Senobre. Comme les CDE, les IA-IPR seraient désormais sous l'autorité de la région et non plus du rectorat. Leur action serait concentrée sur la gestion des enseignants en début de carrière, les recrutements nationaux et les partenariats avec l'enseignement supérieur local pour la constitution des modules de formation initiale et continue ;

- Le maintien des critères de compétences prévus dans le protocole « PPCR » dans la mesure où – innovation majeure – ils intègrent la dimension collective et coopérative du métier. Ces critères devraient néanmoins être réduits et davantage explicités par des exemples concrets, les notions d'« engagement », ou de « principe éthique », par exemple, pouvant apparaître particulièrement floues. La présentation sous forme de grille, également, paraît imposer un cadre trop rigide ;

- La mise en œuvre de rendez-vous de carrière⁴⁵⁸ annuels (et non plus limités à quatre), indépendants de l'échelon ou de l'ancienneté de l'enseignant dans son échelon ou son grade. Ces rendez-vous de carrière seraient partiellement calqués sur le système écossais de gestion locale des ressources, le « *Devolved School Management* » (DSM)⁴⁵⁹, dont la réforme « PPCR » s'inspire en partie : constitution d'un rapport auto-évaluatif par l'enseignant portant sur son travail et son ressenti de l'année scolaire écoulée ; discussion avec la direction de l'établissement et compte-rendu de cette discussion. Il s'agirait d'une forme d'évaluation interne ;

- L'intervention d'un(e) psychologue du travail au cours de chacun des entretiens de carrière afin d'évaluer la santé mentale de l'enseignant ;

- La promotion des enseignants serait gérée par la région, sur proposition du CDE (l'avis de l'IA-IPR serait consultatif). Le quota de promotion de 30% serait supprimé. En contrepartie, les enseignants seraient sollicités par le responsable de région pour émettre un avis quant à l'efficacité de l'action managériale du CDE. Le contrôle des promotions se ferait de manière paritaire entre représentants de la région et de l'établissement concerné (évaluation externe) ;

- La rénovation de la formation continue conformément aux attentes des enseignants (actualisation de connaissances en partenariat avec des chercheurs, formation aux TIC par des spécialistes, développement des compétences en matière d'orientation...) afin d'inciter sans contraindre à la formation et l'amélioration de compétences valorisables dans les parcours de

⁴⁵⁸ L'évaluation devrait s'inscrire, selon nous, dans la perspective d'une « débureaucratization » de la notion de carrière. Voir annexe n°19 « Vers une évolution de la notion de carrière ».

⁴⁵⁹ McGregor (Isobel), « Gestion des ressources au niveau de l'établissement : le modèle écossais », in *La GRH de proximité*, AFAE, n°138, juin 2013.

carrière. Cet aspect est d'autant plus important que l'état actuel des connaissances montre bien l'existence d'un lien significatif entre qualité de l'emploi, flexibilité fonctionnelle du fait de la formation continue, et capacité d'innovation [pédagogique] de rupture (Askenazy, Erhel, 2017) ;

- La fin de l'obligation de mobilité pour les CDE afin de favoriser la constitution d'une « culture » d'établissement et une identité professionnelle commune autour du CDE, susceptible de générer puis de réguler des « *relations de coopération professionnelle*⁴⁶⁰ » (Gather Thurler, 2000). De générer, aussi, la constitution d'un « *bien commun établissement* » (Barrère, 2014).

⁴⁶⁰ Monica Gather Thurler (2000) distingue trois niveaux de coopération dans l'établissement scolaire : les relations « balkanisées », où des petits groupes plus ou moins en conflit travaillent dans un rapport concurrentiel ; les relations « familiales », générant un climat positif de soutien indépendamment des pratiques professionnelles ; et les relations de « coopération professionnelle », produites par une culture de développement professionnel.

CONCLUSION DE LA TROISIEME PARTIE

Dans cette troisième et dernière partie de notre travail, nous nous sommes intéressé aux éléments/interactions qui sont venus enrichir le système initial : des interactions existantes se sont renforcées, d'autres se sont atténuées, d'autres, encore, ont vu le jour... La présentation du « système enseignement » enrichi nous a permis d'aborder le processus de construction des facteurs de RPS auquel nous avons apporté des éléments explicatifs qui fondent, selon nous, les principes directeurs de l'action des acteurs dans le système. Ces principes constituent des idéologies qui sous-tendent les pratiques et approches des RPS aujourd'hui et qui ne permettent pas une prévention primaire effective de ces risques. Pour cela, nous nous sommes appuyé sur le matériau fourni par notre terrain, matériau que nous avons croisé avec les enseignements sociologiques et historiques tirés de la littérature sur le sujet. Les principaux résultats de cette analyse nous ont amené à caractériser le système éducatif en tant que bureaucratie mécaniste orienté par une idéologie arithmomorphe, à l'origine d'une dérégulation collective que le concept durkheimien d'anomie permet d'éclairer.

De cette analyse, découle la nécessité de refonder les valeurs directrices de l'action par une forme de basculement cognitif consistant à donner aux EPLE, dans une logique évolutionniste, la capacité de construire localement de véritables collectifs de travail par la prise en compte de la diversité des caractéristiques, aspirations et compétences individuelles. La prévention primaire des RPS apparaît donc indissociable d'une désindividualisation du métier. Cela suppose une évolution de la gouvernance du système consistant :

- 1) A décentraliser l'action de la technostructure pour « désempêcher » le management et favoriser un exercice « réellement » collectif du métier, source d'espaces de discussion, susceptible de fonctionner comme une ressource mobilisable en vue de prévenir les facteurs de RPS ;
- 2) A permettre aux enseignants de devenir les parties prenantes de la régulation du système en leur donnant un pouvoir d'action dont ils sont aujourd'hui dépourvus, qu'il s'agisse des affectations ou des évolutions de parcours professionnel, mais aussi, et surtout, du sens à donner à leur activité de travail. Ce sens est aujourd'hui incertain, donc source d'anomie, pour un nombre croissant d'enseignants.

Une telle évolution est indissociable d'une clarification des processus organisationnels à l'œuvre depuis le début des années 1980 et basés sur la notion de décentralisation. Les préconisations qui en découlent supposent la mise en œuvre d'un changement « culturel » que la dichotomie – proposée par le paléanthropologue Pascal Picq –, entre culture « lamarckienne » et culture « darwinienne », permet, selon nous, d'éclairer⁴⁶¹.

⁴⁶¹ Voir annexes n°16 « Cultures lamarckienne et darwinienne » et n°24 « Synthèse de quelques propositions ».

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans ce travail, nous avons cherché à apporter des éléments de réponse à la question suivante : « *A quelles conditions une prévention des risques psychosociaux (RPS) chez les enseignants du second degré public français peut-elle être plus effective, efficace et efficiente ?* ». Cette question part du constat selon lequel les débats, volontiers polémiques⁴⁶², autour d'un supposé « malaise » enseignant, voire d'une « crise » du système éducatif, invitent à apporter un éclairage nouveau sur la souffrance professionnelle d'un corps de métier longtemps considéré comme protégé. A l'appui de ce constat : une dégradation « statistique » du bien-être des jeunes enseignants, à rapprocher de leurs conditions d'entrée dans le métier ; et des discours enseignants imprégnés, à tous âges, de la notion de « perte de sens ».

Pour ce faire, dans notre première partie, nous avons commencé par reconstruire le processus d'élaboration historique et théorique de la notion de RPS, afin d'envisager son applicabilité au champ de l'enseignement secondaire public. Nous avons ainsi montré que les théories relatives à la prévention des risques psychosociaux s'inscrivaient dans une volonté de rupture avec les approches mécanistes du risque professionnel. Au sein de ces théories – souvent influencées par la démarche ergonomique –, l'individu n'est plus envisagé indépendamment de l'organisation dans laquelle il évolue. La souffrance professionnelle y devient une « construction mentale » élaborée en interaction permanente entre l'individu et sa situation de travail.

Ces théories, néanmoins, prises les unes indépendamment des autres, ne peuvent pas rendre compte d'un phénomène global qui dépasserait le seul rapport de l'individu à sa situation de travail. Elles n'interrogent pas, en effet, le caractère « complexe » d'un système marqué par une multitude d'interactions entre acteurs et groupes d'acteurs aux représentations possiblement divergentes sur ce que doit être une « bonne » gestion des ressources humaines. De cette première partie a donc émergé une hypothèse susceptible d'apporter un début de réponse à notre question de recherche : une prévention plus efficace et efficiente des RPS suppose d'envisager un système dit « complexe ». La construction de ce système a été présentée à la fin de la première partie. Nous l'avons nommé « système enseignement ».

Notre deuxième partie a consisté à expérimenter notre système au regard des RPS. Nous avons pour cela mis en œuvre une démarche de recherche en deux temps principaux. Tout d'abord, le

⁴⁶² Cf. par exemple les ouvrages de Maschino (2002), Brighelli (2005), Mazon (2010), Furina (2015), Barjon

temps du « terrain » proprement dit, au cours duquel nous nous sommes efforcé de rencontrer des acteurs appartenant à des champs différents du système : enseignants, élèves, parents d'élèves, personnels de direction, responsables administratifs et syndicaux. Les entretiens menés l'ont été de manière semi-directive et sur la base, souvent, d'une démarche projective. L'enjeu méthodologique était double. D'une part, pour ce qui était des enseignants, dépasser l'obstacle que pouvait constituer notre appartenance au corps de métier étudié et notre proximité de « collègue ». D'autre part, faire émerger, par une démarche compréhensive, les représentations des acteurs pour ensuite les utiliser comme support de recherche.

Dans un second temps (Troisième Partie), nous avons formalisé et généralisé nos résultats en les inscrivant dans une approche à la fois historique et sociocognitive. L'objectif était d'entrer dans une démarche explicative des résultats obtenus afin de construire, dans le long terme, la logique idéologique et systémique des facteurs de RPS des enseignants, logique qui ne permet pas une prévention primaire des RPS.

De cette analyse est ressortie l'idée d'une « mise à distance » des enseignants, conduisant, par un effet de « débordement » d'un sous-système à un autre, à une individualisation du métier susceptible de fragiliser le lien social à l'intérieur de l'organisation scolaire. Cette individualisation, réelle ou perçue, est génératrice, pour un nombre croissant d'enseignants, d'un sentiment d'anomie « durkheimien », qui augmente, sans la déterminer, la probabilité de réalisation de RPS. La crainte, notamment, de la stigmatisation, s'avère prégnante.

Il en découle une nouvelle condition à la réussite d'une politique de prévention des RPS que nous pouvons formuler ainsi : diminuer le risque d'individualisation du métier par la réduction du poids du pilotage à distance conduit par la technostructure sur la base d'une idéologie arithmomorphique ; et donc substituer à la gestion bureaucratique de masse – individualiste, quantitative et verticale –, une gestion locale de forme coopérative, fondée sur une logique collective, qualitative et horizontale. L'enjeu étant d'appréhender la bureaucratie éducative, en référence à la typologie de Mintzberg, de manière « professionnelle » plutôt que « mécaniste ». Cela suppose de rompre, en partie, avec l'idéologie « transformiste », héritée de la *culture* scientifique du XIX^{ème} siècle, pour lui préférer une logique véritablement évolutionniste, plus favorable à la libération des énergies collectives et génératrice de solidarité spontanée. D'où des préconisations axées sur une logique de prévention primaire décentralisée au niveau de l'établissement, consistant à favoriser une mise en discussion locale du travail, associée à la dotation des personnels de direction en moyens managériaux indispensables pour répondre aux attentes des enseignants. Ces préconisations portent à la fois sur les modalités d'affectation des enseignants, la régulation de leurs obligations de service et leur évaluation.

1. CONTRIBUTIONS THEORIQUES ET PRATIQUES

Nous avons souligné l'apport essentiel que constitue, selon nous, l'introduction des représentations dans les approches « non mécaniques » des facteurs de RPS. La gestion des risques professionnels impose, en effet, de tenir compte des représentations des acteurs. Les acteurs agissent en fonction de la représentation qu'ils se font du risque : l'action est de ce point de vue déterminée par la représentation, laquelle est, en retour, influencée par l'action (Pilnière, 2007, p. 100). Ainsi que nous l'avons écrit, les RPS, se situent à l'interface de l'individu et de sa situation de travail. Cette perspective autorise à penser l'individu au travail non plus comme un être passif, mais comme un acteur œuvrant à la reconstruction (perspective pathogénique) ou à la préservation (perspective salutogénique) de sa santé.

Néanmoins, en se limitant à une analyse individuelle du travailleur-acteur, ces approches peuvent conduire à préconiser des solutions elles-mêmes individuelles, extrinsèques ou causalistes, à des problèmes complexes, d'essence pourtant collective et interactive. Le risque est alors de retomber dans les travers d'une approche mécanique, selon laquelle il suffirait d'agir sur la variable-clé identifiée – c'est à dire la « cause », par exemple, un salaire perçu trop faible, ou un temps de travail perçu trop long –, pour aboutir à une diminution des troubles psychosociaux. Si cette dimension peut paraître utile à la mise en œuvre d'une prévention secondaire, donc individuelle, elle semble en revanche insuffisante dans la perspective d'une prévention primaire dont l'essence est, nous le rappelons, collective. Comme nous l'avons expliqué, dans ces approches, le système considéré se réduit à « enseignant-élèves ». Nous nous sommes donc tourné vers la pensée complexe d'Edgar Morin qui nous a permis d'envisager les choses différemment, à commencer par reconsidérer le système étudié comme un système plus large, dit « système-enseignement ». Nous avons donc envisagé les RPS sous le prisme de ce système, dans lequel les situations de travail constituent des sous systèmes de ce « système-enseignement ». Ainsi, dans ce système, l'enseignant n'est plus l'élément clé, il s'agit d'un élément parmi les autres et c'est un élément de la situation de travail au même titre que les autres éléments.

En deuxième lieu, notre travail valide la démarche qualitative – caractéristique, notamment, de l'approche par la clinique de l'activité –, en tant que génératrice de représentations⁴⁶³. Les entretiens menés se sont ainsi avérés particulièrement riches et précieux dans la « fabrication » de notre outil de recherche tout en contribuant – dans une approche foncièrement ergonomique –, à

⁴⁶³ Notre travail s'inscrit *in fine*, par sa méthode et son objet, dans le prolongement des analyses classiques de Janine Filloux (1974) ou, aujourd'hui, ceux d'Anne Barrère (2017).

créer des espaces de mise en discussion du travail réel⁴⁶⁴. Cette démarche s'inscrit, par ailleurs, dans une longue tradition de recherche, héritée de Malinowski, fondée sur l'observation participante. L'intérêt en a été de susciter une forme d'intimité des rapports sociaux, basée sur la confiance, qui dépassait la logique des rapports professionnels habituellement entretenus avec les enseignants – des collègues –, mais aussi avec les personnels de direction et les élèves. De ce point de vue, notre travail présente une dimension anthropologique, fondée sur l'immersion totale et prolongée, dont les résultats traduisent, nous l'espérons, l'« essence » du système éducatif français, conformément au principe de généralisation exposé par Bateson⁴⁶⁵.

De là découle un troisième apport. Conformément au principe de la *middle range theory*, caractéristique de la sociologie de l'action, ou, en histoire, celui de l'exceptionnel normal (Ginzburg⁴⁶⁶), notre travail de terrain contribue à éclairer le phénomène macroscopique – statistiquement visible –, que constituent les RPS des enseignants, à partir d'une analyse microscopique, centrée sur l'analyse, principalement qualitative, des représentations d'un nombre réduit – mais diversifié –, d'acteurs. Nos conclusions n'ont donc pas vocation à décrire et expliquer la souffrance professionnelle des enseignants dans leur globalité. Mais plutôt à montrer pourquoi la gouvernance actuelle du système éducatif, parce qu'elle substitue la gestion des statuts au management des individus et des équipes, encourage une conception individualiste du métier, créant ainsi un « chemin » systémique favorable à (mais non déterminant de) la réalisation de RPS.

Le quatrième apport, de nature plus empirique, consiste à montrer que le glissement d'une logique « transformiste » vers une logique « évolutionniste », aurait des implications pratiques extrêmement fortes. Le paradigme de la diversité impose en effet de se départir d'une approche centralisatrice, fondée sur l'égalité de traitement et l'action de la technostructure, pour lui préférer une approche décentralisée, fondée sur la justice interactionnelle et l'action autonome du centre opérationnel. Un tel changement invite à penser la prévention primaire des RPS au plus près des

⁴⁶⁴ Le terme de discussion est ici utilisé de manière dialogique et renvoie à l'approche développée par Habermas de l'agir communicationnel (cf. annexe). Discuter du travail, notamment, comporte une part de révélation de soi aux autres et à soi-même (Detchessahar, 2013).

⁴⁶⁵ Cf. partie 1, chapitre 4. Nous rapprochons cette dimension anthropologique des travaux menés par David Graeber sur la bureaucratie (2015). Pour l'anthropologue, comme pour Schumpeter avant lui, la bureaucratie – quoique le mot soit, selon lui, « passé de mode » –, est indissociable du capitalisme. La nature impersonnelle des rapports professionnels, génératrice de burn out, ne serait pas donc l'apanage de la bureaucratie éducative, mais une caractéristique des organisations modernes. En un sens, la « technologie bureaucratique » utilisée par le système éducatif (par opposition à la technologie « poétique d'antan ») ne serait pas l'expression d'un système passé ou désuet, mais, au contraire, celle d'un système résolument contemporain.

⁴⁶⁶ GINZBURG (Carlo), *Le fromage et les vers. L'univers d'un meunier frioulan du XVIe siècle*, Paris, Aubier, 1980 (1976).

acteurs et très en amont de la réalisation des risques. Le point commun à l'ensemble de nos propositions, interdépendantes les unes des autres, réside dans la recherche d'une véritable autonomie des équipes pédagogiques, seule à même de susciter une évolution des représentations favorable à une désindividualisation du métier et une appropriation collective du travail. Une telle évolution est indissociable de changements organisationnels profonds, à commencer par une plus grande cohérence institutionnelle, via la mise en œuvre d'une politique de décentralisation moins équivoque. Les processus engagés jusqu'ici, en effet, génèrent de subtils effets structurants, faits de concurrence institutionnelle autant que de connivence bureaucratique (via les « effets de couple » et le méta langage qu'ils entretiennent), qui contribuent à accentuer l'inertie du système et à le maintenir dans une position perçue comme figée, impersonnelle et indifférente au travail accompli par de nombreux enseignants.

Sortir du statu quo « réel » qui se cache derrière la profusion des « réformes », consisterait à confier aux EPLE une part significative de la gestion des ressources pédagogiques et à donner plus de latitude aux régions dans la conduite de politiques d'éducation qui feraient de la préservation de la santé des acteurs, un objectif explicite. Les facteurs locaux de RPS des personnels pourraient ainsi être mieux appréhendés en amont de leur réalisation ; la qualité du service d'éducation fourni aux élèves s'en trouverait, du reste, améliorée. Associée à une réduction de l'action de l'Etat central sur quelques prérogatives essentielles – organisation des concours de recrutement, définition d'une partie des programmes, organisation des épreuves terminales du Baccalauréat (en nombre réduit) –, cette évolution permettrait de concilier certaines exigences nécessaires à une régulation nationale, héritée de l'Histoire, en même temps qu'une meilleure prise en compte de la diversité locale des acteurs, élèves comme enseignants.

Cette prise en compte est indispensable à la diffusion d'une culture managériale de proximité où la prévention des RPS pourrait être érigée en objectif réaliste grâce à la personnalisation des relations professionnelles, leur mise en *discussion* locale, et la légitimation de l'équipe de direction sur la base de sa connaissance et de sa prise en compte des besoins du travail tels qu'exprimés par les enseignants. Cette évolution pourrait contribuer à changer le statut – aujourd'hui perçu comme déprécié, car teinté d'autoritarisme et source de défiance –, de la notion de « travail collectif » : le collectif de travail apparaîtrait comme une « ressource critique », au sens de Rajan et Zingales (1998)⁴⁶⁷, à même de favoriser la préservation, voire l'acquisition, des ressources indispensables à la réalisation d'un travail – pour reprendre le vocabulaire de la clinique de l'activité –, « désempêché » et de « qualité ».

⁴⁶⁷ Cf. partie 1 de notre travail, chapitre 2.

2. LIMITES ET VOIES FUTURES DE RECHERCHE

En dépit des précautions méthodologiques que nous avons prises, travailler avec les enseignants d'un seul établissement limite inévitablement la représentativité de notre échantillon. Ce travail gagnerait donc à être discuté et prolongé en direction de plusieurs établissements afin de tester la validité de nos conclusions. Néanmoins, l'établissement sur lequel nous avons travaillé s'est avéré présenter des pathologies organisationnelles particulièrement aiguës, caractéristiques de relations professionnelles de type « balkanisé » (Gather Thurler, *op. cit.*, 2000)⁴⁶⁸. S'il convient, en conséquence, de se garder d'une généralisation qui ferait du métier d'enseignant un métier en « crise », les régulations pathologiques à l'œuvre dans cet établissement font de celui-ci une sorte d'idéal-type d'établissement dysfonctionnel, en dépit du fait qu'il rassemble un public d'élèves pas ou peu défavorisés. Elles éclairent, en outre, un processus global de RPS, possiblement à l'œuvre, de manière identique ou proche, dans plusieurs établissements au profil similaire.

Par ailleurs, nous voyons dans notre travail une limite essentielle. Celle-ci a trait au caractère, selon nous, difficilement applicable, des préconisations formulées. Leur mise en œuvre, en effet, suppose un changement cognitif – et peut-être axiologique –, si important, qu'il semble peu réaliste d'envisager une réalisation complète à court ou moyen terme. C'est l'ensemble de l'idéologie du système, dont découlent des discours et des pratiques extrêmement structurés, qui doit évoluer. Ces discours et pratiques sont orientés autour de l'idée d'une objectivité du chiffre administrativement défini, face à l'arbitraire supposé, forcément « injuste », des décisions individuelles. La technicité, qui entoure la rhétorique des discours, et sa traduction dans des procédures chiffrées, découlent « naturellement », aux yeux des acteurs, du système idéologique en vigueur⁴⁶⁹. Les procédures de gestion alternatives, forcément « suspectes », créent une dissonance cognitive inconfortable, que l'élaboration de discours et d'actes de « résistance », justifiant la préservation du système actuel, permettent de contourner.

⁴⁶⁸ Cela est apparu dans le cadre intime des entretiens. Mais aussi, de manière tout à fait explicite, à l'occasion de conseils d'administration particulièrement houleux.

⁴⁶⁹ Nous retrouvons ici la remarque anthropologique faite plus haut à la suite de David Graeber (*op. cit.*). L'idéologie arithmomorphe, caractéristique de la « technologie bureaucratique », est en phase avec un environnement socio-économique global d'essence bureaucratique. Cela promet de la rendre particulièrement difficile à dépasser. Comme l'indique Graeber, à la suite d'auteurs classiques comme Durkheim, Weber, Polanyi ou Foucault, ou, plus récemment, Béatrice Hibou (2012) : « *Toute initiative gouvernementale conçue pour réduire les pesanteurs administratives [...] aura pour effet ultime d'accroître le nombre total de réglementations, le volume total de paperasse et l'effectif total des agents de l'État* » (pp. 16-17). (Cf. Le Texier, 2015 : <https://lectures.revues.org/21365>).

De fait, l'expérience historique montre que les enseignants sont souvent rétifs à l'idée d'un changement consistant en une gestion orientée vers une plus grande proximité. Ils l'associent, en effet, à une atteinte possible à leur liberté pédagogique et leur identité professionnelle.

A cet égard, nous identifions, avec Hélène Buisson-Fenet (2008), deux niveaux de changement. Le premier niveau est « mécanique » : il a trait aux évolutions structurelles du système éducatif. La création du Collège unique (1975) ou des zones d'éducation prioritaire (1981) appartient à cette catégorie. Le deuxième niveau est « organique » : il renvoie à un changement dans les pratiques des enseignants et les identités professionnelles fondées sur les disciplines. Il peut s'agir du projet d'établissement (1989, 2005), comme de la concertation pédagogique, du tutorat ou, plus récemment, de la réforme du collège d'avril 2015, instituant les épreuves pratiques interdisciplinaires (EPI). Prost souligne que ce type de changement, bien que n'engageant pas le système éducatif global, fait pourtant l'objet des résistances les plus fortes de la part des enseignants (Prost, 2006, cité *in* Buisson-Fenet, pp.17-18).

Cette « résistance » conduit les organisations syndicales représentatives à une situation paradoxale, qui les voit promouvoir un système centralisateur – bien illustré par les affectations au barème –, antinomique d'une GRH de proximité, alors qu'elles en dénoncent par ailleurs les effets⁴⁷⁰. Parce que nos préconisations présentent à la fois une dimension mécanique (décentralisation/dévolution) et organique (unité pédagogique de l'EPLÉ autour d'une équipe de direction), le risque existe qu'elles fassent l'objet d'un profond malentendu auprès des enseignants, voire d'une résistance farouche de la part de leurs représentants⁴⁷¹.

La très faible autonomie qui caractérise les EPLÉ français en matière de ressources pédagogiques, dont attestent les analyses de l'OCDE⁴⁷², constitue un indicateur de la défiance historique – sur laquelle s'est construit le système éducatif national –, vis-à-vis de la gestion de proximité. Il est vrai qu'à l'instar de la Suède, pays qui, parmi les pays de l'OCDE, a poussé le plus loin la décentralisation du système éducatif depuis le début des années 1990, l'autonomie pédagogique et financière des EPLÉ, lorsqu'elle ne s'accompagne pas d'autres évolutions, peut

⁴⁷⁰ Ainsi, pour l'Inspection générale (2003) : « Il y a quelque paradoxe, pour les représentants des enseignants, à se plaindre que les néo-titulaires soient toujours nommés sur les emplois les plus difficiles, alors que les derniers arrivés sont bien obligés de prendre ces emplois que leurs « collègues » titulaires, pourtant expérimentés et chevronnés, leur ont laissés en application de barèmes qui continuent de favoriser l'ancienneté » (Dessieux, Saurat., 2003, p.67).

⁴⁷¹ Cf., par exemple, « L'autonomie des établissements : une fausse bonne idée », *in* La Quinzaine universitaire, magazine mensuel du Syndicat national des lycées et collèges, n°1406, juin 2017.

⁴⁷² Voir annexe n°20 « L'autonomie des établissements scolaires d'après l'OCDE ».

conduire à de redoutables *effets pervers* (Collberg, 2012 ; Jarraud, 2017)⁴⁷³. L'échec partiel de la décentralisation suédoise alimente le stock cognitif des enseignants disposés à voir dans la gestion de proximité un outil de « marchandisation de l'École », qui serait mise en œuvre sous l'effet d'une idéologie de type « *New Public Management*⁴⁷⁴ », conduisant à la formation de « chefferies » locales susceptibles de remettre en cause les régulations nationales, autant que la qualité de vie au travail des enseignants. L'exemple de l'Etat évaluateur, déjà abordé⁴⁷⁵, atteste de ce que cette croyance est relativement répandue parmi les enseignants (Riant, 2012) et qu'elle est, du reste, anticipée par les cadres administratifs (Pons, *op. cit.*, p. 95)⁴⁷⁶.

En outre, notre travail rejoint, dans une certaine mesure, quelques unes des conclusions issues du « Rapport Pochard » (2008), rapport qui avait, à l'époque, fait l'unanimité contre lui parmi les représentants des enseignants.

Enfin, « penser » et « travailler » de manière « collective », fait partie, depuis, au moins, une vingtaine d'années⁴⁷⁷, du travail prescrit des enseignants (Prost, 2006 ; Barrère, 2002, 2014). Une telle préconisation apparaîtra, à bien des égards, peu novatrice aux yeux des enseignants, voire discréditée : à cause, d'une part, de sa mise en œuvre jusque là autoritaire ; à cause, d'autre part, de la confrontation à la critique des autres qu'elle implique⁴⁷⁸ – ce que Mathieu Detchessahar appelle le « coût social » de la mise en discussion du travail, à côté de ses coûts cognitif, politique et de responsabilisation (Detchessahar, *op. cit.*, 2013, p. 64).

⁴⁷³ L'OCDE relève notamment le faible niveau de compétences des élèves suédois et la baisse régulière de leurs performances aux tests PISA. Une situation dont l'organisation internationale attribue la responsabilité à l'émiettement de la formation des enseignants – recrutés par les municipalités –, leur faible statut social et le manque de clarté dans l'administration des établissements.

⁴⁷⁴ Keeling (Desmond), *Management in Government*, London, Allen and Unwin for the Royal Institute of Public Administration, 1972.

⁴⁷⁵ Voir Partie 3 de notre travail, chapitre 2.

⁴⁷⁶ La conséquence de cette anticipation est double. D'une part, l'évaluation institutionnelle externe est faible, essentiellement rhétorique. D'autre part, les outils relevant *a priori* d'une approche post-bureaucratique sont paradoxalement utilisés de manière très bureaucratique et centralisée (Pons, *ibid.*). Le système éducatif français demeure donc très éloigné des standards de l'Etat évaluateur. Plutôt que de « bureaucratie libérale » (Giauque, 2008), ou de *New Public Management*, sans doute vaudrait-il mieux utiliser l'expression d'« émiettement bureaucratique » pour caractériser une bureaucratie éducative qui « décrète » le management (ce qui semble peu compatible avec une philosophie dite « libérale ») au lieu de le susciter.

⁴⁷⁷ Singulièrement, depuis la réforme du lycée de 2010, qui augmente sensiblement la part de DGH que les établissements peuvent consacrer au travail collectif des enseignants.

⁴⁷⁸ Notre hypothèse est que l'injonction à « penser collectif » ne peut pas, dans les faits, produire des effets significatifs sur la façon dont l'ensemble des enseignants se représentent leur travail. Une telle évolution est indissociable d'un changement organisationnel orienté autour de la dévolution pédagogique des EPLE. Le management ne se « décrète » pas, il se génère, à l'initiative partagée du centre opérationnel et des managers. Dans le cas contraire, cette injonction n'a d'autre effet que de donner aux enseignants l'impression d'une tâche supplémentaire sans contrepartie (Prost, 2006). Ou bien de créer des collectifs de travail artificiels, de « façade » (Perrenoud, 1999).

Cette préconisation de « plus de proximité » pourra également apparaître problématique au regard de la gestion de certaines situations pédagogiques existantes, bien analysées par Anne Barrère. Certaines équipes, en effet, s'avèrent dynamiques et soucieuses de collaborer, sans que leurs résultats, pourtant, témoignent d'une plus grande efficacité. A l'inverse, des enseignants rétifs vis-à-vis du travail collaboratif, peuvent s'avérer irréprochables du point de vue des résultats scolaires (Barrère, 2013). Ces deux exemples attestent du contraste des situations locales d'enseignement et devraient, selon nous, alimenter, au lieu de repousser, les débats autour d'une plus grande gestion de proximité. Ils attestent, surtout, de ce que le travail collectif ne doit pas uniquement s'envisager dans l'intérêt des élèves, mais aussi celui de la santé mentale des enseignants. Il n'y a, de ce point de vue, pas lieu d'opposer les intérêts des uns et des autres : les intérêts des élèves (atteindre les objectifs institutionnels, trouver une orientation idoine) sont étroitement dépendants de ceux de leurs enseignants (avoir un sentiment de reconnaissance du travail « bien fait », ré-enchanter le métier). Les premiers expriment le degré d'efficacité du système dans l'atteinte de son objectif principal, les seconds renvoient à son efficience. Mais l'un et l'autre sont interdépendants : un aspect probablement peu pris en compte par l'institution scolaire jusqu'à présent.

Dépasser la défiance des enseignants vis-à-vis de la dévolution pédagogique et de la mise en discussion du travail qui en découle, suppose de dépasser les biais cognitifs et de tentation inférentielle qui la fondent⁴⁷⁹. Croire, pour paraphraser certains discours, à l'automatisme du « démantèlement du service public d'éducation », sous l'effet d'une décentralisation dont l'effet serait, en outre, de replonger les enseignants de collège et lycée dans la situation précaire qui était souvent la leur à la fin du XIX^{ème} siècle, apparaît comme un biais de nature « historiciste⁴⁸⁰ ». A l'instar de la critique simmélienne des *lois* de l'histoire (1892)⁴⁸¹, ceux qui prononcent ces discours (et ceux qui y adhèrent) ne perçoivent pas qu'une telle évolution est *conditionnelle* et n'a rien de mécanique. Dit autrement, la décentralisation n'entraîne pas, mécaniquement, l'avènement d'un système plutôt qu'un autre. Elle ne constitue qu'un élément, parmi d'autres – avec lesquels elle doit être combinée –, autorisant une évolution du système en permettant aux EPLE de fonctionner comme des « organisations apprenantes ».

⁴⁷⁹ Les biais cognitifs sont ceux identifiés en psychologie cognitive par Tversky, Kahneman et Slovic (1984). Ils en dénombrent trois : l'heuristique de représentativité (propension à se référer à des cas antécédents) ; l'heuristique de disponibilité (propension à se référer aux premiers exemples qui viennent à l'esprit) ; l'heuristique d'ancrage, ou d'ajustement (propension à estimer un événement à partir d'une valeur initiale). La notion de tentation inférentielle, utilisée par Bronner (2007), désigne « l'attraction conditionnelle qu'exercent certains raisonnements captieux sur notre esprit » (p. 118). Elle consiste en une propension à utiliser des procédures simplifiées, ayant fait la preuve de leur efficacité par le passé, pour éclairer un problème nouveau.

⁴⁸⁰ La notion d'historicisme est ici prise au sens que Boudon et Bourricaud donnent à ce terme dans leur *Dictionnaire critique de la sociologie* (p. 287)

⁴⁸¹ Voir partie 1 de notre travail, chapitre 4.

D'où, là encore, l'intérêt de diffuser, auprès des enseignants, les apports d'une pensée complexe fondée sur l'idée que l'évolution d'un système ne se déduit pas. Mais qu'elle dépend foncièrement, et de manière imprévisible, des interactions à l'œuvre au sein du système initial, à la suite, éventuellement, d'un phénomène « exogène » (par exemple : une nouvelle loi de décentralisation et de gouvernance d'EPLÉ).

A cet égard, il semble que le gouvernement suédois ait voulu *imposer* la substitution d'un schéma éducatif à un autre, en se focalisant sur la seule gouvernance municipale et individuelle des établissements scolaires. Certains effets pervers d'une telle substitution n'ont pas été anticipés : il s'agit, notamment, de la problématique de l'évolution négative des représentations identitaires des acteurs – celles rattachées, par exemple, à la transformation subite des enseignants en employés municipaux, ou la transformation des personnels de direction en cadres intermédiaires de la municipalité supportant, à eux-seuls, la totalité de la responsabilité des actes de gestion ; il s'agit, aussi, du problème de l'introduction, dans le système, d'acteurs privés à logique de profit pour pallier les insuffisances des modalités de financement reposant sur le « chèque éducation » ; il s'agit, également, du problème de la discontinuité nationale de la formation initiale et continue des enseignants, certains enseignants semblant présenter des déficits de compétences. Dans le cas français, une décentralisation régionale des objectifs, associée à une dévolution pédagogique des EPLÉ, devrait s'accompagner de transformations :

- *Internes* au système éducatif : création de parcours de formation à l'enseignement dès la première année de licence (et non plus seulement en master 1) ; introduction de la notion de qualité de l'emploi dans l'éducation, formation au management « complexe » et à l'ergonomie – envers les équipes de direction comme les enseignants –, élaboration collective des projets d'établissement au sein d'espaces de discussion « habermarssiens », affectation fortement différenciée des ressources nationales selon les publics, et leur recentrage sur les dépenses « cœur⁴⁸² », valorisation de l'apprentissage pour une plus grande cohérence des orientations...⁴⁸³ ;

⁴⁸² La notion de « dépenses cœur » est prise au sens de Askenazy et Erhel. Il s'agit des dépenses liées aux enseignants, aux locaux, matériels, etc., par opposition aux dépenses auxiliaires (cantine, transport scolaire...). Une particularité française réside dans le poids élevé des dépenses auxiliaires (de l'ordre de 1500€ par élève en 2012) par rapport aux dépenses cœur (environ 8000€ par élève), tous niveaux confondus, lorsqu'on les compare aux dépenses éducatives des autres pays (Askenazy, Erhel, 2017, p. 81, données OCDE).

⁴⁸³ Cahuc et Ferracci rappellent à ce propos que la progression de l'apprentissage entre 2004 et 2010, en France, s'est essentiellement faite dans l'enseignement supérieur. L'apprentissage bénéficie donc relativement peu aux élèves d'origine populaire, et concerne une faible proportion d'élèves (Cahuc, Ferracci, 2015, pp. 12-13). Compte tenu de l'impact de cette situation sur l'orientation des élèves et la répartition sociale des classes, nous pouvons considérer qu'elle contribue, parmi bien d'autres éléments, à nourrir la difficulté, pour les enseignants, du sens de leur action.

- Mais aussi *externes* : principalement, une politique économique plus efficace pour lutter contre le chômage et les inégalités sociales d'origine familiale...⁴⁸⁴.

Une voie future de recherche pourrait consister, sur le « terrain », à analyser les modalités d'accompagnement au changement du « *substrat conventionnel* » structurant les espaces de travail (Detchessahar, *op. cit.*, 2013), par la mise en œuvre de recherche-interventions dans les établissements scolaires. Le système actuel prévoit d'ailleurs des espaces idoines pour la formation continue locale des enseignants, dits « formations d'initiative locale », dans lesquels ce type de démarche pourrait être conduit. Elle pourrait consister, d'un point de vue théorique, à réfléchir à la portée qu'aurait une nouvelle conception des organisations qui n'opposerait plus, de manière souvent péjorative, logiques marchande et non marchande.

Cela nous amène, pour conclure, à cette réflexion d'Armand Hatchuel autour du verbe « gérer » : son étymologie latine est *gero*, c'est-à-dire « porter », au sens de « *se charger d'une tâche* ». Cette acception du verbe s'étend dans deux directions : d'une part, « *conduire une action, de nature privée ou publique* » ; d'autre part, « *déferer aux désirs de quelqu'un, complaire à quelqu'un* ». Gérer, ce n'est donc pas seulement diriger, c'est aussi accepter les prescriptions d'autrui ou tenir compte de ses désirs (Hatchuel, 2012, pp. 59-60). Envisagée de cette dernière façon, la notion de gestion perd sa connotation financière et péjorative – souvent, du reste, justifiée –, ouvrant la voie à une rénovation de la notion de GRH dans le système éducatif via la convocation de modèles généralement pensés pour l'analyse du secteur privé et, singulièrement, marchand. Citons : le management par la « discussion » (Detchessahar, 2011, 2013 ; Richard, 2012), déjà largement abordé dans notre travail ; la théorie des parties prenantes (Freeman, 1984 ; Robé, 1999, 2007), la théorie du management socio-économique (Savall, Zardet, 1995) ou de la responsabilité sociale de l'entreprise (Bowen, 1953 ; Gond, Igalens, 2014)⁴⁸⁵. La sociologie « freidsonienne » de la santé, par opposition à l'approche « parsonienne », pourrait également constituer une précieuse source d'inspiration⁴⁸⁶. Cette approche élargie de la gestion ouvre la voie, aussi, à une unification juridique de la notion d'organisation, en tant qu'outil de travail collectif, reposant sur des relations professionnelles horizontales et négociées sur la base du principe de subsidiarité, indépendamment de la « nature », marchande ou non marchande, de l'activité considérée (approche de la société à « objet social étendu », ou entreprises « à mission »).

⁴⁸⁴ Cette exigence de transformation plurielle invalide l'idée de pure transférabilité des modèles éducatifs (Laurent, 2012). Finlande et Suède, pour ne parler que des pays nordiques, se caractérisent par une organisation institutionnelle apparemment proche alors que, par exemple, les élèves suédois obtiennent des résultats plus faibles aux tests PISA que les finlandais (Cf. le « Rapport annuel des inspections générales » de 2014). Cette non transférabilité est fortement liée aux représentations historiques de la société par rapport à son système éducatif. La comparaison France-Allemagne est, à cet égard, éclairante (Maurice *et al.*, 1982).

⁴⁸⁵ Voir annexe n°21 « La théorie des parties prenantes et du management socio-économique ».

⁴⁸⁶ Voir annexe n°22 « Freidson Vs Parsons ».

BIBLIOGRAPHIE

ABRAHAM, Ada (dir.) (1984), *L'enseignant est une personne*, Paris, ESF, coll. Sciences de l'éducation.

ABRIC, Jean-Claude (2003), "L'analyse structurale des représentations sociales", in Moscovici, Buschimi (dir.), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris, PUF.

ABRIC, Jean-Claude (1987), *Coopération, compétition et représentations sociales*, Cousset, Delval.

ADAM, Patrice (2009), "Le droit du travail français à l'épreuve des risques psychosociaux", in Lerouge [dir.], *Risques psychosociaux au travail. Etude comparée Espagne, France, Grèce, Italie, Portugal*, L'Harmattan.

ADAMS, John Stacy, FREEDMAN Sara (1976), "Equity theory revisited: Comments and annotated bibliography", in Berkovitz, Walster (dir.), *Advances in experimental social psychology*, vol. 9, pp.43-90, New York: Academic Press.

ADAMS, John Stacy (1965), "Inequity in social exchange; in Berkowitz (dir.), in *Advances in experimental social psychology*, vol. 2, pp.267-299, New York: Academic Press.

ADAMS, John Stacy (1963), "Wage inequities, productivity, and work quality", in *Industrial relations*, vol. 3, pp.9-16.

ADAMS, John Stacy, ROSENBAUM, William B. (1962), "The relationship of worker productivity to cognitive dissonance about wage inequities", in *Journal of applied psychology*, vol. 46, pp.161-164.

AEBISCHER, Verena, DECONCHY, Jean-Pierre, LIPIANSKY, Marc (1991), *Idéologies et représentations sociales*, Fribourg, Delval.

AGENCE EUROPEENNE POUR LA SANTE ET LA SECURITE AU TRAVAIL (2006), *Recherche sur le stress au travail*.

AGENCE EUROPEENNE POUR LA SANTE ET LA SECURITE AU TRAVAIL (2003), *Comment maîtriser les problèmes psychosociaux et réduire le stress d'origine professionnelle*.

AGLIETTA, Michel, LERON, Nicolas (2017), *La double démocratie. Une Europe politique pour la croissance*, Seuil.

AKERLOF, George (1970), "The Market for "Lemons": Quality Uncertainty and the Market Mechanism », in *Quarterly Journal of Economics*, vol. 84, n°3, (1970), p. 488-500.

ALBANEL, Xavier (2007), *Le travail d'évaluation. L'inspection des professeurs de l'enseignement secondaire*, Thèse de doctorat, Centre d'étude et de recherche travail organisation pouvoir. Université Toulouse Jean Jaurès.

ALFANDARI, Jean-Michel, BUISSART, Marc, EMAER, Mireille, FRANCHI, Marie-Claude, SCHMIDT, Hubert (2015), "Les mouvements académiques et départementaux comme outils de gestion des ressources humaines", IGAENR, Rapport n°2015-067.

ALGANN, Yann, CAHUC, Pierre (2007), *La société de défiance: comment le modèle social français s'autodétruit*, Rue d'Ulm, CEPREMAP.

ALLAL, Patrick, GEORGET, Michel, LACOSTE, Jean-Pierre, POULIQUEN Bernard, ROBERT Yvon (2011), "Le remplacement des enseignants absents", IGAENR, Rapport n°2011-056.

ARGYRIS, Chris, McLAIN SMITH, Diana, PUTNAM, Robert (1985), *Action Science*, Jossey-Bass, Inc.

ARGYRIS, Chris, SCHÖN, Donald A. (1978), *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading (Mass.).

ASKENAZY, Philippe, ERHEL, Christine (2017), *Qualité de l'emploi et productivité*, CEPREMAP, Editions Rue d'Ulm.

ASKENAZY, Philippe (2004), *Les désordres du travail: Enquête sur le nouveau productivisme*, Seuil, La République des idées.

ASKENAZY, Philippe, GIANELLA, Christian (2000), "Le paradoxe de productivité: les changements organisationnels, facteur complémentaire à l'informatisation", *in Economie et statistiques*, n°339-340.

ATTALI, Alain, BRESSOUX, Pascal (2002), *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et second degrés*, Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Paris, HCÉÉ.

AUBERT, Véronique, BERGOUNIOUX, Alain, MARTIN, Jean-Paul, MOURIAUX, René (1985), *La Forteresse enseignante: la Fédération de l'Éducation nationale*, Paris, Fayard.

BACHELARD, Gaston (2013) (1^{ère} éd. 1934), *Le Nouvel esprit scientifique*, PUF.

BAECHLER, Jean (1976), *Qu'est-ce que l'idéologie ?*, Gallimard.

BALLION, Robert (1982), *Les consommateurs d'école*, Paris, Stock.

BARDIN, Laurence (2013), *L'Analyse de contenu*, PUF.

BARJON, Carole (2016), *Mais qui sont les assassins de l'école ?*, Robert Laffont.

BARRERE, Anne (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Armand Colin.

BARRERE, Anne (2014), « Travailler ensemble dans l'établissement scolaire : le management pédagogique des chefs d'établissement », in *Peut-on réformer l'école ?*, n°143 (3), septembre 2014, pp. 111-113, AEFÉ.

BARRERE, Anne (2013) (1^{ère} éd. 2006), *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Armand Colin.

BARRERE, Anne (2002), « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », in *Sociologie du travail*, n°44, pp. 481-487.

BARRERE, Anne (2002), *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, L'Harmattan: Paris.

BASTID, Fabienne, BRAVO, Betty (2013) (1^{ère} éd. 2006), « Réussir sa carrière: approche conceptuelle », in El Akremi *et al.* (dir.), *Comportement organisationnel*, pp.143-167, De Boeck.

BATESON, Gregory (1995) (1^{ère} éd. 1955), *Vers une écologie de l'esprit*, Seuil.

BATESON, Gregory (1971) (1^{ère} éd. 1936), *La Cérémonie du Naven*, Paris, Ed. de Minuit.

BAUDELLOT, Christian, GOLLAC, Michel (1997), « Faut-il travailler pour être heureux ? », in *INSEE Première*, n°560, décembre 1997.

BAUMARD, Maryline (2009), *Les nouveaux profs, l'école change, eux aussi*, Les Petits Matins.

BEAUD, Stéphane, PIALOUX, Michel (2000), *Retour sur la condition ouvrière*, Fayard.

BEAUVOIS, Jean-Léon, DESCHAMPS, Jean-Claude (1990), "Cognition, représentation, communication", in Ghiglione *et al.*, *Traité de psychologie cognitive*, pp. 1-11, Dunod, Paris.

BECK, Ulrich (2001) (1^{ère} éd. 1986), *La Société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Flammarion.

BECKER, Gary (1964), *Human capital: a Theoretical and Empirical Analysis*, Chicago, University of Chicago Press.

BEITONE, Alain (dir.) (2004), *Aide-mémoire en Sciences sociales*, Sirey.

BELLEGO Maxime, LEGERON Patrick, RIBEREAU-GAYON Hubert (2012), *Les risques psychosociaux au travail. Les difficultés des entreprises à mettre en place des actions de prévention*, De Boeck.

BENEDICT, Ruth (2006) (1^{ère} éd. 1934), *Patterns of culture*, Mariner Books.

BERGER, Ida (1957), « Le malaise socio-professionnel des instituteurs français (premiers résultats d'une enquête sur les instituteurs du Département de la Seine) », in *International Review of Education*, vol. 3, n° 3, p. 335-346.

BERIOT, Dominique (2014) (1^{ère} éd. 2006), *Manager par l'approche systémique*, Eyrolles.

BERTALANFFY, Ludwig Von (2012) (1^{ère} éd. 1968), *Théorie générale des systèmes*, Dunod.

BEZES, Philippe (2005), "L'Etat et les savoirs managériaux: essor et développement de la gestion publique en France", in Lacasse, Verrier (dir.), *Trente ans de réforme de l'Etat*, pp.9-40, Paris Dunod.

BIES, Robert J., MOAG, Joseph S. (1986), "Interactional justice: Communication criteria of fairness". in R.J. Lewicki, B. H. Sheppard, & M. H. Bazerman (Eds.), *Research on negotiations in organizations* (Vol. 1, pp. 43–55), Greenwich, CT: JAI Press.

BLACKORBY, Charles, BOSSERT, Walter, DONALDSON, David (1995), "Intertemporal populations ethics: critical-level utilitarian principles", in *Econometrica*, vol. 63, pp. 1303-1320.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (2001), *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris, PUF.

BLANCHET, Alain, GOTMAN, Anne (1992), *L'Enquête et ses méthodes: l'entretien*, Nathan Université, Collection sociologie 128.

BLAUG, Mark (1992) (1^{ère} éd. 1980), *La méthodologie économique*, Economica.

BONNET, Marc, SAVALL, Henri, ZARDET, Véronique (2008), *Libérer les performances cachées des entreprises par un management socio-économique*, ISEOR.

BOTICA, John J. (2009) (1^{ère} éd. 1953), *The management of pain*, LWW.

BOUDON, Raymond (2008), *La rationalité*, PUF.

BOUDON, Raymond (2003), *Raison, bonnes raisons*, PUF.

BOUDON, Raymond (dir.) (1992), *Traité de sociologie*, PUF.

BOUDON, Raymond (1986), *L'Idéologie ou l'origine des idées reçues*, Paris, Fayard.

BOUDON, Raymond, BOURRICAUD François (1983), *Dictionnaire critique de la sociologie*, PUF.

BOURDIEU, Pierre (2001), *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir.

BOURDIEU Pierre (1987), « Objectiver le sujet objectivant », in *Choses dites*, pp. 112-116, Paris, Éditions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Paris, Droz.

BOURGEOIS, Fabrice, VAN BELLEGHEM Laurent (2004), « Avec l'approche travail dans l'évaluation des risques professionnels (décret du 5/11/(2001)), enfin du nouveau dans la prévention », in F. Hubault (coord.), *Travailler, une expérience quotidienne du risque ?*, Séminaire Paris 1, 19-23 mai (2003), Octarès.

BOURION, Christian, TREBUCQ Stéphane (2012), "Les enseignants agressés dans les établissements scolaires: une lecture qualitative et managériale", in *Management et avenir*, n°5, pp. 233-251.

BOURION, Christian (2004), *Surtout pas de vagues*, Eska, Paris.

BOUTIN, Gérald (2000) (1^{ère} éd. 1997), *L'entretien de recherche qualitatif*, Presses de l'Université du Québec.

BOUVIER Alain (2013), « Il n'y a de gestion des ressources humaines que de proximité et par la confiance », in *La GRH de proximité*, n°138 (2), juin 2013, pp. 17-24, AFAE.

BOWEN, Howard (2013) (1^{ère} éd. 1953), *Social Responsibilities of the Businessman*, University Of Iowa Press.

BOYER, Rémi (2013), « Vouloir mettre en place une GPRH dans les EPLE, c'est ouvrir une boîte de Pandore », in *La GRH de proximité*, n°138 (2), juin 2013, pp. 121-126, AFAE.

BOYER Rémi, HORENSTEIN José Mario (2013), *Souffrir d'enseigner: faut-il rester ou partir ?*, Mémogrames.

BRENNER Emmanuel (dir.) (2002), *Les territoires perdus de la République: milieu scolaire, antisémitisme, sexisme*, Mille et Une Nuits, Coll. "Essai".

BRESSON, Maryse (2012) (1^{ère} éd. 2007), *Sociologie de la précarité*, Arman Colin, collection 128.

BRESSON, Maryse (2007), "La technostructure, la connaissance et le politique", in *Revue de la littérature*, juin 2007, Knowledge and Policy.

BRESSOUX, Pascal (1994a), "Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres", in *Revue française de pédagogie*, n° 108, pp.91-137.

BRIGHELLI, Jean-Paul (2005), *La Fabrique du Crétin: La mort programmée de l'école*, Jean-Claude Gawsewitch Éditeur.

BROCKNER, Joel (2002), "Making sense of procedural fairness: How high procedural fairness can reduce or heighten the influence of outcome favorability", in *Academy of Management Review*, vol. 27, pp.58-76.

BRONNER, Gerald (2009), *La Pensée extrême*, Denoël.

BRONNER, Gerald (2007), *L'Empire de l'erreur*, Paris, PUF.

BRONNER, Gerald (2003), *L'Empire des croyances*, Denoël.

BRUN, Catherine (2005), Risques psychosociaux. Guide pour une démarche de prévention pluridisciplinaire, ARACT Aquitaine.

BRUN, Jean-Pierre, BIRON, Caroline, ST-HILAIRE, France (2009), *Guide pour une démarche stratégique de prévention des problèmes de santé psychologique au travail*, Université de Laval, Chaire en gestion de la santé et de la sécurité au travail.

BRUNET, Sylvie (2013), La prévention des risques psychosociaux, CESE.

BRUNETEAUX, Patrick, LANZARINI, Corinne Avril (1998), « Les entretiens informels », in *Sociétés contemporaines*, numéro spécial sur les sans domiciles (Etats-Unis, France), n°30.

BUISSON-FENET, Hélène (2008), *L'Administration de l'Education nationale*, PUF, "Que sais-je ?".

BURKE, Ronald J., DESZCA Gene (1988), "Career orientations, satisfaction and health among police officers: some consequences of person-job misfit", in *Psychological Reports*, vol. 62, pp. 639-649.

BURKE, Ronald J., GREENGLASS Esther R. (1988), "Career orientations and psychological burn out in teachers", in *Psychological Reports*, vol. 63, pp. 107-116.

BURKE, Ronald J., GREENGLASS Esther R. (1995), "A longitudinal Examination of the Cherniss Model of Psychological Burn out", in *Social Sciences and Medicine*, vol. 40, pp.1357-1363.

BUSINO, Giovanni (1993), *Les théories de la bureaucratie*, PUF, "Que sais-je ?".

CACOUAULT-BITAUD, Marlaine (2007), *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au 20ème siècle*, Paris, La Découverte.

CAHUC, Pierre, FERRACCI, Marc (2015), *L'Apprentissage. Donner la priorité aux moins qualifiés*, Les Presses de SciencesPo.

CAILLOSSE, Jacques, HARDY, Jacques (2000), *La modernisation et le droit*, La Documentation française.

CANGUILHEM, Georges (2005) (1^{ère} éd. 1966), *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique* (1943), réédité sous le titre *Le Normal et le Pathologique*, 9^e rééd. PUF/Quadrige.

CARREFOUR SANTE SOCIAL (2011), *Santé et travail: étude des risques psychosociaux, de l'épuisement professionnel et des troubles musculo-squelettiques*, Direction de la santé MGEN.

CARRICABURU, Danièle, MENORET, Marie (2004), *Sociologie de la santé. Institutions, professions et maladies*, Paris, Armand Colin.

CARRIET-VERNHET, Amandine (2012), *Implication organisationnelle et épuisement professionnel: une analyse par la théorie de la conservation des ressources*, Thèse de doctorat en sciences de gestion, IREGE-Université Savoie Mont Blanc, Grenoble.

CARSAT Sud-Est (2006), *Accidents du travail et maladies professionnelles, proposition de modélisation*.

CASTEL, Robert (1995), *Les Métamorphoses de la question sociale*, Folio, essais.

CAU-BAREILLE, Dominique (2009), *Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière: une approche ergonomique*, Rapport de recherche, Centre d'études de l'emploi. Paris: La documentation française.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (2012), *Des Enseignants pour l'Ecole de demain*, OCDE.

CHAPELLE, Gaétane, MEURET, Denis (dir.) (2006), *Améliorer l'Ecole*, Paris, PUF.

CHAPOULIE, Jean-Michel, MERLLIE, Dominique (1971), *Les Professeurs de l'enseignement du second degré, compte rendu d'enquête*, Centre de Sociologie Européenne.

CHARBONNIER, Daniel, HOUCHOT, Alain, KERRERO, Christophe, MOUTOUSSAMY, Isabelle, THOLLON, Frédéric (2013), *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*, Rapport ministériel - n° 2013-072.

CHARREIRE, Sandra, HUAULT, Isabelle, *Cohérence épistémologique et recherche en management stratégique*, X^{ième} Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique, 13-14-15 juin 2001.

CHASSAGNON, Virgile (2010), *Jalons pour une théorie de la firme comme entité fondée sur le pouvoir*, Thèse de sciences économiques, Ecole doctorale Sciences économiques et gestion, Lyon 2.

CHAUDEY, Magali (2014), *Analyse économique de la firme*, Arman Colin.

CHERKAOUI, Mohamed "Stratification" (1992), in Boudon (dir.), *Traité de sociologie*, pp. 97-152.

CHERNISS, Cary (1980), *Professional burn out in the human service organizations*, New York: Praeger.

CLAVERANNE, Jean-Pierre, LARRASQUET, Jean-Michel (2004), « Qu'est-ce que la connaissance ? Dans la perspective de l'apprentissage, peut-on impunément parler de « gestion des connaissances ? », *Communication aux X^e Journées de Projectique*, Bidart-San Sébastien, 21&22 Octobre 2004.

CLOT, Yves (2010), *Le Travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*, Paris, La Découverte, coll. "Cahiers libres".

CLOT, Yves, RUELLAN-ROGER (2008), "Enseigner les maths au lycée et au collège: un ou deux métiers ?", in *Recherche et Formation*, n°57, pp. 51-63.

CLOT, Yves (2006) (1^{ère} éd. 1999), *La Fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, coll. "Le travail humain".

COHEN Michael, MARCH James, OLSEN Johan (1972), *A Garbage Can Model of Organizational Choice*, *Administrative Science Quarterly* 17 (1): 1-25.

COLEMAN, James (1988), "Social Capital in the Creation of Human Capital", in *American Journal of Sociology*, n°94.

COLEMAN, J.S., CAMPBELL, E.Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A.M.WEINFELD, F.D., & YORK, R. L. (1966), *Equality of educational opportunity*, Washington, DC: US Office of Education.

COLLBERG, Dan (2012), "Quelle identité pour les chefs d'établissement ? La Suède entre décentralisation et recentralisation.» in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°60, septembre 2012, pp. 117-128.

COMTE, Auguste (2009) (1^{ère} éd. 1852), *Catéchisme positiviste*, Editions du Sandre.

COMTE, Auguste (1972) (1^{ère} éd. 1844), *La Science sociale*, Gallimard.

CORREIA M. (2010), « Les causes réelles de la violence ? », *Les violences scolaires, comprendre et agir*, 9^{èmes} Rencontres enseignants du secondaire et chercheurs.

COSLIN, Pierre G. (2009), « Les enseignants face aux élèves », in *Dialogue*, n°2, pp. 33-45.

CROPANZANO Russel, SLAUGHTER, Jerel E., BACHIOCHI, Peter D. (2005), "Organizational justice and Black applicants' reactions to affirmative action", in *Journal of Applied Psychology*, vol. 90, pp.1168-1184.

CROZIER Michel, FRIEDBERG Erhard (1977), *L'acteur et le système*, Seuil.

CROZIER, Michel (1963), *Le Phénomène bureaucratique*, Seuil, Paris.

CUSSET, Pierre-Yves (2011), *Le lien social*, Arman Colin, collection 128.

DA-COSTA LASNE, Annie (2012), La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants: des pratiques éducatives parentales spécifiques ?, Université de Bourgogne, Thèse de doctorat.

DAHRENDORF, Ralph (1972) (1^{ère} éd. 1957), *Classes et conflits de classes dans la société industrielle*, Mouton.

DARDIER Agathe, LAÏB Nadine, ROBERT-BOBEE Isabelle (2013), « Les décrocheurs du système éducatif, de qui parle-t-on ? », in *Vue d'ensemble - portrait de la population*, INSEE.

DAVEZIES, Philippe (2004), "Les impasses du harcèlement moral", in *Travailler*, n°11, pp.83-90.

DAVEZIES, Philippe (2001), "Le stress au travail: entre savoirs scientifiques et débat social", in *Performances, stratégies et facteur humain*, n°1, pp.4-7.

DAVEZIES, Philippe (1993), "Eléments de psychodynamique du travail", in *Education Permanente*, n°116 (3), pp.33-46.

DAVID, Paul (1985), "Clio and the economics of qwerty", in *American Economic Review*, pp. 332-337.

DAVID, Albert, HATCHUEL, Armand, LAUFER, Romain (dir.) (2012) (1^{ère} éd. 1998), *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, Presses des Mines.

DECONCHY, Jean-Pierre (2003), "Croyances et idéologies", in Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF.

DEJOURS, Christophe (1998), *Souffrance en France - La banalisation de l'injustice sociale*, Seuil.

DEJOURS, Christophe (2008) (1^{ère} éd. 1980), *Travail, usure mentale. Essai de pathopsychologie du travail*, Bayard.

DELIGNIERES, Didier (2013), « La gestion des personnels dans les établissements d'enseignement: faire face à la complexité, construire des compétences », in *La GRH de proximité*, n°138 (2), juin 2013, pp. 99-105, AFAE.

DEMAILLY, Lise (2001), « Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires », in Demailly L. (éd.), *Évaluer les politiques éducatives. Sens, enjeux, pratiques*, pp. 13-30, Bruxelles, De Boeck Université.

DEMAILLY, Lise (1988), « Chapoulie Jean-Michel, Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne », in *Revue française de sociologie*, n°29, pp. 201-205.

DEROUET, Jean-Louis (2000), « L'administration de l'Éducation Nationale: l'école de la République face au nouveau management public », in Van Zanten A. (dir.), *L'école: l'état des savoirs*, pp. 103-111, Paris, La Découverte.

DESROCHES, Alain (1995), *Concepts et méthodes probabilistes de base de la sécurité*, Paris: Tec et Doc.

DETCHESSAHAR, Mathieu (2013), « Faire face aux risques psychosociaux: quelques éléments d'un management par la discussion », in *Négociations* (1), n°19 (2013), pp. 57-80.

DETCHESSAHAR, Mathieu (2011), « Quand le management n'est pas le problème mais la solution », in *Revue française de gestion*, n°214 (5), Lavoisier.

DEUTSCH, Morton (1975), "Equity, equality, and need: What determines which value will be used as the basis of distributive justice ?", in *Journal of Social issues*, vol. 31, pp.137-149.

DEUTSCH, Morton (1985), *Distributive justice*, New Haven, CT: Yale University Press.

DEWEY, John (2012) (1^{ère} éd. 1927), *The Public and Its Problems: An Essay in Political Inquiry*, Pennsylvania State University Press.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) (2009), « Enseigner en collège et lycée en (2008) », in *Les Dossiers enseignants et personnels de l'éducation*, MEN.

Direction générale de l'administration et de la fonction publique (DFAFP) (2009), *Accord du 20 novembre (2009) sur la santé et la sécurité au travail dans la fonction publique*, Point phare.

DORIATH, Brigitte, MONTAIGU, Reynald, PONCELET, Yves, RICHON, Henri-Georges (2013), *L'Évaluation des enseignants*, Rapport ministériel - n° 2013-035.

DOSTALER, Gilles (2001), *Le libéralisme de Hayek*, La Découverte, Repères.

DOUILLET, Philippe (2013), *Prévenir les risques psychosociaux: outils et méthodes pour réguler le travail*, Agence nationale pour l'amélioration des conditions de travail.

DOUILLET, Philippe (2010), "Risques psychosociaux »: un concept opérant... pour transformer l'organisation du travail ?", in *Nouvelle revue de psychosociologie*, n°10, pp.167-178.

DOYTCHEVA, Milena (2011), *Le Multiculturalisme*, La Découverte, Repères.

DROSILE-VASCONCELLOS, Maria (2000), « L'évolution des politiques éducatives », in *L'Ecole, l'état des savoirs*, VAN ZANTEN; A. (dir.), Paris, La Découverte.

DUBET, François (2010), *Les places et les chances*, Seuil, La République des idées.

DUBET, François (2002), *Le déclin de l'institution*, Seuil.

DUBET, François (dir.) (1997), *Ecoles, Familles: le malentendu*, Paris, Textuel.

DUFLO, Esther (2010), *La Politique de l'autonomie*, Seuil, La République des idées.

DURKHEIM Emile (1898), « L'individualisme et les intellectuels », in *La science sociale et l'action*, p. 268.

DURKHEIM, Emile (2007) (1^{ère} éd. 1897), *Le suicide*, PUF.

DURKHEIM, Emile (2007) (1^{ère} éd. 1893), *De la division du travail social*, PUF.

DURU-BELLAT, Marie (2002), *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythe*, PUF.

DURU-BELLAT Marie, MONS Nathalie, SUCHAUT Bruno (2003), « Caractéristiques des systèmes éducatifs et compétences des jeunes de 15 ans: l'éclairage des comparaisons entre pays », in *Cahiers de l'IREDU*, n°66.

DUTERCQ Yves, LANG Vincent (2001), « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », in *Éducation et sociétés*, 8 (2), pp. 49-64.

DUTERCQ, Yves (2000), « Administration de l'éducation: nouveau contexte, nouvelles perspectives », in *Revue française de pédagogie*, n°130, pp.143-170.

EHRENBERG, Alain (1998), *La fatigue d'être soi - dépression et société*, Paris, Odile Jacob.

EL AKREMI Assaad, GUERRERO Sylvie, NEVEU Jean-Pierre (dir.) (2006), *Comportement organisationnel* (volume 2), De Boeck.

ELIAS, Norbert (1997) (1^{ère} éd. 1987), *La Société des individus*, Pocket.

EUROGIP (2010), Risques psychosociaux au travail. Une problématique européenne.

EUROPEAN AGENCY FOR SAFETY AND HEALTH AT WORK (2013), *Psychosocial risks in Europe: Prevalence and strategies for prevention*, Healthy work places, Eurofound.

EVANS-PRITCHARD, Edward Evan (1937), *Witchcraft, Oracles and Magic Among the Azande*, Oxford University Press.

EWALD, François (1986), *L'État-providence*, Grasset.

FARGES, Géraldine (2010), Les identités enseignantes à l'épreuve du temps: les transformations intergénérationnelles d'un groupe social (1970-2010), Thèse de doctorat en sociologie. Paris, Institut d'études politiques.

FAVEREAU Olivier, ROGER Beaudoin (2015), *Penser l'entreprise. Nouvel horizon du politique*, Parole et Silence Editions, coll. Humanités.

FAYOL, Henri (1999) (1^{ère} éd. 1916), *Administration industrielle et générale*, Dunod.

FEDERATION GENERALE AUTONOME DES FONCTIONNAIRES (2012), Livre blanc sur la souffrance au travail des fonctionnaires et des agents publics: voyage aux confins des textes et des maux.

FESTINGER, Leon (1957), *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, IL: Row, Peterson.

FILLOUX, Janine (1974), *Du contrat pédagogique. Le discours inconscient de l'école*, Dunod.

FLANAGAN, John C.,(1954), "The critical incident technique", in *Psychological Bulletin*, vol. 51, pp. 327-358.

FODOR, Jerry (1975), *The Language of Thought (The Language and Thought Series)*, Harvard University Press.

FOLGER Robert, KONOVSKY Mary A. (1989), "Effects of procedural and distributive justice on reactions to pay raise decisions", in *Academy of Management Journal*, vol. 32, pp.115-130.

FORSYTHE, Robert, HOROWITZ, Joel, SAVIN, Ne, SEFTON, Martin (1994), "Fairness in Simple Bargaining Games", in *Games and Economic Behavior*, n° 6.

FOTINOS, Georges, HORENSTEIN, José Mario (2016), *Le moral des inspecteurs IEN, IA-IPR. Qualité de vie au travail et épuisement professionnel*, CASDEN.

FOTINOS, Georges, HORENSTEIN, José Mario (2011), *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges: le "burn out" des enseignants*.

FOTINOS, Georges, HORENSTEIN, José Mario (2008), Lycées et collèges: le moral des personnels de direction, constat, évolution, propositions, MGEN.

FOUGERE, Denis, KRAMARZ, Francis, POUGET, Julien (2009), "Youth Unemployment and Crime in France", in *Journal of the European Economic Association*, 7, pp.909-938,

FRANCES, Robert (1995), Motivation et efficacité au travail, Mardaga.

FREEMAN, R. Edward (1984), *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Cambridge University Press.

FREIDSON, Eliot (1988) (1^{ère} éd. 1970), *Profession of Medicine: A Study of the Sociology of Applied Knowledge*, University of Chicago Press; Reprint edition.

FREUDENBERGER, Herbert J., RICHELSON, Geraldine (1980), *Burn out - The high cost of high achievement*, Garden City, NY: Anchor Press.

FREUDENBERGER, Herbert J. (1974), "Staff burn out", in *Journal of Social Issues*, vol 30 (1), pp.159-165.

FREYDER, Arnaud (2013), « Le management et les nouveaux outils de la GRH dans la fonction publique », in *Les Cahiers de la fonction publique*, n°330, mars 2013.

FRIEDMAN, Milton (1970), "The Social Responsibility of Business is to Increase its Profits", in *The New York Times Magazine*.

FURINA, Stéphane (2015), *Pires que les élèves*, Pôle Nord Editions.

GATHER THURLER, Monica (2000), *Innovater au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF.

GAUTHIER, Clermont, BISSONNETTE, Steve, RICHARD, Mario (2013), *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*, De Boeck, coll. Pédagogies en développement.

GAUTIER, Clermont, DEMBELE, Martial (2004), *Qualité de l'enseignement et qualité de l'éducation: revue des résultats de recherche*, Document préparé pour EFA Global Monitoring Report, UNESCO.

GAVARD-PERRET, Marie-Laure, GOTTELAND, David, HAON, Christophe, JOLIBERT, Alain (2012) (2^{ème} éd.), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion. Réussir son mémoire ou sa thèse*, Pearson Education. Coll. Eco Gestion.

GEAY, Bertrand (1997), *Le syndicalisme enseignant*, La Découverte, Repères.

GIAUQUE, David (2014) (1^{ère} éd. 2008), *La bureaucratie libérale*, L'Harmattan.

GILLESPIE Z., Jennifer, GREENBERG, Jerald (2005), "Are the goals of organizational justice self-interested ?", in Greenberg, Colquii (dir.), *Handbook of organizational justice: Fundamental Questions about Fairness in the Workplace*, pp.179-214, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

GIRIN, Jacques (2012) (1^{ère} éd. 1998), "Management et complexité: comment importer en gestion un concept polysémique", in David *et al.*, *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, pp.159-175, Mines Paris Tech.

GIRIN, Jacques (1990), « L'analyse empirique des situations de gestion: éléments de théorie et de méthode », in Martinet A.-Ch. *et al.*, *Épistémologies et sciences de gestion*, pp. 141-182, Economica, Paris.

GIROD-SEVILLE, Martine, PERRET, Véronique (1999), « Considérations épistémologiques », in Thiétart *et al.*, *Méthodes de recherche en management*, Dunod.

GLASER, Barney G., STRAUSS, Anselm L. (1967), *The Discovery Of Grounded Theory ; Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine de Gruyter.

GOLDMAN, Barry (2003), "The application of referent cognitions theory to legal-claiming by terminated workers: The role of organizational justice and anger", in *Journal of Management*, vol. 29, pp.705-728.

GOLLAC, Michel, VOLKOFF, Serge (2006), « La santé au travail et ses masques », in *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°163, pp. 4-17.

GOND, Jean-Pascal, IGALENS, Jacques (2014), *La responsabilité sociale des entreprises*, PUF, "Que sais-je ?".

GONTHIER-MAURIN, Brigitte (2012), « Le métier d'enseignant au cœur d'une ambition émancipatrice », in *Rapport d'information du Sénat*, n°601, juin 2012.

GOUX, Dominique, MAURIN, Eric (2012), *Les Nouvelles classes moyennes*, Seuil, La République des idées.

GRAEBER, David (2015), *Bureaucratie*, Les liens qui libèrent.

GREARD, Octave, 1887, *Education et instruction. Enseignement primaire*, Paris, Hachette.

GREENAN, Nathalie, L'HORTY, Yannick (2002), « Le paradoxe de la productivité », in *Travail et emploi*, DARES, pp. 31-42.

GREENBERG, Jerald (1993b), "The social side of fairness: interpersonal and informational classes of organizational justice", in Cropanzano (dir.), *Justice in the Workplace: Approaching fairness in Human Resource Management*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

GREMION, Pierre (1969), *La structuration du pouvoir départemental*, Paris, Centre de sociologie des organisations.

GRIGNON, Claude (1971), *L'Ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*, Paris, Éditions de Minuit, Coll. le Sens Commun.

GUELLEC, Dominique, RALLE, Pierre (2003), *Les Nouvelles théories de la croissance*, La Découverte, Repères.

GUERIN, François, LAVILLE, Antoine, DANIELLOU, François, DURAFFOURG, Jacques, KERGUELEN, Alain, (1994), « Comprendre le travail pour le transformer », Outils et Méthodes, Ed. Anact.

GUIRDARLAL, Vanesha (2015), Vulnérabilité et changement des comportements de consommation. Recherche sur les consommateurs d'énergie en France et au Royaume Uni, Thèse de doctorat en sciences de gestion, CREG, UPPA.

HAACK, Susan (2003), *Defending Science within Reason. Between Scientism and Cynicism*, Amherst, Prometheus Books.

HAIRE, Mason (1950), "Projective techniques in marketing research", in *Journal of Marketing*, 14, pp. 649-656.

HAMELINE, Daniel (1971), *Du savoir et des hommes. Contribution à l'analyse de l'intention d'instruire*, Paris, Gauthier-Villars.

HARDIN, Russel (2004), *Trust and Trust-worthiness*, Londres, Russell Sage Foundation.

HASSIN, Ran R., BARGH, John A., HULEMAN, James S. (2002), "Spontaneous causal inferences", in *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, pp. 515-522.

HATCHUEL, Armand (1994), « Les savoirs de l'intervention en entreprise », in *Entreprise et histoire*, n°7, pp.59-75.

HATTIE, John A. (1992), "Towards a model of schooling: A synthesis of meta-analyses", in *Australian Journal of Education*, 36, 5-13,

HAYEK, Frederich August Von (1960), *The Constitution of Liberty*, Londres, Routledge & Kegan Paul.

HAYEK, Frederich August Von (1952), *The Sensory Order: An Inquiry into the Foundations of Theoretical Psychology*, Chicago, The University of Chicago Press.

HEDOUX, Jacques (1988), « Les enseignants du second degré en France : Etudes typologiques. », in *Recherche & Formation*, n°4, 1988, pp. 37-50.

- HEIDER, Fritz (1958), *The psychology of interpersonal relations*, John Wiley, New York.
- HELKKULA, Anu (2010), "Narratives and metaphors in service development", in *Qualitative Market Research: an International Journal*, 13, pp. 354-371.
- HELOU, Christophe, LANTHEAUME, Françoise (2008), *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, PUF.
- HERREROS, Gilles, PAVE, Francis (1995), « L'analyse stratégique », in *Politix*. Vol. 8, N°31. Troisième trimestre (1995). pp. 232-237.
- HIBOU, Béatrice (2012), *La bureaucratisation du monde à l'ère néo-libérale*, Paris, La Découverte.
- HILARY, Solène, LOUVET, Alexandra (2013), « Enseignants de collège et lycée publics en 2013: panorama d'un métier exercé par 380 000 personnes », INSEE.
- HIRIGOYEN, Marie-France (2014), *Le Harcèlement moral au travail*, PUF.
- HIRIGOYEN, Marie-France (2001), *Malaise au travail. Harcèlement moral: démêler le vrai du faux*, La Découverte.
- HIRIGOYEN, Marie-France (1998), *Le Harcèlement Moral: la violence perverse au quotidien*, La Découverte.
- HIRSCHMAN, Albert O. (1970), *Exit, Voice, and Loyalty: Responses to Decline in Firms, Organizations, and States*, Harvard University Press.
- HOBFOLL, Stevan E. (1989), "Conservation of Resources: a New Attempt at Conceptualizing Stress", in *American Psychologist*, n°44, pp.513-524.
- HONNETH, Axel (2000) (1^{ère} éd. 1992), *La Lutte pour la reconnaissance*, Paris, Le Cerf.
- HUBERMAN, Michael (1989), *La vie des enseignants: évolution et bilan d'une profession*, Neuchâtel, Paris, Delachaux et Niestlé.
- HUBERMAN, Michael A., MILES, Matthew B. (1991), *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- IGAENR (2000), « Gestion des ressources humaines: la dimension qualitative de la gestion des personnels », Paris, MEN.
- JANOT-BERGUGNAT, Laurence, RASCLE, Nicole (2008), *Le Stress des enseignants*, Armand Colin.

JARRAUD, François (2017), "L'échec de la réforme éducative suédoise: une leçon pour Paris ?", in *Le Café pédagogique*.

JARTY, Julie (2016), Travail, genre et vie privée dans le professorat. Une sociologie comparative des parcours enseignants, Toulouse: Octarès, coll. Travail et activité humaine.

JENSEN Michael, MECKLING William (1976), "Theory of the Firm: Managerial Behavior, Agency Costs and Ownership Structure", in *J. Fin'l Econ.* 305.

JODELET, Denise (2003), « Représentation sociale: phénomènes, concepts et théories », in Moscovici (dir.), *Psychologie sociale*, Paris, PUF.

JOLLY, Anne (2002), Stress et traumatisme: approche psychologique de l'expérience d'enseignants victimes de violence, Thèse de doctorat en psychologie, Université de Reims Champagne Ardennes.

JOURNE, Benoît (1999), Les organisations complexes à risques: gérer la sûreté par les ressources. Etudes de situations de conduite de centrales nucléaires, Thèse de doctorat en sciences de gestion, Ecole Polytechnique, Paris.

JOXE Louis (dir.) (1972), *La Fonction enseignante dans le second degré*. Rapport de la Commission d'études sur la fonction enseignante dans le second degré.

JUHN, Chinhui, MURPHY, Kevin M., PIERCE, Brooks (1993), "Wage inequality and the rise in return to skills", in *Journal of Political Economy*, vol. 101, n°3, pp. 410-442, The University of Chicago Press.

KARASEK, Robert (1979), "Job demands, job decision latitude and mental strain: implications for jobredesign", in *Administrative science quaterly*, n°24, pp 285-308.

KERAVEL, Francine (1997), Fiabilité humaine et situation de travail. Comprendre pour optimiser., Collection de Monographies de médecine du travail, Masson.

KERVEN, Georges-Yves, RUBISE, Patrick (1991), *L'archipel du danger: introduction aux cindyniques*, Economica, Paris.

KHAN, Salman (2013), *L'éducation réinventée. Une école grande comme le monde*, JC Lattès. Coll. Essais et documents.

KNIGHT, Franck H., (2009) (1^{ère} éd. 1921), *Risk, uncertainty and profit*, Signalman Publishing.

KÖRNER, Sylvia Christine (2002), Das Phänomen Burn out am Arbeitsplatz Schule. Ein empirischer Beitrag zur Beschreibung des Burn out-Syndroms und seiner Verbreitung sowie zur Analyse ... auf das Ausbrennen von Gymnasiallehrern, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université d'Erfurt.

KUHN, Thomas (1983) (1^{ère} éd. 1962), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion, "Champs".

KYRIACOU Chris, SUTCLIFFE John (1977), "Teacher Stress: a review", in *Educational Review*, pp.299-306.

LAFORGUE, Denis (2008), "L'administration scolaire française est-elle encore une bureaucratie ?", *Pyramides*, pp. 153-174.

LAHIRE, Bernard (2000), *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, PUL.

LAKATOS, Imre (1984), *Preuves et Réfutations: essai sur la logique de la découverte mathématique*, Editions Hermann.

LALOUX, Frédéric (2014), *Reinventing Organizations. A Guide to Creating Organizations Inspired by the Next Stage of Human Consciousness*, Nelson Parker.

LAMONTAGNE, Anthony D., KEEGEL, Tessa, VALLANCE, Deborah, OSTRY, Aleck, WOLFE, Rory (2008), "Job strain - attributable depression in a sample of working Australians: assessing the contribution to health inequalities", in *BMC Public Health*, 8, 181.

LANCRY, Alain, PONNELLE, Sandrine (2004), "La Santé psychique au travail", in Brangier, Lancry, Louche, *Les Dimensions humaines au travail*, Nancy, PUN.

LANGEVIN, Paul, WALLON, Henri (dir.) (1947), *Projet de la commission ministérielle d'études*.

LANTHEAUME Françoise, HELOU Christophe (2008), *La Souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.

LARRASQUET, Jean-Michel (2006), « L'apprentissage », *Séminaire de recherche Graphos*.

LAUGAA, Didier, BRUCHON-SCHWEITZER, Marilou (2005), "L'ajustement au stress professionnel chez les enseignants français du premier degré", in *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 34, pp.499-519.

LAUGAA, Didier (2004), *Stress et épuisement des enseignants en élémentaire: une approche transactionnelle*, Thèse de doctorat en psychologie, Université Victor Segalen, Bordeaux.

LAURENT, Eloi (2012), *Economie de la confiance*, La Découverte, Repères.

LAVILLE, Antoine (2005), *L'ergonomie*, PUF.

LAZARUS, Richard S., FOLKMAN, Susan (1984), *Stress, Appraisal and Coping*, New York, Springer.

LE GALL, Jean-Marc (2011) (1^{ère} éd. 1992), *La Gestion des ressources humaines*, PUF, "Que sais-je ?".

LE GOFF, Thierry (2008), « Les gestion des ressources humaines dans l'Education nationale : histoire et enjeux », in *La GRH à l'Education nationale entre contraintes et possibles*, AEFÉ, n°118 (2), pp. 19-28.

LE MOIGNE, Jean-Louis (1995), *Les épistémologies constructivistes*, Paris, PUF.

LE MOIGNE, Jean-Louis (1994), *Le constructivisme: Tome 1, des fondements, Tome 2, des épistémologies*, Paris, Seuil, Coll. Points Essais.

LE RAY, Jean (2010), *Gérer les risques*, Paris, AFNOR Editions.

LECLERC, Bernard-Simon (2012), « L'épidémiologie contemporaine en crise de paradigme », in *Ruptures, revue transdisciplinaire en santé*, vol. 10, n° 2, pp. 178-198, Agence de la santé et des services sociaux de Lanaudière.

LECLERCQ, François (2007), "Economie de l'éducation", in *Encyclopaedia universalis*, pp. 425-432, Albin Michel.

LE DUC Sylvain, VALLERY Gérard (2012), *Les risques psychosociaux*, PUF, "Que sais-je ?"

LEFEVRE, Bruno, POIROT, Matthieu (2011), *Stress et risques psychosociaux au travail. Comprendre-Prévenir-Intervenir*, Elsevier Masson.

LEGER, Alain (1983), *Les Enseignants du secondaire*, Paris. PUF.

LEGER, Alain (1981), « Les déterminants sociaux des carrières enseignantes », in *Revue française de sociologie*, XXII, pp. 549-574.

LEPLAT, Jacques (2003), « Questions autour de la notion de risque », in D.R. Kouabenan et M. Dubois (s/d), *Les risques professionnels: évolutions des approches, nouvelles perspectives*, Travail et Activité Humaine, Toulouse, Octarès.

LINHART, Danièle (coord.) (2006), *Les différents visages du service public. Enquête sur les valeurs des agents de la fonction publique du Nord*, Paris, La Documentation française.

LIPOVETSKY, Gilles (1983), *L'Ère du vide: essais sur l'individualisme contemporain*, Paris, Gallimard.

LIPSET, Seymour Martin (1950), *Agrarian Socialism: The Cooperative Commonwealth Federation in Saskatchewan, a Study in Political Sociology*, Univ of California Pr; Revised edition.

LOCHNER, Lance, MORETTI, Enrico (2004), "The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports", in *The American Economic Review*, 94 (1), pp.155-189.

LORIOU, Marc (2012), *La Construction du social. Souffrance, travail et catégorisation des usagers dans l'action publique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. "Le Sens social".

LORIOU, Marc (2003), « La Construction sociale de la fatigue au travail. L'exemple du burn out des infirmières hospitalières », in *Travail et Emploi*, n°94, pp.65-74.

LUCAS, Robert E. Jr. (1988), "On the mechanics of economic development", in *Journal of Monetary Economics*.

LUCAS, Robert E. Jr. (1990), "Why doesn't capital flow from rich to poor countries ?", in *An Analytical Review*, pp.92-96.

MacKAY, Colin J., COOPER, Cary L. (1987), "Occupational Stress and Health: somme Current Issues", in *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, Edited by Cooper and Robertson, John Wiley et Sons Ltd.

McMAHON, Brian, PUGH, Thomas (2013), *Epidemiology: principles and methods*, Little, Brown.

MALINOWSKI, Bronislaw (1989) (1^{ère} éd. 1922), *Les Argonautes du Pacifique occidental*, Gallimard.

MALINOWSKI, Bronislaw (2002) (1^{ère} éd. 1935), *Les jardins de corail*, La Découverte.

MARC, Edmond, PICARD, Dominique (2013), *L'école de Palo Alto*, PUF, "Que sais-je ?"

MAROY, Christian (2005), « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances », in *Cahiers de recherche en éducation et formation*, n°42, juillet 2005.

MAROY, Christian (2007), « L'école à la lumière de la sociologie des organisation », in *Les cahiers de recherche*.

MAROY, Christian (2006), *Ecole, marché, régulation*, Paris, PUF.

MARPSAT, Maryse (1999), « Les apports réciproques des méthodes quantitatives et qualitatives: le cas particulier des enquêtes sur les personnes sans domicile », in *Dossiers et recherches*, n°179, août 1999.

MARTIN, Joanne, HERDER, Joseph W. (1994), "Bread and roses: Justice and the distribution of financial and socioemotional rewards in organizations", in *Social Justice Research*, vol.7, pp.241-264.

MASCHINO, Maurice T. (2002), *Parents contre profs*, Fayard.

MASLACH, Christina, LEITER, Michael P., GOURDON, Véronique (2011), *Burn out: le syndrome d'épuisement professionnel*, Les Arènes.

MASLACH, Christina, JACKSON, Susan E. (1984), "The measurement of experienced burn out", in *Journal of Occupational Behavior*, 2, pp.99-113.

MASLACH, Christina (1982), *Burn out. The Cost of Caring*, Englewood Cliffs.

MASLACH, Christina (1978), "Job Burn out: Hox People Cope", in *Public Welfare*, n°36, pp.56-58.

MASLACH, Christina (1976), "Burned out", in *Human Behavior*, n°5, pp.16-22.

MASLOW, Abraham (2013) (1ère éd. 1943), *A Theory of Human Motivation*, CreateSpace Independent Publishing Platform.

MAURICE, Julie (2014), *Sortir de l'Education nationale: les mots de la reconversion professionnelle des enseignants*, Mémoire de Master 1 - ENS Cachan, Département sciences sociales et Université Paris IV Sorbonne.

MAURICE, Marc, SELLIER, François, SILVESTRE, Jean-Jacques (1982), *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF.

MAURIN, Eric (2012), *Les Nouvelles classes moyennes*, Seuil, La République des idées.

MAURIN, Eric (2009), *La Peur du déclassement, une sociologie des récessions*, Seuil, La République des idées.

MAURIN, Eric (2004), *Le Ghetto français*, Seuil, La République des idées.

MAYO, Elton (1933), *The Human Problems of an Industrialised Civilisation*, New York, Macmillan.

MAZERON, Claire (2010), *Autopsie du Mammoth*, Ed. Jean-Claude Gawsewitch.

McCLELAND James L., RUMELHART David E. and the PDP Research Group (1986), *Parallel Distributed Processing : Explorations in the Microstructures of Cognition*, 2 vol., Cambridge, MIT Press.

McNESS, Elizabeth, BROADFOOT, Patricia, OSBORN, Marilyn (2003), "Is the Effective Compromising the Affective ?", in *British Educational Research Journal*, vol. 29, pp.243-257.

MEGARD, Marie, HEDOIN, Jean-Pierre (2011), *Mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants*, Rapport ministériel - n°2011- 093.

MEGHIR, Costas, PALME, Marten (2005), "Educational Reform, Ability, and Family Background", in *American Economic Review* 95(1), pp.414-424.

MEIRIEU, Philippe (2016) (1^{ère} éd. 2005), *Lettre à un jeune professeur*, ESF Editeur.

MENANT, Guy (2008), « Le métier d'enseignant au siècle du numérique », in *Enseignant: un métier en mutation*, n°120 (4) (2008), pp. 59-67, AFAE.

MERTON, Robert King (1973), "The normative structure of science", in Storer (dir.), *The Sociology of Science*, University of Chicago Press.

MERTON, Robert King (1965), « Bureaucratie et personnalité », réédité in Merton, *Éléments de théorie et de méthode scientifique*, traduit par H. Mendras., Paris, Plon.

MERTON, Robert King (1997) (1^{ère} éd. 1949), *Éléments de théorie et de méthode sociologique*, Armand Colin, Coll. U Sociologie.

MILES Matthew B., HUBERMAN Michael A. (2003), "Analyse des données qualitatives". Traduction de la 2e édition américaine, *Méthodes en sciences humaines*, De Boeck.

MILLER, Dale T., ROSS, Michael (1975), "Self-serving biases in the attribution of causality. Fact or fiction ?", in *Psychological Bulletin*, vol. 82, pp. 213-225.

MINCER, Jacob (1958), "Investment in human capital and personal income distribution", in *Journal of political economy* n°66.

MINTZBERG, Henry (1983), *Le pouvoir dans les organisations*, Éditions d'Organisation.

MINTZBERG, Henry (1995) (1^{ère} éd. 1982), *Structure et dynamique des organisations*, Éditions d'Organisation.

MOHIB, Najoua, SONNTAG, Michel (2004), « La légitimité au cœur de l'action et de la compétence », 7^{ème} Biennale de l'éducation et de la formation, n°7194, www.inrp.fr.

MONTANDON, Cléopâtre, PERRENOUD, Philippe (dir.) (1987), *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible ?*, Berne, Peter Lang.

MONTREUIL, Elodie (2014) (1^{ère} éd. 2011), *Prévenir les risques psychosociaux. Des outils pour agir sur la pénibilité et préserver la santé au travail*, Dunod.

MORIN, Edgar (2015), *L'Aventure de la Méthode*, Seuil.

MORIN, Edgar, LE MOIGNE Jean-Louis [dir.] (1999), *L'Intelligence de la Complexité*, Editions L'Harmattan.

MORIN, Edgar (2005) (1^{ère} éd. 1990), *Introduction à la pensée complexe*, Points, coll. Essais.

MORIN, Edgar (1982), *Science avec conscience*, Paris, Fayard.

MOSCOVICI, Serge (1961), *La Psychanalyse, son image et son public*, PUF.

MOUGEOT, Michel (dir.) (2011), *Rapport du groupe de réflexion sur les modes de recrutement des professeurs des Universités en Sciences économiques et Sciences de gestion*.

MURAT, Fabrice, EVAIN, Franck, EVRARD, Laetitia (2015), *Trois indicateurs de résultats des lycées publics et privés sous contrat. Baccalauréat général, technologique et professionnel 2014*, DEPP.

MURPHY, L. R.,(2008), "Workplace interventions for stress reduction and prevention", in C.L. Cooper et R. Payne (dir.), *Causes, coping and consequences of stress at work*, New York, Wiley.

NASSE, Philippe, LEGERON, Patrick (2008), *Rapport sur la détermination, la mesure et le suivi des risques psychosociaux au travail*.

NDJABOUE Ruth, VEZINA Michel, BRISSON Chantal (2012), « Effets des facteurs psychosociaux au travail sur la santé mentale. Une revue de littérature des études prospectives portant sur trois modèles émergents », in *Travail et emploi*, 129, pp.23-34.

NEAVE, Guy (1988), "On the cultivation of quality, efficiency and enterprise. An overview of recent trends in higher education in Western Europe (1986)-(1988)", in *European Journal of Education*, 23, 1/2, pp. 7-23.

NEBOIT, Michel, VEZINA, Michel (2002), *Stress au travail et santé psychique*, Toulouse, Octarès.

NEVEU, Jean-Pierre (2012), « Pour repenser la relation travail-santé psychologique: la théorie de la préservation des ressources », in Abord de Chatillon E., Bachelard O., Carpentier S., *Risques psychosociaux, santé et sécurité au travail. Une perspective managériale*, Paris, Vuibert et AGRH, coll. "Recherche", pp.79-87.

NICOLAS, Gilbert (2004), *Le grand débat sur l'école au XIX^e siècle. Les instituteurs du Second Empire*, Paris, Belin.

NIEDHAMMER, Isabelle, SULTAN-TAÏEB, Hélène, CHASTANG, Jean-François, VERMEYLEN, Greet, PARENT-THIRION, Agnès (2013), "Fractions of cardiovascular diseases

and mental disorders attributable to psychosocial work factors in 31 countries in Europe", in *International Archives Of Occupational Environmental Health*, DOI 10.1007/s00420-013-0879-4.

NIEDHAMMER, Isabelle (2011), « Modèles et concepts pour l'évaluation des facteurs psychosociaux au travail dans la littérature en épidémiologie », in *Stress au travail, situation chez les indépendants*, Paris, INSERM.

NOGUEIRA-FASSE, Maryline (2015), Devenir enseignant-e: approche clinique des étagages à la construction identitaire dans la formation des enseignant-e-s du primaire: écriture et rites de passage, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense.

NONAKA, Ikujiro, TAKEUCHI, Hirotaka (1995), *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*, Oxford University Press, New York.

NORTH, Douglass (1994), "Economic Performance through Time", in *American Economic Review*, n°3.

NORTH, Douglass (1990), *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge University Press.

NUCCI, Christine (2015), Les enseignants et le e-learning: facteurs d'adoption ou de rejet du e-learning, dans un contexte de formation des enseignants, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université Paris-Ouest-Nanterre-La Défense.

OCDE (2014), *Regards sur l'éducation 2014*. Les indicateurs de l'OCDE, Paris.

OCDE (2005), *Le Rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, Paris.

OCDE (1998), *L'École à la page – Formation continue et perfectionnement professionnel des enseignants*, Série « Des innovations qui marchent », Paris.

OCDE (1997), *Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE*, chapitre B « Les ressources financières et humaines investies dans l'éducation », Paris.

OCDE (1997), *Perspectives des technologies de l'information 1997*, chapitre 8 « Les technologies de l'information et des communications au service de l'apprentissage à vie », Paris.

OCDE (1996), *Regards sur l'éducation. Analyse*, Chapitre 4 « Situation et rémunération des enseignants », Paris.

OCDE (1994), *La Qualité de l'enseignement*, Paris.

OCDE (1990), *L'Enseignant aujourd'hui*. Fonctions, statut, politiques, Paris.

ORTSMAN, Oscar (1994), *Quel travail pour demain ?*, pp.74-79, Dunod.

OSTROM, Elinor (2000), "Social capital: a fad or a fundamental concept", in Dasgupta P. et Serageldin I. (dir.), *Social Capital. A Multifaceted Perspective*, Washington D.C., World Bank, pp.172-214.

OULIARIS, Sam (2011), « Qu'est-ce qu'un modèle économique ? », in *Finances et développement*, juin (2011), pp.46-47, FMI.

OZOUF, Jacques, OZOUF, Mona (1989), *La République des instituteurs*, Seuil.

PAILLE, Pierre, MUCCHIELLI, Alex (2016), *L'Analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, 4ème édition.

PASSET, René (2010), *Les grandes représentations du monde et de l'économie à travers l'Histoire. De l'univers magique au tourbillon créateur*, Les Liens qui libèrent.

PEIGNARD, Emmanuel (2002), "Barrère (Anne). Les enseignants au travail. Routines incertaines", in *Revue française de pédagogie*, vol. 40 (1), pp. 133-134.

PENNEL, Denis (2013), *Travailler pour soi. Quel avenir pour le travail à l'heure de la révolution individualiste ?*, Seuil.

PERETTI-WATEL, Patrick (2000), *Sociologie du risque*, Armand Colin.

PERIER, Pierre (2005), *Ecole et familles populaires. Sociologie d'un différend*, Rennes, PUR.

PERIER, Pierre (2002), *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*, MEN.

PEUGNY, Camille (2013), *Le destin au berceau*, Seuil, La République des idées.

PEUGNY, Camille (2009), *Le Déclassement*, Grasset.

PICQ, Pascal (2013) (1^{ère} éd. 2011), *Un paléoanthropologue dans l'entreprise*, Eyrolles.

PIKETTY, Thomas (2004) (1^{ère} éd. 1997), *L'Economie des inégalités*, La Découverte, Repères.

PINES, Ayala Malakh, ARONSON, Elliott (1988), *Career burn out: causes and cures*, Free Press.

POCHARD, Marcel (dir.) (2008), *Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*.

POLANYI, Michael (1966), *Personal knowledge: towards a post critical philosophy*, London: Routledge.

- PONS, Xavier (2011), *L'Evaluation des politiques éducatives*, PUF, "Que sais-je ?".
- PONTHIEUX, Sophie (2006), *Le Capital social*, La Découverte, Repères.
- POPPER, Karl (1973) (1^{ère} éd. 1934), *La logique de la découverte scientifique*, Payot.
- POSTEL, Nicolas (2003), *Les règles dans la pensée économique contemporaine*, CNRS Editions.
- POURIN, C., DAUCOURT, V., BARBERGER-GATEAU, P. (2001), « Utilisation de la méthode des incidents critiques dans la construction d'un outil de mesure de la satisfaction en psychiatrie », in *Santé Publique* (2001)/2 (Vol. 13), pp. 169-177.
- POURTOIS, Jean-Pierre (1993), HUBERMAN A. Michael, MILES B. Matthew, « Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes », in *Revue française de pédagogie*, volume 105, 1993. pp. 132-134.
- PROST, Antoine (2014), « Le changement dans l'école: la vision de l'historien », in *Peut-on réformer l'école ?*, AEFÉ.
- PROST, Antoine (2008), « De l'enquête à la réforme. L'enseignement secondaire des garçons de 1898 à 1902 », in *Histoire de l'Education*, n°119, pp.29-81.
- PROST, Antoine (2007), « Professeur de collège à Paris au XVIII^e siècle », in *Le Monde de l'Education*, n°536, mars (2007), pp.62-63.
- PROST, Antoine (2006), « Réformes possibles et impossibles », in Chapelle, Meuret, *Améliorer l'Ecole*, pp.89-102, Paris, PUF.
- PROST, Antoine (2005), « Le mépris du Second Empire pour l'instituteur », in *Le Monde de l'Education*, n°332, janvier (2005), pp.74-75.
- PROST, Antoine (1968), *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- PUPION, Pierre-Charles, LEROUX, Eric, LATOUILLE, Jean-Jacques, PAUMIER, Agnès (2006), "Vers un nouveau mode de gestion de l'Education nationale inspiré des enseignements des théories de l'agence et des parties prenantes", in *Politiques et management public*, vol. 24, n°2, pp. 41-68.
- RAISON du CLEUZIQU, Yann (2011), *Les Croyances collectives*, Centre national d'enseignement à distance.
- RAJAN, Raghuram G., ZINGALES, Luigi (1998), "Power in a Theory of the firm", in *Quarterly Journal of Economics*, 113 (2), pp. 387-432.
- RAPPORT DE LA COUR DES COMPTES (2013), *Gérer les enseignants autrement*, mai 2013.

Rapport du Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail, faisant suite à la demande du Ministre du travail, de l'emploi et de la santé (2011), *Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser*.

RCE (Regards croisés sur l'économie) n°12, mars 2013, *L'école, une utopie à reconstruire*, La Découverte.

REYNAUD, Jean-Daniel (1989), *Les Règles du jeu: L'action collective et la régulation sociale*, Armand Colin.

RIANT, Jean-Philippe (2012), *Applicabilité de la norme ISO 9000 aux processus éducatifs. Cas des lycées professionnels*, Thèse de doctorat en sciences de gestion. Conservatoire national des Arts et Métiers.

RIBOT, Alexandre (dir.) (1899), *Enquête sur l'enseignement secondaire*.

RICHARD, Damien (2012), *Management des risques psychosociaux: une perspective en termes de bien-être au travail et de valorisation des espaces de discussion*, Thèse de doctorat en sciences de gestion. École doctorale sciences et ingénierie des systèmes, de l'environnement et des organisations (Chambéry).

RICKERT, Heinrich (1997) (1^{ère} éd. 1888), *Science de la culture et science de la nature*, Gallimard.

ROBE, Jean-Philippe (2012), "Being Done With Milton Friedman", in *Accounting, Economics, and Law*, vol. 2, pp. 1-33.

ROBE, Jean-Philippe (1999), *L'entreprise et le Droit*, PUF.

ROBIN, Jean-Marc (2013), « Les formes de l'engagement professionnel des enseignants », in *La GRH de proximité*, n°138 (2), juin 2013, pp.87-91, AFAE.

ROJOT, Jacques (1998), « La théorie de la structuration », in *Revue de gestion des ressources humaines*, n°26-27, mai-juin, pp. 5-35.

ROMER, Paul (1986), "Increasing Returns and Long Run Growth", in *Journal of Political Economy*.

ROSA, Hartmut (2010), *Accélération. Une critique sociale du temps*, Paris, La Découverte, coll. "Théorie critique".

ROSENBLATT, Franck (1962), *Principles of Neurodynamics : Perceptrons and the Theory of Brain Mechanisms*, New York, Spartan Books.

ROUSSEL, Patrice, WACHEUX, Frédéric (dir.) (2005), *Management des ressources humaines - Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, De Boeck.

ROY, Bernard (1992), « Science de la décision ou science de l'aide à la décision », in *Revue internationale de systématique*, vol. 6, pp.497-529.

ROY, Bernard (1985), *Méthodologie multicritères d'aide à la décision*, Economica.

ROY, Bernard (2012), « L'aide à la décision aujourd'hui: que devrait-on en attendre ? », in David et al., *Les nouvelles fondations des sciences de gestion*, pp. 177-203, Mines Paris Tech.

SAINSAULIEU, Renaud (1977), *L'Identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*, Presses de la FNSP, Paris.

SALAMAN, Graeme (1979), *The determinants of organizational structure*, Work organizations: resistance and control. Londres, New York, Longman.

SALLABERRY, Jean-Claude (2004), « Représentations rationnelles et représentations à bords flous dans la gestion du risque », *Colloque Oriane*, 18-19 novembre, IUFM Aquitaine.

SALLABERRY, Jean-Claude (2003), « Théorie de l'institution et articulation individuel-collectif », in Ardoino, Boumard, Sallaberry (coord.), *Actualité de la théorie de l'institution*, Paris, L'Harmattan (Cognition et formation).

SALLABERRY, Jean-Claude (1996), *Dynamique des représentations dans la formation*, Paris, L'Harmattan (Cognition et Formation).

SALLABERRY, Jean-Claude (1986), *Atelier création sonore et sémiologie. Structuration d'un groupe et structuration des représentations*, Thèse de doctorat, Université de Bordeaux 2.

SANCHEZ, Pascal (2009), *Les Croyances collectives*, PUF, "Que sais-je ?".

SANDEL, Michael J. (2014), *Ce que l'argent ne saurait acheter*, Seuil.

SANFEY, Alan G., RILLING, James K., ARONSON, Jessica A., NYSTROM, Leigh E., COHEN, Jonathan D. (2003), "The Neural Basis of Economic Decision-Making in the Ultimatum Game", in *Science*, vol. 300, pp. 1755-1758.

SAVALL, Henri, ZARDET, Véronique (2005) (1ère éd. 1995), *Ingénierie stratégique du roseau*, Economica, coll. Management socio-économique.

SCHÄRLIG, Alain (1985), *Décider sur plusieurs critères. Panorama de l'aide à la décision multicritère*, Lausanne, Presses polytechniques et universitaires romandes.

SCHARPF, Fritz (2012), "Legitimacy Intermediation in the Multilevel European Polity and its Collapse in the Euro Crisis", in MPIfG Discussion Paper 12/6.

SCHAUFELI, Wilmar B., ENZMANN, Dirk (1998), *The Burn out Companion to Study and Practice ; a Critical Analysis*, Londres, Taylor & Francis.

SCHONFELD, William R. (1976), *Obedience & Revolt: French Behavior Toward Authority*, Beverly Hills, Cal Sage Publications.

SCHULTZ, Theodore W. (1971) (1^{ère} éd. 1961), *Investment in Human Capital*, Free Pr.

SCHUMPETER, Joseph Aloïs (1983) (1^{ère} éd. 1954), *Histoire de l'Analyse économique*, tome 1, Gallimard.

SCHUMPETER, Joseph Aloïs (1990) (1^{ère} éd. 1942), *Capitalisme, socialisme et démocratie*, Payot.

SEABRIGHT, Paul (2004), *The Company of Strangers*, Princeton University Press.

SELYE, Hans (1956), *The Stress of Life*, New-York, McGraw-Hill.

SEN, Amartya (2010), *L'Idée de justice*, Flammarion.

SEN, Amartya (2004), *L'Economie est une science morale*, La Découverte.

SEN, Amartya (1987), *Commodities and Capabilities*, Oxford India Paperbacks.

SEN, Amartya (1977), "Rational fools a critique of the behavioural foundations of economic theory", in *Philosophy and Public Affairs*, vol. 6, n°4, pp. 317-344.

SENNETT, Richard, (2000) (1^{ère} éd. 1998), *Le Travail sans qualités: les conséquences humaines de la flexibilité*, Paris, Albin Michel.

SENORE, Dominique (2000), *Pour une éthique de l'inspection*, ESF.

SHAPIRO, Mark, STIGLITZ, Joseph (1984), "Equilibrium Unemployment as a Worker Discipline Device", in *American economic Review*, n°74 (1984), pp. 433-444.

SIEGRIST, Johannes (2004), "Adverse health effects oh high effort low-reward conditions", in *Journal of occupationalhealth psychology*, n°1, pp 27-41.

SILVESTER, Jo (1998), "Attributional coding", in Symon, Cassel, *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research. A Practical Guide*, SAGE Publications.

SIMMEL, Georg (1999) (1^{ère} éd. 1908), *Sociologie. Etude sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF.

SIMMEL, Georg (1984) (1^{ère} éd. 1892), *Les problèmes de la philosophie de l'histoire*, PUF.

SIMON, Herbert (1997), *An Empirically Based Microeconomics*, Cambridge, Cambridge University Press.

SIMON, Herbert (1992), *Economics, Bounded Rationality and the Cognitive Revolution*, Edward Elgar Publishing Limited.

SIMON, Herbert (1991), "Organizations and markets", in *Journal of Economic Perspectives*.

SIMON, Herbert (1974) (1^{ère} éd. 1969), *La science des systèmes, science de l'artificiel*, EPI éditeurs, Paris.

SIMON, Herbert (1947), *Administrative Behavior*, New York, NY: Macmillan.

SIMON, Jacky, LESAGE, Gérard (2004), *Organisation et gestion de l'Education nationale*, Paris, Berger-Levrault.

SINZHEIMER, Hugo (1927), "La esencia del derecho del trabajo", in *Crisis económica y derecho del trabajo. Cinco estudios sobre la problemática humana y conceptual del derecho del trabajo*, pp.67-77, Madrid, Instituto de Estudios Laborales y de la Seguridad Social.

SMITH, Harvey L. (1958), "Two Lines of Authority: The Hospital's Dilemma", in *Jaco E. G., Patients, Physicians and Illness*, pp.468-477, New York, The Free Press.

SNPDEN (2011), "Les 30 ministères", in *Direction*, n°188, mai 2011.

SPENCE, Michael (1973), "Job Market Signaling", in *The Quarterly Journal of Economics*, MIT Press, vol. 87, pp. 355-374.

STEUDLER, François (2004), « Le Management hospitalier de demain: approches sociologiques », in *Revue hospitalière de France*, n°497, mars-avril.

STORA, Jean-Benjamin (2016) (1^{ère} éd. 1991), *Le Stress*, PUF, "Que sais-je ?".

STRATTON P., HEARD D., HANKS H. G. I., MUNTON A. G., BREWIN C. R., DAVIDSON C. (1986), "Coding causal beliefs in natural discourse", in *British Journal of Social Psychology*, 25 (4), pp. 299-313.

SUCHAUT, Bruno (2012), *L'évaluation des enseignants: contexte, analyse et perspective d'évolution*, IREDU-CNRS et Université de Bourgogne.

SUCHAUT, Bruno (2002a), « La lecture au CP: diversité des acquisitions des élèves et rôle des facteurs sociodémographiques et scolaires », *Colloque: "Vers la maîtrise de l'écrit par tous"*, organisé par l'APFEE (Association pour favoriser une école efficace), le 19 octobre 2002, Conseil régional Rhône-Alpes.

SUCHAUT, Bruno (2002b), « Gérer la classe efficacement, liberté dans l'action ou contraintes extérieures ? », in *La gestion de la classe*, Jacques Fijalkow (Dir.), Thérèse Nault (Dir.), Bruxelles: De Boeck université.

SULTAN-TAÏEB, Hélène, BRISSON, Chantal, NIEDHAMMER, Idsabelle (2014), "Evaluations économiques pour la prévention des expositions aux risques psychosociaux au travail: coût attribuable aux expositions et évaluations coûts-avantage des interventions de prévention", in Lerouge [dir.], *Approche interdisciplinaire des risques psychosociaux au travail*, OCTARES Editions.

SWEENEY, Paul D., McFARLIN, Dean B. (1993), "Workers evaluations of the ends and the means: an examination of four models of distributive and procedural justice, in *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol.18, pp.83-98.

SZASZ, Thomas, HOLLENDER, Marc (1956), "A contribution to the philosophy of medicine: The basic models of the doctor-patient relationship", in *AMA Archives of Internal Medicine*, n° 97 (5): pp. 585-592.

TARDE, Gabriel (1989) (1^{ère} éd. 1901), *L'Opinion et la foule*, Paris, PUF.

TARDE, Gabriel (2001) (1^{ère} éd. 1890), *Les lois de l'imitation*, Paris, Les empêcheurs de tourner en rond.

TAURISSON, Alain, HERVIOU, Claire (2015), *Pédagogie de l'activité: pour une nouvelle classe inversée*. Théorie et pratique du "travail d'apprendre", esf Editeur.

TAYLOR, Frederic Winslow (2001) (1^{ère} éd. 1911), *The Principles of Scientific Management*, Dover Publications Inc.

TERRIER, Camille (2014), « L'attractivité des concours de recrutement des enseignants du second degré public: une étude rétrospective », in DEPP, *Note d'information n°24*, juin (2014), MEN.

TESTANIERE, Jacques (1967), « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », in *Revue française de sociologie*, VIII, n° spécial, pp. 17-33.

THEMINES, Jean-François (2008), « Enseignant: un métier incertain ? », in *Enseignant: un métier en mutation*, n°120 (4) (2008), pp. 27-34, AFAE.

THIBAUT, John, WALKER, Laurens (1975), *Procedural justice. A psychological analysis*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

THIBAUT, John, WALKER, Laurens (1978), "A theory of procedure", in *California Law Review*, vol. 66, pp.541-566.

TOCQUEVILLE (de), Alexis (1985) (1^{ère} éd. 1856), *L'Ancien régime et la Révolution*, Folio.

TOPALOV, Christian (1991), « La ville, terre inconnue. L'enquête de Charles Booth et le peuple de Londres », in *Genèses*, 5 (1991), Observer, Classer, Administrer, pp. 4-34.

TOURNIER, Philippe (2013), « Les conventions tripartites: une réponse pragmatique », in *La Décentralisation*, n°140 (4), décembre 2013, AFAE.

TRINQUET, Pierre (1996), *Maîtriser les risques du travail*, Le Travail Humain.

TROGER, Vincent, RUANO-BORBALAN, Jean-Claude (2015) (1^{ère} éd. 2005), *Histoire du système éducatif*, PUF, "Que sais-je ?".

TRUCHOT, Didier (2006), *Le burn out en cancérologie*, Rapport de recherche pour l'Université de Franche-Comté, Laboratoire de psychologie.

TRUCHOT, Didier (2013) (1^{ère} éd. 2006), "Exigences professionnelles et implication au travail: leur rôle dans l'émergence du burn out", in El Akremi *et al.*, *Comportement organisationnel*, vol. 2, pp.313-334, De Boeck.

TRUCHOT, Didier (2004), *Epuisement professionnel et burn out. Concepts, modèles, interventions*, Paris, Dunod.

TRUCHOT, Didier (2001), *Le burn out des médecins libéraux de Bourgogne*, Rapport de recherche pour l'Université de Reims, Département de psychologie.

TVERSKY, Amos, KAHNEMAN, Daniel, SLOVIC, Paul (1984), *Judgement under uncertainty: Heuristics and biases*, Cambridge University Press.

Union nationale des syndicats autonomes, *Baromètres des métiers de l'éducation* 2013, 2014, 2015, 2016, 2017.

VALETTE, Catherine (2014), « Les Concours enseignants du secondaire dans l'enseignement public: hausse sensible des recrutements en (2013) », in *DEPP*, Note d'information n°15, mai 2014, MEN.

VAN ZANTEN, Agnès (2006), « La décentralisation vue d'en haut: y a-t-il une régulation centrale de la décentralisation en matière d'éducation ? », in *La décentralisation éducative en France*, mai 2006, pp. 176-211, Rapport ESEN.

VAN ZANTEN, Agnès, GROSPIRON, Marie-France, KHERROUBI, Martine, ROBERT, André (2002), *Quand l'école se mobilise*, Paris, La Dispute.

VAN ZANTEN, Agnès (2001), *L'Ecole de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

VARELA, Francisco J. (1989a), « Connaître les sciences cognitives, tendances et perspectives », Seuil.

VERDEL, Thierry (2000), « Méthodologies d'évaluation globale des risques. Applications potentielles au Génie Civil », *Colloque Risque et Génie Civil*, Paris, 8-9 novembre (2000), Paris, Presses de l'ENPC.

VICTORRI, Bernard (2008), « Le connexionnisme », in Eustache F., Lechevalier B., Viader F. (dir.), *Traité de neuropsychologie clinique*, pp. 53-64.

VILATTE, Jean-Christophe (2007), « L'entretien comme outil d'évaluation », *Formation « Evaluation »* « 1-4 décembre 2007 à Lyon, Laboratoire Culture et communication. Université d'Avignon.

VILLEMAIN Aude, FONTAINE Paul, LEVEQUE Marc (2005), « Le SCLACS: adaptation d'une méthode d'analyse des attributions causales spontanées », in *Revue européenne de psychologie appliquée*, pp. 277-289.

VILLEMEUR, Alain (1987), *Sûreté de fonctionnement des systèmes industriels. Fiabilité, Facteurs humains, Informatisation*, Collection de la direction des études et de la recherche d'EDF, Eyrolles.

VOGLER, Jean (coord.) (1996), *L'Evaluation*, Hachette Education.

VON MISES, Ludwig (2003) (1^{ère} édition 1944), *La Bureaucratie*, Edition Charles Coquelin.

VOSS, Eckhard, HOMAN, Birte, WESTHAEUSSER, Katharina, KWIATKIEWICZ, Anna (2011), *European Social Dialogue: Achievements and Challenges Ahead*, Business Europe.

WACHEUX, Frédéric (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Broché.

WALLISER, Bernard (2011), « Les fonctions des modèles », in *Comment raisonnent les économistes ?*, Odile Jacob.

WANG, Margaret C., HAERTEL, Geneva D., WAMBERG, Herbert J. (1993), "Toward a Knowledge Base for School Learning", in *Review of Educational Research*, Vol. 63, N°3, pp. 249-294.

WASMER, Etienne (2010), « L'économie: une discipline construite sur les faits et leur analyse », in *Principes de microéconomie - Méthodes empiriques et théories modernes*, Pearson.

WATZLAVICK, Paul (1988), *L'invention de la réalité. Contributions au constructivisme*, Seuil, Paris.

WEBER, Max (2003) (1^{ère} éd. 1921), *Economie et société*, Pocket.

WEINER, Bernard (1985), "Spontaneous causal thinking", in *Psychological Bulletin*, 97 (1), pp. 74-84.

WEINER, Bernard (1986), *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, Springer, New York.

WEINER, Bernard, GRAHAM, Sandra (1999), "Attribution in personality psychology", in Pervin L. A., John O. P., *Handbook of personality. Theory and research*, pp. 605-628, Guilford Press, New-York-London.

WELSH Thomas, MCGINN Noel F. (1999), *Decentralization in Education: why, when, what and how?*, International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris.

WERDER, Peter R., ROTHLIN, Philippe (2014), *Diagnose Boreout*, Redline Wirtschaft.

WOODS, Peter (1990), *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin.

WORMS, Jean-Pierre (1966), « Le Préfet et ses notables », in *Sociologie du travail*, 8 (3), pp.249-276.

ZARIFIAN, Philippe (2009), *Le travail et la compétence: entre puissance et contrôle*, PUF.

ZAWIEJA, Philippe (2015), *Le Burn out*, PUF, "Que sais-je ?".

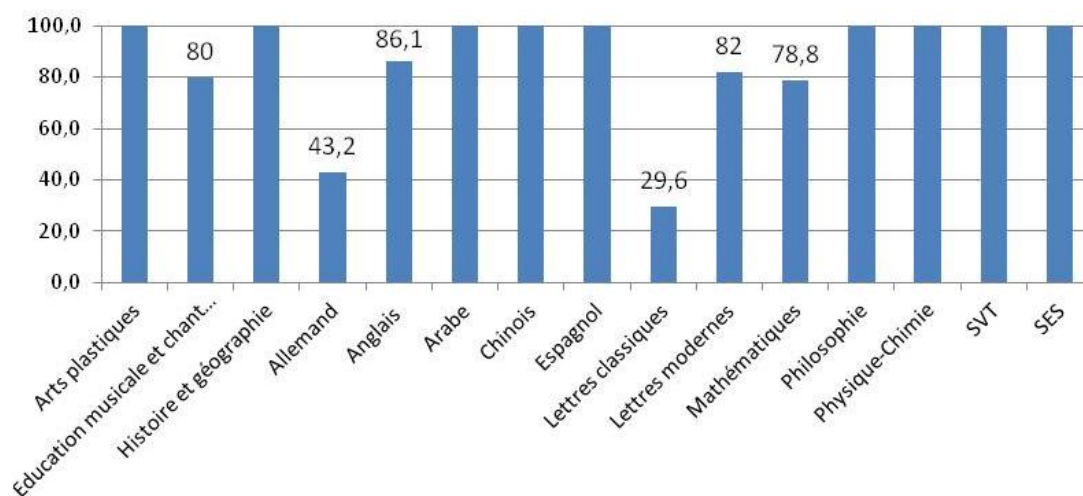
ZAWIEJA, Philippe, GUARNIERI, Franck (2014), *Dictionnaire des risques psychosociaux*, Seuil.

ANNEXES

ANNEXE 1 : UNE « CRISE » DES RECRUTEMENTS ?

Le recrutement d'enseignants titulaires se déroule par concours, soit le CAPES (externe ou interne), soit l'agrégation (externe ou interne). Nous appelons taux de couverture le rapport, exprimé en pourcentage, du nombre de candidats admis, au nombre de postes offerts au recrutement. Si un nombre croissant d'enseignants du second degré public souhaitent changer ou pouvoir changer de métier, le nombre d'étudiants souhaitant devenir enseignant de collège ou lycée semble en diminution structurelle. Ainsi, nous observons une baisse à peu près continue du nombre de candidats aux concours de recrutement (Agrégation et surtout CAPES), tout à fait perceptible depuis 2004 et en nette augmentation depuis 2007. Par exemple, au cours de la session 2013, présentée par le Ministère comme une année renouant avec un retour à la hausse du nombre de candidats présents, « pour le seul Capes externe, près de 1 000 postes sont restés vacants, soit 16 % (14 % en 2012). Les deux principales disciplines du Capes n'ont pas fait le plein de recrutement : les mathématiques (31 % des postes non pourvus) et l'anglais « (25 %), il faut y ajouter les disciplines artistiques (28 %). Pour les deux premières disciplines, on comptait à peine 2 candidats présents par poste et 2,5 pour les disciplines artistiques. Le nombre d'admissibles était insuffisant pour parvenir à combler les postes offerts. La session 2014 a accentué cette tendance, avec 41% de postes non pourvus au CAPES externe de mathématiques (24% au total, ratio le plus élevé depuis 1993) », (Valette, 2014, 2015)⁴⁸⁷.

Pour la session 2016 du CAPES externe, les taux de couverture sont donnés par le graphique ci-dessous.



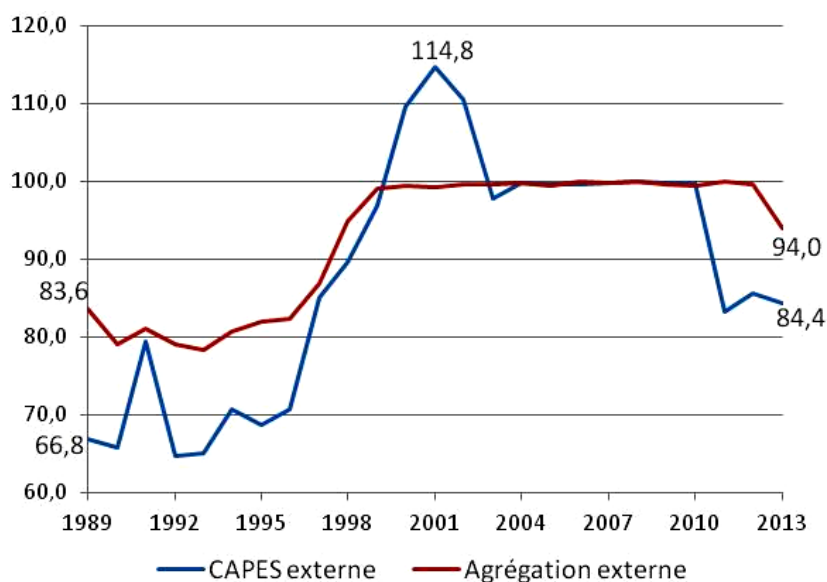
Graphique 16 : Taux de couverture au CAPES, session 2016

Source : Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Un taux de couverture inférieur à 100% signifie que, pour une discipline donnée, la totalité des postes offerts n'a pas été pourvue. C'est le cas dans six disciplines sur les quinze représentées.

⁴⁸⁷ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), *Notes d'information n°15 et n°20*, mai 2014, juin 2015.

Notamment en mathématiques (78,8%), discipline dite « fondamentale », mais aussi en lettres et en allemand. Cette situation semble témoigner d'une assez faible attractivité du principal concours de recrutement des enseignants titulaires du second degré public. Le nombre trop faible de candidats « *disposant d'un niveau suffisant* »⁴⁸⁸ atteste que ce concours, la carrière à laquelle il prépare et les conditions de travail/rémunération qu'il offre n'attirent pas ou plus les meilleurs étudiants. L'hypothèse est d'autant plus crédible que cette situation n'est pas propre à la session 2016, puisque, tous concours confondus, entre 2012 et 2015, 12,9% des postes n'ont pas été pourvus, soit 4074 postes non pourvus sur un total de 31627 postes offerts en quatre ans ; avec, toujours, d'importantes disparités selon les disciplines. Le « décrochage » commence néanmoins à l'occasion de la session 2011 du CAPES, qui voit le taux de couverture chuter à 83,2% des postes offerts, interrompant ainsi une série de douze sessions de concours marquées par des taux de couverture proches de 100%⁴⁸⁹. C'est ce que montre le graphique ci-dessous.



Graphique 17 : Evolution du taux de couverture des concours externes, 1989/2013.

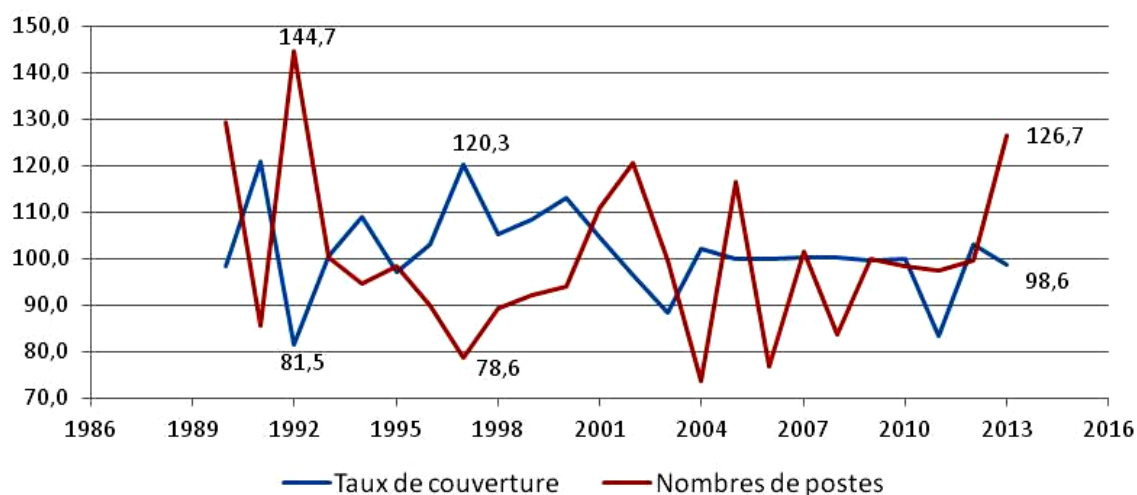
Source : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

La perspective longue ouverte par ce graphique conduit par ailleurs à relativiser notre propos. S'il fait effectivement apparaître un décrochage en 2011, nous remarquons que les taux de couverture actuels renouent avec des chiffres proches de ceux de la deuxième moitié des années 1990. Mais aussi que les taux de couverture de la fin des années 1980 et du début des années 1990 étaient très

⁴⁸⁸ « Les moyens des politiques publiques et les dispositions spéciales », Annexe n°14, Enseignement scolaire, *Rapport général fait au nom de la commission des finances sur le projet de loi de finances pour 2017*, Sénat, n°140, 24 novembre 2016, p. 48.

⁴⁸⁹ 96,9% en 1999, session qui voit monter significativement le taux de couverture par rapport aux années précédentes. Un taux de couverture supérieur à 100% signifie que des postes supplémentaires ont été créés en sus de la liste initiale de postes.

en-dessous des niveaux actuels (moins des deux-tiers des postes pourvus au CAPES externe en 1989). Pourtant, cette idée mérite d'être nuancée ainsi que nous y invite le graphique ci-après.



Graphique 18 : Evolution du taux de couverture et du nombre de postes offerts au CAPES externe, 1989/2013.

Indice Base 100 : l'année précédente

Source : Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Nous pouvons observer une relation inverse entre le taux de couverture et le nombre de postes offerts⁴⁹⁰, ce que traduit le fait que de fortes augmentations de postes (comme sur la période 2012-2017 avec la politique des 60000 postes dans l'éducation) coïncide avec des baisses des taux de couverture (et du nombre de candidats par poste). Reprenant l'argument de la Cour des comptes dans son rapport déjà cité de 2013, le CNESCO explique cette corrélation en soulignant l'influence de l'alternance de périodes d'ouverture et de restrictions du nombre de postes. « Trois à quatre années environ sont nécessaires afin de former en nombre suffisant les étudiants pouvant se former à la fonction » (p. 39). Il existe donc un décalage temporel, quasi systématique, entre la progression du nombre de postes et celle du nombre de candidats. De fait, les statistiques montrant une baisse du taux de couverture ou du nombre de candidats par poste ne suffisent pas en elles-mêmes à déduire l'idée d'une perte structurelle d'attractivité du métier et du niveau de compétences global des candidats⁴⁹¹.

Il est d'usage d'évoquer une « crise des vocations » afin de désigner la tendance à la baisse des taux de couverture⁴⁹² aux concours de recrutement des enseignants et à leur maintien à des

⁴⁹⁰ Le coefficient de corrélation linéaire est égal à -0,68, soit une corrélation assez significative.

⁴⁹¹ Elles permettent de montrer, en revanche, le caractère limité d'une politique éducative fondée sur l'augmentation ou la diminution du nombre de postes offerts au concours à un moment donné, le véritable enjeu étant le nombre de candidats à l'enseignement, effectivement disposés à présenter et réussir le concours.

⁴⁹² Nous appelons taux de couverture le rapport, exprimé en pourcentage, du nombre de candidats admis, au nombre de postes offerts au recrutement.

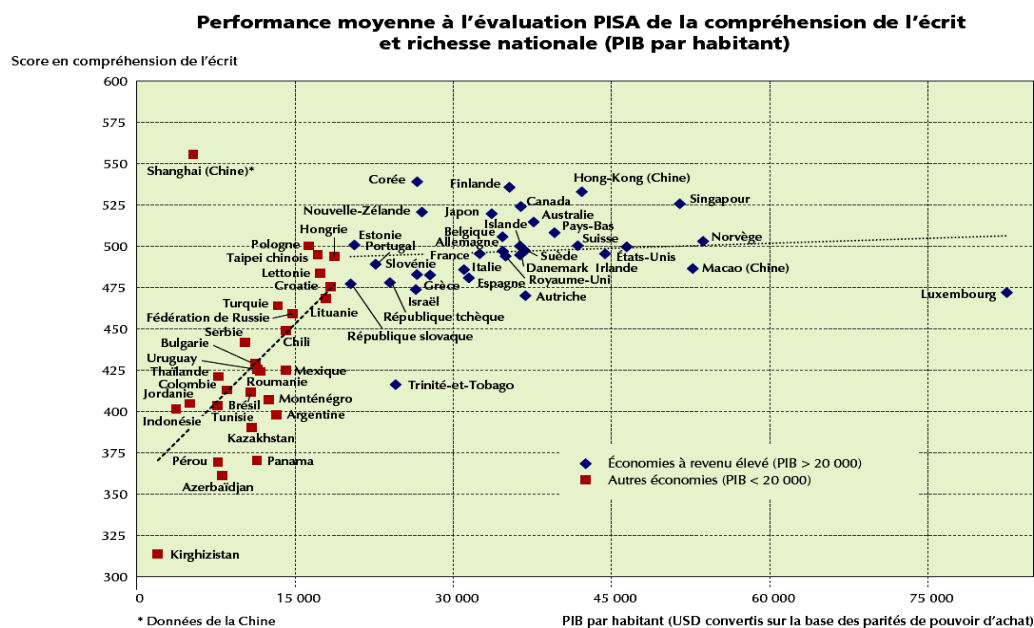
niveaux inférieurs à 100% depuis la session 2011. Soumis à l'analyse, cet indicateur n'apparaît pas comme le plus pertinent pour analyser ce qui pourrait s'apparenter à une perte de la valeur symbolique du métier, dans la mesure où les taux de couverture étaient, déjà, significativement inférieurs à 100% au cours des années 1980 et 1990. On parlait déjà, alors, d'une « crise » des recrutements, ainsi que le rappelle le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) dans son rapport de novembre 2016⁴⁹³.

Du reste, les rédacteurs rappellent que, de tous temps, une hausse des créations de postes – à l'instar de la période 2012-2017 – s'est toujours accompagnée d'une diminution des ratios de couverture compte tenu du temps de formation inévitable des étudiants se destinant à l'enseignement.

⁴⁹³ « Attractivité du métier d'enseignant. Etat des lieux et perspectives », *CNESCO*, novembre 2016, p. 39.

ANNEXE 2 : LES ENJEUX MACROÉCONOMIQUES D'UN SYSTÈME ÉDUCATIF EFFICACE

Le graphique ci-dessous, issu des données⁴⁹⁴ de l'OCDE (2012), suggère d'établir un lien statistique entre le niveau de performance macroéconomique des pays, mesuré par le PIB/habitant, et les scores obtenus par les élèves aux tests PISA dans leur dimension « compréhension de l'écrit ».



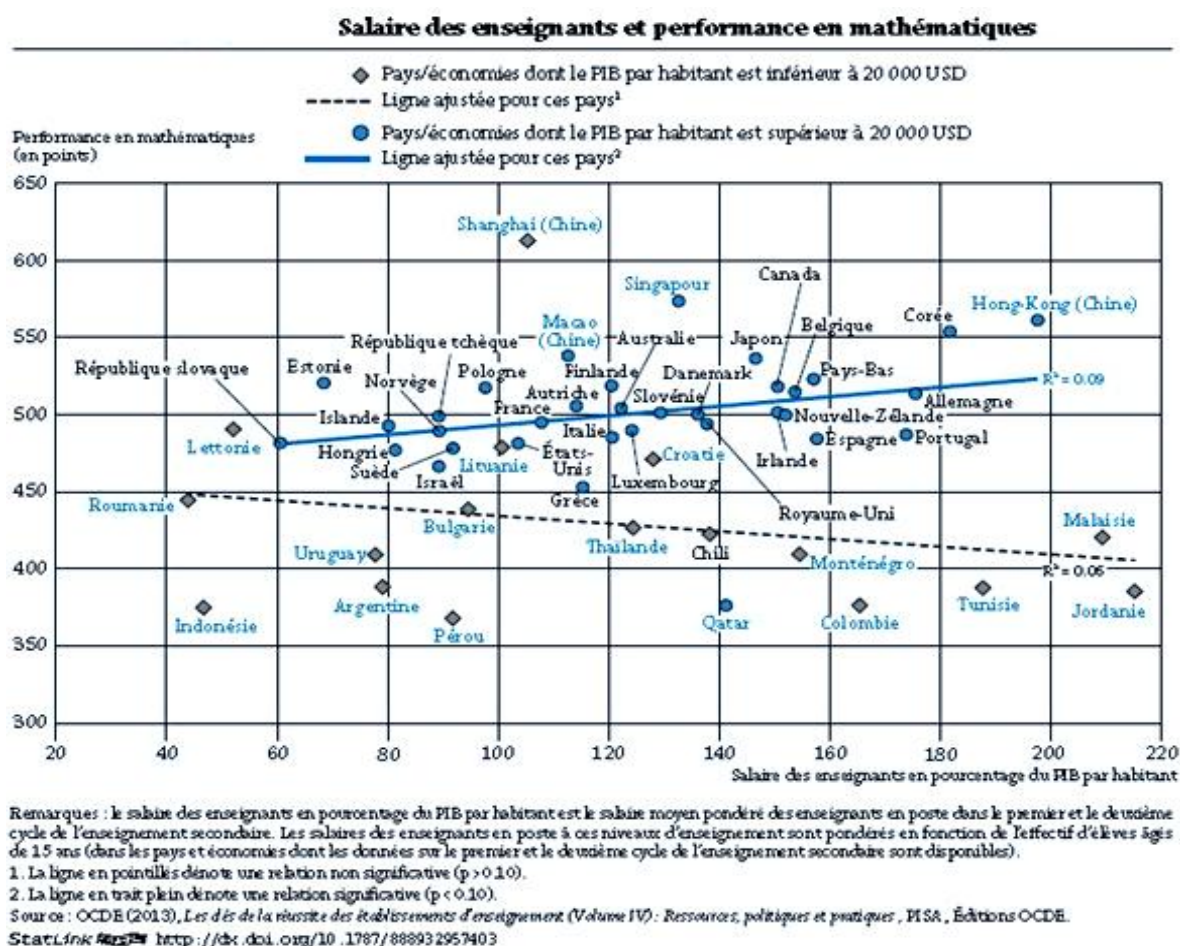
Source : Résultats du PISA 2009 - Savoirs et savoir-faire des élèves : Performances des élèves en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences, tableau I.2.3
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932381399>
 Résultats du PISA 2009 - Les clés de la réussite des établissements d'enseignement : Ressources, politiques et pratiques, tableau IV.3.21c
 StatLink <http://dx.doi.org/10.1787/888932382216>
 Remarque : l'Albanie, Dubaï (EAU), le Liechtenstein et le Qatar n'ont pas communiqué leur PIB par habitant.

Nous voyons qu'il existe une corrélation positive entre le degré de compréhension de l'écrit des élèves mesuré par l'enquête et la richesse nationale : les résultats des tests sont sensiblement meilleurs dans les économies à revenu élevé où le PIB/habitant est supérieur à 20000 dollars par habitant. La situation de plusieurs pays montre cependant que la corrélation n'est pas parfaite : il semble exister un seuil « critique » au-delà duquel le niveau de revenu ne parvient plus à contribuer à expliquer les performances des élèves. C'est ce qui fait écrire à l'OCDE que la façon d'allouer les ressources importe davantage encore que le montant total des ressources (Montt, 2012, p.2). Notamment, parmi les pays à revenu élevé, le salaire perçu par les enseignants semble déterminant : « En Corée et dans les pays et économies partenaires comme Hong Kong (Chine), deux systèmes parmi les plus performants à l'évaluation PISA de la compréhension de l'écrit, les enseignants du premier cycle de l'enseignement secondaire gagnent plus du double du PIB par habitant de leurs pays respectifs. Dans l'ensemble, les pays performants dans l'enquête PISA attirent les meilleurs élèves vers la profession

⁴⁹⁴ « Argent rime-t-il avec bonne performance dans l'enquête PISA ? », PISA à la loupe, OCDE, février 2012.

d'enseignant en leur offrant des salaires plus élevés et un meilleur statut professionnel ».

Ce constat est confirmé par une étude⁴⁹⁵ que l'OCDE mène à intervalles réguliers dont le graphique suivant est extrait. Il existe là encore, pour l'OCDE, une corrélation positive entre le niveau de performance des élèves – cette fois-ci en mathématiques – et le salaire perçu par les enseignants. L'argument de l'OCDE est celui de l'« antisélection adverse » : une fois atteint un niveau suffisamment élevé de performance macroéconomique (ici 20 000 dollars par habitant), des salaires élevés permettent de sélectionner les meilleurs candidats aux fonctions d'enseignant. Dans l'hypothèse où le salaire serait perçu par l'enseignant comme un élément de la reconnaissance par le manager du travail qu'il effectue, nous en déduisons que la prise en compte du bien-être enseignant – par des salaires élevés, mais pas seulement – est une variable qu'il convient, au minimum, de ne pas négliger en matière de qualité de l'enseignement et de réussite de tous les élèves.



⁴⁹⁵ Regards sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE, 2014.

ANNEXE 3 : LA PROBLÉMATIQUE DE L'EFFET ENSEIGNANT

La théorie du capital humain, en rompant avec la microéconomie standard, permet de montrer que le facteur travail n'est pas homogène et qu'à l'intérieur-même de la part « qualifiée » du facteur travail – dont font partie les enseignants du point de vue de la classification des métiers –, des différences de compétence – de « talent » –, d'ordre individuel, existent (Piketty, 2004, pp.62-68). C'est ainsi que depuis les années 1980 aux Etats-Unis, une population caractérisée par un même niveau d'éducation, d'expérience professionnelle et d'âge peut voir les inégalités de rémunération entre ses membres significativement augmenter (Juhn *et al.*, 1993, cités *in* Piketty, *ibid.*, p.67). Cette problématique mérite d'être soulevée dans la mesure où la performance d'un établissement (sa contribution à la création de valeur ajoutée – VA – telle qu'elle est mesurée par la Direction générale de l'évaluation), indépendamment de toute influence extérieure, dépend étroitement de celle des enseignants qui s'y trouvent. Mais tenter d'évaluer la performance d'un enseignant induit de redoutables difficultés théoriques et méthodologiques, du fait, notamment, de l'existence d'effets de contexte national et d'enseignement.

La question, posée par les sciences de l'éducation françaises, de l'existence d'un lien entre les caractéristiques personnelles et professionnelles d'un enseignant et la « réussite » de ses élèves est relativement ancienne. Hédoux (1988), par exemple, évoque ce lien dès la fin des années 1980 en formulant l'hypothèse d'effets différenciés de l'enseignement sur les élèves, notamment les inégalités de réussite selon le milieu, à partir d'une typologie d'enseignants⁴⁹⁶. L'étude séminale spécifiquement consacrée à cette question est néanmoins l'article d'Isambert-Jamaty et Grospron (1984) qui, les premiers, apportent une réponse positive à cette question⁴⁹⁷.

De manière très générale, pour un groupe d'élèves donnés, un « bon » enseignant est celui qui fait « réussir » ses élèves, c'est-à-dire qui ajoute des connaissances et compétences durables au stock de connaissances et compétences dont les élèves disposent initialement. Questionner la notion d'évaluation suppose donc de questionner celle de réussite.

Du point de vue des parents d'élèves et dans un contexte où les savoirs semblent facilement accessibles à travers l'outil numérique, il semble que la réussite des élèves se mesure, dans l'ordre, à l'aune de l'acquisition de compétences personnelles, du gain de confiance en soi et de la capacité à s'insérer dans la société. Sur un plan scientifique, la réussite scolaire se définit comme « la résultante du jugement que portent l'école et les acteurs du système scolaire sur la distance des

⁴⁹⁶ Hédoux distingue quatre « pôles » : conservateur traditionnel ; réactionnaire-conservateur ; réformiste-novateur ; critique-novateur.

⁴⁹⁷ ISAMBERT-JAMATY, GROSPRON (1984), « Type de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du travail autonome au deuxième cycle long », *in Etudes linguistiques appliquées*, n°54, avril-juin 1984, pp. 69-97.

connaissances et compétences d'un élève aux normes d'excellence scolaire en vigueur » (Da-Costa Lasnes, 2013, p.13). D'après cette définition de la réussite scolaire, un enseignant efficace est donc celui dont l'institution scolaire estime qu'il parvient, pour chaque élève dont il a la charge pour une origine sociale et un âge donnés, à minimiser la distance entre les connaissances et compétences observées et les connaissances et compétences attendues en tant que normes scolaires : la contribution à la VA est ainsi d'autant plus élevée que la distance est faible, et inversement. Une distance jugée élevée (« niveau » faible) est gage d'échec pour l'élève et de contre-performance pour l'enseignant, une distance courte ou nulle (« niveau » élevé), au contraire, est gage de réussite pour l'élève et de performance pour l'enseignant.

Dans l'hypothèse où il serait possible d'isoler un « effet enseignant », cette apparente objectivité de définition cache en réalité de redoutables difficultés d'ordre méthodologique qui tiennent au moins à deux raisons :

Elle fait de l'évaluation de l'enseignant un processus collectif : le jugement porté par l'école est celui des pairs, des inspecteurs, des chefs d'établissement, voire des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes, avec potentiellement des perceptions bien différentes du bon enseignant, du bon enseignement et de la façon dont il doit être dispensé ;

Elle introduit dans l'évaluation de l'enseignant un caractère incertain : le jugement porté par l'école sur la performance de l'enseignant dépend, pour un élève ou un groupe d'élèves donné, de la distance entre connaissances/compétences observées et normes scolaires (un jugement favorable étant la conséquence d'une distance courte) et donc, *in fine*, de la qualité de l'instrument utilisé pour évaluer cette distance, avec toute l'incertitude qui entoure nécessairement cette mesure de la qualité.

Un effet de contexte, national d'une part, d'enseignement d'autre part (Suchaut, 2012, pp.1-2), peut être mobilisé pour mettre en évidence l'action et les effets différenciés de chaque enseignant sur ses élèves. Ces deux effets sont schématisés ci-après.

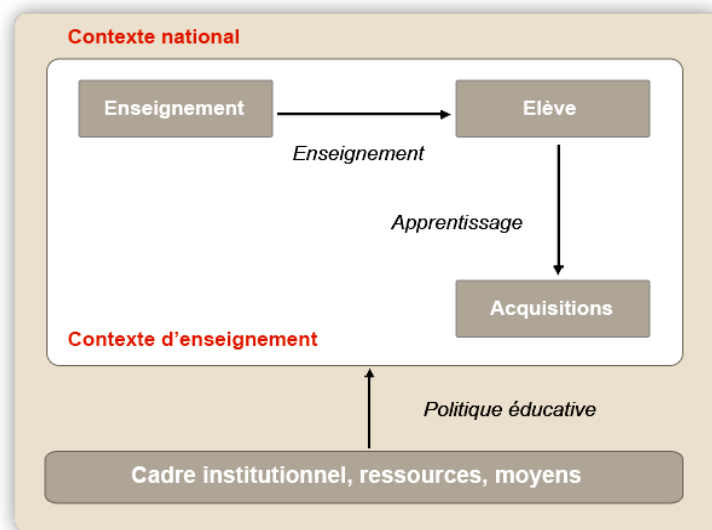


Figure 23 : Effet enseignant et effet de contexte

Extrait de Suchaut B., « L'évaluation des enseignants : contexte, analyse et perspective d'évolution », IREDU-CNRS et Université de Bourgogne, février 2012.

Le contexte national : pour Suchaut, le système français d'évaluation des enseignants semble faible, se révèle « *peu efficace et source d'iniquité* » mais en même temps « *inscrit dans la culture et la tradition de l'Education nationale* » (*ibid.*). L'efficacité pédagogique du contexte national s'appréhende, notamment, au-travers des résultats des tests PISA, lesquels sont un indicateur des conditions de travail des enseignants et d'apprentissage des élèves.

Pour les seuls pays à revenu élevé, des inégalités très importantes existent en terme de performances moyennes (Duru-Bellat *et al.*, 2003). Cela montre qu'à niveau de richesse donné, la performance scolaire dépend de la « qualité » des instructions et réglementations ainsi que de la façon d'utiliser les moyens financiers et humains à disposition, notamment leur répartition entre les différents niveaux d'enseignement. De fait, la corrélation entre dépenses par élève ou heures d'enseignement et, par exemple, compréhension de l'écrit aux tests PISA, est, comme nous l'avons vu, loin d'être linéaire (Suchaut, *ibid.*). Ce qui tendrait à montrer qu'il existe bien une dimension qualitative susceptible d'être évaluée. Dans le cas français, l'uniformité apparente de la gestion des enseignants ne fait pas disparaître une grande diversité de pratiques pédagogiques à l'origine de performances hétérogènes en matière de réussite et de carrière scolaire des élèves (Attali, Bressoux, 2002).

Le contexte d'enseignement : les éléments précédents permettent de faire apparaître le deuxième effet de contexte, celui du contexte d'enseignement, à l'intérieur duquel on retrouve trois types d'effet mis en évidence en France depuis les années 1980 : l'effet établissement, l'effet classe et l'effet enseignant (Suchaut, *ibid.*, p.6). Ces différents effets se mêlent et agissent différemment en

fonction du taux d'encadrement en vigueur dans l'établissement, du degré de mixité sociale des classes, du niveau de formation des enseignants, des situations pédagogiques ou didactiques au sein de la classe⁴⁹⁸, ou de la relation maître-élève, laquelle dépend des caractéristiques personnelles de l'enseignant, telles que son « charisme » (*ibid.*). Ce contexte d'enseignement semble déterminant, d'autant que les effets qu'il produit se cumulent dans le temps, les élèves socialement favorisés bénéficiant davantage que les autres des pédagogies mises en œuvre au sein de l'école (Duru-Bellat, 2002).

Ainsi, si le niveau initial de l'élève semble prépondérant dans la capacité d'assimiler de nouvelles connaissances et compétences, l'environnement scolaire semble avoir une influence plus importante que l'environnement familial (Suchaut, 2002b). Et, à l'intérieur de l'environnement scolaire, l'effet enseignant semble constituer l'effet le plus significatif, comme l'atteste la première étude statistique d'ampleur sur cette question (Wang, Heartel, Walberg, 1993).

Pour Clermont Gautier et Martial Dembélé (2004), en ce qui concerne les pays à revenu élevé, « plusieurs décennies de recherche sur l'enseignement permettent d'affirmer aujourd'hui que ce que les enseignants font en classe est sans conteste le premier des déterminants scolaires de l'apprentissage et de la réussite des élèves. Il va sans dire que toutes les pratiques pédagogiques ne sont pas égales à cet égard. Il importe par conséquent d'identifier et de promouvoir les pratiques les plus efficaces, c'est-à-dire celles qui aident les élèves à réaliser le plus efficacement possible les apprentissages souhaités » (Gautier, Dembélé, 2004, p.1)⁴⁹⁹.

Pour Bissonnette et al. (2013), « les résultats provenant des études présentées montrent l'effet déterminant de l'enseignant sur l'apprentissage des élèves, et ce, plus particulièrement auprès de ceux qui éprouvent des difficultés. De plus, cet effet enseignant sur le rendement scolaire des élèves est supérieur à ceux obtenus par l'école et la famille ».

⁴⁹⁸ Par exemple, le degré d'explicitation par l'enseignant de la procédure pédagogique utilisée ou de recours aux feed-back, ou encore la structuration des temps d'apprentissage.

⁴⁹⁹ Si la prise de conscience de l'importance de l'effet enseignant, conséquence des progrès méthodologiques en matière de mesure, est relativement récente, sa mise en évidence statistique est plus ancienne puisqu'elle remonte, d'après Gautier et Dembélé, au rapport de Coleman *et al.* publié en 1966 (*op. cit.*) qui soulignait que le déterminisme familial était, pour une petite part, réversible à travers l'action des maîtres. Les recherches théoriques sur cette question sont plus anciennes encore puisqu'elles ont débuté aux Etats-Unis dans les années 1950 (Bressoux, 1994a ; Cusset, 2011).

ANNEXE 4 : LES ORIGINES DE L'ÉCOLE DE FRANCFORT

S'inscrivant en rupture avec l'idéalisme allemand⁵⁰⁰, l'École de Francfort reprend le principe marxiste selon lequel les sciences sociales valent les intérêts des acteurs au secours desquels elles se portent (Boudon, Bourricaud, 2004 [1982], p. 425). Il existe donc dans cette école un postulat explicite – et critique – qui veut que le chercheur en sciences sociales serve les intérêts des « dominés » du système socio-économique, sans que, d'ailleurs, ce postulat ne prive d'objectivité les connaissances produites, les « dominés » ayant vocation – telle une loi universelle – à ne plus l'être. Pour Philippe Zawieja (*op. cit.*, p. 38), l'École de Francfort se dote à la fois d'un projet et d'une méthode. Un projet : proposer une théorie des tendances contradictoires de la société. Une méthode : la théorie critique avec, au cœur de l'analyse, la question décisive du travail. Cette théorie se veut une réflexion relative aux phénomènes de domination sur la base d'une critique de la rationalité « économique, scientifique et technique » (Beitone *et al.*, 2004, p. 58).

Adorno et Horkheimer par exemple, dans *La dialectique de la raison* (1947), soulignent le caractère autodestructeur de la raison : la raison héritée des Lumières se perd au fil de sa propre progression ; les progrès scientifiques et techniques ont perdu leur vocation originelle à rendre le monde meilleur en vidant de leur contenu réel des idéaux tels que la liberté ou l'humanité, en les transformant en simples mots.

Cherchant à concilier marxisme et psychanalyse freudienne, Erich Fromm montre, dans *La peur de la liberté* (1941), que la liberté héritée de la société industrielle moderne se traduit en isolement, condamnant les individus à fuir cette liberté aliénante par l'acceptation de la domination d'un chef ou l'adoption de comportements conformistes. Pour Fromm, la société industrielle ne permet pas la satisfaction de besoins essentiels⁵⁰¹ ; elle est de fait malade car cette situation engendre des troubles mentaux identifiables à l'aliénation d'un homme « étranger à son travail, aux autres et à lui-même » (Beitone *et al.*, *ibid.*).

Herbert Marcuse, de son côté, souligne, dans une sociologie résolument marxiste, les effets délétères de la mécanisation et de l'automatisation des processus productifs. Il montre, notamment dans *L'homme unidimensionnel* (1964), que cette évolution conduit, chez le travailleur, à substituer la souffrance mentale à la fatigue physique : la finalité du travail disparaît au profit des moyens à mettre en œuvre pour atteindre un objectif unique d'efficacité. Dans ce cadre, la

⁵⁰⁰ Courant philosophique structuré, schématiquement, autour de Kant, Fichte, Schelling et Hegel. Par opposition au réalisme et au matérialisme, l'idéalisme repose sur l'idée que la réalité est une construction mentale.

⁵⁰¹ Ces besoins sont au nombre de cinq (Beitone *et al.*, *ibid.*) : établir des rapports sociaux ; avoir une activité créatrice ; bénéficier d'un enracinement stable ; disposer d'une identité propre ; pouvoir s'orienter intellectuellement dans le monde.

technologie, y-compris la technologie managériale, agit comme un voile sur la reproduction des inégalités et de l'asservissement, privant le travailleur de la possibilité d'avoir conscience de son aliénation, voire de son esclavage et de son statut d'objet (*ibid.*).

Dans une perspective moins radicale, citons enfin les travaux de Jürgen Habermas. A l'instar de ses prédécesseurs de l'Ecole de Francfort, Habermas (1968) considère que la rationalité instrumentale, caractéristique des sciences expérimentales, s'étend dans la modernité comme unique expression de la raison ; or, une théorie critique de la technique et de la science doit reposer sur une approche alternative de la rationalité⁵⁰² ; approche qui permettrait de rompre avec l'idée selon laquelle la modernité se confondrait avec la maîtrise de la nature et des gains de productivité croissants.

Néanmoins, Habermas (1981) s'éloigne quelque peu d'une conception purement critique de la science et de la rationalité dans sa *Théorie de l'agir communicationnel* ; ouvrage dans lequel il souligne la fonction communicationnelle de la raison, observable dans le quotidien du langage et des discours, et à partir de laquelle il établit, à l'instar de Weber, une typologie des formes d'agir⁵⁰³.

⁵⁰² *La technique et la science comme idéologie*, Gallimard, Tel, 1990 (1968). Habermas distingue trois formes de rationalité, renvoyant chacune à trois démarches scientifiques distinctes : la rationalité instrumentale, dont il critique l'application systématique en sciences sociales ; la rationalité pratique, caractéristique des sciences « historico-herméneutiques », lesquelles procèdent par enrichissement de la connaissance via la sollicitation de la confrontation à autrui, c'est-à-dire l'interaction ; la rationalité émancipatrice enfin, caractéristique des sciences critiques. Soulignant le caractère possiblement pertinent mais heuristiquement incomplet des deux premières formes de rationalité, Habermas positionne son travail de recherche dans le cadre de la rationalité émancipatrice : pour lui, seules les « sciences critiques » (psychologie, psychanalyse freudienne, sociologie) font de l'émancipation du sujet leur finalité explicite et directe en permettant à celui-ci de porter à sa conscience les rapports de domination existants (Beitone *et al.*, *ibid.*).

⁵⁰³ L'agir téléologique (communication orientée vers une finalité, entre individus ayant les mêmes buts) ; l'agir régulé par les normes (communication consensuelle, entre individus encadrés par un accord normatif préexistant) ; l'agir dramaturgique (communication orientée vers l'image de soi dans le regard des spectateurs) ; l'agir communicationnel (communication indépendante des finalités et normes préétablies).

ANNEXE 5 : ORIGINES THÉORIQUES DE LA MÉTHODE PROJECTIVE

Parce qu'elle sollicite l'intériorité des acteurs de manière indirecte – via la projection sur une « réalité imaginaire » –, nous voyons, dans les fondements de la méthodologie projective, une double influence théorique. La première réside dans le matérialisme dialectique, théorie en partie métaphysique qui fait jouer un rôle central à l'idée hégélienne de « contradiction⁵⁰⁴ » (Arnsperger, Van Parijs, 2003, p. 43).

Développée par Marx et Engels, elle constitue à la fois un prolongement et une critique de la philosophie de Hegel. Un prolongement : l'histoire avance en suivant une logique dialectique faite de contradictions. Une critique : contrairement à la posture idéaliste héritée de Platon/Kant et systématisée par Hegel, les idées ne sont pas les démiurges de la réalité, mais c'est au contraire la réalité qui produit les idées.

Ainsi, pour Friedrich Engels, « l'unité réelle du monde consiste en sa matérialité [...]. La pensée et la conscience sont des produits du cerveau humain » (Engels, 1878)⁵⁰⁵. A travers cette critique, Marx et Engels inscrivent leur philosophie dans le prolongement de celle de Ludwig Feuerbach qui, bien qu'ancien disciple de Hegel, a substitué à son idéalisme initial un matérialisme « radical⁵⁰⁶ » (Passet, *op. cit.*, p. 451).

Mais le matérialisme de Marx et Engels n'est pas celui de Feuerbach dont ils critiquent les insuffisances (*ibid.*, p. 454). Selon eux, la réalité n'est pas, comme chez Feuerbach et les matérialistes classiques, qu'objet ou intuition, elle est avant tout une pratique et une activité humaine « concrète » ; l'individu « réel » appartient à une forme sociale déterminée qu'il peut contribuer à transformer par l'action révolutionnaire (Marx, Engels, 1845)⁵⁰⁷. Dans ce cadre, « ce qui vient » à l'esprit humain est le produit des conditions matérielles d'existence de l'individu et

⁵⁰⁴ Pour Hegel, en effet, l'Idée est productrice de réalité en créant dans l'esprit une représentation de la réalité telle qu'elle n'existe pas encore. De manière imagée, Hegel conçoit par l'esprit que le bourgeon contient tout entier la « négation » du bourgeon à travers la floraison, laquelle se nie à son tour en ce qu'elle est porteuse du fruit. En rupture avec la philosophie aristotélicienne, Hegel théorise donc l'idée que les choses sont à la fois ce qu'elles sont et leur contraire. De la confrontation d'idées opposées (thèse/antithèse) naît la réalité future (synthèse). La métaphysique hégélienne fait donc de la contradiction idéalisée le moteur de l'histoire puisque « les premières traces de l'esprit contiennent virtuellement toute l'histoire » (Hegel, G. W. F., *Phénoménologie de l'esprit*, [1807], trad. Fr. Jean Gaston Hyppolite, Paris, Aubier-Montaigne, 1941).

⁵⁰⁵ Engels F., (1878), *Anti-Dühring*.

⁵⁰⁶ Pour Feuerbach, en effet, parce que l'homme est indissociable de la nature, à laquelle il appartient pleinement, le corps est à la base de la pensée. « La nourriture de l'homme est la base de la culture et de l'état d'esprit de l'homme, [...] l'homme est ce qu'il mange » (Feuerbach L., [1850], *La Révolution et les sciences naturelles*, cité in Passet, *ibid.*

⁵⁰⁷ Marx K., Engels F., (1845), *L'Idéologie allemande*. Thèses sur Feuerbach.

de l'ensemble des rapports sociaux qui les déterminent. Mais l'esprit humain ne procède pas d'une logique purement mécaniste : les hommes ne sont pas seulement le produit des circonstances historiques qui les précèdent, ils en sont aussi les transformateurs⁵⁰⁸.

De notre point de vue, la philosophie marxiste contribue à éclairer la démarche projective : la projection apparaît comme la représentation d'un monde – une « infrastructure » dans la terminologie marxiste –, directement produit par les conditions matérielles d'existence du sujet, ce qui contribue à rendre cette représentation explicable et susceptible d'évolution.

Mais la démarche projective naît aussi, selon nous, d'une seconde influence théorique : la « psychologie des profondeurs » de Sigmund Freud. Pour Freud, en effet, une caractéristique de la psychanalyse réside dans la mise en œuvre d'une procédure d'investigation du psychique, procédure rendue nécessaire par le fait qu'en son absence, le psychisme resterait largement inaccessible. Car l'esprit humain repose, pour Freud, sur un océan d'inconscient d'où n'émerge qu'une infime pointe : la raison (Passet, *op. cit.*, p. 541). Cherchant à établir une explication à des troubles psychologiques étrangers à toute lésion organique⁵⁰⁹, Freud fonde la psychanalyse sur l'existence d'un espace psychologique où des forces contraires entrent en interactions complexes. Ces forces sont le *ça* et le *surmoi*. La première relève du plaisir et de la satisfaction immédiate quand la seconde, au contraire, repose sur l'ordre moral imposé par la société. La névrose résulte de l'incapacité d'une troisième force, le moi, à contenir le conflit intérieur imposé par les luttes du *ça* et du *surmoi*. Le rêve, chez Freud, apparaît comme la projection d'un *ça* refoulé le reste du temps par le *surmoi* social⁵¹⁰. René Passet remarque, à propos de la psychanalyse freudienne, que celle-ci est omniprésente dans notre société de consommation, à travers notamment les techniques publicitaires (Passet, *ibid.*, p. 551).

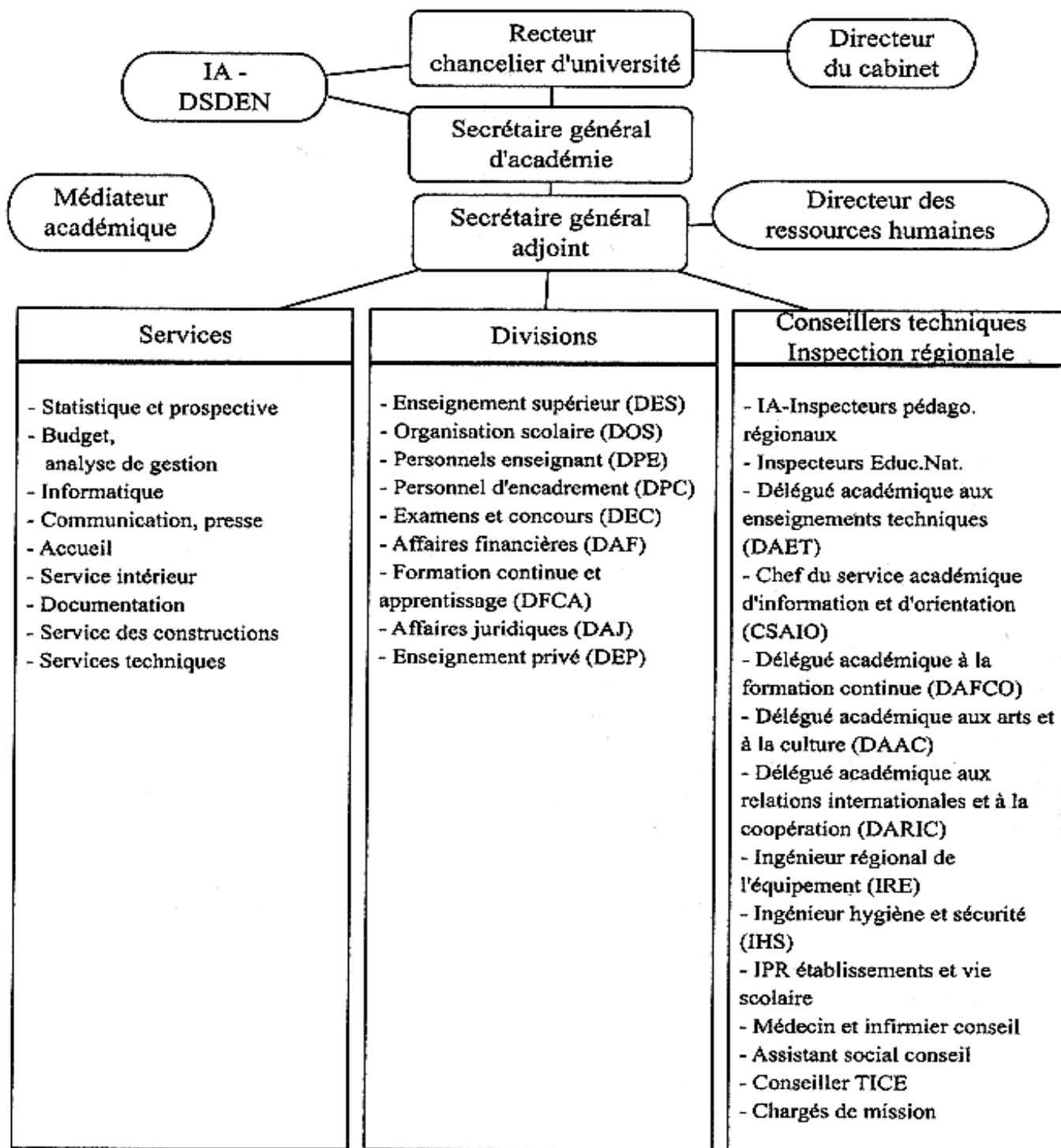
Il n'est pas anodin, de ce point de vue, de constater que les techniques projectives sont issues des pratiques et des recherches en marketing : les mécanismes de la projection permettent, en effet, de reporter sur l'objet des « *sentiments et des désirs que l'on porte, même inconsciemment, en soi* » (*ibid.*).

⁵⁰⁸ A travers les mutations des forces productives, lesquelles permettent aux hommes de combattre l'inertie des rapports de production (qui sont des rapports de classe en régime capitaliste) et ainsi de faire advenir une nouvelle infrastructure, ou nouveau mode de production (le mode socialiste est censé succéder, dans l'esprit de Marx, au mode capitaliste, lui-même héritier des modes antique puis féodal). Dans cette entreprise de transformation, le travail joue un rôle clé car la production – dans son résultat comme dans son déroulement –, est, tel un miroir, l'expression de l'individualité par laquelle l'être humain se réalise (Marx K., « Manuscrits de 1844 », in *Economie politique et philosophie*, Paris, Ed. sociales, 1962).

⁵⁰⁹ Notamment ce que Freud qualifie de « névroses hystériques ».

⁵¹⁰ Freud S., (1900), *Die Traumdeutung*, Vienne, F. Deuticke.

ANNEXE 6 : UN ORGANIGRAMME RECTORAL



L'organisation d'un rectorat, d'après Simon et Lesage (2004)

ANNEXE 7 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE

SP : Quels sont, d'après toi, les facteurs explicatifs, ou les éléments qui pourraient contribuer à expliquer, la situation dans laquelle se retrouve le personnage ?

Bon ben déjà, à mon avis, il y a un problème d'établissement, un problème global de gestion de l'établissement. C'est-à-dire que si les élèves se sentent autorisés à avoir ce type de comportement, ça veut dire qu'il n'y a pas de crainte de sanction, le cadre dans lequel ils évoluent n'est pas assez rigide. On ne fait que ce qu'on se croit autorisés à faire. Il faut que je développe beaucoup ou tu me poses beaucoup de questions ?

Je te laisse parler...

Le problème essentiel, c'est celui-là. Après, je pense qu'il y a peut-être un problème d'équipe. Mais ça dans une moindre mesure parce que pour l'avoir expérimenté, ça marche pas toujours. Il y a un problème de pouvoir, de coeff. en fonction de la discipline enseignée. S'il n'y a pas de cohésion dans l'équipe pédagogique, s'il n'y a pas d'entraide, et notamment de la part des profs « à fort coeff. », c'est-à-dire des matières ayant une certaine image de la part des élèves, du fait du coeff. et de [l'influence de] leur entourage, alors c'est beaucoup plus compliqué ; si l'enseignant a une certaine fragilité, parce que pour Eric ou Christophe⁵¹¹, par exemple, la question du coeff. n'est pas un problème⁵¹². Heuh... On peut peut-être s'interroger également... Ce prof... son âge, son expérience, son profil... Je pense qu'on n'est pas tous égaux sur notre autorité naturelle, on n'est clairement pas tous égaux... Mais après, ça s'apprend ; ça s'apprend, y a de l'expérience, une formation... Comment, c'est quoi l'histoire de ce prof, quoi ? Est-ce qu'il a débuté il y a un an ? Est-ce qu'il sort de l'IUFM⁵¹³ ? Je suis par contre là intimement persuadé que la formation est indigente. Non seulement dans les ESPE mais en plus en ce qui concerne le tutorat. Je trouve que les jeunes sont très mal tutorés, ils ne le sont quasiment pas et quand ils le sont, je suis pas sûre que ça soit efficace. J'en veux pour preuve, même de mon temps où, quand même, on était plus entourés – pas à l'IUFM où c'était minable –, mais je sais qu'on n'a pas eu le même cursus, j'étais dans un groupe de quatorze, on n'avait pas la même attitude en classe selon qu'on avait – moi j'avais un super tuteur – d'autres avaient des tuteurs qui lâchaient prise ou qui ne s'en occupaient pas. Donc euh... ça aussi, je crois que ça peut jouer... La manière dont tu as été soutenu, aidé, non seulement sur la manière de faire cours, mais surtout à te positionner en classe, les postures... ce travail n'est qu'in situ. Donc on peut imaginer, peut-être, que... Et puis, après, y a elle quoi... Est-ce qu'elle est... est-ce qu'elle convaincue de son autorité ? Si t'es pas convaincu, t'es pas convaincant. Comme on joue un rôle, si on lui a pas expliqué que fallait qu'elle croie, qu'elle habite son rôle d'autorité, il est fort possible qu'elle se laisse débordée. Bon après, je ne me rappelle pas. J'ai du forcément être dans cette situation... Voilà.

Tu as commencé par parler du cadre. Si on creuse un peu, qu'est-ce que tu entends par cadre ?

Par cadre, j'entends la manière dont est organisé le projet d'établissement, la manière dont le proviseur tient... tient, vraiment, transmet des valeurs qui construisent une âme et une culture, comme une culture d'entreprise. Voilà, une âme d'établissement. Si je reste persuadé que l'exemple vient d'en haut, qu'à partir du moment où

⁵¹¹ Les prénoms ont été changés.

⁵¹² Ce qui laisse sous-entendre, selon nous, que les deux enseignants évoqués présentent, d'après l'enseignant interviewé, des caractéristiques (charisme, autorité...) leur permettant de faire cours dans des conditions satisfaisantes, indépendamment de l'importance symbolique – aux yeux des élèves – que le coefficient attribuerait à la discipline enseignée.

⁵¹³ Les ESPE en réalité

l'équipe de direction, surtout le proviseur – c'est son job –, s'il ne met pas un cadre strict, s'il n'impulse pas la mise en place de règles, règles qui sont définies, qui sont claires, qui sont euh... connues de tous, acceptées et mises en œuvre par les CPE, je crois que ça peut pas fonctionner ; dès que t'as un petit laisser-aller à ce niveau-là, dès qu'il n'y a pas de cohésion, dès que la règle n'est pas claire, n'est pas clairement posée, tout est permis. Je crois que, voila... Les élèves se permettent d'avoir ce comportement parce qu'en fait, y a une sorte d'impunité... Alors je veux pas dire que ce soit tenu par la peur ; c'est expliquer un cadre, expliquer pourquoi ça fonctionne comme ça... On peut en discuter. Je crois que ça se travaille, mais ça se travaille dans le projet d'établissement... Après, je vais te dire, c'est très théorique, parce qu'en vingt et quelques années d'expérience, je n'ai jamais connu de lycée tenu... j'en ai pas connu.

Comment est-ce que tu expliquerais cette absence de cadre ?

Parce que... D'abord parce que j'ai toujours atterri dans des lycées où il y avait des proviseurs carriéristes. Je crois qu'ils s'occupaient de leur carrière – bon, j'en ai pas fait des mille et des cents – mais je crois qu'ils s'occupaient de leur carrière. Dans le nord, c'était un énorme bahut, sensible...

Est-ce que ce n'est pas quelque chose de paradoxal ? S'ils voulaient faire carrière, est-ce qu'ils n'auraient pas intérêt à ce que les choses se passent bien dans l'établissement ?

Eh ben ouais, écoute, ils ont tous fait carrière – non, sauf un – ils s'occupaient plus... ils étaient dans le paraître, dans l'esbroufe plutôt que dans le... C'était souvent les profs qui tenaient... c'étaient les profs qui tenaient la boutique. Quand j'étais à l'établissement Lambda, c'était pas tenu ; les deux premières années ça été tenu, quand ça a changé, non. Bon, ici, ça allait relativement bien quand y avait X, c'était pas mal avec Y, là j'estime que ce n'est pas tenu. Parce que je crois que... je ne suis pas sûre, enfin, moi je ne connais pas de lycée dans lequel le projet d'établissement est au cœur de la préoccupation des enseignants. D'ailleurs, je ne le connais même pas ici... Ca vient d'en haut, ça vient d'en haut. Si projet il y a, il ne se manifeste pas. Il n'y a, comment te dire... J'ai l'impression qu'on va pas tous dans la même direction, il n'y a pas de direction. Et le comportement des élèves, encore ici, c'est assez facile parce que les élèves sont faciles... mais le même manque de cadre, de tenue, dans un lycée difficile, ce serait n'importe quoi. Je sais pas si la notion de cadre est claire pour toi... voila c'est ça, ça manque de vision globale, de stratégie.

Ce qui m'interpelle dans ton propos, c'est que finalement, si je reprends ce que tu dis, ils font carrière, mais c'est le fait de ne pas faire leur travail qui leur permet de faire carrière...

C'est-à-dire que, y a d'autres priorités. Tu peux avoir un comportement très politique, tourné vers l'extérieur et finalement, tu te détournes de ton vrai job, c'est-à-dire donner une ligne politique, c'est un chef d'état, un petit chef d'état, avec une politique claire, expliquée, travaillée, entretenue... Donner des idées, veiller à la mise en œuvre de ces idées, un objet de cohésion... Je n'ai jamais vu ça ici.

Qu'est-ce qui les fait se détourner vers l'extérieur ?

D'après ce que je vois... alors, pas tous, hein, parce qu'il y en a qui ont fait du bon job, mais heu... Ben écoute, j'n sais pas, parce que moi je le constate... Après, moi, les raisons pour lesquelles... Je crois qu'ils [ceux que j'ai connus] avaient une vision court-termiste, ils géraient la boîte au jour le jour. Voila... Et je pense que ça demande une énergie folle, c'est pas gagné d'avance, c'est un combat difficile à mener, parce que ça veut dire qu'il faut fédérer les équipes – on voit bien ce que ça donne, hein... Mais c'est partout pareil... C'est partout pareil. Euh, je sais pas s'ils font pas la tâche parce que c'est compliqué, le retour est aléatoire et c'est beaucoup d'énergie dépensée sans garantie de succès. Euh... Je ne sais pas si c'est parce que ça les fait suer parce que c'est colossal, je ne sais pas... Moi, j'ai souvent été dans des bateaux ivres.

Tu m'as parlé d'équipe. Dans le cas de l'histoire du personnage présenté, il te semble qu'il n'y a pas vraiment d'équipe...

Ben c'est-à-dire que je... Alors, le contexte est large. Forcément, moi, je vais me projeter dans une situation que j'ai vécue personnellement et vu fonctionner. Quand tu es avec des élèves qui sont capables d'avoir ce comportement, il y a forcément, pas une forme de mépris, mais d'irrespect, et cet irrespect, alors, il peut être du à la personne... C'est vrai que naturellement, je vais pas jeter la pierre au prof, j'ai pas envie. Après, ça peut arriver, tu peux être fragile. Mais si j'imagine que ce prof, s'il est fragile, peut-être jeune, si tu n'as pas une équipe pédagogique tenue, serrée, attentive les uns aux autres, qui te permet aussi, comme je te le disais tout à l'heure, de valoriser la matière, de valoriser le collègue, de soutenir le collègue, de tenir... Il faut que ceux qui sont les plus hauts, qui ont le plus d'autorité, ou qui ont le plus de pouvoir – c'est une question de pouvoir – euh... œuvrent pour aider les collègues plus fragiles. Si ça tu l'as pas, ça peut pas marcher. Mais je l'ai vu fonctionner, c'est-à-dire qu'il m'est arrivé de tutorer une collègue ; manifestement, le prof dysfonctionnait, là, pour le coup... mais les élèves ne bougeaient pas, et j'ai appris, qu'en fait, s'ils ne bougeaient pas, c'est qu'ils étaient cadrés par leurs autres enseignants, tu vois... Par contre, je l'ai vue également fonctionner dans une autre classe où les collègues bavaient sur elle, où les collègues disaient « de toute manière elle fout rien, ce qu'elle fait c'est minable, et puis ça a toujours été le bordel dans ses classes » ; non seulement entre eux, à l'extérieur du lycée, mais également je pense qu'ils se lâchaient aussi devant les élèves, c'était l'enfer. Alors ; c'était certainement une classe plus difficile, il y a d'autres facteurs explicatifs, mais je crois que vraiment, quand l'équipe pédagogique est soudée, quand il y a une entraide, quand on veille les uns sur les autres, on limite ce type de comportements des élèves.

Qu'est-ce qui peut contribuer, d'après toi, à expliquer le fait que cet esprit d'équipe n'apparaisse pas ?

Il y a des questions de culture, culture d'établissement, culture d'équipe... Et puis, il y a des personnalités. Ça dépend de la conception que tu as de ton métier, de la manière dont tu l'effectues. Tu as des équipes qui s'entendent bien, qui arrivent à surmonter leurs... On est trois différents. Prenons notre équipe. On est trois. C'est vrai, c'est facile, on est que trois. Mais, en même temps, on est tous différents. Mais on veille les uns sur les autres. Des fois, y en a un qui lâche prise, ça arrive. Bon, Michel est insubmersible. Mais il peut arriver à Marie⁵¹⁴ ou à moi d'être préoccupé par autre chose. Mais les deux autres viennent à l'aide, tu vois. Pourquoi ? Parce qu'on aime ce qu'on fait, parce qu'on est soucieux de nos élèves, on est soucieux de nos collègues... On a des collègues, aussi, dont on sait qu'ils n'ont pas de besoin. Mais ça nous est arrivé de monter au créneau pour protéger des collègues plus fragiles. Parce que ça correspond à notre personnalité, ça correspond à la manière dont on envisage notre rapport à la classe et notre métier. Tu as des gens qui... pour lesquels c'est alimentaire d'être prof, c'est alimentaire. Pui t'as une usure, aussi, chez certains, qui se crée. Donc ça, tu peux aussi l'avoir. Tu te retrouves jeune prof avec des gens qui ont vingt et quelque années d'ancienneté, y a une usure qui se crée, ils sont moins impliqués (« il/elle est jeune, moi j'ai donné, c'est bon »).

Comment est-ce que tu te représentes le personnage de l'histoire ?

Pour moi, c'est un jeune qui est au bord de se faire... Ouais, pour moi il est jeune, il n'a pas beaucoup d'expérience, il n'a pas été formé et, euh... il est mal parti. Parce qu'il s'il commence à avoir la trouille... quand t'as peur, ça se sent... c'est quelqu'un qui se met potentiellement en danger.

⁵¹⁴ Les prénoms ont été changés.

Pourquoi n'a-t-il pas été formé, d'après toi ?

Je constate qu'on ne forme pas les jeunes profs. On n'y met pas les moyens. Parce qu'il ne me semble pas utile d'avoir un Bac +5 pour enseigner. Au collège, ou même au lycée, un Bac +3 serait suffisant. Par contre, je trouve qu'il n'y a pas de formation suffisante à la maîtrise de classe. Je trouve que c'est une honte qu'on envoie des jeunes dans les lycées et collèges les plus difficiles, je trouve qu'on les jette dans la fosse aux lions sans les préparer ; le savoir académique est nécessaire, mais il y a tout ce savoir-être, ces postures... qui s'améliorent avec l'expérience. Mais là, un jeune prof, il n'a pas le choix, il faut qu'il prenne une classe, on ne lui donne même pas le temps ; il va être trois heures ici, trois heures là... on devrait le tutorer, avec deux tuteurs, pour multiplier les expériences et je crois... je pense qu'on ne les prépare pas à une gestion de classe sereine. Il faudrait d'abord les mettre avec des classes qui sont des agneaux. Je ne suis pas sûre que les confronter à des classes super difficiles, ce soit bien les préparer. Je trouve que, vraiment, il y a un mépris pour les jeunes profs...

Pour quelle raison, d'après toi ?

Parce que j'imagine que financièrement, je crois que l'argent de l'éducation nationale est mal réparti, très mal réparti. Je crois qu'il n'y a pas beaucoup de bonne volonté. Moi, je discute avec des collègues, les gens que je fréquente dans les formations et autres, je suis l'une des rares à ne jamais avoir eu de stagiaire. Bon après, peut-être que je me serais loupé... Mais ce que je vois, c'est qu'ils ont refusé... ce sont des gens, vraiment des valeureux... ils refusent maintenant de prendre des stagiaires parce qu'ils en ont eu plein, parce que c'est un énorme job, parce que ça ne tourne pas, parce que c'est mal rémunéré par rapport au temps nécessaire, et qu'ils en ont ras-le-bol. Alors que ce sont d'excellents formateurs, voila... et je crois que ça, c'est très, très mal organisé. Il y a une négligence monstre. Je crois aussi qu'on laisse passer des jeunes profs, il y a tellement une désaffection pour le métier qu'on laisse passer des jeunes qui ne doivent pas être en classe. Il est possible que ce jeune⁵¹⁵ n'ait rien à faire dans une classe, qu'il ne soit pas taillé pour.

Comment est-ce que tu expliquerais cette désaffection ?

Ben écoute... On parle des maths, y a plus personne en maths. Je vois pas pourquoi ils iraient gagner 1300 euros avec un Bac +5 alors que dans le privé, ils peuvent bien mieux gagner leur vie. Je vois pas pourquoi ils viendraient... vu tout ce qu'on entend. Les médias montent en épingle les agressions de profs mais peut-être que si c'était à refaire, je sais pas si j'accepterais de refaire cette carrière. Parce que je peux trouver mieux dans le privé et puis c'est dur, on va me traiter comme de la chair à canon, on va m'expédier à l'autre bout de la France, on va me filer les collèges ou lycées les plus difficiles, on va m'y laisser pendant des années, enfermé dans une classe avec trente-cinq monstres. J'en ai vu des classes de monstres par ici, j'ai assisté à des cours de sixième terrifiants avec le groupe d'aide des profs en difficulté. J'ai vu des gens lessivés. Certains collègues ont tutoré des jeunes qui sont déjà en mille morceaux, après deux ou trois ans d'ancienneté. Parce que certains ont été recrutés de manière absolument stupide, sans contrôler qu'ils pouvaient le faire, que psychologiquement ils étaient aptes... Alors c'est pas l'enfer partout, hein, mais on ne s'en occupe pas de ces gens-là, on ne les aide pas.

Pour quelle raison ?

Parce qu'on balaie sous le tapis, il y a un manque de moyens, les moyens ne sont pas affectés là où ils le devraient. Parce que « t'as eu le concours, tu l'as voulu, tu te débrouilles ». Je crois que c'est ça. Je crois que les bonnes questions ne sont pas posées. Les bonnes personnes ne sont pas au bon endroit, tout simplement. Ils sont

⁵¹⁵ i. e. le personnage de l'histoire

recrutés, ils passent ce concours, ce fameux concours, ils l'ont, et puis on arrête, on arrête clairement de les aider. Je crois qu'on les laisse seuls... Et là, maintenant, ça va être de pire en pire, puisque maintenant, les profs en difficulté, ce sont des vacataires, qui sont en fait comme de jeunes profs, mais avec encore moins d'aide puisqu'eux ne sont même pas titulaires. Et là je discutais avec la responsable de la DAFPEN⁵¹⁶ lors de la dernière formation, elle a des demandes d'aide pour des vacataires qui sont entrain de fondre les plombs. Mais y a pas de pognon, y a rien. Tu vois, c'est ça, c'est traiter les gens par le mépris. Je crois qu'un jeune prof, là, s'il regarde son plan de carrière, l'endroit où il va enseigner, le nombre d'années qu'il va devoir subir dans des établissements difficiles, c'est pas très attractif. C'est pas très attractif car on ne leur montre pas le bon côté du travail. On ne leur apprend pas progressivement à intégrer une classe, toutes les ficelles... c'est ça. L'autre jour j'écoutais le classement... alors c'est pas PISA, c'est l'autre truc...

TIMSS⁵¹⁷ ...

Ouais... Ben voilà, dans certains pays, ce sont les vieux profs capés qui vont dans les endroits difficiles. Sauf que, comme ces gens là, on s'est tous tapés dix ans en zone sensible dans des endroits durs, quand on commence à avoir de l'expérience et des points... Alors que ça devrait être le contraire, on devrait commencer doucement, apprendre, te faire les dents, et quand tu es prêt, qu'on t'a pas bouffé toute ton énergie, qu'il t'en reste et que tu sais faire, tu t'en vas dans les classes difficiles. Tout est fait à l'envers, le système fonctionne à l'envers.

Comment est-ce que tu expliquerais que le personnage est rentré dans l'éducation nationale ?

Ah ben c'est très simple. Quand t'as fait histoire-géo, t'as pas trente-six solutions. Parce que y a des domaines, comme... Je me dis que quand tu fais histoire... parce que t'en as des passionnés qui se consacrent, qui sont là pour devenir profs, et c'est d'ailleurs terrible quand ils n'y parviennent pas ou quand ils y parviennent et que ça se passe très mal. Parfois, tu as des rêves d'ailleurs, de faire de la recherche... Et puis finalement, tu te rends comptes que t'as vingt et quelques années et qu'il faut travailler. Après, il y a tout type de prof. Moi, je ne voulais surtout pas faire prof, ça m'intéressait pas. Je suis venu voir ce qui se passait, je pensais rester un an, c'était pas du tout mon plan de carrière. Bon, ça m'a plu...

T'y es restée parce que ça t'a plu quand même...

Ah oui, je n'y suis resté que parce que ça m'a plu. Les autres raisons, non. J'aurais pas du tout eu la même vie, ça c'est sûr. Mais après voilà, j'admets très bien, je veux pas être complètement défaitiste, y a des jeunes pour qui ça se passe très bien, des jeunes qui y croient et qui vont très bien réussir, mais dans le lot, j'ai l'impression que ce sont eux qui, voilà... Moi, il me fait de la peine ce prof⁵¹⁸ ...

Comment est-ce que tu te représentes l'établissement dans lequel il travaille ?

⁵¹⁶ Délégation académique à la formation des personnels de l'éducation nationale. La DAFPEN est chargée d'opérationnaliser la politique académique de formation des personnels définie par le recteur. Elle coordonne l'ensemble des actions et moyens de formation initiale et continue des personnels de l'éducation nationale (enseignants des premier et second degrés, personnels administratifs, personnels de direction, corps d'inspection). La DAFPEN travaille à ce titre en étroite collaboration avec différents services (DSM, DRH, DAAC, DANE, SAIO, DAREIC, DAFPIC) et différents acteurs (doyens des corps d'inspection, CARDIE, DAEMI, chargés de mission thématique) du rectorat ainsi qu'avec l'ESPE. Source : site internet de l'académie de Bordeaux : <http://www.ac-bordeaux.fr/pid32660/dafpen.html>

⁵¹⁷ Trends in International Mathematics and Science Study

⁵¹⁸ Le personnage de l'histoire

Je pense que c'est un gros bahut. Pour moi, c'est un gros bahut, avec les trente-cinq élèves par classe, avec une équipe âgée, globalement. Des équipes assez distandues...

Pourquoi âgée ?

Parce que je me dis qu'il a chopé des élèves difficiles et que j'imagine le cas où quand ils se répartissent les heures, les vieux crabes vont prendre les bonnes classes, et les classes comme ça, on va les laisser au petit jeune. J'ai du mal à m'imaginer une terminale L ou une terminale ES, je pense qu'on lui refilé ce dont on ne voulait pas et qu'on ne lui offre pas d'aide. C'est comme ça que je le vois, la vie va être compliquée... Exemple typique, t'as peur d'aller au lycée et t'es coincé. T'es coincé parce que t'as eu ce concours pour lequel t'as travaillé, t'avais des espoirs, t'avais des rêves, force est de constater que, quand on te dit «ce cours de merde », c'est d'un mépris, c'est hyper blessant... Et puis alors, je l'imagine bien tourner à 21 points⁵¹⁹ et il est coincé, il est coincé dans une zone un peu craignos.

On vient de finir la première étape. Je vais maintenant te soumettre trois scénarii qui sont des suites possibles à cette histoire. Je te laisse en prendre connaissance, après on en discute. Il n'y a pas d'ordre.

(lecture des scénarii)

D'accord...

Entre chaque scénario, lequel te semble le plus probable ?

C'est toujours pareil, je peux pas trop imaginer... J'ai toujours en mémoire les expériences de collègues sur des profs en difficulté, tu vois ? J'invente pas, j'ai du mal à me détacher de ces histoires que j'entends depuis des années. Ce que je vois, en fait, c'est que... Déjà, ça j'y crois pas⁵²⁰.

Pour quelle raison ?

Pourquoi ? Parce qu'on se dit qu'on va tenir et on rentre dans le déni.

Pourquoi ?

Toujours pareil, j'ai l'image de quelqu'un de jeune. Et heu... J'en ai entendu parler de jeunes qui démissionnent, qui se barrent... mais je sais pas, j'y crois pas à ce truc-là, parce que je me dis qu'il va essayer de trouver des biais... Je ne crois pas qu'on lâche le morceau. Je l'imagine comme quelqu'un qui tenait vraiment à ce job, qui était vraiment, d'ailleurs, plein d'espoir, etc. Les idéalistes, j'ai l'impression qu'ils continuent à partir au carton... Je sais pas si j'ai répondu à ta question de manière satisfaisante...

Donc il s'accroche...

Oui, tu t'accroches... Tu t'accroches et tu te dis « ça va aller, ça va aller ».

S'il ne s'accrochait pas, ce serait un échec ?

Oui, un échec... Et puis tu te dis, bon... les enjeux, peut-être... Pour peu que tu aies envisagé l'éducation nationale depuis le lycée... C'était son objectif de carrière, il avait tout misé, tout donné pour lui, son entourage,

⁵¹⁹ Il s'agit du nombre minimum de points dont dispose un enseignant néo-titulaire sans ancienneté, en dehors de toute bonification familiale, correspondant au nombre d'échelons (3) multiplié par le nombre de points par échelon (7).

⁵²⁰ Il s'agit du scénario 3, celui que nous avons associé à l'idée de « coping centré problème ».

ses parents... On va pas abandonner si facilement quand même, « zut, pas tout ça pour ça, non, ils n'auront pas ma peau ». Quitte à y laisser la santé mais on s'accroche. Ceux que j'ai rencontrés, parmi les jeunes profs, qui ont lâché, avaient déjà « un pied dans la tombe », ou il a fallu les sortir fissa, fissa du système. Globalement, ils s'accrochent...

Que pourrais-tu dire à propos des deux autres scénarii ?

Celui qui me séduit le plus, c'est celui-ci [il montre le scénario n°2, celui de l'appropriation des ressources énergétiques]. Peut-être pas la piste 3⁵²¹, mais les 1 et 2, oui.

Qu'est-ce qui te gêne dans la piste 3 ?

Euh... (elle rit) Je suis un petit peu sceptique sur l'émulation intellectuelle des formations du PAF...

Pour quelle raison ?

Par expérience... J'ai rarement été convaincu... Bon après, y en a eu d'excellentes, où j'ai appris des choses, où j'ai été d'ailleurs surpris... Mais globalement, je ne miserais pas là-dessus, trop aléatoire, beaucoup trop aléatoire... Pour une formation brillante, y en a dix où on t'a mis en groupe, on te dit « faites un atelier, donnez-nous votre travail ». J'ai des expériences assez lamentables sur les formations du PAF.

Comment expliquerais-tu ces expériences « lamentables » ?

Ca dépend de l'équipe de formateurs et ça dépend des raisons pour lesquelles ils sont là. Il y a ceux qui y croient, qui ont vraiment envie de partager, qui bossent énormément et qui te sortent une formation passionnante... J'ai d'ailleurs assisté à une formation Moodle, j'avais été public désigné, j'y suis allé à reculons... Ecoute, j'ai appris plein de choses, le type, était passionnant, c'était bien organisé, t'avais tout, t'avais une transmission de savoirs, ça t'ouvrait plein de possibilités, et maintenant qu'on travaille avec lui, ça a du sens... ça a du sens parce qu'il est là et c'est créatif... Donc ma dernière expérience est complètement positive. Mais il m'est arrivé de travailler au sein d'un groupe de formateurs où, manifestement, on est là pour se faire mousser et où on ne fout rien. Moyennant quoi, quand t'arrives toi pour être formé avec ces gens-là, tu sais que ça va être une catastrophe. Ça va être du bla-bla, ça va être quelques termes de sciences de l'éduc... y a pas de contenu, y a pas de contenu. Tu ressors même pas avec des interrogations parce que c'est vain, c'est creux, il ne s'est rien passé. Y a pas eu d'émulation intellectuelle.

Comment des formations « creuses » comme cela – si je reprends tes termes – peuvent-elles être proposées par l'institution ?

Ah ben, parce y a des réformes, il faut remplir... T'as tant de jours de formation, maintenant, tu mets quoi ? C'est-à-dire qu'on est convoqués sur un thème très large, et ensuite on y met quoi dedans ? Et ensuite on se répartit en équipes. Puis t'as ceux qui ont une idée bien concrète et puis, t'as le chargé de mission⁵²² qui ne foutait rien, rien... Mais, parce qu'il avait certainement fait des trucs... enfin, les formations auxquelles moi j'ai assisté où il intervenait... un vide intersidéral... Mais bon, il se posait. Alors là, tu me parlais de construire une carrière, voilà... Néanmoins, il a du faire du travail en amont, mais ça ne s'est jamais vu dans les formations. Quand on voit son nom sur les convocations, on se dit que la journée va être longue et ça loupe pas.

⁵²¹ Suivre les formations du plan académique de formation

⁵²² Enseignant chargé d'assister l'IA-IPR dans son travail d'inspection, de suivi et de formation des autres enseignants.

C'est donc lié aux personnes...

C'est lié aux personnes, c'est lié aussi... Après, c'est toujours pareil, les néophytes sont les pires zéloteurs, c'est-à-dire que j'ai vu des jeunes arriver, déjà qui étaient émerveillés d'être avec les IPR, de travailler dans le nid des IPR, et qui étaient encore vachement vifs, avec plein d'idées, des idées porteuses, novatrices... Il m'est arrivé de travailler avec une jeune... la formation était chouette, très clairement, parce que c'est elle qui a eu une excellente idée, une excellente idée... Donc y en a, mais bon, je trouve que le pouvoir use la créativité, voilà... Après, tu veux des autres pistes ?

Oui...

Moi je pense que les problèmes se résolvent dans le micro environnement, tu vois... L'émulation intellectuelle, c'est celle-là⁵²³, parce que là c'est du concret. Parce que je pense que les problèmes de gestion de classe ne se résolvent pas de manière théorique ou par la fuite ou autre. Je crois qu'ils se résolvent sur le terrain, in situ, dans un contexte très étroit, et même en équipe pédagogique resserrée. Pour moi, c'est celle que je choisirais.

Est-ce que c'est celle que tu choisirais ou bien celle qui a le plus de chances d'advenir ?

D'advenir, ça c'est compliqué... C'est compliqué parce que ça veut dire : elle s'entend bien... C'est compliqué de demander de l'aide aux gens. Il faut être assez sûr de soi pour dire « là, je suis en échec, aidez-moi », même avec des gens gentils, bienveillants... C'est une démarche, je pense, rarement mise en pratique, alors que je crois profondément que c'est ça qui peut le sauver. On ne peut pas s'en sortir seul, parce que face à un groupe d'élèves, quand tu perds pied, je n'arrive pas à penser que tu puisses t'en sortir seul. D'abord parce que tu consumes une telle énergie pour arriver à te maintenir à flot... tu perds la distance nécessaire et tu as besoin d'aide, tu as besoin de l'énergie des autres. T'as besoin du regard distancié, t'as besoin de sollicitude, d'être rassuré. On ne s'auto-rassure pas, ça marche pas, ça.

Est-ce que tu penses qu'il fera cette démarche ?

Ca demande une certaine maturité... Ce qui pourrait le pousser à la faire, c'est qu'il n'a pas encore beaucoup d'heures d'enseignement, pas trop d'heures de vol pour pas être crevé et totalement désabusé... Un peu d'optimisme parce qu'au fond, c'est son rêve. Moi j'imagine que c'est son rêve, il avait envie d'être prof et il va bagarrer. Mais il va lui falloir du courage, parce que le petit jeune doit se prouver qu'il va être bon, ça suppose de demander de l'aide. « J'ai réussi des études, je suis fort, ça veut dire que j'ai gagné, j'ai fait mes preuves et là, très rapidement, je suis en échec ». C'est souvent des profils de très bons élèves...

Ce serait un problème d'égo ?

D'égo, oui... D'humilité ? Non... De force... Je crois qu'il faut trouver la force de demander de l'aide.

S'il trouve la force, il peut faire ça sans crainte...

Oui... Attends, il dit qu'il s'entend bien... J'imagine qu'ici, si j'étais dans certaines disciplines, ça me viendrait même pas à l'esprit d'aller demander à d'autres collègues de m'aider. Y a des gens dont on sait très bien qu'au mieux, ils vont te dire « j'ai pas le temps », au pire, ils vont ricaner et t'écraser de leur mépris... T'es le faible, c'est ça, t'es le faible. C'est ça qui est dommage et c'est souvent ce qui est dramatique dans les établissements, c'est que celui qui est chahuté, non seulement il est le faible auprès des élèves, mais il est le faible auprès des

⁵²³ Piste 2 du scénario 2

collègues, et donc il est un faible dans sa tête, il n'est plus validé dans l'établissement... Ca renchérit, y a personne qui va lui dire « bon écoute, tu sais faire ça, regarde ; par ailleurs, tu as des compétences », qui va le valoriser. Je crois que la réaction naturelle, c'est écraser celui qui a des soucis.

Demander de l'aide suppose d'avoir bâti un rapport de confiance avec les collègues...

Ouais... Parce que c'est un risque, parce que c'est un risque. Combien de fois, en salle des profs... je me rappelle, y a trois ans, dans un autre bahut, un vendredi après midi, j'avais tellement de bruit dans une salle à côté que j'ai été obligé de sortir, d'amener les trente élèves, on en pouvait plus, quoi. On pouvait plus bosser. Dans le couloir, j'en rencontré un autre prof qui traînait son troupeau derrière, parce que il était de l'autre côté et qu'il pouvait pas travailler... Du bruit, l'enfer que c'était... Eh bien ce collègue, il y est toujours, ça fait quinze ans. C'est une ombre. Il n'a jamais demandé d'aide, mais en même temps, je sais qu'il est méprisé, il est méprisé... Y a personne qui va lui dire « allez viens, on réfléchit, qu'est-ce qui se passe, qu'est-ce qu'on va mettre en œuvre... » Mais en même temps, combien de profs tu as ici, avec un bordel effroyable dans leurs classes et qui ne disent rien... « Tout va bien ». Alors que c'est pas possible, tu ne peux pas passer dix-huit ou quinze heures par semaine à te faire bordéliser et aller bien, ce n'est pas possible, t'es forcément en souffrance.

Comment pourrait-on résoudre leurs problèmes à ces profs dont tu parles ?

Ca dépend. Y a ceux qui n'ont clairement pas le profil. Là, faut qu'ils partent. Et encore l'éducation nationale n'a rien prévu pour eux. Et puis, ce qu'il faut, c'est que dès que t'as un collègue en difficulté, je crois qu'il faut proposer son aide. Parce que ce sont des situations qui s'enkystent systématiquement. Alors bon, y a des classes qui vont être un petit peu plus dures... là c'est pas grave. Mais si ça se généralise et au lieu d'avoir ce regard méprisant et condescendant sur les collègues en faisant croire que tout va bien... je crois qu'il faut lui en parler rapidement. Parce qu'il est difficile d'aller demander de l'aide. C'est beaucoup plus facile de proposer que de demander. Il doit y avoir une veille, de la bienveillance, et ça n'arrive jamais, on a un comportement de harceleur... « Ah, pour moi ça va bien »... arrête ! Tu vois ? C'est très malsain. D'une manière générale. Et je me compte là dedans. Y a aussi de la négligence. « Ecoute, j'ai vachement de boulot, j'ai les enfants à la maison, j'ai vingt et quelques années dans les pattes, j'ai pas le courage »... c'est ça qui se passe. Donc c'est peut-être la solution la plus compliquée, mais à mon avis ça passe par là.

On a parlé des collègues... Est-ce que la direction de l'établissement a un rôle à jouer ?

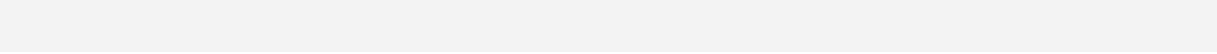
Oui, bien-sûr... Déjà, elle doit les protéger de la vindicte des parents. Et puis de les recevoir, de les soutenir. Si tu te sens soutenu par ton patron, déjà, c'est moins compliqué. T'es pas complètement le vilain petit canard. Dans la réalité, c'est très variable. En général, quand tu déboules dans un établissement quand tu as été appelé pour soutenir des profs en difficulté, le chef, ce qu'il te demande, c'est « débrouillez-vous pour que ça se calme, que j'arrête d'avoir les parents sur le dos ». Alors c'est arrivé, y en a certains qui disent « il faut aider cette personne, on va faire en sorte que... ». Mais c'est pas la majorité des discours. La majorité des discours c'est « je veux la paix, faites ce qu'il y a à faire, éteignez-moi l'incendie ». On retombe sur ce qu'on disait au début : « j'ai autre chose à faire, l'autre, il sait pas faire, je vais pas l'aider, c'est un poids mort ». C'est pas « cette personne a un problème, je vais l'aider », c'est « cette personne est mon problème pare qu'elle m'empêche d'avoir une mer d'huile d'établissement ». Sur les expériences que j'ai eues, moi je n'ai rencontré que ces cas.

Que peux-tu me dire du scénario 1 ?

Alors... Ce qui va lui arriver ? Il tiendra pas le coup, l'herbe n'est pas plus verte ailleurs... Si tu construis pas en tant qu'enseignant, c'est pas avec une mut que tu résoudras ton problème. Il a un problème, clairement, donc j'y crois pas du tout. C'est de la fuite, et ça, c'est la porte ouverte au déni. C'est ce qu'il y a de plus dangereux pour

lui... Je lui souhaite celui-là [le scénario 2]. Mais je suis un pessimiste moi, de base... [il rit] Je verrais plutôt le 1 dans la réalité.

C'est bon pour moi. Merci beaucoup.



ANNEXE 8 : LE « LACS » - CONSTRUCTION DU PROTOCOLE DE CODAGE

*Le Leeds Attributionnal Coding System (LACS)*⁵²⁴ est un outil d'investigation emprunté à la psychologie clinique suite aux travaux que Stratton *et al.* (1986) consacrent à l'étude des croyances complexes des familles sur les causes de leurs difficultés. L'objectif de leur méthode est de « générer, extraire et coder des attributions formulées spontanément dans un contexte naturel » (Villemain *et al.*, *ibid.*, p. 281). Pour Jo Silvester, le LACS repose sur une analyse en cinq étapes (Silvester, 1998, p. 77) :

- 1) Identification des sources d'attributions : l'entretien semi-directif est enregistré et retranscrit. Stratton *et al.* estiment entre une et deux par minute le nombre d'attributions générées, soit 40 à 100 attributions durant 30 minutes d'entretien ;
- 2) Extraction des attributions : isoler des phrases ou paragraphes afin de cerner des attributions à l'intérieur d'un discours global. Cette étape repose sur un principe de cohérence : la méthode de recherche des attributions doit être rigoureusement la même à l'intérieur de chaque entretien. La formulation du discours ne rend pas forcément compte de manière directe ou explicite des attributions recherchées. On peut illustrer ce problème dans le tableau ci-dessous :

Exemple d'attribution spontanée	Caractéristique	Remarque
« il est chahuté par ses élèves car il n'a pas de charisme »	Lisible, explicite	Lien direct
« il est chahuté par ses élèves, il ne les intéresse pas »	Implicite	Pas de mot de liaison
« s'il avait été mieux préparé, il n'aurait pas été chahuté par ses élèves,	Complexe	Attribution conditionnelle

- 3) Codage du « speaker, agent, target » : le speaker désigne celui qui énonce l'attribution (l'interviewé), l'agent correspond à l'individu, au groupe ou à l'entité responsable du « résultat » obtenu (« je suis en souffrance avec mes élèves car l'administration ne me soutient pas » : l'agent est l'administration), le target renvoie à l'individu, au groupe ou à l'entité mentionné dans le résultat (dans l'exemple précédent : la souffrance). Un numéro est attribué à chaque personnage, groupe ou entité identifié.

⁵²⁴ Une variante française du LACS (modèle britannique tiré de Stratton *et al.*) est proposée par Villemain *et al.*, le « SCLAS » : dans ce cas, le nombre de dimensions est ramené de cinq à trois, une étape intermédiaire – l'analyse propositionnelle du discours – est ajoutée, ainsi qu'un quatrième code, la nature de la cause énoncée, en plus du speaker, de l'agent et du target (*cf. infra.*)

L'intérêt de cette dissociation entre trois parties prenantes de la situation étudiée est de rendre compte d'une dynamique causale entre les individus.

Speaker	Agent	Target
Enonciateur de l'attribution (l'interviewé)	Personne ou entité mise en cause dans la formulation de l'attribution (la « cause »)	Personne ou entité impliquée dans le résultat de la cause

4) Codage des attributions selon les dimensions causales : le codage des attributions s'effectue du point de vue du speaker. Le LACS identifie cinq dimensions d'attributions causales : stable/instable ; global/spécifique ; interne/externe ; personnel/universel ; contrôlable/incontrôlable. En suivant *Villemain et al.*, nous concentrerons notre analyse sur trois dimensions parmi les cinq, telles qu'identifiées par Weiner : interne/externe (locus de causalité) ; stable/instable ; contrôlable/incontrôlable⁵²⁵. Le codage retenu est le suivant : interne (1) / externe (0) ; stable (1) / instable (0) ; contrôlable (1) / incontrôlable (0). En cas de difficulté de codage pour l'une ou l'autre des dimensions, le code utilisé sera (2).

5) Analyse : traitement statistique des attributions analysées

La première partie de notre travail nous avait déjà permis d'identifier, dans les propos des seize interviewés, l'ensemble des attributions causales évoquées. Et, au sein de ces attributions, le codage inductif nous avait amené à préciser, conformément aux principes du LACS mais sans en reprendre le vocabulaire, l'agent et le target. La partie déductive de notre travail a donc principalement consisté à codifier chaque attribution selon les trois dimensions envisagées a priori : causalité, contrôlabilité et stabilité. Le tableau suivant présente un extrait du codage entrepris à partir des attributions préalablement identifiées.

Attribution n°	Enoncé	Agent	Target	Locus de causalité	Contrôlabilité	Stabilité
1	Il y a un problème global de gestion de l'établissement, le cadre n'est pas assez rigide	Encadrement	Non respect du professeur	0	0	1
2	Il n'y a pas de cohésion dans l'équipe pédagogique	Collègues	Absence de soutien/aide	0	0	1
4	Elle est jeune, manque d'expérience	Inexpérience	Manque d'autorité	1	1	1
5	On n'est pas tous égaux sur notre autorité naturelle	Manque de charisme	Non respect du professeur	1	0	1

Tableau 15 : Extrait de séquence de codage déductif

⁵²⁵ Nous excluons, donc, les dimensions global/spécifique et personnel/universel, dimensions qui alourdiraient notre travail sans pour autant que l'analyse gagne en rigueur et en clarté.

Ce tableau répertorie les cinq premières attributions causales évoquées par un sujet choisi au hasard parmi les seize avec qui nous nous sommes entretenus. La première attribution, par exemple, met en cause l'encadrement (en l'occurrence, la direction de l'établissement : c'est donc l'agent), dont le laxisme se traduirait par le non respect de l'enseignant de la part des élèves (target). La causalité est donc externe à l'enseignant puisqu'elle incombe à l'encadrement (codage « 0 »), incontrôlable par lui car il n'a pas d'influence significative sur la politique de l'encadrement (codage « 0 ») et paraît ne pas devoir évoluer à court terme, dans la mesure où une « politique » d'établissement ne change pas rapidement (codage « 1 »). Autre exemple : l'attribution n°4 souligne le manque d'expérience nécessaire à la gestion d'une classe difficile (agent), se traduisant par la difficulté d'imposer son autorité par des méthodes adaptées (target). La causalité est donc interne, la jeunesse étant une caractéristique personnelle de l'enseignant (codage « 1 »), contrôlable dans la mesure où les pratiques pédagogiques et de gestion de classe s'apprennent et s'améliorent avec l'expérience et les conseils (codage « 1 »), et stable, car l'inexpérience va probablement rester un obstacle à une gestion sereine de classe durant au moins plusieurs mois (codage « 1 »).

ANNEXE 9 : MÉTHODE EMPLOYÉE POUR LE TRAITEMENT DES DONNÉES DU MOUVEMENT DES PERSONNELS – LE RAISONNEMENT SUR LES ÉCARTS

La première étape de ce travail a consisté à réunir les données descriptives de l'affectation et du mouvement des personnels. En collaboration avec certains enseignants, nous avons pu obtenir deux bases de données auprès de l'administration rectorale.

- Base 1 (données 2014) : classification de l'ensemble des enseignants du second degré public de l'académie en fonction de leurs caractéristiques personnelles (âge, échelon...) et de leur établissement d'affectation ;
- Base 2 : classification de l'ensemble des vœux formulés par les participants au mouvement intra-académique dans l'académie de Toulouse en 2015⁵²⁶.

Nous avons principalement exploité une information à l'intérieur de chaque base. La base 1 nous a permis de comptabiliser, pour chaque établissement public étudié de l'académie, le nombre de postes dans chaque discipline. La base 2 nous a permis de répertorier les enseignants ayant formulé au moins un vœu de type « établissement ». Nous avons ensuite « croisé » ces deux informations au sein d'une troisième base en divisant, pour chaque établissement et pour chaque discipline, l'information fournie par la base 2 par celle fournie par la base 1, c'est-à-dire le nombre de candidats ayant formulé au moins un vœu de type « établissement » par le nombre de postes de titulaires potentiellement accessibles. Ce calcul permettait d'obtenir le nombre de candidats par poste pour chaque discipline et pour chaque établissement. Et fournissait un indicateur de ce qui aurait été le « taux de couverture » de l'établissement en système libéralisé. Posons :

- Respectivement x et i le nom de l'établissement étudié et la discipline étudiée ;
- N_{xi} : le nombre de candidats⁵²⁷ demandant à enseigner la discipline i dans l'établissement x ;
- T_{xi} : le nombre de postes d'enseignants titulaires dans l'établissement x pour la discipline i ;
- C_{xi} : le nombre de candidats par poste dans l'établissement x pour la discipline i , c'est-à-dire l'écart relatif entre le nombre de candidats et le nombre de postes potentiels.

$$\Rightarrow C_{xi} = \frac{N_{xi}}{T_{xi}}$$

⁵²⁶ Ce que nous appelons « base 2 » désigne en réalité ce que le vocabulaire administratif appelle le « vert », du nom de la couleur de la couverture du document de travail, fourni par le rectorat aux organisations syndicales, répertoriant la totalité des vœux formulés par les candidats à la mutation et dont on peut déduire, par comparaison dans chaque discipline, la réussite ou l'échec d'une mutation pour le mouvement de l'année.

⁵²⁷ Bien qu'exprimé à partir du décompte du nombre de vœux formulés, il s'agit bien d'un nombre de candidats dans la mesure où un même établissement, pour une discipline et un candidat donnés, ne peut être demandé qu'une seule fois par un candidat.

Trois cas de figure pouvaient se présenter :

- $C_{xi} = 1$: le nombre de candidats est égal au nombre de postes, dans ce cas le taux de couverture de la discipline i dans l'établissement x serait de 100% dans un système libéralisé (situation à laquelle on pourrait s'attendre dans un établissement « normalement » attractif) ;
- $C_{xi} < 1$: le nombre de candidats est inférieur au nombre de postes, dans ce cas le taux de couverture de la discipline i dans l'établissement x serait inférieur à 100% dans un système libéralisé (situation à laquelle on pourrait s'attendre dans un établissement peu attractif) ;
- $C_{xi} > 1$: le nombre de candidats est supérieur au nombre de postes, dans ce cas le taux de couverture de la discipline i dans l'établissement x serait supérieur à 100% dans un système libéralisé (situation à laquelle on pourrait s'attendre dans un établissement fortement attractif) ;

Le principe méthodologique utilisé est donc celui d'un « raisonnement sur les écarts », consistant à comparer le nombre de candidats au nombre de postes potentiellement offerts. Un écart inférieur à 1 peut s'interpréter comme un argument en faveur d'un système centralisé, tandis qu'un écart supérieur ou égal à 1 peut se lire comme un argument en faveur d'un système libéralisé. Plus généralement, cette méthode permettra de vérifier si les établissements a priori peu attractifs de l'académie (les établissements ruraux isolés, notamment, pour l'académie de Toulouse) font l'objet d'un ratio inférieur à 1, ainsi que le prévoit l'Inspection générale. Le tableau ci-dessous, extrait de la base de données que nous avons constitué à partir des bases rectorales, fournit une illustration de notre démarche.

ETABLISSEMENT	DISCIPLINE									Total vœux	Total postes	Ratio	
	Type	LettresModernes			HistGeo			Maths					
		Vœux	Postes	Ratio	Vœux	Postes	Ratio	Vœux	Postes				Ratio
A	CLG	3	4	0,75	1	3	0,33		4	0,00	11	24	0,46
B	CLG		2	0,00	2	2	1,00		2	0,00	2	14	0,14
C	LYC	1	2	0,50	1	3	0,33		4	0,00	4	20	0,20
D	CLG	3	6	0,50	2	5	0,40	3	6	0,50	16	37	0,43
E	CLG	1	4	0,25	2	3	0,67	2	4	0,50	13	23	0,57
F	CLG	2	4	0,50	5	4	1,25	1	4	0,25	17	28	0,61
G	CLG		4	0,00	1	3	0,33	1	4	0,25	3	23	0,13

Tableau 16 : Extrait de la base construite par croisement des deux bases rectorales

Lecture : L'établissement A est un collège. Trois enseignants en lettres modernes, en poste dans – ou rattachés à –, l'académie de Toulouse au moment de la constitution de leur dossier, ont demandé en 2015 une mutation sur cet établissement. Ce collège compte quatre postes d'enseignants titulaires en lettres modernes. Il y a donc trois candidats pour quatre postes, soit 0,75 candidat par poste (taux de couverture en lettres modernes : 75%). Toutes disciplines confondues, l'établissement A est demandé 11 fois, pour 24 postes, soit 0,46 candidat par poste. Il n'est pas précisé, dans ce tableau, si les établissements présentés comptent, ou non, un ou plusieurs postes vacants.

De manière conventionnelle, nous nous sommes limité à sept disciplines, considérées par l'« opinion » (les élèves et leurs parents, les médias, des responsables politiques) comme « essentielles » : lettres modernes, anglais, espagnol (discipline d'importance dans l'académie de Toulouse compte tenu de la proximité géographique avec l'Espagne), histoire-géographie, mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre (SVT).

Nous avons distingué le type de vœu effectué, en distinguant demande de poste en collège et demande de poste en lycée, avec comme hypothèse que l'exercice du métier est très différent en collège et en lycée.

Nous avons également distingué, dans un second temps, les établissements selon qu'ils offraient ou non un poste vacant. Les postes vacants désignent des postes situés dans des établissements pour lesquels il n'y a pas d'enseignants titulaires. Il convient de distinguer deux catégories de postes vacants en fonction de leur origine : d'une part, les postes non supprimés « libérés » à la suite d'un départ en retraite déclaré au mois d'octobre de l'année scolaire précédent le mouvement⁵²⁸, les postes restés vacants à l'issue du mouvement précédent, ceux créés par décision politico-administrative et les postes « stagiaires » transformés en postes de titulaire⁵²⁹ ; d'autre part, ceux « libérés » à la suite du mouvement inter-académique, c'est-à-dire lorsque le titulaire du poste a demandé et obtenu une mutation à l'occasion de la première phase du mouvement. Cette deuxième catégorie de postes vacants ne fait pas l'objet d'une publication rectorale lors de l'ouverture du mouvement, c'est à dire au moment où les vœux sont formulés par les participants. Seules les organisations syndicales en ont connaissance dans un second temps et peuvent – éventuellement – les communiquer aux enseignants souhaitant disposer de cette information et en faisant la demande. Nous avons pris en compte, dans nos calculs, la totalité des postes déclarés vacants, y-compris, donc, ceux libérés après mouvement inter-académique. Notre hypothèse était que les établissements sur lesquels existent des postes vacants seraient davantage demandés de la part des participants, sachant, néanmoins, que dans la mesure où la plupart des postes vacants seront occupés par des titulaires déjà présents dans l'académie, « tous les postes sont susceptibles d'être vacants », ainsi que le précise la circulaire rectorale réglementant le mouvement intra-académique.

⁵²⁸ Un départ en retraite déclaré plus tardivement dans l'année n-1 n'est pas enregistré comme faisant l'objet d'un poste vacant lors de l'année scolaire suivante n, mais seulement un an après, soit en n+1.

⁵²⁹ Plus rares sont les postes vacants du fait qu'ils aient été libérés suite à mise en disposition du titulaire ou son licenciement.

ANNEXE 10 : DÉPOUILLEMENT DU TRAVAIL STATISTIQUE SUR LE MOUVEMENT INTRA-ACADÉMIQUE DES ENSEIGNANTS

LETTRES M.	Poste vacant		Total
	Non	Oui	
CLG	0,60	1,58	0,83
LYC	1,06	2,31	1,58
Total	0,69	1,82	1,00

ANGLAIS	Poste vacant		Total
	Non	Oui	
CLG	0,56	1,33	0,65
LYC	0,61	1,70	1,16
Total	0,57	1,54	0,76

ESPAGNOL	Poste vacant		Total
	Non	Oui	
CLG	0,62	2,57	0,93
LYC	0,93	2,82	1,43
Total	0,68	2,65	1,05

HISTOIRE-GEO	Poste vacant		Total
	Non	Oui	
CLG	0,58	1,77	0,77
LYC	0,75	1,76	1,11
Total	0,61	1,77	0,85

MATHEMATIQUES	Poste vacant		Total
	Non	Oui	
CLG	0,40	1,26	0,58
LYC	0,43	1,33	0,90
Total	0,40	1,29	0,65

PHYSIQUE-CHIMIE	Poste vacant		Total
	Non	Oui	
CLG	0,44	1,83	0,48
LYC	0,52	1,55	0,81
Total	0,46	1,62	0,56

SVT	Poste vacant		Total
	Non	Oui	
CLG	0,26	1,55	0,35
LYC	0,64	2,82	1,33
Total	0,32	2,27	0,57

Tableau 17 : Répartition des candidats par poste selon la discipline, l'existence ou non d'un poste vacant dans l'établissement demandé, et le type de poste demandé (collège ou lycée)

[Calculs effectués à partir des bases de données rectorales]

Lecture : En lettres modernes, au sein des lycées ayant au moins un poste déclaré comme vacant, nous avons comptabilisé, en moyenne, 2,31 candidats titulaires par poste. Ce ratio est de 1,06 dans les lycées pour lesquels aucun poste en lettres modernes n'était offert au mouvement (aucun poste déclaré comme vacant).

Nous entendons par « candidats titulaire par poste », pour une discipline donnée, le nombre de vœux adressés à un établissement donné rapporté au nombre de postes de chaire présents dans cet établissement. Nous rappelons qu'un vœu = un candidat » puisqu'un même établissement ne peut être demandé qu'une seule fois par un candidat.

LETTRES MODERNES								
	9	12	31	32	46	65	81	82
CLG	1,67	0,63	2,06	1,44	0,81	0,94	1,20	1,81
LYC	1,33	1,25	2,74	0,88	0,00	2,60	2,25	1,58
Total	1,58	0,71	2,32	1,28	0,81	1,77	1,60	1,73

ANGLAIS								
	9	12	31	32	46	65	81	82
CLG	3,00	0,58	1,21	0,00	0,88	0,58	0,94	2,25
LYC	0,67	1,50	2,24	0,85	0,27	1,97	1,30	0,40
Total	1,83	1,04	1,92	0,85	0,57	1,41	1,09	1,99

ESPAGNOL								
	9	12	31	32	46	65	81	82
CLG	1,00	1,50	3,37	1,25	1,00	1,17	3,38	2,72
LYC	2,00	2,50	3,19	2,00	1,00	2,83	0,00	0,00
Total	1,25	1,90	3,29	1,50	1,00	2,00	3,38	2,72

HISTOIRE-GEOGRAPHIE								
	9	12	31	32	46	65	81	82
CLG	0,88	2,50	1,76	2,25	1,50	1,00	2,83	0,79
LYC	0,00	0,64	2,09	2,20	0,60	0,00	0,73	0,00
Total	0,88	1,57	1,94	2,23	1,20	1,00	2,20	0,79

MATHEMATIQUES								
	9	12	31	32	46	65	81	82
CLG	1,04	1,08	1,57	1,00	0,63	0,58	2,00	1,03
LYC	0,00	0,44	1,61	1,10	0,78	1,42	1,26	0,50
Total	1,04	0,87	1,59	1,06	0,71	0,92	1,58	0,98

PHYSIQUE-CHIMIE								
	9	12	31	32	46	65	81	82
CLG	0,00	0,50	1,50	2,00	0,00	0,00	5,50	0,00
LYC	0,33	1,07	1,88	1,00	0,00	0,00	0,00	1,65
Total	0,33	0,93	1,82	1,33	0,00	0,00	5,50	1,10

SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE								
	9	12	31	32	46	65	81	82
CLG	0,00	1,00	2,47	0,00	0,00	0,00	2,38	1,00
LYC	0,00	1,00	3,54	2,33	0,33	2,08	0,86	0,00
Total	0,00	1,00	3,24	1,56	0,33	1,56	2,07	1,00

Tableau 18 : Répartition des candidats par poste parmi les établissements ayant au moins un poste vacant, selon la discipline, le type de poste demandé (collège ou lycée) et le département.

[Calculs effectués à partir des bases de données rectorales]

Lecture : En moyenne, parmi les collèges du département de la Haute-Garonne offrant au moins un poste vacant en mathématiques, nous décomptons 1,57 candidat par poste.

ANNEXE 11 : RETRANSCRIPTION PARTIELLE D'UN ENTRETIEN AVEC UN PROVISEUR DE LYCÉE

SP : A la place du personnage, comment est-ce que vous imagineriez votre capacité, votre possibilité, à faire évoluer la situation ? [*Cas de l'enseignant en situation de difficulté professionnelle liée à un handicap physique*]

Alors là, sur le moment, quand le parent d'élève vient le voir, y a pas grand-chose à faire. On peut conseiller, en parler à l'enseignant concerné, pour voir s'il peut mettre un appareil auditif, mais c'est quelqu'un qui, apparemment, si j'ai bien compris, est chahuté, qui n'a pas l'air de trop s'en rendre compte, ça doit pas être nouveau, donc là, sur le chahut, à mon avis, y a pas grand-chose à faire... Moi, j'aurais plutôt été voir en amont... Il faut qu'il ait des élèves cet enseignant, faut lui donner des élèves... Donc si on sait qu'il y a un problème de chahut, peut-être qu'il est préférable de lui donner des élèves de sixième. Là il a des élèves de troisième, y a plus grand-chose à faire, à part euh... voir les élèves, dire au PP⁵³⁰ d'en parler et si ça continue, leur remonter les bretelles pour qu'ils se calment. Voilà... Sinon, cet enseignant, il va garder ses élèves jusqu'à la fin de l'année, il est jamais absent... Donc euh... (rire). On peut pas tout. Les parents viennent nous voir et on n'a pas toujours les solutions à tout. Par contre, sur la répartition de service, il faut essayer, si c'est le chahut, de ne pas lui donner de classe à examen, et les élèves les plus faciles, comme des sixièmes.

Il n'y a donc pas d'action « institutionnelle » à mener, d'action collective, éventuellement, à mettre en place...

Oh ben, là, on peut imaginer que rien n'a été fait, donc du coup, essayer de voir avec son inspecteur, si lui peut au moins le convaincre de... d'évaluer (rire), de gérer sa classe différemment... Euh, dans les cas graves, les inspecteurs peuvent nommer un tuteur, un autre professeur de l'établissement, encore faut-il que le tuteur accepte, parce que c'est pas une situation facile...

Et en terme de médecine du travail, y a-t-il des actions possibles en concertation, avec quelqu'un dont le métier est de gérer ce genre de cas...

On n'a pas de médecine du travail, nous, voilà... Le médecin du rectorat, certains savent le trouver s'ils ont des problèmes (rire), mais je ne pense pas que ce soit à l'initiative des chefs d'établissement. Je n'ai jamais vu de cas où des personnels, dans l'établissement, sur demande du chef d'établissement, étaient aidés par le médecin du rectorat. Ce sont plutôt les personnels qui vont le voir directement, quand ils veulent un temps partiel... Enfin, un horaire aménagé, etc. Il y a une assistante sociale à l'Inspection académique...

Des possibilités assez limitées donc...

Oui.

[Etude du deuxième scénario : cas des absences perlées] **Sur son initiative, le proviseur commence par lire à haute voix le scénario. Il glissera un commentaire, sous forme de parenthèse, en cours de lecture : « ah bon, ça vous étonne vous ? (rire) ».**

Ce sont des arrêts maladie, le proviseur ne peut pas remettre en cause un arrêt maladie. Donc déjà, c'est délicat d'aller aborder le professeur en lui disant « ça fait quand même beaucoup ! ». Euh.. L'enseignant a peut-être

⁵³⁰ Professeur principal.

effectivement une santé fragile... Donc, euh... Comme on sait que le rectorat ne lui trouvera pas un poste adapté à moins qu'il ne soit handicapé... y a pas grand-chose à faire, là ! Voilà... y avait autre chose ?

Pour assurer la continuité des cours...

Alors, soit on a la chance d'avoir dans l'équipe de la même discipline quelqu'un qui a besoin d'heures sup', et dans ce cas-là, c'est fantastique parce qu'on peut lui demander de prendre la classe quelques heures pour rattraper les cours manqués. Sinon, on est... un peu embêtés.

Parce qu'à son retour, à cet enseignant, si on lui demande à lui s'il veut bien faire des heures sup', on risque de l'épuiser encore plus et d'avoir un nouvel arrêt maladie (rire). Donc voilà... Pas simple non plus. Vis-à-vis des parents, c'est sûr qu'on essaie de demander à l'équipe de la discipline si quelqu'un veut bien prendre les heures, faire du rattrapage. Si c'est des troisièmes, ça devient inquiétant. Mais là, c'est pas dit (rire)... Si on a parmi les AED⁵³¹ quelqu'un qui prépare le CAPES dans la discipline concernée, voilà, là aussi, on essaie de trouver des moyens... Euh... Mais encore faut-il avoir des heures.

Vous êtes plutôt confiant dans la capacité du proviseur à organiser ce genre de suppléance...

Confiant... Ca dépend du terrain. S'il y a un enseignant qui accepte de prendre les heures, parce qu'il a besoin d'argent, ça tombe bien. Mais souvent, c'est pas le cas. La plupart du temps, c'est « je n'en veux pas ». Donc le proviseur n'a pas de solution. Si un AED prépare le concours, il sera peut-être content de le faire. Encore faut-t-il qu'il ait un budget d'HSE⁵³², si c'est un professeur, pour pouvoir le payer. Et si c'est un AED, ben va falloir le prélever sur son temps de travail vie scolaire, les CPE⁵³³ vont être mécontents. On a des moyens qui sont limités.

Puisque vous me parlez de moyens limités... A quelle(s) condition(s), d'après vous, les choses pourraient-elles être différentes pour le proviseur ? Qu'est-ce qu'il lui manque, concrètement, comme moyens d'action ?

Il a peut-être la chance d'avoir un TZR⁵³⁴ qui est pas occupé à temps complet (rire). Ca, ça serait fabuleux. Les heures pourraient compléter son service. Sinon, dans un monde idéal, il y aurait un volant de remplaçants... « J'ai quelqu'un qui est absent pour une semaine, envoyez-moi un remplaçant ». Mais ça, ça n'existe pas. D'autant plus que l'enseignant ne sera pas remplacé tant qu'il n'aura pas quinze jours d'absence. Si ses absences sont d'une semaine à chaque fois, il va jamais être remplacé. C'est au proviseur de trouver des solutions s'il veut. L'Institution ne la lui apportera pas.

[Lecture du troisième scénario : le cas d'un personnel de direction en situation de souffrance professionnelle] **Là encore, le proviseur lit le scénario à voix haute.**

Ca, c'est du quotidien... « Vous avez deux minutes ? » (rire).

Comment est-ce que vous expliqueriez la situation dans laquelle se retrouve ce proviseur ?

Ah, ben, le ras-le-bol, le mal au dos... Ca c'est... Alors, le mal au dos, ça c'est un symptôme de « y en a marre ». C'est la réaction physique qui correspond à « j'en ai plein le dos » (rire). Donc, là c'est clair que voilà...

⁵³¹ Assistant d'éducation.

⁵³² Heures supplémentaires effectives.

⁵³³ Conseillers principaux d'éducation.

⁵³⁴ Titulaire sur zone de remplacement.

Alors je suis étonné que ce soit juste une conversation téléphonique avec le responsable de la DAFPEN⁵³⁵. Je pense que c'est une accumulation de choses. Parce que, c'est pas avec le responsable de la DAFPEN qu'on a les conversations les plus difficiles. Mais euh... Donc là, il doit y avoir une accumulation de situations, mais euh... J'ai pas de mal à imaginer (rire) qu'il en a assez de faire dix ou douze heures par jour de travail, qu'il en a assez d'être constamment dérangé, qu'il en a assez que le téléphone sonne sans arrêt, que les professeurs arrivent sans rendez-vous et disant « c'est urgent... C'est plus urgent que ce que vous êtes entrain de faire » (rire). Donc, voilà, à mon avis, c'est ça...

Ce n'est pas avec la DAFPEN que les relations sont les plus difficiles. Mais quelles sont, plus précisément, les principales sources de difficultés ?

Les principales sources de difficultés, qui font qu'on puisse en avoir plein le dos, c'est, euh... les parents d'élèves, qui pinaillent pour des bêtises. Ils sont assez nombreux... Et euh... Alors là, c'est confidentiel (rire)... Et les professeurs, qui se comportent comme des... pas des adultes. En groupe, tout le monde a l'air de prendre en compte le collectif, mais individuellement, on a des gens qui ne pensent qu'à eux. Voilà... Et il faut gérer ça. C'est parfois pas évident. Genre « pour les Portes ouvertes, est-ce que je peux m'absenter parce que je dois garder mon gamin ? ». Ben, moi je l'ai dite à la prérentrée la date des portes ouvertes, je pense que ça laisse le temps de s'organiser. Donc voilà... Ca, et puis des choses où on vient nous voir pour... « je ne voudrais pas telle ou telle classe l'année prochaine ». Nous, on comprend qu'en fait la personne ne pense qu'à elle et pas à son ou ses collègues, quoi. Voilà, ce genre de chose... Ces situations d'égoïsme qu'il faut gérer, puisque nous, nous devons prendre en compte le collectif. Voilà... Un établissement scolaire, c'est un « bateau » (rire), on est tous dans le même bateau, mais avec des gens qui..., avec certains, qui ne rament que pour eux.

Vous diriez donc que les problèmes de Catherine viennent plutôt de la « base » en fait, pas de sa propre hiérarchie...

Oui, alors, effectivement, là, je pensais pas à ça. Mais on est... en fait, on est pris entre deux feux. Il ya les problèmes à gérer, et puis il ya les problèmes qui viennent du haut. Alors là, c'est la quantité de mails qu'on reçoit tous les jours auxquels il faut répondre, les sollicitations – là, on doit en recevoir, par semaine, peut-être une quarantaine –, « semaine du harcèlement », « semaine [soupir] du décrochage », « semaine de la persévérance scolaire », « machin »... A chaque fois, on exige de nous qu'on fasse une action, hein, bon... moi je réponds plus, mais... Y a ça, y a les enquêtes auxquelles on doit répondre... Plein de choses comme ça. Avec l'impression que souvent, y a des incohérences. Par exemple, pour les aménagements aux examens, on a reçu une note en même temps que le dossier d'aménagement que doivent remplir les parents, nous disant de filtrer, de faire attention à ce que les parents ne demandent pas n'importe quoi. Sauf que ce sont les parents qui remplissent le dossier. Nous, on peut pas leur interdire de cocher les cases « je veux un secrétaire-scripteur », « je veux quelqu'un qui lise »... voilà. On ne peut pas leur interdire, c'est clair, c'est eux qui remplissent. Donc avec l'aide de leurs orthophonistes, ils cochent tout. Mais après, normalement, le médecin scolaire est censé filtrer, et si un jeune n'a pas eu d'AVS⁵³⁶, il devrait pas avoir de secrétaire au moment des examens. Ben malgré ça, tout ce qui est demandé est accepté. Donc d'un côté, on nous demande de filtrer, d'un autre côté, tout est accepté. Donc y a pas de cohérence. Des choses comme ça, on en a à la pelle. Donc y a les deux... (rire). Et la partie administrative demande de plus en plus de temps. Je pense que si Catherine a mal au dos, à la tête et au cou, c'est aussi pour ça (rire). On peut de moins en moins être dans l'établissement, de plus en plus faut être au bureau pour répondre à tout ce qui arrive. Ca vous donne envie, après la thèse ? (rire)

⁵³⁵ Direction académique de la formation des personnels de l'Education nationale.

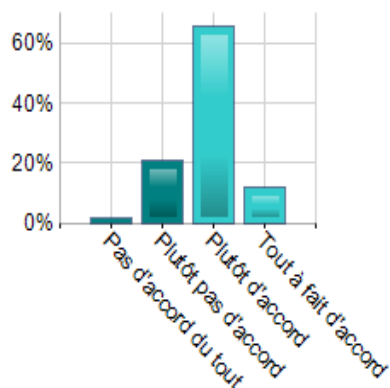
⁵³⁶ Assistant(e) de vie scolaire.

ANNEXE 12 : DÉPOUILLEMENT DU QUESTIONNAIRE ÉLÈVES

N = 116

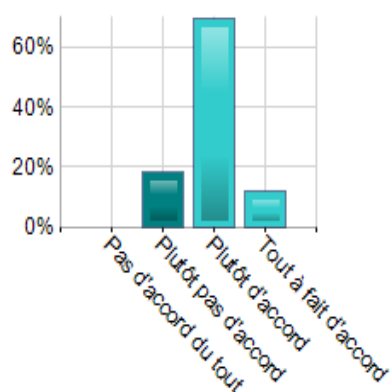
Vos professeurs ont beaucoup de travail.

'Plutôt d'accord' (75 observations)
Moyenne = 2,88



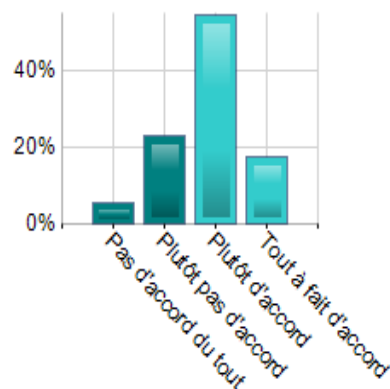
Vos professeurs ont une bonne image auprès de vous.

'Plutôt d'accord' (79 observations)
Moyenne = 2,94



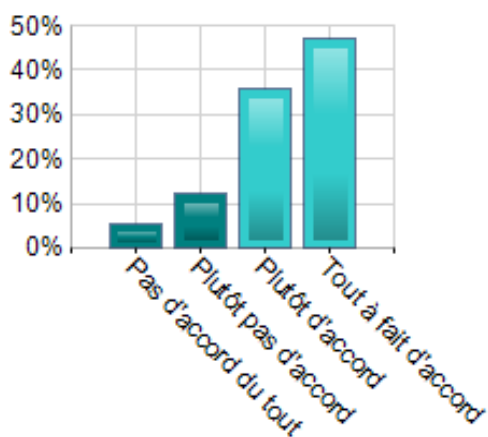
Vos professeurs sont bien payés.

'Plutôt d'accord' (62 observations)
Moyenne = 2,84



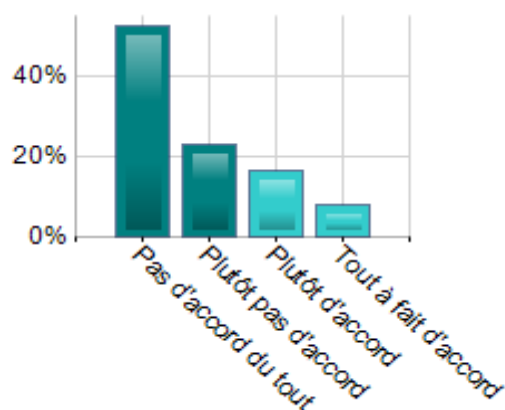
Vos professeurs sont privilégiés, ils ont beaucoup de vacances.

'Tout à fait d'accord' (54 observations)
Moyenne = 3,24



Vous pourriez envisager de devenir enseignant vous-même.

'Pas d'accord du tout' (60 observations)
Moyenne = 1,80



ANNEXE 13 : RETRANSCRIPTION DE DEUX TÉMOIGNAGES D'ÉLÈVES DE TERMINALE

Témoignage n°1

« Il y a certaines choses qui me gênent dans le métier de professeur. Depuis que je suis dans un institut d'enseignement primaire ou secondaire, j'ai su (du moins, pour ma part) reconnaître deux types de profs : ceux qui aiment et qui s'investissent par intérêt personnel, par le goût d'apprendre / enseigner ; et puis ceux dont l'impression qu'ils donnent n'est pas forcément de quelqu'un d'épanoui ou à l'aise dans son métier. A partir de là, on peut vraiment créer d'autres petites catégories selon leur autorité, fonctionnement en classe, s'ils se font respecter... J'ai vraiment l'impression d'avoir connu extrêmement peu de profs qui aimeraient vraiment leur travail, je dis ça car j'ai eu la chance, ou la malchance (ça dépend du point de vue), de changer d'établissements dans des milieux sociaux différents, contextes différents... La plupart du temps, voire quasiment tout le temps, on reconnaît un prof qui aime son métier, sa matière, du cas contraire, ou juste moindre : il ne cherche pas juste à finir LE programme (TRES) important imposé par l'éducation nationale, il intéresse ses élèves, il raconte des anecdotes, il est à l'écoute, il aide au maximum et veut que ses élèves réussissent. Oui, majoritairement, tous les profs « sont comme ça », mais non, je pense vraiment que les profs en général, comme ils sont souvent dévalorisés dans le système, traités comme des pions, n'ayant pas un salaire élevé, cela peut avoir des répercussions avec les élèves, en cours. Je dis ça parce que je l'ai déjà connu, ou aussi, on voit certains profs, parfois, et on se demande « qu'est-ce qu'ils font là » ? Tout ça, c'est certainement flou, mais pour finir plutôt positivement, je trouve que le métier de prof est fortement dévalorisé, nous, élèves, on demande toujours de bons profs mais eux aussi auraient de bons élèves, car on ne respecte pas les profs en général : par notre attitude avec eux, face à eux, dans leurs cours, on est des ingrats, il faut le dire. Mais le système scolaire est très mal fait depuis le collège jusqu'au BAC, et les profs en sont sûrement les premières victimes mais on a tendance à les oublier et à se concentrer sur nous-mêmes ».

Témoignage n°2

« Certains professeurs font un travail correct. Ils donnent de bons cours et font preuve d'investissement pour leurs élèves. Ce qui donne une réelle motivation pour travailler. On peut parfois ressentir la passion qu'ils ont pour l'enseignement de leur matière. En revanche, d'autres professeurs n'ont pas les capacités. Certains ne font pas preuve de pédagogie. Or, c'est une qualité essentielle. Parfois, ils ne font pas preuve d'écoute et ne pensent qu'à boucler le programme. Ils ne savent que se faire respecter par les cris. Ils ne donnent pas l'image de personnes qui aiment leur travail. D'autres ne pensent qu'à leur statut. Il faut reconnaître que les élèves sont souvent difficiles, mais parfois, quand l'adulte est en tort, il a encore plus de mal à se remettre en question que l'élève. Comme partout, il n'y a pas que du bon, comme il n'y a pas que du mauvais. Et je trouve ça dommage car le principe de ce métier est, à la base, quelque chose de beau ».

ANNEXE 14 : LES THÉORIES DE L'IDÉOLOGIE

A l'instar de toute croyance collective, il est possible d'approcher la notion d'idéologie à travers trois « moments » théoriques et historiques : la disqualification, avec les écrits de Marx (1846) ou Aron (1955) ; la sauvegarde, avec Mannheim (1929) ou Baechler (1976) ; l'approche cognitive, enfin, avec l'œuvre de Raymond Boudon et, notamment, son ouvrage de 1986 (Sanchez, 2010, pp. 63-79).

Le premier moment, celui de la disqualification, confère à l'idéologie le statut de voile de la réalité et l'envisage comme une forme de mystification⁵³⁷. Pour Sanchez, cette idée est commune à Marx comme, paradoxalement, à Aron. Pour ce dernier, en effet, les « idéologies de gauche » sont discréditées par le voile que pose sur la tragédie soviétique, la croyance, teintée de séduction, voire de romantisme, aux « mythes » de la révolution ou du prolétariat ; croyance d'autant mieux entretenue qu'elle n'est pas confrontée aux faits.

Le deuxième moment, celui de la sauvegarde, consiste a contrario, pour Karl Mannheim, à établir la « fonctionnalité symbolique » de la notion d'idéologie, que Mannheim envisage comme une totalité historique qu'il appartiendrait au sociologue de reconstruire⁵³⁸. Cette fonctionnalité consiste en la légitimation de l'ordre existant, par opposition à l'utopie, qui est, elle, orientée vers la recherche d'horizons nouveaux (1929, p. 71). Avec Jean Baechler, la fonction idéologique manheimienne de légitimation est intégrée au champ spécifique de la politique⁵³⁹. Elle devient alors symbolique : l'idéologie n'a pas vocation à décrire « ce qui est », mais invite à penser ce qu'il est « possible de faire » compte tenu du stock cognitif existant. L'énoncé idéologique est, en somme, « performatif » au sens d'Austin : son enjeu est rhétorique et repose sur l'efficacité symbolique.

Troisième moment de l'idéologie : il est porté, notamment, par Raymond Boudon. Critique vis-à-vis des deux approches précédentes, l'analyse de Boudon, fondée sur les principes de l'individualisme méthodologique, consiste à envisager l'idéologie comme la conséquence d'un processus sociocognitif, compréhensible et rationnel ; donc à expliquer les « *conditions d'adhésion aux idéologies* » (1986, p. 76).

⁵³⁷ Sanchez fait remarquer que, sous la plume de Marx, la notion d'idéologie n'est pas exempte d'ambiguïté, tout à tour « sublimation » de la réalité ou, à l'instar de Feuerbach, « image inversée » de la réalité ; mais aussi « idéologie révolutionnaire », seule forme d'idéologie légitime aux yeux de Marx car incarnant le mouvement de l'histoire universelle (*ibid.*, p. 66).

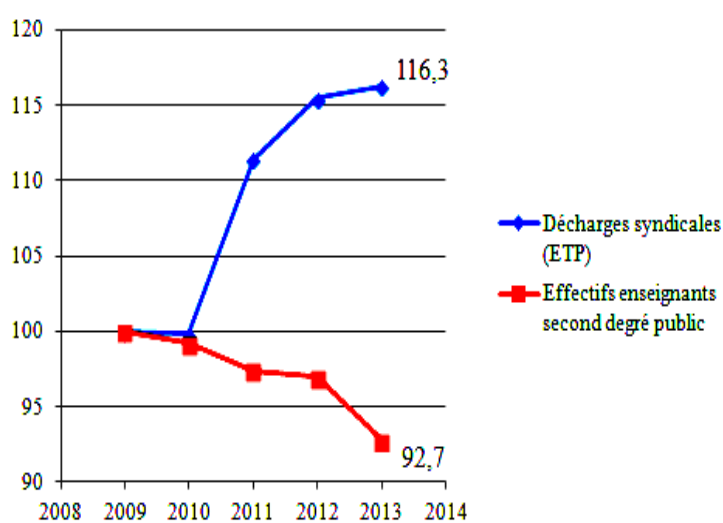
⁵³⁸ Pour Mannheim, le travail sociologique consiste à faire émerger une lecture univoque du monde, circonscrite par un cadre historique donné, donc susceptible d'évoluer. L'enjeu sociologique est donc de se départir d'une vision relativiste de l'idéologie à laquelle conduisait la lecture marxiste, dès lors que celle-ci faisait de l'idéologie un discours porté par ceux dont l'intérêt était de le défendre.

⁵³⁹ Baechler la décline en trois dimensions : ralliement (structuration d'un discours politique sur la base d'oppositions) ; justification (motive les choix opérés et difficilement explicables de prime abord) ; perception (simplification des termes d'un problème pour pouvoir le résoudre plus facilement).

ANNEXE 15 : LES DÉCHARGES SYNDICALES

<i>Enseignants second degré public</i>	2008-2009	2009-2010	2010-2011	2011-2012	2012-2013
Décharges syndicales ETP	768	767	856	887	893
Effectifs	405609	402381	395198	393242	376164

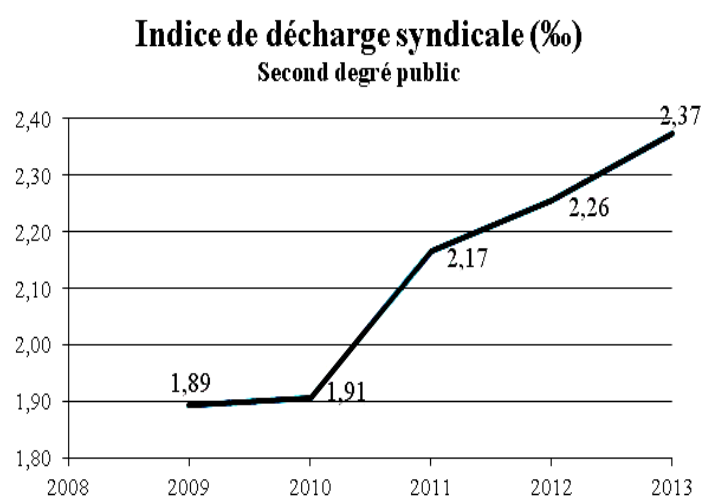
Tableau 19: Evolution comparée des décharges syndicales (ETP) et des effectifs enseignants du second degré public – Source : DGRH, PLF 2014 et Bilans sociaux 2010-2014



Graphique 20 : Evolution comparée des décharges syndicales (en ETP) et des effectifs du second degré public

Indice base 100 : année scolaire 2008-2009

Source : d'après DGRH, PLF 2014, Bilans sociaux 2010-2014



Graphique 19 : Indice (%) de décharge syndicale 2009-2013

Source : d'après DGRH, PLF 2014, Bilans sociaux 2010-2014

Le calcul de l'indice repose sur le rapport, exprimé en millième d'effectifs, entre le nombre d'ETP de décharges syndicales et les effectifs enseignants.

ANNEXE 16 : CULTURES LAMARCKIENNE ET DARWINIENNE

<i>Culture lamarckienne</i>	<i>Culture darwinienne</i>
Europe continentale	Etats-Unis
Hierarchie des écoles	Diversité des excellences
« J'ai fait polytechnique »	« J'ai créé une entreprise »
Uniformité des élites	Diversité des élites
Grandes entreprises	<i>Small business act</i>
Culture d'ingénieur	Culture de chercheur
Agrégés	Docteurs (PhD)
Culture de la conformité	Culture essai/erreur
Innovation dirigée	Algorithme darwinien
Sélection sur le QI	Sélection sur la créativité
R & D d'application	R & D d'émergence
Colbertisme	Liberté des territoires
Carrière	Entrepreneuriat
CAC 40	Top 25

Tableau 20 : Deux formes de culture selon Pascal Picq

Tiré de Picq, 2013, p. 139.

ANNEXE 17 : LA REDISTRIBUTION DU POUVOIR ENTRE LES NIVEAUX DE L'ACTION ÉDUCATIVE PUBLIQUE

Compétences	Commune	Département	Région	Etat
<i>Propriété des bâtiments</i>	x	x	x	
<i>Constructions, gros travaux, équipement</i>	x	x	x	
<i>Définition des voies et filières, des programmes, de l'organisation des enseignements, des diplômes</i>				x
<i>Modification des heures d'entrée/sortie des établissements</i>	x			
<i>Recrutement, gestion et formation des personnels enseignant, éducatif, administratif, social, sanitaire et d'orientation</i>				x
<i>Recrutement, gestion et formation des personnels techniciens, ouvriers et de service</i>		x	x	
<i>Répartition des moyens, contrôle et évaluation des pratiques pédagogiques et des politiques éducatives</i>				x
<i>Information sur l'orientation</i>			x	
<i>Sectorisation des établissements</i>	x	x	x	
<i>Affectation des élèves</i>				x
<i>Organisation des activités éducatives, sportives et culturelles dans les locaux</i>	x	x	x	
<i>Utilisation des locaux en-dehors des heures de cours</i>	x			
<i>Transports</i>		x		
<i>Programme prévisionnel des investissements</i>		x	x	
<i>Schémas prévisionnel des formations (collèges+ lycées)</i>			x	
<i>Carte des formations professionnelles initiales</i>			x	x
<i>Instances de concertation</i>	Comité local d'éducation (CLE)	Conseil départemental de l'Éducation Nationale (CDEN)	Conseil Académique de l'Éducation Nationale (CAEN)	Conseil Territorial de l'Éducation nationale (CTEN)

*Répartition simplifiée
des compétences éducatives État/collectivités territoriales
Sources : Simon et Lesage (2004), SEF (2005).*

ANNEXE 18 : LES PRÉCONISATIONS DU RAPPORT MOUGEOT⁵⁴⁰

Les modalités d'affectation des agrégés aux Universités sont actuellement uniquement basées sur le rang des lauréats. Le mérite des candidats admis prime sur les besoins des Universités. Ce mécanisme favorise les mieux classés mais conduit parfois à des choix des agrégés guidés par la minimisation des coûts de transport. Pour redonner un poids plus important aux Universités – en cohérence avec le principe d'autonomie érigé par la LRU – et tout en prenant en compte les préférences des agrégés, le groupe de réflexion propose le remplacement de la procédure actuelle par un *mécanisme d'appariement* permettant de concilier les préférences des agrégés et celles des Universités. Pour cela, il faut considérer que le rang des agrégés constitue un signal de qualité sans impliquer une règle de priorité

- 1) A l'issue du concours, une semaine de mise en relation des Universités et des agrégés est organisée.
- 2) A l'issue de cette période, chaque Université classe les agrégés par l'intermédiaire d'une application centralisée (de type ANTARES). Lorsque les Universités ne classent qu'une partie des agrégés, leur classement est complété en fonction du rang des agrégés au concours.
- 3) Chaque candidat classe les Universités par l'intermédiaire de la même application. Un candidat qui ne classerait pas l'ensemble des Universités est considéré comme préférant perdre le bénéfice du concours (et donc le titre de professeur des Universités) plutôt que d'être affecté à une Université non classée par lui.
- 4) Les appariements sont conduits par une procédure itérative informatique simulant la procédure suivante :
 - A l'étape 1, chaque agrégé propose son université préférée et chaque Université choisit un candidat parmi les offres reçues.
 - A l'étape K, chaque agrégé rejeté aux étapes précédentes fait une offre à son Université préférée parmi celles qui ne l'ont pas encore rejeté et chaque Université choisit son candidat préféré parmi les offres reçues.
 - L'algorithme s'achève quand tous les emplois sont attribués (i.e., quand il n'y a plus d'agrégé rejeté).

⁵⁴⁰ MOUGEOT (Michel), dir., « Rapport du groupe de réflexion sur les modes de recrutement des professeurs des Universités en Sciences économiques et Sciences de gestion », juin 2011, pp. 8-11.

L'exemple suivant illustre le fonctionnement de ce mécanisme. Considérons le cas de 5 Universités u_i et de 5 agrégés a_j ayant les préférences définies dans le tableau ci-dessous

Rang Individu	1	2	3	4	5
a_1	u_5	u_4	u_2	u_1	u_3
a_2	u_2	u_5	u_3	u_4	u_1
a_3	u_5	u_1	u_2	u_4	u_3
a_4	u_5	u_4	u_2	u_3	u_1
a_5	u_2	u_5	u_1	u_4	u_3
u_1	a_4	a_5	a_1	a_2	a_3
u_2	a_4	a_3	a_5	a_2	a_1
u_3	a_5	a_1	a_4	a_2	a_3
u_4	a_2	a_5	a_4	a_1	a_3
u_5	a_3	a_5	a_2	a_4	a_1

Chaque agrégé propose son Université préférée : a_1, a_3 et a_4 proposent u_5 , a_2 et a_5 proposent u_2 . Les couples formés à l'issue de cette première étape sont donc : (a_3, u_5) et (a_5, u_2) . L'algorithme considère alors les deuxièmes choix des agrégés rejetés (a_1 et a_4 par u_5 , a_2 par u_2) : a_1 et a_4 proposent u_4 et a_2 propose u_3 . Les Universités choisissent leur offre préférée, ce qui donne les affectations : (a_3, u_5) , (a_4, u_4) et (a_5, u_2) . On considère alors les choix suivants des agrégés rejetés après cette étape: a_1 propose u_2 et a_2 propose u_3 . Les couples formés à l'issue de cette itération sont maintenant : (a_2, u_3) , (a_3, u_5) , (a_4, u_4) et (a_5, u_2) . Il reste un seul agrégé sans poste, a_1 , qui propose u_1 . u_1 accepte. Par conséquent, tous les agrégés et toutes les Universités sont maintenant associés. En définitive, les affectations sont donc les suivantes: (a_1, u_1) , (a_2, u_3) , (a_3, u_5) , (a_4, u_4) et (a_5, u_2) . Cet appariement final est stable.

Une alternative à cette procédure consiste à inverser l'ordre des choix entre les Universités et les agrégés, chaque Université faisant une offre à son candidat préféré et chaque agrégé choisissant parmi les offres reçues. Dans ce cas, à la première étape, u_1 et u_2 proposent a_4 alors que u_3, u_4 et u_5 proposent respectivement a_5, a_2 et a_3 . Les couples formés à l'issue de cette première étape sont donc : (a_2, u_4) , (a_3, u_5) , (a_4, u_2) et (a_5, u_3) . L'offre de u_1 est rejetée. u_1 propose alors son deuxième choix a_5 qui l'accepte. Les choix temporaires sont donc : (a_2, u_4) , (a_3, u_5) , (a_4, u_2) et (a_5, u_1) et u_3 est rejetée. u_3 propose alors son choix suivant a_1 , qui accepte. Tous les couples sont alors formés et l'appariement final est : (a_1, u_3) , (a_2, u_4) , (a_3, u_5) , (a_4, u_2) et (a_5, u_1) . Comme le précédent, cet appariement final est stable.

Ces deux versions du mécanisme d'appariement fonctionnent selon les mêmes principes. Cependant, la première est optimale du point de vue des candidats alors que la seconde l'est du point de vue des Universités. Sous réserve d'une compatibilité avec le statut des concours de la fonction publique, cette procédure – sous la première ou la seconde forme - permettrait de *redonner un pouvoir de décision aux Universités* et de privilégier les choix compatibles. Ainsi un agrégé classant en tête une Université le classant en premier est assuré d'être affecté à cette Université. Une Université souhaitant développer l'enseignement et la recherche dans un domaine particulier pourrait classer en tête les agrégés travaillant dans ce domaine. Si cette règle d'appariement était mise en œuvre, il est probable que les Universités, en particulier les meilleures, seraient plus incitées à proposer des emplois au concours. Les spécificités des besoins des Universités seraient mieux respectées. Les candidats en poste dans une Université qui souhaiterait les conserver pourraient concourir sans risque de se voir affecter ailleurs. Ce mécanisme contribuerait ainsi à concilier le principe du concours national et celui de l'autonomie des Universités.

ANNEXE 19 : VERS UNE ÉVOLUTION DE LA NOTION DE « CARRIÈRE »

La gestion de masse des carrières enseignantes (recrutement, affectation, mutation, formation, promotion), que nous avons déjà abordée et à propos de laquelle l'administration centrale convient elle-même « *qu'aucune nouvelle méthode n'a pu être trouvée et acceptée jusqu'à maintenant*⁵⁴¹ », s'appuie sur une conception de la carrière comme « allant de soi ». Il est vrai que cette approche bureaucratique s'est longtemps imposée comme la seule définition possible de la notion de carrière (Bastid, Bravo, 2013, p. 143).

Dans cette perspective, la carrière serait nécessairement linéaire, assimilable à une succession d'emplois statutaires⁵⁴², dans un contexte de montée « *des entreprises bureaucratiques et de relations d'emploi stables.* » (*ibid.*) Or, cette notion de carrière, parce qu'elle est socialement construite, ne va pas de soi du point de vue des sciences sociales et mérite d'être interrogée⁵⁴³. Théorisée par Everett Hughes et développée par Howard Becker, la « carrière » relève de l'interactionnisme symbolique (Maurice, 2014, p. 33). Pour Hughes (1958), « *dans chaque société, la vie des individus se déroule selon un certain ordre. Cet ordre est pour une part choisi, manifeste, voulu, et institutionnalisé ; mais pour une autre part il existe aussi en dehors de la conscience des intéressés, jusqu'à ce qu'une enquête le mette en évidence.* » (Hughes, 1958, cité in Maurice, 2014).

Pour les sciences sociales, la carrière est donc un instrument d'objectivation du vécu personnel utilisé par le chercheur. C'est ce que fait, par exemple, Michael Huberman (1989), dont l'enquête, qui croise méthodologie quantitative et qualitative, peut être considérée comme la première mettant en évidence l'existence d'une professionnalité enseignante⁵⁴⁴.

En postulant a priori la carrière comme un processus forcément linéaire, institutionnalisé et prévisible, l'administration centrale, en tant que *bureaucratie professionnelle* au sens de Mintzberg, occulte les subjectivités personnelles au profit d'une conception autoritaire et normative de ce que « doit » être une carrière. Fabienne Bastid et Betty Bravo (2013) relèvent que

⁵⁴¹ Catherine Gaudy, Directrice générale des ressources humaines, in Les cahiers de la fonction publique, n°330, mars 2013, p. 24.

⁵⁴² L'adjectif « statutaire » peut se comprendre comme synonyme d'emploi stable, mais aussi comme proche du concept wébérien de « groupe de statut ». La carrière s'envisage alors comme une progression linéaire vers des emplois de plus en plus « prestigieux » autant que rémunérateurs.

⁵⁴³ Nous reprenons ici à notre compte la critique du principe a prioriste, consistant à « *accepter telle quelle une certaine classification de la réalité qu'il faudrait au contraire mettre en question* », adressée par Michel Crozier et Erard Friedberg à l'encontre des théoriciens de la contingence structurelle (Crozier, Friedberg, 1977, pp. 133-134)

⁵⁴⁴ Au cours des cent-soixante entretiens qu'il a effectués, Huberman a ainsi amené les enseignants interrogés à découper, de manière autonome, leur vie professionnelle en différentes phases puis à les commenter.

cette approche restrictive de la carrière est peu adaptée à un contexte de changements socio-économiques et technologiques importants, parmi lesquels la montée de l'emploi féminin (particulièrement marquée parmi les enseignants) et l'élévation des diplômés de l'enseignement supérieur (les enseignants sont désormais titulaires d'un Master 2) figurent comme des évolutions majeures. Pour ces auteures, la définition traditionnelle de la carrière ne peut pas suffire à rendre compte des nouvelles trajectoires professionnelles suivies par ces nouvelles catégories d'actifs. Des trajectoires désormais moins orientées en fonction de la reconnaissance par l'employeur que par la satisfaction générale au travail, nécessairement subjective.

La perspective ainsi ouverte est donc plus large : la « carrière-progression » apparaît comme *un élément parmi d'autres* de la « carrière-satisfaction », sans que cet élément soit du reste nécessairement présent. C'est plus généralement la notion de *sentiment* de réussite professionnelle qui semble déterminante. Ce glissement sémantique marque le passage de l'uniformité de la carrière à sa diversité. Deux visions de la notion de carrière, à la fois concurrentes et complémentaires, émergent donc :

	Carrière-progression (approche traditionnelle)	Carrière-satisfaction (nouvelle approche)
Critère d'appréciation du succès de carrière	Statut, salaire, avancement	Satisfaction au travail, satisfaction dans la carrière, satisfaction dans la vie en général

Inspiré de Bastid et Bravo, p. 144

L'institution scolaire pose sur la notion de carrière des enseignants un regard apparemment traditionnel qui mérite d'être interrogé. La question paraît d'autant plus légitime que le métier est particulièrement féminisé.

Pour Arnaud Freyder (2013), la carrière des enseignants est en réalité une « double carrière », à la fois statutaire (« carrière-progression ») et fonctionnelle (« carrière-satisfaction »), dont il appartient au manager public de trouver le juste équilibre. La « *carrière statutaire* », d'une part, consiste en une « *évolution dans les corps et grades de la fonction publique* ». La « *carrière fonctionnelle* », d'autre part, consiste à « *préparer, construire et accompagner un parcours fait de postes successifs*. » (*ibid.*, p. 18) La première approche renvoie donc à une vision traditionnelle de la carrière, à travers la capacité de l'enseignant à gravir plus ou moins rapidement les échelons constitutifs de son corps et de son grade. La seconde est plus proche d'une vision moderne fondée sur la satisfaction. Le manager public doit alors « *faire en sorte que ces deux carrières parallèles se déroulent de la manière la plus cohérente et harmonieuse possible, l'une devant idéalement refléter l'autre*. » (*ibid.*). Pour Arnaud Freyder, néanmoins, c'est d'abord le volet statutaire de la carrière des enseignants qui a

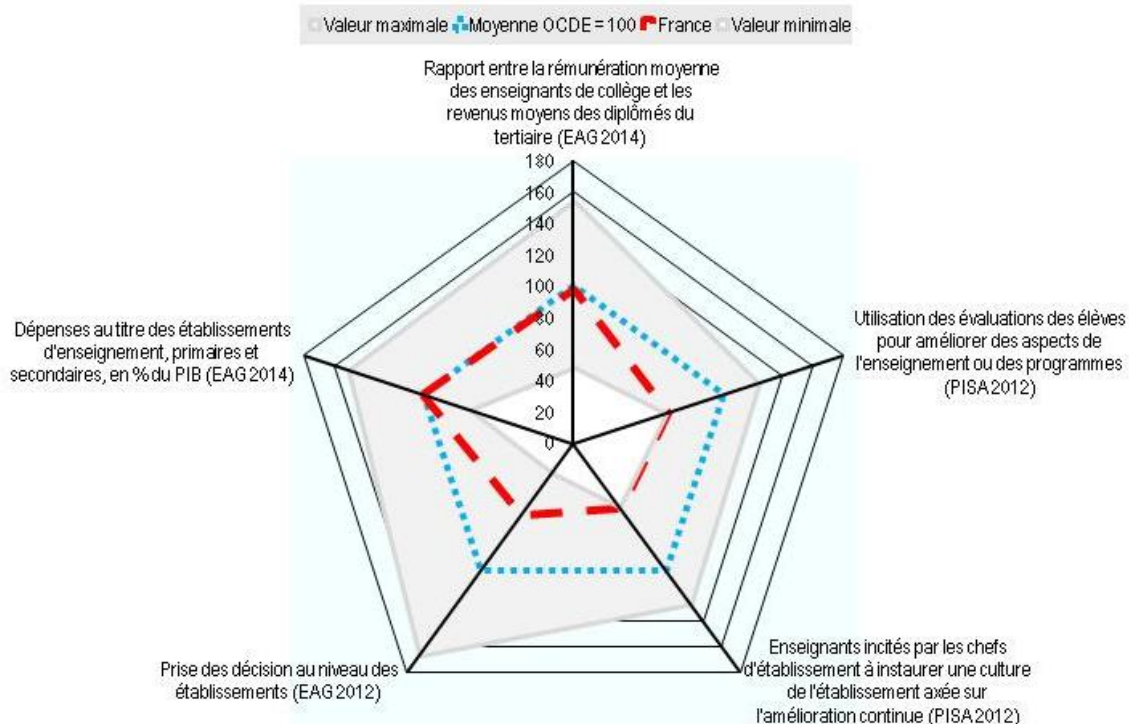
historiquement été privilégié, dès 1946 avec la création du statut général de la fonction publique, et jusqu'au début des années 2000⁵⁴⁵. Mais l'évolution des « grands actes managériaux » – recruter, affecter, évaluer, rémunérer, promouvoir, accompagner – semble révéler la progression de la dimension fonctionnelle de la carrière des fonctionnaires en général et des enseignants en particulier (*ibid.*).

Le poids du centralisme, de même que la difficulté d'envisager une seconde carrière hors éducation nationale⁵⁴⁶, invitent néanmoins à postuler la prégnance d'une représentation de la carrière très largement traditionnelle, où l'idée de « co-construction » de carrière, partagée entre le manager et l'enseignant, est absente.

⁵⁴⁵ Le Conseil d'Etat, dans un rapport de 2003 que Freyder identifie comme « célèbre », recense plus de 1000 statuts au sein de la fonction publique, tous corps confondus. Et l'institution de rappeler que c'est principalement l'hostilité syndicale vis-à-vis d'un régime dérogatoire au droit commun pour les fonctionnaires qui a freiné le processus de constitution de corps statutaires, pourtant à l'œuvre depuis la fin du XIX^e siècle (notamment depuis l'arrêt Blanco du 08 février 1873).

⁵⁴⁶ Ainsi que le montrent les données de l'association *Après Profs*.

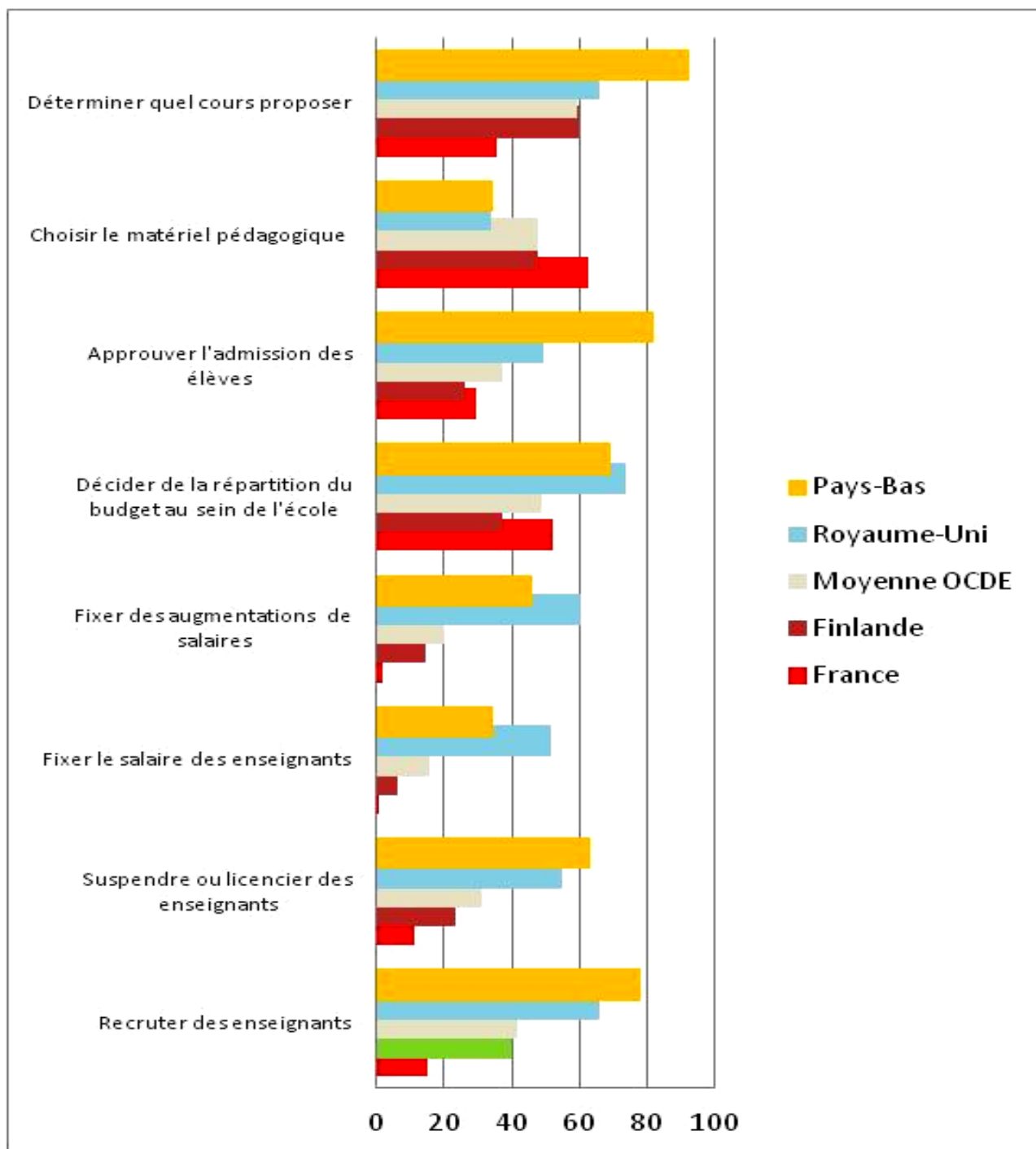
ANNEXE 20 : L'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES, D'APRÈS L'OCDE



<i>Variable étudiée</i>	Valeur maximale	Moyenne OCDE = 100	France	Valeur minimale
Rapport entre la rémunération moyenne des enseignants de collège et les revenus moyens des diplômés du tertiaire	154,86	100,00	98,36	48,45
Utilisation des évaluations des élèves pour améliorer des aspects de l'enseignement ou des programmes	123,88	100,00	62,85	61,57
Enseignants incités par les chefs d'établissement à instaurer une culture de l'établissement axée sur l'amélioration continue	126,56	100,00	51,13	49,45
Prise des décision au niveau des établissements	167,21	100,00	56,65	23,22
Dépenses au titre des établissements d'enseignement, primaires et secondaires, en % du PIB	151,00	100,00	100,91	69,52

Source : “Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen”, OCDE

Pourcentage des principaux de collège ayant déclaré pouvoir...



Source : OCDE (2016), *Regards sur l'éducation 2016 : les indicateurs de l'OCDE*, Editions OCDE.

ANNEXE 21 : LA THÉORIE DES PARTIES PRENANTES ET L'ÉCOLE DU MANAGEMENT SOCIO-ÉCONOMIQUE

Institutionnalisée en France par le Collège des Bernardins, la théorie des parties prenantes – *stakeholders* – (Robé, 1999, 2012 ; Favereau, Roger, 2015) s'inscrit en opposition avec l'approche traditionnelle défendue par la théorie de l'agence (Friedman, 1970 ; Jensen, Meckling, 1976), largement dominante sur le plan académique. La critique principale porte sur le primat accordé par cette dernière à la création de valeur pour l'actionnaire (*shareholder value*) comme principe générateur de l'action des mandataires sociaux dans la direction de la grande entreprise.

Soulignant l'absence de définition juridique du concept d'entreprise, les auteurs de ce courant de recherche opèrent une distinction entre l'entreprise proprement dite, entendue comme une « organisation tournée vers la création collective », et la société, personne morale au service prioritaire, voire exclusif, des actionnaires ; ces derniers n'étant pas, au contraire de l'entreprise individuelle, les propriétaires de l'entreprise mais seulement les propriétaires de leurs actions. Cette approche invite donc à analyser l'entreprise non sur la base du droit de propriété, mais plutôt à raisonner en termes de pouvoir et de responsabilité.

En envisageant les actionnaires comme des parties prenantes parmi d'autres, on s'autorise à penser la responsabilité des dirigeants à l'égard de l'ensemble des éléments à l'origine de la création de valeur, qu'ils soient internes à l'entreprise (salariés, fournisseurs et sous-traitants récurrents) ou externes (territoire d'implantation, citoyens, environnement). D'économique, la responsabilité devient « sociale » (Bowen, 1953). Par-delà le risque d'opportunisme que représente l'usage marketing opéré par les entreprises du terme de responsabilité sociale de l'entreprise (RSE), ce type de raisonnement ouvre la voie à une réflexion collective, menée dans et autour de l'entreprise, pour intégrer dans les processus d'élaboration collective du travail, amont et aval, l'importance de la qualité de la relation salariale d'une part, de l'articulation entre situation de travail et situation personnelle du travailleur d'autre part. Ce faisant, c'est la nature de l'entreprise qu'il convient de repenser.

Cette démarche n'est pas sans lien avec le projet originel des sciences de gestion. Analysant la place contemporaine de ces sciences en terme de positionnement académique, Armand Hatchuel propose en effet de les définir en tant que « *théorie de l'action collective* » (Hatchuel, 2012, p. 1, *op. cit.*). En conclusion de sa démonstration, l'auteur revient sur le sens originel du terme « gestion » donné par la pensée Romaine : gérer « désigne l'action de « déferer aux désirs de quelqu'un, complaire à quelqu'un ». Ainsi, la pensée Romaine associait-elle à « gestion » une vision particulièrement riche

de l'action collective. Gérer, ce n'était pas seulement « diriger », c'était aussi accepter les prescriptions d'autrui ou tenir compte de ses désirs » (p. 31)⁵⁴⁷. En tant que manager, gérer consiste donc à accepter d'être soi-même évalué et critiqué, mais aussi de prendre en considération les aspirations des subordonnés⁵⁴⁸.

De cette définition de la gestion découle celle du management. Pour Raymond-Alain Thietart en effet, « le management peut se définir comme la manière de conduire, diriger, structurer et développer une organisation. [...] Le management concerne moins les procédures qu'il faut appliquer [...], que l'animation de groupes d'hommes et de femmes qui doivent travailler ensemble dans le but d'une action collective finalisée. Le management définit les conditions de fonctionnement de l'entité sociale – entreprise, administration, institution – afin que chacun puisse contribuer au mieux à l'effort collectif » (Thietart, 2014, p. 9). La double perspective ouverte par Hatchuel (à propos de la gestion) et Thietart (à propos du management) invite à voir dans la prévention des RPS un outil de gestion au service du manager :

- d'une part, le « souci altruiste » du manager à l'égard du bien-être du travailleur est indistinct de son « souci intéressé » à l'égard de l'organisation (en d'autres termes, il y a une *communauté d'intérêts* entre l'organisation et les individus qui la composent) ;
- d'autre part, les salariés ont un droit de regard sur les performances et les décisions des managers, droit dont on suppose qu'il influe en retour sur le bien-être – donc l'efficacité – du travailleur (manager et travailleur sont les parties prenantes d'une même entité collective).

La notion de « ressources humaines » (RH) peut utilement compléter cette approche à la fois individuelle et collective de la gestion et du management. Jean-Marc Le Gall rappelle que l'on doit à l'économiste François Perroux (1964) d'avoir le premier proposé le concept, en l'associant à la « créativité » qui suppose la « reconnaissance de l'homme par l'homme » (Le Gall, 2011, p. 4).

Pour Samuel Pissar, « le propre de la ressource humaine, ce n'est pas seulement d'être inépuisable, mais de se nourrir d'elle-même. Plus on l'exploite, plus on l'approfondit, plus elle se développe et s'enrichit » (Pissar, 1983, p. 40, cité in Le Gall, p. 1, *ibid.*)⁵⁴⁹. Parce qu'elle est la seule ressource qui se renouvelle à mesure qu'on l'exploite, la RH apparaît comme une source inestimable de richesse. Mais, a contrario, une RH qui n'est pas exploitée, est une RH qui s'« use » et, inévitablement, se meurt. Si, comme l'indique Perroux, la RH est un appel à la créativité, son exploitation impose une démarche perpétuelle de renouvellement des postes, des qualifications, des compétences, des

⁵⁴⁷ La conclusion générale de notre travail reprenait déjà cette approche du terme « gérer ».

⁵⁴⁸ Au sens de la position du travailleur dans l'organigramme.

⁵⁴⁹ Une propriété qui n'est pas sans rappeler la façon dont Elinor Ostrom caractérise la notion de capital social : « le capital social ne s'use pas quand on l'utilise, mais plutôt quand on ne s'en sert pas » (Ostrom, 2000, cité in Laurent, 2012, p. 74).

activités, des processus productifs, etc. Une démarche qui n'a pas toujours été bien comprise par nombre de directeurs des ressources humaines, lesquels n'ont pas saisi le niveau d'exigence qu'implique une responsabilité sociale de l'organisation à l'égard des salariés (Le Gall, *ibid.*, p. 113). La réalité des fonctions RH s'est ainsi muée en une recherche de diminution des coûts, associée à une faible implication des managers, des salariés « méfiants et désorientés » (p. 114). Interprétée en terme de GRH, la problématique des RPS peut donc se lire comme une sous-exploitation des potentialités humaines individuelles et collectives. Ce qui fait dire à Le Gall que la fonction de GRH doit être relégitimée (à la fois par les managers et les salariés non dirigeants) et généralisée, afin de saisir correctement la dimension humaine et sociale du travail. Cela, autour de deux enjeux (pp. 118-122) :

- « *Engager la responsabilité sociale de l'entreprise envers les salariés* », ce qui suppose de ne pas sous-estimer la position des salariés comme parties prenantes de l'organisation qui les emploie en tant que source d'efficacité ;
- « *Publier un rapport annuel de performance sociale interne* » mobilisable en tant que support d'une préservation ou d'une amélioration de l'intégrité physique des travailleurs (prévention des accidents du travail et des maladies professionnelles), de leur intégrité morale (prise en compte des aspirations et besoins individuels) et professionnelle (maintien des équilibres travail/hors travail, préservation ou amélioration de l'employabilité à travers la formation continue).

La GRH ne saurait donc se satisfaire de préoccupations uniquement économiques. Elle doit se doubler d'un volet social, voire sociétal. Cette double préoccupation, à la fois économique et sociale, est au cœur du projet de l'Ecole⁵⁵⁰ du management socio-économique. Cette école se propose de mettre à jour les « coûts cachés » d'une insuffisante prise en considération des actions et inactions humaines à l'intérieur de l'organisation et s'inscrit de fait dans une perspective critique des organisations du travail traditionnelles toujours dominantes aujourd'hui (Bonnet, Savall, Zardet, 2008).

Afin d'expliquer leur positionnement, les tenants d'un management socio-économique montrent les limites des méthodes de management usuelles qui, selon eux, ne parviennent que provisoirement et/ou en apparence à améliorer l'efficacité de l'organisation (pp. 11-12). Les licenciements, la baisse des salaires, le travail de jeunes enfants ou un management autocratique, pour reprendre les exemples donnés par les auteurs, ne produisent qu'une amélioration de l'efficacité à court terme et augmentent en réalité de manière considérable les « coûts cachés » de telles décisions. Ces coûts (et la surestimation des gains) expliquent l'écart croissant repérable dans l'organisation entre « *la situation attendue par les acteurs (salariés, dirigeants, clients,*

⁵⁵⁰ Nous qualifions d'« école », l'expression du management en terme socio-économique, en référence au laboratoire recherche ISEOR rattaché à l'Université Jean Moulin Lyon III.

actionnaires) et la situation présente » (p. 16). Un management socio-économique consiste alors à adopter les mesures organisationnelles nécessaires pour que les salariés usent de leur pouvoir informel⁵⁵¹ non pour ralentir un changement perçu comme menaçant, mais au contraire accélérer l'avènement d'un changement perçu comme salvateur pour eux. Et ainsi réduire la différence entre situation attendue et situation observée.

A l'origine de cette démarche, repérable en France au début des années 1970⁵⁵² et dont la philosophie procède d'une *réévaluation* des modèles classiques « Taylor-Fayol-Mayo », trois principes directeurs, « validés par les recherches », peuvent être identifiés (*ibid.*, pp. 132-133) : un principe « socio-économique », un principe dit « de mesure », et enfin un principe des « coûts-performances cachées ».

Le premier principe repose sur l'idée d'une interaction (double-boucle) entre les facteurs économiques et sociaux comme base de la performance. Le deuxième postule l'existence d'une compatibilité entre productivité et performance sociale élaborée à partir du calcul économique du changement. Le troisième et dernier énonce qu'une sous-estimation de la « tension » économique et sociale est à l'origine d'une baisse des performances.

⁵⁵¹ Ou de leur zone d'incertitude pour paraphraser Crozier et Friedberg.

⁵⁵² Savall (Henri), *Enrichir le travail humain : l'évaluation économique*, Paris-Dunod, 1974.

ANNEXE 22 : FREIDSON VS PARSONS

La prévention des RPS dans l'enseignement, lorsqu'elle existe, repose sur une représentation « classique » du risque et de la sécurité telle que nous l'avons exposée dans la partie théorique de notre travail. Celle-ci présente pourtant « certaines limites » (Pilnière, p.44). L'idée de « cible » – ici l'enseignant –, est problématique lorsqu'on la situe dans l'évolution des représentations, des théories et des réglementations médicales. S'appuyant sur un discours prononcé le 22 septembre 1998 par Bernard Kouchner, alors Secrétaire d'Etat à la santé, Véronique Pilnière montre que « *les usagers veulent devenir des acteurs de leur santé* » (p.114). Et de rappeler la véritable « révolution » qu'a constituée la loi du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de santé, en particulier l'article L1111-7, en reconnaissant le libre accès du patient à son dossier médical. Cette reconnaissance revenait à décentraliser le statut du médecin au bénéfice du patient, et à faire de ce dernier une partie prenante pleine et entière du processus de soins.

Sur un plan théorique, l'évolution vers une plus grande prise en compte du patient, à travers notamment l'expansion de l'étude des maladies chroniques, a été analysée depuis de nombreuses années par la sociologie de la santé. Elle marquerait en quelque sorte une rupture entre un paradigme traditionnel, celui du « médecin-roi » identifié par le structuro-fonctionnalisme parsonnien⁵⁵³, et un paradigme moderne, celui du « patient-acteur » identifié par l'interactionnisme d'un Eliot Freidson⁵⁵⁴. De manière schématique, la démarche de soins s'appréhende dans la sociologie de la santé comme une forme de contrôle social dont on peut distinguer deux approches. Pour Talcott Parsons (1951), ce contrôle s'exerce ex post, c'est-à-dire en tant que conséquence de la reconnaissance d'un état de « déviant », entendu comme état dont les symptômes physiques et/ou mentaux attestent d'un écart à la norme⁵⁵⁵. Dans ce cas, il appartient au médecin, figure tutélaire du soin, de ramener le patient/déviant vers un état « normal ». Pour le courant de l'interactionnisme symbolique au contraire, le contrôle social est ex ante, le malade étant reconnu comme tel à la suite d'interactions à vocation stigmatisante. Dans ce cas, le statut de malade s'acquiert et s'apprend : il n'est plus la conséquence d'un ensemble de symptômes comme dans le paradigme précédent, mais celle de l'action du médecin envisagé comme « entrepreneur de morale ». L'individu intègre progressivement l'idée qu'il est malade et qu'il doit se soigner. Cette deuxième approche a pu être perçue comme développant une vision pessimiste et désenchantée des relations sociales en général et de la relation thérapeutique en

⁵⁵³ Il s'agit de l'approche longtemps dominante de la sociologie américaine héritée de Talcott Parsons.

⁵⁵⁴ Nous faisons référence à la tradition sociologique de l'interactionnisme symbolique, initiée par Erving Goffman (1961) et Howard Becker (1963). Une tradition dont Eliot Freidson (1984), à l'instar d'Anselm Strauss, a systématisé les principes dans le domaine médical.

⁵⁵⁵ La norme étant d'être en « bonne santé » que la base de critères médicaux identifiés ex ante.

particulier (Goffman, 1961)⁵⁵⁶. Pourtant, elle ouvre la voie à une autre vision de l'individu/patient et de sa famille, capable de rationaliser sa situation en intégrant sa capacité à guérir par discussion, implication et négociation avec le médecin comme avec l'ensemble des acteurs du corps médical (administration, aides-soignants, infirmiers). Elle ouvre la voie également à une plus grande diversité dans les types de relations thérapeutiques en fonction du contexte de travail et du caractère aigu ou chronique de la maladie. Médecin et patients peuvent tour à tour adopter des postures plus ou moins actives, coopératives ou passives, sans qu'il soit possible de prévoir à l'avance le type de relation qui s'imposera (Szasz, Hollender, 1956 ; Freidson, 1970). Il y a au final à travers cette approche un retour de l'acteur derrière la figure du patient ou de la « cible » qu'il faudrait atteindre pour la protéger ou la prévenir du danger malgré elle.

Ce détour par la sociologie de la santé et la traduction des enseignements interactionnistes dans les discours politiques et les réglementations, ouvrent la voie à une analyse des pratiques managériales dans les organisations en matière de prévention des risques professionnels. Ainsi, le travailleur/salarié est-il réellement envisagé comme un « acteur » de la prévention des risques ?

⁵⁵⁶ Une illustration nous est donnée par l'étude de Goffman sur les asiles d'aliénés, étude qui a inspiré le roman *La Machine à brouillard* de Ken Kesey (1963), popularisé en France en 1975 à travers l'adaptation cinématographique de Milos Forman, *Vol au-dessus d'un nid de coucou*.

ANNEXE 23 : LA RÉFORME « PPCR »

La Loi de finances pour 2016 n° 2015-1785 du 29 décembre 2015, dans son article 148, et son Décret d'application n° 2016-588 du 11 mai 2016, prévoient la mise en œuvre, pour tous les fonctionnaires civils⁵⁵⁷, d'un protocole dit de modernisation des parcours professionnels, des carrières et des rémunérations (« PPCR »). Ces textes introduisent plusieurs éléments relatifs à la carrière des fonctionnaires et notamment une mesure dite du « transfert primes/points ». Pour ce qui concerne les seuls enseignants, cela signifie que la prime « ISOE », part fixe⁵⁵⁸, va progressivement être transformée en points d'indice. Cette mesure aura pour effet d'augmenter la pension perçue par les enseignants partant en retraite à partir de septembre 2017, sans modifier le montant des rémunérations nettes⁵⁵⁹. Pour les enseignants, le protocole PPCR prévoit également une modification dans l'organisation des carrières, avec pour principe directeur, d'accélérer le passage des enseignants vers une grille indiciaire de niveau plus élevé et une réforme de l'évaluation. Ce protocole PPCR obéit à un calendrier dont on peut résumer les principales étapes ci-dessous :

1^{er} janvier 2017 : première revalorisation indiciaire et inclusion de 4 points de transfert « prime-points » par diminution de la prime ISOE. L'indice « classe normale » progresse en moyenne de 8,1 points (soit 37,5€ de gains mensuels au point d'indice en vigueur au 1^{er} janvier 2016) par échelon entre le premier et le onzième échelon ; celui de la « hors classe » progresse de 11,6 points en moyenne par échelon (+53,6€) entre le premier et le sixième échelon ;

1^{er} septembre 2017 : mise en place de la « nouvelle carrière ». Le rythme d'avancement devient identique pour tous les personnels d'enseignement avec pour objectif de diminuer la durée moyenne de la « classe normale » à 25,4 ans⁵⁶⁰. Une progression accélérée de carrière devient possible à deux moments : entre le 6^{ème} et le 7^{ème} échelon, puis entre le 8^{ème} et le 9^{ème} échelon,

⁵⁵⁷ En activité ou en détachement dans un corps.

⁵⁵⁸ Indemnité de suivi et d'orientation des élèves : dans sa part fixe, cette prime – non incluse dans le calcul de la pension civile – est due à tous les enseignants du second degré, y-compris ceux affectés en post-baccalauréat (Décret n°93-55 du 15 janvier 1993 ; Arrêté ministériel du 15 janvier 1993). Elle est liée à l'exercice effectif des fonctions enseignantes : <http://www.cgteducaix.ouvaton.org/spip.php?article346> La part dite « modulable » est due aux professeurs principaux (un enseignant par division, sauf dérogation dans certains établissements relevant de l'éducation prioritaire, où elle peut être perçue par deux enseignants).

⁵⁵⁹ Seule la répartition de cette rémunération sera affectée : l'ISOE part fixe diminue (avec un plafond de 167€ en 2017 et 389€ en 2018) et le nombre de points d'indice augmente. Au 1^{er} janvier 2016, un point d'indice annuel valait 55,5635€ (soit 4,6303€ mensuels).

⁵⁶⁰ La distinction entre avancement au grand choix, au choix ou à l'ancienneté est supprimée. Cette distinction avait pour effet de différencier la vitesse de passage d'un échelon à un autre selon les enseignants (vitesse elle-même déterminée par la somme des notes administrative et pédagogique – cf. partie 2 de notre travail). Avant le protocole PPCR, la durée moyenne de carrière en « classe normale » variait de 20 ans pour une progression au grand choix, à 30 ans pour une progression à l'ancienneté. Après le protocole PPCR, il devient théoriquement possible pour tous les enseignants de passer en moyenne plus rapidement à la « hors classe » – caractérisée par une échelle de rémunération plus favorable –, et donc d'obtenir une promotion salariale plus rapidement.

pour 30% des enseignants du corps à chaque fois et ce, à l'issue de deux « rendez-vous de carrière ». Création d'une « classe exceptionnelle » accessible aux enseignants ayant atteint le dernier échelon de la hors-classe, ou bien ceux ayant atteint au moins le troisième échelon de la hors-classe et ayant accompli une mission « particulière » (formateur, enseignant en éducation prioritaire de longue durée, enseignant dans le supérieur). L'accès à cette nouvelle classe, comme désormais l'accès à la hors-classe, est subordonné à des « rendez-vous de carrière », soit quatre rendez-vous de carrière sur l'ensemble de la carrière d'un enseignant passant de la classe normale à la hors-classe (à partir de l'échelon 9, au lieu du 7^{ème} jusqu'au 1^{er} janvier 2017), puis de la hors-classe à la classe exceptionnelle ;

1^{er} janvier 2018 : deuxième étape du transfert « prime-points ». L'indice progresse de 5 points par échelon par diminution de la prime ISOE. Le traitement mensuel progresse de 23,2€ par échelon, à point d'indice constant, pour la « classe normale » comme pour la « hors-classe » ;

1^{er} janvier 2019 : deuxième revalorisation indiciaire. Chaque indice progresse en moyenne de 5 points par échelon pour la classe normale, soit 23,2€, et de 9 points pour la hors-classe, soit 41,7€.

1^{er} janvier 2020 : création d'un septième échelon dans la hors-classe. Il sera automatiquement accessible aux enseignants situés depuis trois ans au sixième échelon de la hors-classe.

Ce protocole « PPCR », conduit en cinq étapes, appelle, selon nous, deux commentaires.

D'une part, il traduit une volonté ministérielle d'améliorer la situation financière et la progression de carrière des enseignants, conformément aux demandes répétées des organisations syndicales ; et montre que, peut-être, la situation des enseignants appelait une plus grande reconnaissance institutionnelle et notamment salariale.

D'autre part, il interroge sur sa mise en œuvre. Celle-ci apparaît éminemment technique. Elle repose sur la définition de ratios définis ex ante : 25,4 ans de carrière en classe normale ; 30% de promovables « accélérés », à deux niveaux de carrière ; possibilité de promotion subordonnées à l'atteinte d'un numéro d'échelon prédéterminé (les 6, 8 et 9 de la classe normale, les 3 et 6 de la hors-classe). Or, rien ne permet de connaître les critères normatifs à l'origine de ces ratios qui semblent, de fait, définis de manière arbitraire : le « stock » d'enseignants a toutes les chances d'être segmenté entre les 30% d'effectifs connaissant une progression de carrière accélérée (mais moins rapidement qu'auparavant) et les 70% d'effectifs avançant au même rythme. Ce protocole postule également la recherche d'une réduction des écarts entre ceux progressant rapidement et ceux progressant lentement, au bénéfice des seconds. En effet, la progression d'ensemble des enseignants est calquée sur une progression « au choix », d'où, par rapport à la situation initiale, une accélération de carrière pour ceux qui progressaient à l'ancienneté et un ralentissement pour ceux qui progressaient au grand choix, y-compris pour ceux bénéficiant d'une accélération de carrière à l'occasion des rendez-vous de carrière des sixième et huitième échelons de la classe normale.

C'est donc la quête d'homogénéité de carrière parmi les enseignants qui semble prédominer derrière ce protocole éminemment complexe et imposé, comme il est d'usage, dans un cadre

national. Ainsi par exemple, n'y a-t-il pas lieu de différencier les enseignants entre eux parmi ceux exerçant dans un réseau d'éducation prioritaire, pas plus que les enseignants exerçant au sein d'établissements étiquetés comme « traditionnels ». De même, l'accès à la classe exceptionnelle apparaît comme une prime à l'ancienneté, dans la mesure où ceux n'ayant pas atteint le dernier échelon de la hors-classe et n'ayant pas exercé suffisamment longtemps en réseau d'éducation prioritaire seront nécessairement peu nombreux à pouvoir y prétendre : les postes de formateur ou d'enseignants en classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ne concernent qu'une part extrêmement réduite des effectifs enseignants⁵⁶¹.

⁵⁶¹ Environ 7% des enseignants sont professeurs en CPGE d'après le Ministère de l'Éducation nationale.

ANNEXE 24 : SYNTHÈSE DE QUELQUES PROPOSITIONS

Préconisation organisationnelle	Objectif principal	Objectif(s) intermédiaire(s)	Exemples d'actions envisageables
Intégrer le management dans la formation des enseignants	Faire évoluer les représentations des acteurs vers une conception du management comme outil de bien-être au travail	Favoriser la créativité et la capacité d'innovation individuelle et collective Susciter la solidarité « Déverticaliser » les relations professionnelles « Débureaucratiser » la relation professionnelle en faisant émerger les limites de la gestion standardisée Intégrer les dimensions personnelles, interpersonnelles et transpersonnelles du travail	Module « management et pensée complexe » pour les enseignants en formation initiale et continue (formations d'initiatives locales) Renforcement de la formation en management pour les personnels de direction Intégration du bien-être des personnels dans le projet d'établissement
Diminuer la concurrence institutionnelle au sein du système politico-administratif par un redéploiement des logiques de pouvoir	Faire évoluer les représentations des acteurs vers un « pouvoir agir » au sein de l'établissement	Accroître l'autonomie des équipes par le renforcement du statut d'EPLE Susciter les initiatives locales, notamment le travail collectif Susciter un investissement fort auprès des élèves, dans et autour de la classe Sortir de l'ambiguïté de la fonction de chef d'établissement en tranchant en faveur de la dimension pédagogique Faire des enseignants des concepteurs plutôt que des exécutants	Convention tripartite Formation continue par échange de pratiques (visites en classe...) Suivi psychologique <i>in situ</i> , individualisé et collectif Elaboration collective de projets d'établissement sur la base de relations horizontales Recentrage de la dimension impersonnelle du travail au niveau national, « externalisation » des autres dimensions au niveau local (région, bassin, établissement)

<p>Refonder la gouvernance des affectations</p>	<p>Faire évoluer les représentations des acteurs vers un plus grand sentiment de justice procédurale et interactionnelle via une plus grande personnalisation des postes</p>	<p>Susciter le bien-être au travail et l'implication au sein de l'établissement</p> <p>Favoriser les échanges entre collègues</p> <p>Créer une identité forte autour de chaque établissement et de son bassin</p> <p>Stabiliser les équipes, notamment dans les établissements où les publics sont socialement défavorisés</p> <p>Former une communauté éducative autrement que par le « hasard »</p> <p>Rompre avec la linéarité des carrières</p> <p>Faire des enseignants des concepteurs plutôt que des exécutants</p>	<p>Système inspiré par « APB »</p> <p>Recrutements collectifs par EPLE ou par bassin</p> <p>Rénovation de l'action syndicale (baisse de la durée des mandats, obligation d'exercer un mandat de représentant du personnel...)</p> <p>Décentraliser les « effets de couple » du niveau national ou académique vers celui de l'EPLE</p>
<p>Différencier les obligations de service selon les enseignants</p>	<p>Faire évoluer les représentations des acteurs vers une plus grande prise en compte de la diversité des enseignants (âge, expérience, discipline enseignée...) et de leurs tâches (cours, préparation, correction, accompagnement, projets, conseils de classe ou d'enseignement, relations avec les familles...)</p>	<p>Favoriser une meilleure appropriation du travail avec des élèves et des niveaux diversifiés</p> <p>Faciliter l'intégration des nouveaux enseignants au sein de collectifs de travail déjà constitués ou en cours de constitution</p> <p>Favoriser l'efficacité de l'évènement pédagogique en prenant en considération les caractéristiques et compétences de chacun</p> <p>Inciter à l'implication sur des actions hors classe (accompagnement, orientation...)</p>	<p>Différenciation des seuils de déclenchement des heures supplémentaires en fonction de la discipline enseignée</p> <p>Allègement significatif de service devant élèves en début et fin de carrière</p> <p>Formation des enseignants expérimentés à destination des débutants</p> <p>Allègement de service pour les enseignants engagés dans l'orientation des élèves et des projets avec les établissements d'enseignement supérieur</p>

INDEX DES GRAPHIQUES, TABLEAUX ET FIGURES

Graphiques

Graphique 1 : Evolution des démissions de stagiaires et des recrutements dans l'enseignement secondaire.....	23
Graphique 2 : Nombre de démissions d'enseignants titulaires du second degré public et privé sous contrat.....	24
Graphique 3 : Part (en %) des enseignants du second degré ayant pris un congé maladie, en fonction du statut de leur lieu d'affectation	25
Graphique 4 : Part (en %) des enseignants du second degré affectés en collège public ayant pris un congé maladie au cours de l'année scolaire 2014-2015, en fonction du statut de leur lieu d'affectation et de leur âge.....	26
Graphique 5 : Evolution des orientations de carrière selon la typologie de Cherniss.....	119
Graphique 6 : Salaire brut annuel PPA (hors prime) d'un enseignant français du secteur public secondaire.....	120
Graphique 7 : La progression conjointe du rationnel et de l'irrationnel.....	142
Graphique 8 : Quelques caractéristiques de l'établissement support.....	180
Graphique 9 : Distribution des attributions causales à l'issue de la phase inductive	191
Graphique 10 : Répartition des attributions par code (%).....	201
Graphique 11 : Nombre de candidats par poste, parmi les établissements ayant au moins un poste vacant, selon la discipline enseignée	214
Graphique 12 : Nombre de candidats par poste, parmi les établissements ayant au moins un poste vacant, selon la discipline enseignée et le type d'établissement	214
Graphique 13 : les caractéristiques auto-déclarées du « bon » enseignant, selon des élèves de lycée, en nombre d'occurrences et pourcentages.....	218
Graphique 14 : Les caractéristiques auto-déclarées du « mauvais » enseignant, selon des lycéens, en nombre d'occurrences et pourcentages.	218
Graphique 15 : Origine (%) des candidats admis au concours de personnels de direction.....	226
Graphique 16 : Taux de couverture au CAPES, session 2016.....	347
Graphique 17 : Evolution du taux de couverture des concours externes, 1989/2013.	348

Graphique 18 : Evolution du taux de couverture et du nombre de postes offerts au CAPES externe, 1989/2013.....	349
Graphique 19 : Indice de décharge syndicale 2009-2013	386
Graphique 20 : Evolution comparée des décharges syndicales (en ETP) et des effectifs du second degré public.....	386

Tableaux

Tableau 1: Comparatif des absences et des congés maladie avec les salariés du secteur privé	28
Tableau 2 : Synthèse autour de la philosophie des sciences et de ses auteurs	39
Tableau 3 : Synthèse des principales orientations épistémologiques.....	43
Tableau 4 : Synthèse des principales théories mobilisées pour l'analyse des RPS	101
Tableau 5 : Différentes approches de la notion de système	146
Tableau 6 : Les méthodes projectives	170
Tableau 7 : Cheminement méthodologique	172
Tableau 8 : Exemple de calculs de barèmes pour l'affectation de deux enseignants	177
Tableau 9 : Comparaison des taux de réussite aux différents examens	180
Tableau 10 : Caractéristiques des enseignants interviewés.....	186
Tableau 11 : Extrait de séquence de codage inductif	190
Tableau 12 : Dispersion statistique des candidats par poste dans les établissements ayant au moins un poste vacant, selon la discipline et le département.....	215
Tableau 13 : Synthèse des formes idéologiques identifiées	236
Tableau 14 : Caractéristiques des organisations transformistes et évolutionnistes.....	273
Tableau 15 : Extrait de séquence de codage déductif	373
Tableau 16 : Extrait de la base construite par croisement des deux bases rectores	376
Tableau 17 : Répartition des candidats par poste selon la discipline, l'existence ou non d'un poste vacant dans l'établissement demandé, et le type de poste demandé.....	378
Tableau 18 : Répartition des candidats par poste parmi les établissements ayant au moins un poste vacant, selon la discipline, le type de poste demandé et le département.	379

Tableau 19: Evolution comparée des décharges syndicales (ETP) et des effectifs enseignants du second degré public	386
Tableau 20 : Deux formes de culture selon Pascal Picq	387

Figures

Figure 1 : Formalisation d'une situation risquée et non risquée	52
Figure 2 : L'intégration socioprofessionnelle inspiré de Robert Castel (1995).....	57
Figure 3 : Travail prescrit, réel et vécu dans l'approche ergonomique	82
Figure 4 : Modèle de Karasek du <i>job strain</i>	88
Figure 5 : Modèle de Siegrist de l' <i>effort reward imbalance</i>	90
Figure 6 : Les différentes dimensions de la justice organisationnelle.....	92
Figure 7 : Schéma de <i>coping</i> centré "émotion"	97
Figure 8 : Schéma de la régulation.....	100
Figure 9 : Les différentes formes d'engagement des enseignants	122
Figure 10 : Les quatre familles de tensions.....	133
Figure 11 : Le cycle de création de la connaissance	143
Figure 12 : Système d'action concret et système complexe	147
Figure 13 : Modélisation du système « enseignement »	148
Figure 14 : Différentes démarches d'observation.....	159
Figure 15 : Dynamique du système enrichi par rapport aux contraintes.....	224
Figure 16 : Formalisation de la gestion des enseignants comme "nid d'abeilles", ou modèle de la régulation croisée	245
Figure 17 : Modélisation d'un processus de croyance auto-réalisatrice aux "vertus" du chiffre	255
Figure 18 : Modélisation de la formation de l'idéologie des élèves (réursion positive).....	257
Figure 19 : Modélisation de la formation de l'idéologie des élèves (réursion négative).....	257
Figure 20 : Modélisation de la formation idéologique des enseignants	259

Figure 21 : Une situation de risque psychosocial comme processus systémique et endogène 262

Figure 22 : Les cinq niveaux bureaucratiques de l'éducation nationale 265

Figure 23 : Effet enseignant et effet de contexte 355

Ecole Doctorale Sciences Sociales et Humanités

