



HAL
open science

Redécouvrir l'activité de l'enseignant tunisien à travers ses débats de normes

Wiem El Kadhi

► **To cite this version:**

Wiem El Kadhi. Redécouvrir l'activité de l'enseignant tunisien à travers ses débats de normes. Education. Université de Strasbourg, 2023. Français. NNT : 2023STRAG014 . tel-04503108

HAL Id: tel-04503108

<https://theses.hal.science/tel-04503108v1>

Submitted on 13 Mar 2024

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.



REDÉCOUVRIR L'ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT TUNISIEN À TRAVERS SES DÉBATS DE NORMES

Wiem EL KADHI

Thèse présentée en vue de l'obtention du diplôme de Doctorat

Spécialité : **Sciences de l'Éducation et de la Formation.**

Soutenue publiquement le 27 mars 2023.

Sous la direction de **Louis DURRIVE** : P.U.- Université de Strasbourg

Jury :

- Mme BOANCA Ioana : Maître de conférences à Lille
- M. BROUSSAL Dominique : Professeur des universités à Toulouse (Rapporteur)
- Mme METZ Claire : Maître de conférences HDR à Strasbourg
- M. NACEUR Abdelmajid : Professeur des universités à Tunis (Rapporteur)
- Mme ZARROUK Sondess : Professeur des universités à Mulhouse (Président du jury)

*Aux enseignants tunisiens,
qui se battent tous les jours pour transmettre des savoirs*

ce travail vous est dédié.

À vous, les soldats sur le terrain,

*Vous avez fait de ce monde **un monde** meilleur...*

REMERCIEMENTS

La thèse de doctorat est un travail qui s'inscrit dans la durée. C'est la raison pour laquelle nous considérons que ce travail représente une tranche de notre vie dans laquelle nous avons vécu des moments de stress et de doutes comme des moments de satisfaction et de fierté, De nombreuses personnes se retrouvent ainsi dans d'une manière ou d'une autre au cœur de ce projet. Ce sont ces personnes que j'aimerais mettre en avant dans ces remerciements.

Je remercie chaleureusement toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration de ce projet de doctorat et notamment mon directeur de thèse M. Louis Durrive pour m'avoir accompagnée pas à pas dès mon Master dans cette expérience scientifique et académique. D'ailleurs, le sujet de ma thèse était inspiré d'un de ses cours de Master. Je le remercie également pour sa disponibilité, sa confiance, ses conseils et son savoir-faire qui ont permis à ce travail de voir le jour. Sans oublier sa relecture finale méticuleuse des différents chapitres de cette thèse qui m'ont permis de développer et clarifier mes propos.

Je profite de ce préambule pour exprimer ma reconnaissance et mon admiration pour toutes ses qualités humaines qui m'ont permis d'avoir le courage d'affronter cette aventure académique. Je le remercie du fond du cœur.

Je remercie également les Professeurs, M. Dominique Brousal, M. Abdelmajid Naceur et Mme Ioana Boanca d'avoir accepté d'être membres de ce jury.

J'adresse mes remerciements également aux personnes qui ont contribué à l'achèvement de ce projet. Je nomme ainsi Mme Claire Metz et Mme Sondess Zarouk, les membres de mon comité de suivi de thèse qui, à travers leurs conseils avisés et leur relecture enrichissante du manuscrit, m'ont permis de développer mes propos et surtout m'ont encouragé à avancer et avoir plus de confiance en moi. Je remercie également tous mes collègues doctorants qui, à travers leurs échanges animés, leurs remarques et leurs conseils lors des séminaires doctoraux, ont su m'inciter à développer mes réflexions.

Mes remerciements vont particulièrement à ma famille qui m'a soutenue jusqu'à l'achèvement de ce projet. Je cite particulièrement ma mère, mon rayon de soleil, mon refuge aux moments de mes faiblesses et mes doutes. Elle a su avec ses propres mots magiques me pousser à avancer. Je n'oublierai pas sa fameuse question récurrente : « alors, quand est-ce que tu soutiens cette thèse ? » qui m'a permis de ne jamais abandonner mon objectif et mon rêve. Je cite également ma sœur Olfa El Kadhi, sans son aide sur le terrain, je n'aurais pas pu réaliser ce travail partiellement à distance. Je la remercie pour sa disponibilité et son encouragement tout au long de cette expérience.

Une pensée particulière à mon père qui est là-haut où il continuera à veiller sur moi.

Je remercie mon cher époux d'avoir cru en moi et en mon projet. Je le remercie pour son soutien sans limite malgré les moments parfois difficiles que j'ai pu traverser.

Enfin, je remercie énormément tous les enseignants tunisiens qui ont participé à la naissance de ce projet de thèse. Sans leur coopération, ce travail n'aurait pas vu le jour. Je dédie ce travail à eux et à tous les enseignants tunisiens qui rêvent d'avoir un avenir meilleur.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	5
PREMIERE PARTIE :	9
CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE	10
DEUXIEME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET PROBLEMATISATION	49
CHAPITRE 1 : Questions de départ et origine de notre recherche	51
CHAPITRE 2 : Approche conceptuelle de la recherche	62
CHAPITRE 3 : Problématisation et hypothèses de la recherche	113
TROISIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE	139
Les étapes de notre investigation sur le terrain	142
QUATRIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION DES RESULTATS	176
CHAPITRE 1 : Présentation des résultats de recherche	177
CHAPITRE 3 : Discussion des résultats de recherche.....	296
CONCLUSION GENERALE	338
RÉSUMÉ DE LA THESE	343
ABSTRACT OF THE THESIS	346
BIBLIOGRAPHE GENERALE	348
TABLE DES MATIERES	363

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Notre thèse voudrait être une contribution aux travaux scientifiques de plus en plus nombreux ces dernières années, qui visent tous à mieux connaître l'activité de l'enseignant des écoles primaires. Il s'agit d'une profession qui est très visible dans la vie sociale moderne, ce qui fait qu'elle est d'une certaine façon très connue - et en même temps elle est relativement méconnue car l'image stéréotypée qui circule à propos du maître ou de la maîtresse d'école, même si elle n'est pas foncièrement erronée, est assez éloignée de la réalité quotidienne des travailleurs de l'enseignement. La question du bien-être de l'enseignant, l'épuisement professionnel, ou encore l'identité professionnelle, deviennent des questions centrales dans les recherches en sciences de l'éducation, qui sont pluridisciplinaires et qui font donc appel à de nombreuses sources dans les domaines de la sociologie, la psychologie, la pédagogie, l'économie...

Au cours de notre formation universitaire, nous avons pu découvrir un certain nombre de disciplines en sciences humaines et sociales, et tout particulièrement ce que l'on reconnaît aujourd'hui comme les « théories de l'activité » : ergonomie, ergologie, mais aussi psychodynamique du travail, didactique professionnelle, clinique de l'activité, sociologie clinique... Ces différents courants s'intéressent tous à des questions d'actualité en éducation et en formation, et tentent d'approcher davantage le sujet de l'action. Ceci nous a paru d'emblée très pertinent pour notre projet de recherche qui vise à explorer les coulisses du métier d'enseignant. C'est tout particulièrement en licence et master que nous avons bénéficié d'une initiation à l'approche ergologique, qui creuse le rapport entre les normes et les valeurs dans la vie sociale. Autrement dit, ce courant essaie de découvrir ce qui se passe dans le travail humain, derrière la facette visible « normée » et « structurée » du métier. Nous citerons par exemple les recherches de Yves Schwartz et de Louis Durrive (2003), qui s'inscrivent dans la perspective anthropologique de Georges Canguilhem (1904-1995). Selon ce dernier, l'homme est un être normatif qui ne se contente pas d'appliquer les normes ou de faire ce que l'institution lui dit de faire, mais au contraire il fait preuve de normativité en retravaillant les normes du milieu à partir de ce qui fait norme pour lui-même. Ainsi la vie sociale se comprend comme un dialogue permanent à propos du « devoir être » entre la

société et chacun de ses membres. Cet éclairage nous a permis d'envisager le métier d'enseignant d'une manière nouvelle. Non seulement le travail d'enseignement est un dialogue permanent à propos des normes sociales, mais en plus le métier lui-même porte sur la transmission des normes et valeurs.

Dans la même perspective, d'autres recherches en ergonomie ont porté sur la réalité du métier de l'enseignant en abordant la question du prescrit/réel. Nous citerons par exemple les travaux de Nicole Benaïoun –Ramirez (2009) qui a tenté de comprendre comment les enseignants font face aux imprévus et comment ces imprévus permettent à l'activité enseignante de se développer.

Les recherches en sociologie clinique ont relevé également un aspect social non-dit dans l'activité enseignante. Nous pourrions nous référer ainsi aux différentes recherches de Vincent de Gaulejac (2020) qui développe le concept du « nœud socio-psychique » et qui montre que « *l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet* » (p. 5).

Compte tenu de l'aspect très actuel de la question, nous observons un développement des recherches sur ces thèmes en Tunisie. Il s'agit de travaux portant sur les manières dont les enseignants réalisent leur mission « malgré » des réalités qui ne correspondent pas aux exigences du cadre normatif et aux instructions institutionnelles. Nous pensons par exemple aux travaux de Zghal qui met en évidence la question des normes dans l'activité enseignante.

À partir de ces différentes sources, nous avons cerné notre objet de recherche portant sur la redécouverte de l'activité enseignante dans les débats de normes. Cela nous amène à mobiliser et tirer parti de plusieurs concepts empruntés aux théories et approches traitant de l'activité humaine, à savoir : le concept prescrit/réel emprunté à l'ergonomie, le concept de nœud socio-psychique issu de la sociologie clinique du travail, le concept de plaisir/souffrance venant de la psychodynamique du travail et enfin le concept de débats de normes forgé par l'ergologie.

Le concept transversal est celui de « l'activité » envisagé dans son acception très récente des théories de l'activité pour analyser « ce qui est en train de se faire » du point de vue du sujet lui-même. Les délibérations internes (ou « débats de normes ») de ce dernier -pour nous, il s'agit de l'enseignant- nous permettront de comprendre comment il pratique son métier dans un environnement fortement normé. Il dialogue avec la norme dans le sens où le milieu de

travail lui adresse implicitement et en continu des « messages » (ce qui « doit être » du point de vue de l'institution, à tel endroit, à tel moment) et la personne en charge de l'action lui répond par son comportement, par sa conduite, par ses choix, par les actes concrets qu'elle pose. Par ailleurs, l'ergonomie nous enseigne qu'un milieu de travail est forcément variable, il est mouvant, instable. Impossible de faire coller exactement le prescrit avec le réel. On agit donc toujours « malgré » les obstacles qui surgissent toute la journée dans la vraie vie, des obstacles que le cadre normatif ne peut pas appréhender à l'avance. Le prescrit est semblable à un filet à grosses mailles : il ne peut saisir à l'avance qu'un nombre limité d'événements pour les préparer, les anticiper. En revanche, la personne au travail de son côté aura affaire à tous les événements, même les plus micros, qu'elle devra nécessairement prendre en compte et gérer.

Notre objectif est donc de comprendre comment l'activité se réalise ainsi « malgré tout », autrement dit dans la contrainte, les obstacles, les contradictions, etc.

Nous découvrirons ainsi la manière dont les difficultés du métier influent sur le positionnement du professionnel : le sentiment de satisfaction de l'enseignant ; la reconnaissance que lui procure son métier ; le mal-être parfois, dans le vécu au travail. Certes, les contraintes du métier ont toujours existé mais aujourd'hui, de plus en plus, elles constituent une réalité avec laquelle il faut composer, « faire avec ». Ce qui est en cause, ce n'est pas tant la contrainte que la possibilité qui est donnée ou non au professionnel de rebondir, de travailler avec cette contrainte en gardant l'initiative et donc le contrôle de la situation éducative.

Il ne s'agit donc pas de se lamenter, ou de faire une liste interminable de ce qui ne va pas, mais il est plutôt question de réfléchir aux moyens de dépasser ces difficultés en réfléchissant aux moyens de faire face, quand on est enseignant, aux contraintes du cadre de son travail. Comme dans tout métier, le milieu est contraignant au sens où il existe un « déjà là », un certain nombre de composantes de la réalité à prendre en compte. L'analyse de l'activité permet de décrire dans un premier temps le travail en tant que « déjà là », de l'organiser et ensuite, dans un deuxième temps, de le redécouvrir en tant qu'activité, travail en train de se faire, travail vivant avec au cœur de l'action un sujet normatif, capable de retravailler les normes pour précisément les rendre efficaces, faire en sorte que dans l'actualité de la situation, dans le vif de l'action, elles soient efficaces (ou dit autrement, qu'elles puissent satisfaire l'intention qui soutient le cadre normatif).

Pour ce faire, nous nous plaçons du côté des arbitrages du travail en nous fondant sur les expériences des enseignants eux-mêmes sur le terrain, à travers les journaux de bord, les observations en classe, l'entretien collectif et les retours d'expérience. Tous ces protocoles de recherche nous ont permis de redécouvrir l'activité enseignante, celle où l'on pourra observer la singularité des situations du travail ainsi que les différentes initiatives que les enseignants ont prises pour réaliser leur travail. Autrement dit, comment les enseignants gèrent leur quotidien selon leur propre *point de vue*, celui qui les a guidés dans l'action et leur a permis de -sans cesse- reprendre l'initiative dans la contrainte.

Pour nous, il s'agira de mettre en évidence les débats de normes de l'activité enseignante en Tunisie afin de construire un savoir sur *l'activité de travail* : le travail « vu du point de vue de celui/celle qui travaille ».

PREMIÈRE PARTIE

CADRE CONTEXTUEL DE LA

RECHERCHE

CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE

Pour redécouvrir la face cachée de l'enseignement tunisien, nous pensons qu'il est important d'explorer les différents contextes dans lesquels s'exerce le métier. En effet, l'enseignant tunisien travaille dans un contexte éducatif mais aussi dans un contexte social et législatif – autant d'environnements variables et exerçant de fortes influences sur le monde scolaire. Ainsi les mutations sociales, économiques et politiques représentent souvent des éléments aux effets déterminants sur l'identité et sur l'avenir même des professionnels de l'école. C'est pourquoi l'activité enseignante ne peut être isolée de ce qui se passe ailleurs dans la société. L'enseignement a été toujours influencé par la variabilité des décideurs politiques et ces derniers sont souvent influencés à leur tour par les différentes transformations de la société.

Nous montrerons dans ce chapitre que, bien qu'il travaille dans un cadre social et scolaire structuré et normatif qui cherche à le rendre conforme à un modèle, l'enseignant tunisien prouve tout de même qu'il est un vecteur important de l'identité de toute la société. L'évolution de la société en effet s'accompagne souvent d'une évolution des missions de l'enseignant, ce qui nécessite des ajustements de sa part pour pouvoir s'adapter à des changements accrus.

1. La question scolaire en Tunisie : entre héritage colonial et « construction identitaire indépendante »

1.1. L'héritage de la colonisation : une forte présence de la langue française.

Le système éducatif tunisien a connu des changements à travers l'histoire. Avant l'instauration du protectorat, un système éducatif avait déjà été mis en place. À côté de l'enseignement traditionnel représenté par le *kuttab*, la Zaytouna plus tard et la mosquée-université de Tunis - qui enseignaient les matières anciennes telles que le coran, le fikh (théologie), le tawhid (unicité de Dieu) -, il existait déjà depuis 1840, un autre type d'enseignement : militaire et congréganiste européen. Par ailleurs, en 1875, le collège Sadiki a vu le jour. Ces nouvelles institutions ont contribué à l'enseignement de nouvelles matières qui n'étaient pas enseignées par la Zaytouna, comme les sciences dites profanes

telles que les mathématiques, les sciences et la physique. L'objectif de ces nouvelles mesures était de « moderniser » l'enseignement tunisien et de le rendre plus apte à former des cadres d'administration et de professions libérales. L'école polytechnique de Bardo, créée en 1838, a contribué à former des cadres militaires tels qu'il en existait en Europe. C'est la raison pour laquelle de nouvelles matières ont été confiées à des officiers français et italiens (Sraieb, 1993).

L'arrivée du protectorat en Tunisie en 1881 a donc eu pour conséquence l'instauration d'un système éducatif en Tunisie, même si ce dernier existait bien avant la colonisation française, mais sur de nouvelles bases.

Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et Jules Jusserand, haut fonctionnaire aux affaires étrangères ont dessiné les premières politiques scolaires en Tunisie.

Jules Ferry estimait qu'« *il n'est ni utile ni habile de créer des établissements secondaires ou primaires laïcs susceptibles de contrecarrer l'action du cardinal Lavignerie ou d'autres écoles congréganistes catholiques ou israélites, celles-ci "étant en possession de la faveur publique, dans un pays où l'ardeur religieuse et le prosélytisme jouent un rôle encore prépondérant* » (p. 240). Cependant selon le texte de Jules Ferry « l'œuvre vraiment politique et civilisatrice, (...) serait l'école française pour les musulmans (souligné dans le texte), l'école où des instituteurs arabes professeraient le français pour les Arabes » (Ibid.). Il a donc envisagé la création « d'un établissement d'instruction primaire supérieur, d'enseignement spécial et professionnel, destiné à franciser (souligné dans le texte) la classe moyenne commerçante ou industrielle, en formant des comptables, des employés, des arpenteurs, des agents voyers, de petits ingénieurs civils, des agents pour les postes et les chemins de fer, etc. » (Ibid).

Les élèves qui accéderont à ces écoles primaires seront recrutés dès l'âge de onze-douze ans et seront sélectionnés parmi les élèves qui poursuivent leurs études dans le Collège Sadiki ou dans d'autres écoles congréganistes qui dispensent des formations en langue française et en d'autres disciplines telles que la géographie, le calcul et le dessin linéaire (Sraieb, 1993).

Cette école primaire supérieure couvre alors cinq années d'études, dont les programmes sont les mêmes que ceux de l'école Turgot à Paris.

Ces écoles enseignent les programmes suivants : « Outre les matières de l'école élémentaire, les éléments de la géométrie et ses applications usuelles, spécialement le dessin linéaire et l'arpentage, des notions de sciences physiques et de l'histoire naturelle applicables aux usages de la vie, le chant, les éléments de l'histoire et de la géographie de France ». (Ibid.).

Ces écoles fondées sur la loi Guzot de 1833 répondaient aux objectifs que Jules Ferry voulait attribuer au nouvel enseignement tunisien.

Sraieb (1993) a résumé les objectifs de la nouvelle école de Jules Ferry en trois principaux axes :

« • Maintenir le *statu quo ante*, en ne touchant pas au système préexistant à l'arrivée de la France en tant que pays protecteur, par respect de l'identité religieuse ou disons plutôt pour ne pas froisser les susceptibilités religieuses non seulement de la population tunisienne musulmane, mais aussi celles de la communauté italienne restée fidèle à ses écoles et à sa langue ;

• Franciser la population par la langue française qui deviendrait le véhicule d'un enseignement destiné non seulement aux Tunisiens musulmans mais aussi à la population européenne non française, vivant en Tunisie et que la France voudrait bien assimiler afin de renforcer sa position par rapport à l'Italie, concurrente directe de la France en Tunisie ; »

• « Enfin, offrir à ces diverses populations un enseignement finalisé, une formation professionnelle, afin de fournir aux entreprises publiques ou privées qui devront s'installer en Tunisie la main-d'œuvre qualifiée nécessaire à leur fonctionnement »¹ (p. 241).

En effet, l'acquisition de la langue française en Tunisie était selon J. Jessurard lors d'une mission en Tunisie le moyen efficace d'assimiler le peuple tunisien. C'est dans sa note d'instruction rédigée en 1882 qu'il explique cela :

« Nous n'avons pas en ce moment de meilleur moyen de nous assimiler les Arabes de Tunisie, dans la mesure où cela est possible, que de leur apprendre notre langue. C'est l'avis de toutes les personnes qui les connaissent le mieux. Nous ne pouvons pas compter sur la religion pour effectuer cette assimilation ; ils ne se convertiront jamais au christianisme ; mais à mesure qu'ils apprendront notre idiome, une foule d'idées européennes se révéleront forcément à eux, l'expérience l'a suffisamment démontré. Dans la réorganisation de la Tunisie, une très large part devra être faite à l'instruction » (Ibid.).

¹ Citation prise du document affaires étrangères françaises, Mémoires et documents, Tunis, Vol. 11, folio 216-235.

Effectivement, dans un premier temps, les autorités françaises ont maintenu l'enseignement tunisien traditionnel et renforcé d'un autre côté l'enseignement congréganiste. Elles ont cependant continué à financer les écoles congréganistes pour favoriser le développement et la propagation de la langue française.

L'orientaliste Louis Machuel a créé par la suite des écoles franco-arabes destinées aux Tunisiens musulmans et aux enfants européens qui bénéficient d'un enseignement en français et en arabe. La formation des enseignants arabes a été dispensée dans un premier temps par les *Kuttab*s ou la *Zaytouna*, puis en 1894, par *al-madrasa at-ta'dibiyya*, qui fut rattachée par la suite à l'École normale.

La durée des études s'élève alors à cinq ans au cours desquelles le futur enseignant poursuit une formation en coran, langue arabe, histoire et géographie tunisiennes, avec des éléments de droit et d'arithmétique. L'objectif de l'instauration de ce genre d'écoles est de former des enseignants bilingues, capables de former les jeunes élèves dans les deux langues. On met aussi en avant la religion musulmane de ces enseignants et ce qu'elle pourrait apporter de préjugé positif auprès de la population autochtone.

Selon Bendana et Mazzella (2011), l'infrastructure des écoles avant l'Indépendance était construite sur la base d'un héritage majoritairement francophone. La réforme de 1958 dirigée par l'écrivain Mahmoud Mesaâdi a mis en forme un enseignement bilingue qui a connu à son tour une évolution remarquable. Les heures de français et d'arabe étaient tout d'abord partagées équitablement, puis l'arabe a pris petit à petit un espace plus important. Ce ne fut alors qu'en troisième année de l'enseignement primaire (CE2) que l'enseignement du français commença et non plus à l'entrée de l'école (Bendana et Mazzella, 2011). À ce stade l'enseignement du français ne fut jamais abandonné dans le cycle primaire.

Cet héritage du bilinguisme a influencé tout le système scolaire après l'Indépendance, notamment concernant la place de l'école et des enseignants du primaire à l'intérieur même du système éducatif actuel.

Nous évoquerons ci-dessous les différents éléments qui montrent l'influence du système colonial du protectorat français sur le devenir du système éducatif tunisien, en particulier la place de l'école et la formation des enseignants. Pour étudier cette évolution, nous

analyserons les différents défis après l'Indépendance que les autorités du pays ont dû relever afin de créer « un système éducatif proprement tunisien ».

1.2 L'évolution du système éducatif tunisien après l'Indépendance : des défis à relever.

Le système éducatif tunisien a connu plusieurs changements au cours de l'histoire. Ces différents changements s'expliquent par l'importance accordée au domaine de l'enseignement dans le pays au fil du temps. La Tunisie en effet, à travers les différents gouvernements qui se sont succédés depuis l'Indépendance jusqu'à nos jours, a toujours insisté sur l'importance de l'école dans la transmission des valeurs de la République. Lucenti (2017) s'interroge à propos de la révolution de 2011, en se demandant si les changements de la société depuis cette date ont été le fruit des différents fondements du système éducatif à travers son histoire : « *Il y a ceux qui affirment que la révolution de 2011 a été possible grâce aux choix qui ont été faits dans le domaine éducatif à travers les trois réformes, et il y a aussi ceux qui s'interrogent sur l'actuelle diffusion parmi les jeunes du fanatisme religieux* ». En Tunisie, il y a eu trois réformes (1958 ; 1968 et 2005) qui ont marqué l'évolution du système éducatif depuis l'Indépendance jusqu'à aujourd'hui. Toutefois, la Tunisie a été confrontée à deux contraintes majeures : le taux élevé de l'alphabétisation et le fort indice de fécondité. Ces deux contraintes ont poussé le pays à fixer les objectifs suivants :

- « *Assurer une éducation de base pour tous les effectifs en âge scolaire, tout sexe et milieu confondus, ce qui se traduit par des taux d'admission qui convergent autour des 100%* ;
- *Garantir à l'effectif scolarisé une progression à travers les différents cycles d'étude et la hausse des taux d'achèvement des différents cycles* » (Ministère du développement régional et de la planification, 2011, p. 3).

A. La lutte contre l'analphabétisme

Les résultats de ces objectifs fixés ont été clairement visibles sur le terrain. Le taux d'analphabétisme a été totalement éradiqué pour la tranche d'âge 0-14 ans grâce à la scolarisation massive de la population en âge d'être scolarisée. D'autre part, la généralisation

de l'éducation au premier cycle a été atteinte. L'évolution des taux de scolarisation de cette tranche d'âge entre les années 1986 et 2004 en Tunisie connaît une progression spectaculaire : ce taux passe de 87,7% chez les garçons et 82,1% chez les filles en 1986-1987, à 101,5 % et 102,4% en 2004.

Le tableau suivant résume les progrès atteints à travers les différentes réformes scolaires (p.4).

Tableau 1 : taux d'admission scolaire

	Taux brut		Taux net	
	M	F	M	F
1986-1987	87,7	82,1	77,2	71,2
1993-1994	105,1	102,2	92,2	88,8
2003-2004	105,5	102,4	94,8	95,2

Source d'après Compilation ITCEQ.

D'après cette étude, on remarque aussi une énorme baisse du taux d'analphabétisme pour la tranche d'âge 10-14 ans : de 32,6% à 2,3% entre les années 1966 et 2004 (Ibid.). Cette évolution a été remarquable surtout pour le genre féminin, car on enregistre une scolarisation massive des filles chez qui l'analphabétisme passe de 51,2% en 1966 à 2,8% en 2004 (Ibid.).

Le système éducatif tunisien a réussi également à faire disparaître les disparités entre les régions dans le taux d'alphabétisation. Dans la même étude, on enregistre un rapprochement entre les régions Nord-Ouest et Centre-Ouest qui enregistrent des taux d'analphabétisme de 5,5 % et 3, 2% (p. 5).

B. L'encadrement et l'infrastructure

Les premières réformes scolaires ont aussi réussi à améliorer les taux d'encadrement des élèves et la taille des classes. En effet, les chiffres passent de 57 élèves par enseignant et 41,7

élèves par classe entre 1960 et 1964 à 17,2 élèves par enseignant et 22,1 élèves par classe quarante ans plus tard ² (Ibid.).

Cela s'explique par « la transition démographique qui a commencé à porter ses effets au niveau du cycle primaire où l'on a enregistré, à partir du quinquennat de 1995-1999, un fléchissement soutenu de l'effectif des élèves » (p. 9).

Tableau 2 : Taux d'encadrement et taille des classes du cycle primaire.

	Taux de croissance			Moyenne Élèves/enseignants	Moyenne Élèves/classe
	Classes enseignants élève				
1960-1964	12,1	13,4	12,8	57,0	41,7
2003/1965-1969	7,7	10,3	6,5	47,6	39,3
1970-1975	1,6	2,8	0	41,4	36,3
1975-1979	4,0	3,8	2,7	39,1	33,9
1980-1984	4,5	6,8	3,9	34,0	32,9
1985-1989	3,6	4,8	2,0	29,7	30,5
1990-1994	0,9	4,8	1,5	25,3	31,3
1995-1999	0,2	0,7	-1,0	23,3	29,6
2000-2005	-0,3	-0,7	-3,6	20,1	25,1
2005-2010	-0,5	0,1	-2,9	17,1	22,1
1960-2010	3,3	4,6	2,1	32,9	32,1

La présente étude montre que cette baisse des effectifs des élèves a pu soulager le budget de l'État qui s'est orienté alors vers la réduction des effectifs d'enseignants et la construction de salles de classe aux normes internationales. Ceci impacte surtout la taille de ces classes.

Selon la même étude, une baisse du nombre d'inscrits est attendue au vu de la stabilisation de l'indice de fécondité autour de 2,05 enfants par femme. Le succès de l'enseignement privé qui attire 10% des enseignants et qui a prouvé ses bons résultats a également permis de soulager l'effort de l'État.

² D'après les données du Ministère de l'Éducation Nationale.

La baisse des effectifs du primaire en 1995-1996 s'est transmise au cycle secondaire lors de l'année scolaire 2001-2002. Le décalage s'explique par « l'amélioration des taux de rendement qui a compensé le repli démographique » (p. 10).

C. La qualification du cadre enseignant

L'étude montre que la formation des enseignants a évolué à son tour. Désormais cette formation est dispensée par l'École Normale Supérieure de Tunis qui accueille des élèves orientés vers la section normale qui obtiendront par la suite un diplôme leur permettant d'accéder directement à l'enseignement. Cette école a ouvert ses portes au mois d'octobre 1956, au lendemain de l'Indépendance, et deux ans avant la publication du décret fondateur du 13 décembre 1958 (Bouhouch, Akrouf (2017)). Cette école a permis de former des élites et des cadres d'enseignement dans la vie éducative et politique du pays, surtout à partir du moment où l'État est convaincu que l'éducation est la pierre angulaire de tout projet réformiste et moderniste du pays, et que par ailleurs le développement de l'État passe nécessairement par le développement de la qualité des ressources humaines du pays, en particulier les cadres moyens et supérieurs (Ibid.).

La création de cette institution, l'École Normale Supérieure (ENS), fait alors partie de la stratégie du pays qui veut se doter d'enseignants qualifiés, avec l'objectif d'atteindre une scolarisation massive et totale en une décennie. Il faut souligner qu'en 1949, la population scolarisée dans la section d'âge 4-14 ans ne dépassait pas les 12% contre 94% pour les résidents français en Tunisie (Bouhouch, Akrouf, 2017). C'est dans ce cadre que l'ENS a été créée afin de répondre aux besoins du pays pour former des enseignants « [...] *capables d'appliquer les nouveaux programmes qui ont donné à la langue et à la culture nationale arabo-musulmane une place de choix et qui visaient la formation de la personnalité du citoyen et des cadres moyens et supérieurs capables de promouvoir l'économie du pays et de diriger les différents services publics* » (Bouhouch, Akrouf, 2017).

Cependant, l'effectif des enseignants formés par cette voie ne répondait pas à la totalité des besoins de l'enseignement primaire. L'État s'est alors orienté vers une nouvelle stratégie de formation qui s'adressait aux nouveaux bacheliers de toutes les disciplines en créant une branche unique d'étude universitaire du type BAC+2, destinée uniquement à la formation des enseignants. Bien qu'elle ait été arrêtée à partir de l'année 2008-2009, cette filière a tout de

même réussi à former plus de 37 000 étudiants, soit 65% de l'effectif exerçant à l'époque de sa fermeture (Ministère du développement régional et de la planification, 2011).

Par la suite, l'État s'est engagé à recruter les jeunes diplômés de Maîtrise issus de différentes branches universitaires afin de répondre à la transformation grandissante de la société tunisienne. Dès lors, le Ministère a embauché quatre cents candidats en tant que professeurs de l'enseignement primaire (Ibid.).

Ces jeunes diplômés fraîchement recrutés se trouvent directement confrontés à la réalité du terrain sans formation ni connaissances pédagogiques préalables. Ils sont souvent accompagnés en classe par les inspecteurs et les assistants pédagogiques. Dans son étude de la nouvelle réforme scolaire en Tunisie intitulée *Le défi démocratique entre analyse des manuels et didactique* (2017), Maria Lucenti souligne que la Tunisie n'a prévu ces dernières années aucune stratégie de formation pour ces nouveaux recrutés. L'auteur explique :

« En Tunisie n'est prévue ces dernières années aucune formation spécifique et préliminaire pour ceux qui enseignent. Une fois qu'on a terminé les études universitaires de niveau maîtrise et qu'on est titularisé, on commence l'enseignement sans avoir de connaissances et de compétences dans les domaines pédagogiques et didactiques. La formation sera faite en classe avec l'encadrement des inspecteurs et des conseillers pédagogiques - c'est-à-dire pendant deux années le nouvel enseignant est suivi et assisté par un inspecteur, qui le soutiendra pendant les cours et l'accompagnera vers la résolution de problèmes et difficultés du métier. En plus à la fin de chaque année l'enseignant doit rédiger un rapport sur un argument de nature pédagogique ou didactique » (Lucenti, 2017).

Après les deux ans de stage, l'enseignant doit assister à des journées de formation dédiées à sa mise à niveau. Il est souvent invité à participer à des journées de formation organisées par sa circonscription.

Tableau 3 : effectif des enseignants du cycle primaire selon la qualification et l'ancienneté en 2007 (Ministère du développement Régional et de Planification, 2011, p.11, d'après les données INS et calcul ITCEQ)

Grade	Catégorie	< 15 ans	15-20 ans	< 20 ans	Total	Structure
Professeur des écoles primaires	A1	15	102	294	411	0,65
Maître d'application principal	A2	0	0	5472	5472	8,65
Maître d'application	A 3	4560	12465	23801	40826	64,57
Maître principal	B	3000	90	348	3474	5,49
Maître	B	8408	1570		9978	15,78
Maître-assistant	B	2853	214		3067	4,85

La présente étude montre que l'enseignant du primaire en Tunisie est payé selon la grille du corps enseignant, qui dépend elle-même de la grille des fonctions publiques. Le passage d'un grade à l'autre ne dépend pas seulement de la compétence de l'enseignant. Il nécessite également d'avoir suivi une formation continue organisée par le Ministère de l'Éducation. Citons par exemple le passage du grade d'un maître catégorie B en fonction publique qui pourrait passer à une catégorie A3, A2, puis A1 durant toute sa carrière. Dans le cas d'un enseignant, le passage du grade A2 à A1 nécessite l'accès à ce genre de formation (Ibid.).

Cependant un maître diplômé du premier cycle d'enseignement primaire pourrait évoluer au bout de 15 ans d'expérience au grade de maître d'application, avec une hausse de salaire de 21,5% et un salaire de 784,2D. Il pourra également évoluer au grade A1 avec un salaire de 42% plus élevé qu'un débutant (Ibid.).

Données 2011 _ Tableau des salaires des enseignants du cycle primaire (p. 11).

Grade	Catégorie Fonction Publique	Salaire nominal en dinars	Évolution indiciaire
Professeur des écoles primaires	A1	914,7	141,75
Maître d'application principal	A2	855,7	132,60
Maître d'application	A3	784,2	121,52
Maître principal	B	753,2	116,72
Maître	B	645,3	100,00

1.3. La place de l'école tunisienne et de l'enseignant depuis l'Indépendance jusqu'à la révolution de 2011 : Une politique qui ne cesse d'évoluer.

On ne peut vouloir redécouvrir l'activité enseignante sans explorer le contexte scolaire du travail de l'enseignant.

Le cadre de travail – autrement dit le prescrit de l'enseignant – s'est élargi ces dernières années, puisqu'il doit effectuer plusieurs tâches en même temps. Plus précisément, l'enseignant a l'obligation de construire des situations d'enseignement et d'apprentissage, de communiquer l'envie d'apprendre, de favoriser les situations interactives, de s'adapter aux situations nouvelles et inattendues, d'instruire les enfants qui lui sont confiés et de contribuer à leur éducation, etc. Cet élargissement des missions de l'enseignant correspond aussi à une extension dans l'espace : le travail de l'enseignant déborde de la classe pour concerner tout l'établissement. L'enseignant désormais se trouve entre deux grands processus : la complexification des tâches traditionnelles (préparation des cours, évaluation des apprentissages) et l'émergence de nouvelles tâches (orientation et travail dans l'établissement).

En Tunisie, la préparation des cours est passée d'un mode « stéréotypé » de l'enseignement du siècle dernier, reposant sur les cours magistraux et les interrogations orales, à un mode de cours construit sur la base du rapport aux savoirs pour les élèves, leur motivation et la

limitation de leur précarité. Le cours revient de plus en plus à une anticipation-réaction à propos des cours pratiqués et de moins en moins à la délivrance par l'enseignant d'une série de contenus déjà ficelés. À partir de là, la relation pédagogique comporte de nouvelles exigences, notamment : la connaissance des élèves, de leurs difficultés d'apprentissage et de leurs contextes de vie.

C'est dans ces conditions que s'est développé le mouvement de rationalisation du travail en Tunisie, qui a façonné les pratiques des enseignants et a influé sur leurs motivations et leurs satisfactions. Il a influencé aussi leurs manières de travailler, les « stratégies de survie » qu'ils sont amenés à déployer dans un certain nombre de cas : non pas pour améliorer leurs pratiques d'enseignement mais pour préserver leur persévérance à la tâche, leur engagement dans le métier en adoptant des manières de faire qui correspondent à leurs conditions de travail.

La rationalisation du travail dans le contexte tunisien se traduit par les multiples réformes que le système éducatif a connues. Dès l'Indépendance (1956), les objectifs de l'éducation étaient centrés sur la lutte contre l'analphabétisme, pour la tolérance, pour l'acquisition des principes des droits de l'homme et pour le développement des compétences afin de rejoindre l'économie de marché. La réforme de 1958, instituée par la loi n°58- 118 du 4 novembre 1958 dans son article premier, a été une occasion de « *permettre à tous les enfants des deux sexes sans distinction d'ordre racial, religieux, ou social, le développement des progrès de la science et d'assurer en même temps à tous, le bénéfice de ces progrès* » (Journal Officiel, 1958, p. 1056) et à « *de favoriser le développement et l'épanouissement de la culture nationale* » (Ibid.).

Cinquante ans après, la réforme de « l'école pour tous » veut donner à chaque individu le droit d'acquérir des connaissances afin de lui offrir la chance de réussir. La réforme de 1967 sous l'égide du ministre Mahmoud Messaidi avait pour objectif la réduction de l'échec scolaire en adoptant la décision de l'arabisation. Cette décision participera néanmoins, selon certains analystes, à la détérioration de la pratique des deux langues, l'arabe et le français.

Pour cela il a fallu que l'État mette en place des projets de société qui visent à construire une société moderne. C'est le sens de la deuxième réforme commencée en 1989 et qui a été consacrée par la loi n° 91 - 65 du 29 juillet 1991 sous forme d'une réforme radicale qui vise surtout « [...] offrir aux jeunes, depuis leur prime enfance, ce qu'ils doivent apprendre afin

que, chez eux, se consolide la conscience de l'identité nationale, maghrébine, arabe et islamique et s'affermisse l'ouverture à la modernité et à la civilisation humaine » (Journal Officiel de la République Tunisienne, 1991, p.1398).

La loi n°91-65, promulguée le 29 juillet 1991, stipule dans son article 7 du chapitre II que l'enseignement de base est obligatoire pour tous les enfants et adolescents :

« L'enseignement de base est obligatoire à partir de l'âge de 6 ans jusqu'à l'âge de 16 ans, pour tout élève à même de poursuivre régulièrement ses études selon la réglementation en vigueur » (p. 1399).

Dans son article 32, la même loi explique que *« le tuteur qui s'abstient d'inscrire son enfant à l'un des établissements de l'enseignement de base ou le retire avant l'âge de 16 ans alors qu'il est à même de continuer normalement ses études, conformément à la réglementation en vigueur, s'expose à une amende allant de 10 à 100 dinars. Cette amende est de 200 dinars au cas de récidive » (p. 1400).*

Cette volonté de développer le système éducatif pour faire face au phénomène de la mondialisation a incité les politiques à définir de plus en plus le rôle des enseignants en précisant leurs missions. En lisant de près l'article 16 de la même loi de 1991, on remarque ainsi que cette dernière a tracé le chemin de l'enseignant obligé de « respecter » les normes dictées par l'institution.

« Les enseignants ont pour mission d'assurer l'éducation, l'enseignement et l'évaluation conformément aux objectifs définis par les programmes officiels et dans le respect de l'objectivité scientifique et des obligations professionnelles et morales. Ils contribuent à la rénovation des programmes et des méthodes pédagogiques et participent aux activités d'assistance pédagogique de formation continue, de production de matériel didactique et plus généralement, à l'animation de la vie scolaire » (p. 1399).

Cette exigence à l'obligation de service, qui néglige toute invitation à être créatif et tout aspect d'autonomie et de liberté dans la salle de classe, explique assez bien le non-dit dans l'enseignement en Tunisie, où l'on parle d'un métier en mettant de côté tout questionnement relatif à la santé mentale de l'enseignant – entre autres la satisfaction d'évoluer dans son milieu professionnel.

La loi développe la même idée dans un autre paragraphe (article 17) qui précise le rôle des inspecteurs, ceux qui « veillent » au respect des consignes et qui contrôlent le travail de l'enseignant en classe :

« Le corps des inspecteurs est chargé de veiller à l'application des programmes fixés par le ministère, d'inspecter les enseignants, de superviser l'exécution des mesures relatives à leur vie professionnelle et de participer à la prise des décisions relatives aux programmes, au matériel didactique et à la formation des enseignants. » (Ibid. p. 1399).

La loi n°2008-9 du 11 février 2008 dans son article 46 du chapitre 5, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire , modifiant et complétant la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet 2002, , complète ce qui a été dit dans la loi de 1991, en mettant l'accent sur l'obligation de la formation continue nécessaire à l'évolution et aux mutations de la société tunisienne :

« Tous les membres du personnel éducatif et administratif sont astreints, tout au long de leur carrière, à la formation continue qui est une nécessité dictée par les mutations qui affectent le savoir et la société et par l'évolution des métiers » (Journal officiel de la République tunisienne, 2008).

Les réformes consécutives d'un côté valorisent de plus en plus la place de l'éducation et la situation de l'apprenant et de l'autre côté encadrent strictement l'activité enseignante. Le professeur est tiraillé par les prescriptions de l'institution et en même temps par les exigences de la société qui évolue.

La question qui se pose est celle-ci : comment l'enseignant tunisien arrive-t-il à suivre ces différentes mutations sociétales sans avoir de marges de manœuvre, une liberté d'initiative professionnelle qui lui permette de créer et d'innover ?

Comment peut-on demander à un enseignant d'être performant alors que la société l'aliène et lui enlève la liberté d'initiative face à des réalités complexes et en partie non anticipées par l'institution ?

Un regard sur le « Livre blanc », à propos des réformes de 2016 instaurées par l'ex-ministre Naji Jalloul, nous amène à conclure que le système éducatif tunisien a un besoin urgent de

modifier ses orientations, après tous les événements politiques que la société tunisienne a connus depuis la révolution de 2011.

Selon cet ex-ministre de l'éducation et de la formation que nous venons de citer, réformer le système éducatif représente une nécessité devant les obligations du changement de climat politique en Tunisie. La réflexion sur ces réformes a été engagée après un diagnostic détaillé de la situation éducative dans le pays.

Plusieurs failles ont ainsi été repérées dans le système éducatif, surtout dans le domaine de la formation des enseignants. Le manque de formation adéquate en lien avec la matière enseignée a conduit à la baisse d'acquisition des connaissances chez les enfants et a mis l'enseignant dans une situation difficile - surtout compte tenu du manque d'encadrement et d'accompagnement de la part des institutions éducatives.

Le système de recrutement des professeurs a pris en considération tous les diplômes supérieurs dans tous les domaines, en les validant pour exercer dans une école sans formation préalable à l'enseignement en classe. Cela a certes permis de baisser le pourcentage de chômage chez les jeunes diplômés mais cela a entraîné en même temps des problèmes :

- Pour l'élève qui bénéficie d'un enseignement délivré par un maître non-spécialiste de la matière.
- Pour l'enseignant lui-même qui se trouve dans l'obligation d'enseigner en « se débrouillant » pour bien réussir sa mission éducative malgré le manque de formation.

Dans ce même contexte, selon Oxford Business Group, le « Libre blanc » a effectivement mis l'accent sur la formation professionnelle des enseignants, en déclarant l'augmentation des heures de formation et en rouvrant les ISFE, Instituts Supérieurs de Formation des Enseignants, qui étaient fermés depuis 1990 (Oxford Business Group, 2016). Ces instituts doivent être capables de former 6000 enseignants par an.

Le Ministère de l'Éducation et de Formation a même signé un accord avec l'Association des Universités Francophones pour ouvrir un Institut de E-Learning national, afin de familiariser les enseignants avec les outils de l'enseignement à distance (Ibid.).

2. Le cadre législatif dans le contexte tunisien

On ne peut, nous semble-t-il, analyser la question de la normalisation de l'activité enseignante qu'en commençant par aborder le cadre législatif dans lequel les enseignants exercent leur métier. L'évolution du métier de l'enseignement et notamment le statut de l'enseignant passent nécessairement par des textes de loi qui les organisent. En Tunisie, la question éducative a été toujours encadrée par des textes législatifs qui l'organise et la structure, et ce même avant l'Indépendance. Ces textes figurent sous la forme d'articles de loi, de réformes éducatives, de circulaires ministérielles et administratives. Toutes ces formes de législation prouvent que l'enseignement en Tunisie est structuré et organisé. Cependant nous voudrions, à partir de cette étape de notre recherche, vérifier et analyser l'impact d'un tel cadre « normé » sur la vie professionnelle des enseignants, autrement dit apprécier l'influence de ce cadre sur la motivation, la liberté et l'autonomie professionnelles ainsi que le bien-être au travail.

Nous commencerons par un point historique sur les réformes éducatives importantes à travers l'histoire de la Tunisie afin de montrer l'évolution de l'école tunisienne et de l'enseignement en Tunisie. Puis, dans un deuxième temps, nous aborderons la question de « l'autonomie professionnelle » à travers les textes législatifs afin de vérifier la présence de ce concept dans les lois qui organisent la vie professionnelle des enseignants.

2.1 L'évolution historique du système éducatif tunisien à partir de ses différentes réformes scolaires.

Le système éducatif tunisien a été fondé sur deux principales réformes depuis l'Indépendance. La première réforme de 1958 a fondé le système éducatif. La deuxième instituée en 1968 a instauré les bases et les choix fondamentaux du système éducatif.

A. Première réforme : 1958

La réforme d'octobre 1958 avait pour objectif d'unifier et de rationaliser l'enseignement dirigé par l'État et de l'adapter aux besoins économiques, culturels et sociaux du pays, en

assurant la généralisation de l'enseignement primaire dans un délai limité et dans un premier temps.

L'enseignement primaire correspond à un cycle de 6 ans, dispensé dans les établissements relevant du Ministère de l'Éducation Nationale. Ce cycle est achevé par un concours d'entrée aux cycles moyen et secondaire.

L'enseignement du second degré est formé de deux branches : l'enseignement moyen et l'enseignement secondaire. L'enseignement moyen dure trois ans, il est achevé par un brevet d'enseignement moyen dans trois filières : générale, commerciale et industrielle.

L'enseignement secondaire d'une durée de 6 ans comprend deux cycles : le premier dure 3 ans dont la première année constitue un « tronc commun ». En deuxième et troisième année les élèves sont orientés vers l'une des trois options : générale, économique et technique (Chadli, 1971).

Le deuxième cycle comporte à son tour trois années d'études. L'enseignement devient plus spécialisé à l'intérieur de chaque option. L'option générale comprend les sections lettres modernes, lettres classiques, mathématiques, sciences. L'option économique comprend deux sections : économique et commerciale. L'option technique est une option industrielle ainsi que les différentes sections spécialisées comme la mécanique, l'électronique, la radio, etc. (Chadli 1971). Ce cycle débouche sur le diplôme du baccalauréat dans les sections : lettres, sciences, maths, technique et économie. Les sections technique, industrielle et normale s'achèvent par un diplôme de technicien.

À partir de ce point historique, nous voudrions situer la place de l'enseignant dans une nouvelle réforme éducative qui tente de justifier sa propre identité arabo-musulmane tout en conservant son ouverture sur les autres cultures mondiales. Nous avons cherché les différentes manifestations de ce nouveau statut de l'enseignant dans le système éducatif proprement tunisien, où tous les écrits témoignent d'un investissement de la part de l'État pour faire émerger un cadre enseignant apte à répondre aux nouvelles exigences socio-culturelles qui s'imposent à cette époque. Il est évident que le défi de l'arabisation de l'enseignement a provoqué toute une stratégie d'encadrement et de formation des enseignants afin d'appliquer un programme scolaire propre à une identité tunisienne. Pour cela, l'État tunisien n'a pas ménagé ses efforts dans l'arabisation jusqu'à que les enseignants du cycle

secondaire achèvent leur formation. En 1958, le nombre d'enseignants en primaire ne cesse de croître, passant de 3253 instituteurs unilingues et bilingues au cours de l'année scolaire 1958/1959 pour atteindre dix ans plus tard 8315 en 1968/1969 (Bouhouch, Akrouf, 2015).

On le voit, la formation des enseignants a représenté un vecteur important de cette réforme. On enregistre à cette époque la création de deux écoles normales d'instituteurs, l'une à la Marsa et l'autre à Monastir et des sections normales réparties sur 23 lycées répartis dans les différentes régions. Afin de réussir ce défi, il a fallu augmenter la capacité de l'École Normale Supérieure pour les professeurs de l'enseignement secondaire (Bouhouch, Akrouf, 2015).

Il convient toutefois de souligner qu'après l'Indépendance, l'enseignant se trouvait face à des situations complexes : la généralisation de l'enseignement, l'effectif scolaire réduit par rapport à l'expansion démographique et au regard des caractéristiques d'une population jeune, un nombre de cadres enseignants également réduit et constitué dans sa majorité par des personnels étrangers - et enfin une infrastructure scolaire insuffisante. Notons qu'en 1955-1956 la Tunisie comptait 5125 instituteurs dont 3637 Tunisiens (Chadli, 1971). On pourrait comprendre à partir de ces données que la tâche des enseignants s'avère lourde dans la mesure où la réussite de la réforme repose essentiellement sur leurs épaules. Ceux-ci se sont effectivement retrouvés en première ligne pour défendre le nouveau projet de réforme qui devait créer sa propre identité socio-culturelle et se détacher de son héritage colonial. Pour finir, les enseignants se trouvent face à une responsabilité énorme, celle d'appliquer les nouvelles prescriptions de ce projet. Il est évident à nos yeux que cette réforme représente le démarrage d'une nouvelle ère socio-éducative qui va permettre à la Tunisie indépendante de réaliser sa propre image identitaire.

L'enseignement tunisien prend alors un virage révolutionnaire, dont les conséquences pourront être importantes. Mais peut-on admettre que l'image de l'enseignant à cette époque ait été réellement si brillante, compte tenu de toutes les données récemment évoquées qui indiquent à quel point la charge professionnelle de l'enseignant était lourde face aux objectifs fixés par la réforme ?

Confrontée au manque d'articles et de références bibliographiques qui traitent de ce questionnement, nous avons été amenée à chercher à lire entre les lignes pour découvrir ce qu'était la réalité de l'époque pour les professionnels de l'éducation. Nous avons interprété

quelques données existantes dans les textes législatifs et les rapports qui ont analysé les réformes scolaires après l'Indépendance.

Pour l'essentiel, les objectifs de cette réforme reposaient sur le progrès et la généralisation de l'enseignement. Cela a rendu la tâche de l'enseignant plus lourde compte tenu du manque de cadres enseignants existant, ou en cours de formation dans les Écoles Normales à cette époque. C'est pourquoi l'État a décidé de réduire les horaires dans l'enseignement primaire, les ramenant à 15 heures par semaine en 1^{ère} et 2^{ème} années, et 25 heures par semaine durant les quatre années suivantes (Chadli, 1971).

Cette politique a eu des effets évidemment sur la gestion du personnel enseignant, conduisant à la réduction du nombre de cadres enseignants d'un instituteur sur deux en première et deuxième année et d'un instituteur sur 6 dans les quatre dernières années du primaire. Pour l'enseignant, cela revient à réaliser un service de trente heures hebdomadaires, ce qui s'avère important par rapport aux taux horaires enregistrés ces dernières années qui correspondent à 18 heures par semaine, selon l'article 4 du journal officiel de la République Tunisienne du 27 octobre 1998 (Journal officiel de la République tunisienne, 1998).

Ainsi nous pouvons conclure que les objectifs alors fixés par l'État sont considérables car ils visent à atteindre une qualité d'enseignement appréciable - capable de préserver le modèle sociétal tunisien tout en restant ouvert au monde et aux autres cultures - et en même temps à généraliser l'enseignement en l'étendant à tous les milieux ruraux, en suivant une politique de scolarisation de masse. Ces choix politiques placent l'enseignant post Indépendance devant de multiples missions qui s'avèrent complexes car elles génèrent de nouvelles contraintes au travail. Nous pouvons citer par exemple la nouvelle politique de bilinguisme et la charge en termes de taux horaires élevés par semaine, l'infrastructure insuffisante par rapport aux objectifs fixés par l'État pour une scolarisation de masse (absence de bâtiments scolaires dans les zones rurales, manque d'équipements éducatifs nécessaires...), manque de formation professionnelle, surtout en raison du déficit en cadres enseignants – déficit énorme si l'on considère les seules écoles normales héritées de l'époque coloniale (une école de garçons et une école de filles).

L'État a donc misé sur la formation des enseignants en tant qu'agents d'application de ses nouvelles réformes éducatives. Précisément, le président Habib Bourguiba l'a déclaré dans un

discours prononcé à l'occasion de la cérémonie de clôture de l'année scolaire à l'école Sadikia le 25 juin » 1958 :

« Pour que ces programmes réussissent, il faut des professeurs et des instituteurs qui répondent aux exigences de la compétence, de l'aptitude et de la sincérité. Pour cela nous avons préparé des écoles de formation professionnelles (il visait les Écoles normales) afin de rectifier les déformations et de combler les lacunes. L'important n'est pas de préparer les programmes d'enseignement, mais de trouver des hommes convaincus de la noblesse de leur mission, de leurs compétences pédagogiques et de leur capacité à « remplir » les têtes. À cet égard le programme de réforme comprend la réforme de l'enseignant lui-même afin qu'il puisse jouer pleinement son rôle » (Messadi, 1968, p. 27).

L'enseignant va pouvoir également jouer un rôle social à travers l'école elle-même, surtout que l'objectif principal de l'État est alors de « *faire de l'institution scolaire 'tunisifiée' le moyen de promotion socio-économique du citoyen par excellence, accélérant ainsi d'autres mutations... L'école tunisienne aura ainsi contribué largement à restructurer la société (au lieu de la reproduire) et à l'engager dans la voie de la massification de l'enseignement* » (Ayachi, 2013, p. 11).

Cela ne peut que conforter notre hypothèse qu'une lourde responsabilité pesait sur l'enseignant à l'époque post Indépendance, mais aussi à propos du statut de l'enseignant qui semble être perçu alors comme une machine utile pour appliquer les programmes scolaires et surtout « remplir les têtes ». Cette vision de l'enseignant « compétent », convaincu par les valeurs de la République et de sa mission, capable de bien jouer son rôle, est-elle restée la même après 10 ans d'Indépendance ?

Pourrions-nous parler d'une identité professionnelle des enseignants et de leurs conditions de travail à partir de la deuxième réforme de 1968 ? Nous allons explorer différents écrits pour essayer de comprendre quelle est la vision idéale de l'enseignant à travers les textes de cette deuxième réforme.

B. Deuxième réforme :1968

La seconde réforme a apporté certaines modifications à la première tout en restant dans la continuité. Elle avait pour objectif d'assurer la gratuité de l'enseignement dans tous les cycles et l'obligation de la scolarisation de 6 à 16 ans. Cette réforme a instauré un enseignement de

base qui dure 9 ans et qui est réparti sur deux cycles. Il s'achève par un diplôme de fin d'étude de l'enseignement de base.

De son côté, l'enseignement secondaire comporte deux cycles de deux années respectives :

- Le premier cycle est commun à tous les élèves, il conduit à une orientation vers les sections du 2^{ème} cycle.
- Le deuxième cycle comporte cinq sections, il est sanctionné par le diplôme du baccalauréat : mathématiques, techniques, sciences expérimentales, économie et gestion, lettres.

Il est important de souligner que la deuxième réforme tunisienne vient directement après l'année de la grande évaluation, lors du bilan des dix ans de la réforme de 1958, réalisée en 1967 par la commission nationale de l'enseignement présidée par Ahmed Ben Salah, alors secrétaire d'État au Ministère de l'Éducation Nationale. Le rapport de la commission a recommandé de remplacer les classes normales par des « classes pédagogiques ». Parmi les recommandations de ce rapport, nous pouvons citer par exemple :

« L'arabisation des matières d'enseignement (à partir de 1976) dans les écoles normales et l'amélioration et l'adaptation des programmes de formation générale et professionnelle dans les écoles normales » (Bouhouch, Akrouf, 2015).

Nous estimons à partir de ces recommandations que les enseignants vont subir une charge supplémentaire de travail avec le démarrage d'un nouveau système d'arabisation de disciplines qui étaient anciennement enseignées en français. Ce renforcement de l'identité arabo-tunisienne à partir du renouvellement du système éducatif va entraîner une charge professionnelle énorme pour les enseignants qui sont amenés à appliquer les nouvelles prescriptions édictées par l'État dans un contexte scolaire déjà très normé et structuré.

Il faut souligner que la réforme de 1968 a été conçue essentiellement pour instaurer la gratuité et l'obligation de l'enseignement pour la tranche d'âge de 6 ans à 16 ans. Le pourcentage de scolarisation des filles en première année est passé de 36% en 1958/1959 à 42 % en 1968/1969 (Chadli, 1971). Ceci reflète essentiellement l'effort d'une scolarisation massive et générale de la part de l'État, créant ainsi l'équilibre entre garçons et filles. Le taux de scolarisation est ainsi passé de 64% en 1965-1966 à 68% en 1967-1968. Ces pourcentages nous renvoient à des indices positifs qui montrent l'atteinte progressive des objectifs fixés par

l'État pour décentraliser l'enseignement et donner une chance à tous les citoyens -quel que soit leur âge ou leur genre- d'avoir accès à l'éducation.

Nous estimons qu'atteindre de tels objectifs n'aurait pas été possible sans l'engagement des enseignants à cette époque. Le corps des instituteurs et institutrices a joué donc un rôle important dans la démocratisation de l'enseignement ainsi que dans la réduction de l'écart de scolarisation entre les garçons et les filles. Cela confirme l'importante tâche sociale confiée à l'enseignant dans la société tunisienne. Ce dernier a toutefois participé à la transformation et à la promotion sociale dans un contexte exceptionnel, marqué par de multiples transitions politiques et de grandes mutations sociales.

C. La Loi d'orientation de 2002

Pour approfondir notre recherche, nous avons besoin de définir à présent le cadre législatif par rapport à la question de l'autonomie et de la liberté pédagogique et professionnelle des enseignants, et ce afin de mieux comprendre la présence de ces concepts dans les législations tunisiennes. Dans cette optique, nous avons essayé de recueillir différents articles évoquant ces notions dans les textes de loi du pays.

Dans la loi d'orientation de l'éducation du 23 juillet 2002, nous avons cherché des articles en rapport avec la liberté et l'autonomie de l'enseignant. Mais nous n'avons trouvé aucun lexème se rapportant au concept de liberté et d'autonomie pédagogique du professionnel de l'enseignement. Tout ce que nous avons pu trouver dans ces articles, ce sont quelques indications sur les modalités d'évaluation des performances de l'enseignant, qui sont basées sur des référentiels concernant les professionnels, ainsi que « des indicateurs d'efficacité du travail ». Ces indicateurs d'efficacité sont souvent fixés par les professionnels du ministère de l'éducation et de la formation. Ceux qui sont chargés de cette évaluation sont généralement les services d'inspection relevant du Ministère de l'Éducation et de la formation. (Ci-dessous le contenu de cet article) :

« Titre II de l'évaluation des performances des personnels éducatifs

Article 63 : Les performances des différentes catégories d'éducateurs sont évaluées au regard des référentiels professionnels qui les concernent d'une part, et des indicateurs de qualité et

d'efficacité du travail éducatif d'autre part. Sont chargés de cette évaluation les services d'inspection pédagogique, administrative et financière relevant du ministère chargé de l'éducation » (Journal Officiel de la République Tunisienne, 2002, p. 1740).

Il faut souligner que les dispositifs d'application de l'évaluation de l'enseignement en général sont fixés par le ministère de l'éducation et de la formation :

« Article 65 : [...] Sont fixées par arrêté du Ministre chargé de l'Éducation les dispositions d'application du présent article » (Ibid.).

« En termes de recherche et d'innovation, nous avons trouvé deux articles qui détaillent les domaines et les objectifs de l'innovation et de la recherche dans le domaine éducatif. Par ailleurs, théoriquement, l'innovation et la recherche paraissent des facteurs essentiels dans « l'amélioration de la qualité de l'apprentissage, du rendement de l'école et de sa mise à niveau continue, en vue de répondre aux normes internationales dans le domaine de l'éducation » (Ibid.).

L'article 67 précise les domaines de recherche en éducation :

« La recherche en éducation couvre les domaines de la pédagogie, les méthodes d'enseignement, les programmes, les moyens didactiques, les pratiques des enseignants, la vie scolaire, l'évaluation, ainsi que les études comparées et la prospection des changements dans l'éducation et l'enseignement. La recherche en éducation s'attache à identifier les innovations sur le terrain et à les diffuser. Il lui revient aussi de suivre les nouveautés, à l'échelle internationale, pour en tirer profit, et de promouvoir l'utilisation des nouvelles technologies dans différents domaines de l'apprentissage » (Ibid.).

Mais ce qui organise et planifie ces recherches, ce sont « *les institutions spécialisées, et, le cas échéant, en collaboration avec les centres de recherche et les institutions universitaires* » (Article 68, p. 1740).

En revanche, dans l'article 47, on demande au corps enseignant et à la communauté éducative d'assumer leurs tâches dans le cadre de la mission de l'école, et ces tâches sont bien définies dans les deux premiers chapitres de la loi d'orientation et d'éducation de juillet 2005. Toutefois on n'évoque pas le terme de « liberté pédagogique » ou d'« autonomie professionnelle » dans ces textes législatifs qui organisent le champ éducatif.

« Les membres de la communauté éducative assument, dans la coopération et la complémentarité avec les parents, les tâches qui leur sont dévolues, dans le cadre des missions essentielles de l'école telles que définies au titre deux du chapitre premier [...] »
(p. 1738).

Dans un contexte similaire de manque de législations s'intéressant à la question de l'autonomie professionnelle, comment les enseignants assurent-ils leur mission dans un contexte social et politique caractérisé par des mutations permanentes ?

Nous allons dans le chapitre suivant analyser la place de l'école et de l'enseignant dans ces contextes politiques et sociaux ainsi que l'influence de l'évolution de la société sur le travail de l'enseignant.

D. Le Livre blanc : le projet de réforme scolaire de 2016

En janvier 2016, de nouvelles mesures ont été annoncées par le ministre d'alors Naji Jalloul, dans le cadre de la réforme du système éducatif tunisien. Selon ce ministre, de nouvelles mesures ont été prises en collaboration avec le syndicat des inspecteurs et celui des surveillants généraux.

C'est le Livre blanc qui a été le résultat d'un dialogue national sur l'éducation entamé en 2015. Il comprend cinq mesures essentielles qui concernent la formation et le recrutement des enseignants, l'évaluation des élèves et la gestion des établissements scolaires.

Ce Livre blanc a représenté le fruit d'un vaste dialogue national, avec 8000 intervenants et experts dont l'Union Générale du travail et l'Institut arabe des droits de l'Homme.

Ce Livre présente une évaluation de la situation actuelle de l'enseignement tunisien et énumère ses différents dysfonctionnements (aggravation du phénomène de précarité scolaire, chute des niveaux scolaires des élèves, disparités entre les régions, détérioration des conditions du travail, etc.), tout en présentant de nouvelles mesures capables de remédier aux contraintes qui se présentent sur le terrain et offrant des solutions pour les années à venir.

« *Pour une école tunisienne, équitable et efficace, contribuant à la construction du citoyen et de la patrie* » (Marzouk, 2016). C'est avec ces énoncés que le Livre blanc débute, juste après le sommaire.

Ce Livre insiste sur l'inscription du projet de la nouvelle réforme dans le contexte mondial marqué par la révolution numérique, la mondialisation, la compétitivité et l'éducation pour tous. Il a été basé notamment sur le contexte local marqué par la cumulation de plusieurs années de réformes et tient compte de l'importance de l'école et des études dans la société tunisienne.

En observant la structure de ce Livre, on remarque qu'il a été construit sur neuf objectifs stratégiques. On pourrait citer par exemple le troisième objectif à partir de la page 122, qui s'intéresse au développement des compétences en ressources humaines et à la qualification des cadres enseignants et formateurs.

En analysant ce troisième objectif tel qu'il est construit dans le Livre blanc à la page 122, nous remarquons qu'il est conçu sous la forme d'un tableau dont on évoque un objectif général et trois objectifs spécifiques. Prenons la qualification des enseignants et formateurs comme objectif général. Nous notons qu'on lui a attribué six objectifs spécifiques qui sont :

- « - Créer un système de formation initiale pour tous les nouveaux enseignants.
- Développer le système de formation continue équitablement entre la formation théorique et pratique.
- Mettre en place des mécanismes pour motiver les enseignants et les encourager à initier et à innover.
- Améliorer les conditions de travail des enseignants.
- Développer les mécanismes de suivi et d'accompagnement et évaluer le travail des enseignants.
- Ouvrir des horizons professionnels à tous les enseignants et formateurs » (Ministère de l'Éducation et de Formation, le Livre blanc, 2016, p. 122).³

Le Livre Blanc expose et détaille les différentes mesures permettant de réaliser ces objectifs en fixant une échéance bien limitée dans le temps.

Partant des données mentionnées ci-dessus, nous pensons pouvoir dire que l'État tunisien fait preuve d'une volonté réelle de changer son regard envers le professionnel enseignant. Nous

³ Traduction personnelle de l'arabe au français.

noterons, contrairement aux projets de réforme de 1958 et 1968 que ce projet de réforme de 2016 a marqué une évolution de la perspective du statut de l'enseignant.

Cette évolution est marquée par le passage du paradigme de la ressource qui s'imagine que c'est l'institution qui définit le problème au paradigme de l'expertise qui croit en l'identité de l'enseignant, autrement dit celui de « l'enseignant expert » qui définit lui-même le problème et qui essaie de trouver ses propres issues tout en mobilisant ses compétences, c'est-à-dire « son usage de soi » (Durrive, 2016), sa propre histoire, ses propres valeurs et son propre langage. À partir de ce « Livre blanc », l'État a donc justifié son intérêt à redonner confiance à l'enseignant et à le considérer comme un expert de son métier. Nous sommes donc devant une forme d'« universalisation » des professionnels de l'enseignement quand l'État investit dans le « savoir-faire de l'enseignant », c'est-à-dire en affirmant faire confiance à la manière propre à chacun de faire face aux contraintes du travail réel. L'encouragement à la prise d'initiative et l'amélioration de leurs conditions de travail, comme cela a été indiqué dans le Livre blanc, témoignent - nous semble-t-il - d'une volonté de se représenter autrement le travail de l'enseignant.

Ce nouveau regard passe par l'élaboration d'un nouveau programme de formation spécialisée dans l'enseignement, surtout après la fermeture des Instituts de Formation des Maîtres (ISFM) en 2007 pour des raisons qui nous sont inconnues.

Le Livre blanc a ainsi prévu des mesures pratiques afin d'actualiser le système de formation des enseignants et de remédier aux contraintes d'absence de formations réelles sur le terrain depuis 2007, ce qui a entraîné le recrutement direct de jeunes diplômés de toutes les disciplines, non spécialistes du métier. Le Livre blanc a alerté sur les enjeux et les risques de ce système de recrutement direct des enseignants dans lequel la contrainte d'employabilité a prévalu sur l'exigence de formation et de professionnalisme. En procédant ainsi, le système scolaire a perdu un de ses principaux éléments d'excellence (Ministère de l'Éducation et de Formation, le Livre blanc, 2016, p. 61).

Ce projet de réforme explique également que parmi les facteurs de régression de la qualité de l'enseignement en Tunisie, il identifie le recrutement social qui se basait sur des critères de recrutement des plus âgés et des diplômés les plus anciens ainsi que l'amnistie législative générale qui a entraîné l'emploi d'une catégorie d'enseignants non spécialistes de l'enseignement primaire avec une base de formation fragile causée par leurs longues années

de chômage. Ajoutons à cela leur niveau fragile de formation initiale en langues. Ces enseignants ont souvent du mal à s'adapter aux différentes innovations des programmes scolaires ainsi qu'aux contenus d'apprentissage (Ministère de l'Éducation et de Formation, le Livre blanc, 2016, p. 61-62).

Après avoir fait le point sur les répercussions de ces choix sur la qualité de l'enseignement et sur le rendement des élèves en Tunisie, ce projet de réforme propose une restructuration du système de formation qui permettra de redonner à l'enseignement sa place dans la société.

Le Livre blanc propose des mesures réelles de formation des enseignants, en créant une nouvelle licence appliquée en sciences de l'éducation pour les enseignants du primaire et ce entre les années 2016 et 2017 et en créant également un Master appliqué aux filières de l'enseignement préparatoire et secondaire durant la même période (p. 123).

Il faut souligner que pour que l'État remédie à toutes ces problèmes, il a fallu qu'il mette le doigt sur les conditions de travail de l'enseignant. En améliorant ces conditions, l'institution permet que les enseignants transforment leur métier et modifient ainsi le rendement de leur activité. Cette volonté de réformer l'activité enseignante reflète une vision inédite de l'image de l'enseignant qui passe spontanément par l'environnement de son travail. Ainsi, pour réaliser l'objectif de l'amélioration des conditions du travail, ce projet de réforme a prévu trois mesures spécifiques réalisables entre les années 2016 et 2020 (Ibid.).

« -Varier les moyens logistiques et les outils pédagogiques nécessaires.

- Fournir des espaces d'animation pour compléter les apprentissages.

- Développer la conception de l'espace scolaire qui convient au processus d'apprentissage » (Ibid.).

L'amélioration des conditions de travail pourrait être consolidée par la restructuration des modules d'évaluation et de contrôle des enseignants par des missions différentes confiées aux inspecteurs et chefs d'établissement. À ce stade, nous pourrions affirmer, à partir de ce qui a été proposé dans ce Livre blanc, que redonner une nouvelle perspective au métier de l'enseignant passe manifestement par son bien-être dans son milieu professionnel. Ce bien-être pourrait être envisagé par la reconfiguration des formalités de contrôle et d'évaluation et

également par la détermination de critères et d'outils dans l'encadrement et l'accompagnement du cadre enseignant.

Pour réaliser ces objectifs, il a fallu que le ministère préconise les mesures suivantes :

- « - Développer la mission d'inspection pour assurer la qualité du suivi, de l'accompagnement et de l'évaluation selon des critères de qualité spécifiques.
- Établir une référence commune pour l'évaluation pédagogique des enseignants.
- Développer le rôle des chefs d'établissements scolaires pour accompagner les enseignants, suivre leur travail et évaluer leur performance.
- Préparer une grille de critères pédagogiques pour évaluer le rendement et les performances pédagogiques des enseignants » (p. 124).

Nous nous demandons dans ce contexte, si les différentes mesures de réforme qui visent à améliorer les conditions de travail de l'enseignant sont réellement appliquées sur le terrain, quatre années après l'annonce de leur mise en œuvre.

C'est à partir de notre enquête sur le terrain que nous vérifierons l'étendue de l'application de ces mesures sur le terrain. Mais avant cela, nous analyserons le contexte social dont lequel l'enseignant réalise son travail et l'influence, après la révolution de 2011, du cadre politique et social instable sur le travail quotidien de l'enseignant. Comment donc peut-on repenser et redécouvrir l'activité enseignante dans un cadre social et politique caractérisés par un aspect instable - surtout depuis ces événements ?

3. Le contexte social : les enjeux du système éducatif tunisien dans un cadre social et politique instable.

3.1. L'évolution du statut de l'enseignant et la place de l'école dans un cadre des mutations sociales continues.

Aujourd'hui le métier d'enseignant s'exerce dans un contexte de mutations sociales ayant considérablement transformé l'institution scolaire et la fonction même de l'enseignant. Certains auteurs n'hésitent pas à invoquer qu'au-delà de leurs missions traditionnelles - celles d'instruire et d'éduquer - les enseignants auraient à assumer une « fonction humaniste » : être cet adulte dont on attend qu'il transmette un savoir sur les conditions propres à l'être humain,

en faisant l'hypothèse que l'école pourrait ainsi se constituer en « institution humaniste » (Wawrzyniak et Lassarre, 1999).

Dans une perspective proche, par rapport aux attentes sociales de leur institution d'appartenance et relativement à leur fonction, les enseignants doutent d'être suffisamment formés et ne se sentent pas toujours compétents. Comment des attentes aussi fortes n'engendraient-elles pas un état de stress et d'anxiété ? De nombreux décalages se manifestent du fait des registres d'expression différents entre eux et leurs élèves, et parfois du fait des différences entre les origines socio-économiques des élèves et les leurs, ou encore entre les exigences souvent élevées et les contraintes de scolarité dans lesquelles se trouvent leurs élèves (Blanchard-Laville, 2013, p. 10).

Ces différentes évolutions ont des répercussions sur l'exercice du métier d'enseignant. Les enseignants se plaignent de ne pas pouvoir être à la hauteur des nouvelles responsabilités qu'on leur donne et qui pèsent sur eux et de ne pas pouvoir assumer ce qu'on leur demande de soutenir, tant du côté de la société que du côté de l'institution qui attendent toutes davantage d'eux. Ce « malaise contemporain » engendre chez eux une grande souffrance, issue de cette impossibilité d'invention et d'ajustement aux situations rencontrées (Rayou et Van Zanten, 2004).

Ce malaise contemporain provient aussi de l'évolution de l'institution scolaire et du rôle de l'enseignant dans la société. Mais il faut se questionner aussi sur le statut et la place de l'enseignant dans cette même société. Est-il un simple citoyen employé au sein des institutions de l'État ? Ou bien a-t-il gardé cette image d'autrefois, celle de la personne savante dans un milieu non lettré, une personne à qui la société accordait un statut social important ? Assistons-nous à une régression de la valeur morale et symbolique de l'enseignant ?

Le sociologue Moncef Ouanes, professeur à l'Université de Tunis, explique au Huffpost Tunisie, que le statut de l'enseignant tunisien a complètement changé entre les années 50 et les années 90 (Elbouti, 2016). L'enseignant n'est plus, de nos jours, celui qui a été le pilier de l'école autour des années de l'Indépendance et qui a assuré l'éducation de plusieurs milliers de jeunes Tunisiens. Selon lui, l'enseignant tunisien a participé au rayonnement de l'école à travers les efforts consacrés à la diffusion de cette dernière, surtout dans les années

50 et 60. L'école à cette époque a constitué « la source fondamentale du régime politique. » (ElBouti, 2016).

En revanche, c'est à partir des années 1975 que la situation de l'enseignant tunisien a commencé à se dégrader, en particulier pour ce qui est en rapport à ses conditions de vie.

Ouanes confie qu'« *après tant de sacrifices et tant d'efforts pour le rayonnement de l'école tunisienne, l'enseignant tunisien n'est plus ce qu'il était autrefois. Il a perdu toute sa valeur* » (Ibid.). Le sociologue ajoute dans le même article que « *de nos jours, enseigner n'est plus un métier noble en Tunisie.* » (Ibid.)

Dans le même article, la journaliste reprend le témoignage d'un professeur de langue arabe dans un lycée de Tunis qui attribue cette régression du statut de l'enseignant aux faibles revenus financiers engendrés par une faible rémunération :

« *L'enseignement est un métier difficile et la situation de l'enseignant tunisien est très délicate. Il finit ses études à 25 ans et à peine il commence à travailler, il sombre dans les crédits pour se marier, pour acheter une maison... Avec son faible salaire, ce n'est pas chose aisée* » (Ibid.).

Aux difficultés financières, on peut ajouter le fait que l'école a perdu son prestige, elle n'est plus un élément de motivation pour les enfants et les jeunes. L'institution scolaire n'est pas non plus un lieu propice à la mobilité sociale, vu qu'il existe d'autres métiers permettant une meilleure ascension sociale que l'enseignement (Ibid.).

L'auteur de l'article explique enfin que la révolution de 2011 n'a pas changé la situation des enseignants sur le terrain. Ouanes s'exprime sur le même sujet : « *Je suis moi-même enseignant universitaire et je n'ai remarqué aucune amélioration du statut depuis la révolution* » (Ibid.). En revanche les enseignants ont maintenant la possibilité de s'exprimer et de revendiquer leurs droits, par la grève par exemple.

Face à ces conditions sociales « médiocres », les enseignants ont généralement recours aux cours particuliers pour « arrondir les fins de mois » qui s'annoncent difficiles. Le sociologue souligne que « *le phénomène a toujours existé mais est devenu viral depuis la moitié des années 1990. Vu la cherté de la vie, les enseignants n'ont d'autres choix que de se tourner*

vers les cours de soutien pour arrondir leurs fins de mois » (Ibid.). Selon lui, ces cours particuliers sont une manière de contester les salaires « médiocres ». (Ibid.)

À ce propos, les cours de soutien ont créé une polémique entre les parents d'élèves et le ministère, dans la mesure où ils représentent une nouvelle charge pour les familles, des dépenses supplémentaires qui pèsent sur les budgets.

Une enseignante témoigne qu'elle a « *des collègues qui n'arrivent même pas à arrondir leurs fins de mois très difficiles. Ils souffrent et préfèrent avoir recours aux cours particuliers. Personnellement je suis contre les cours de soutien. Moi je me donne à fond en classe, j'explique et réexplique aux élèves mais je comprends les professeurs et les parents qui dans certains cas, n'ont pas d'autres choix* » ». (Ibid.)

Ouanes revient sur le statut de l'enseignant, soulignant que l'activité enseignante n'est plus un métier noble et de prestige, car l'enseignant est perçu désormais comme un simple agent. Selon lui, cette régression de l'image noble de l'enseignant tombe sous la responsabilité des syndicats -représentés par l'UGTT-, la société civile et le Ministère de l'Enseignement Supérieur et celui de l'Éducation. Il explique que l'UGTT, cette entité syndicale forte depuis l'Indépendance et présente géographiquement dans toute la Tunisie, n'a pas pu jouer un rôle important pour préserver le côté prestigieux du métier de l'enseignant. Dans le même article, l'enseignant interviewé a estimé qu' « *autrefois, l'enseignement était un métier de prestige en Tunisie mais hélas il ne l'est plus. Il a besoin d'un salaire qui reflète ses efforts et de retrouver sa dignité* » (Ibid.).

Ben Raies (2016), explique dans le même contexte que la dégradation de l'enseignement supérieur est dû à la « démocratisation » de l'enseignement, autrement dit au « système de massification de l'éducation » et des diplômes. Un système qui permet l'accès à des diplômes grâce à la réforme des 25% (une réforme qui permet de compter 25% de la moyenne au cours de l'année dans la moyenne générale du Bac). Selon lui, ce système de « démocratisation », n'est qu'une fuite en avant. Elle n'attache pas suffisamment d'importance à l'acquisition des compétences et des savoirs, pourtant essentiels pour le fondement de l'éducation et de l'enseignement.

D'après le même auteur, la solution est de fonder l'école sur des exigences culturelles et linguistiques depuis l'école primaire, ce qui permet l'acquisition d'un enseignement de plus

haut niveau, parce que « *il n'est pas normal qu'en sortant du cycle primaire et/ou secondaire, les élèves quelle que soit la filière suivie, ne sachent pas situer géographiquement la Tunisie, (que ce pays est un pays situé au nord de l'Afrique, sur la rive sud de la Méditerranée). Qu'ils n'aient aucune idée sur son histoire contemporaine. Qu'ils ne sachent pas rédiger un essai correctement, que ce soit en langue arabe ou française* » (Ben Raies, 2016).

Le chercheur évoque dans le même cadre le problème de l'évaluation dans le système éducatif tunisien, qui selon lui, reste un moyen de cacher les résultats pitoyables de l'enseignement. Selon lui, ce système d'évaluation est tellement inintelligible et compliqué que les parents et les enseignants ont du mal à le comprendre.

« *Dans le but inavoué de masquer des résultats déplorables du système éducatif, l'Éducation Nationale a mis en place un système d'évaluation tellement abscons que les parents n'y comprennent rien. Les enseignants quant à eux, dociles, renseignent les livrets et bulletins scolaires sans non plus pouvoir s'y retrouver* » (Ibid.).

Ces évaluations ne sont pas en réalité un moyen de contrôler les acquis des élèves, mais de contrôler les démarches pédagogiques des enseignants. Ce ne sont que de simples formalités et procédures obligatoires que l'enseignant doit réaliser. Il ne s'agit donc pas ici de réaliser de véritables épreuves significatives mais de ruiner l'enseignant, le parent et l'élève par des formalités imposées et compliquées (Ben Raies, 2016).

Face à cette dégradation remarquable de l'enseignement tunisien, Ben Raies (2016), propose une réflexion générale sur la situation de l'éducation en Tunisie, en prévoyant une participation massive de tous les intervenants de l'enseignement et de l'éducation dans l'élaboration de nouveaux programmes reconstruits de manière riche et progressive :

« *Il faudrait simplement convoquer des groupes de réflexion multi et inter disciplinaires sur les programmes. Des universitaires, des professeurs de toutes disciplines et de tous les niveaux de l'enseignement, des instituteurs qui communiqueraient et réfléchiraient ensemble sur l'école et ses problèmes. Un grand nombre d'enseignants voudraient pouvoir réfléchir, remettre en question les dogmes imposés par quelques doctrinaires officiellement accrédités* » (Ibid.).

En conclusion, le chercheur montre l'importance de réfléchir à des réformes constructives qui se basent sur une véritable formation des enseignants, une formation longtemps considérée comme « *sinistrée et en péril* » (Ibid.)

La situation sociale « dégradée » de l'enseignant tunisien a suscité de nombreuses manifestations depuis la révolution de 2011 jusqu'à ce jour. D'ailleurs, opprimé avant cette date, l'enseignant tunisien n'avait pas le droit de contester sa situation sociale et professionnelle.

Le nouveau climat de liberté a permis aux enseignants de s'exprimer librement, tout en essayant de changer cette situation vers le mieux.

Dans un article publié dans la revue électronique « Webdo », Sghaier (2015) s'appuie sur des témoignages d'enseignants tunisiens participant à ces grèves, qui expriment leur mécontentement envers le système de promotion professionnelle, le salaire insuffisant et la dévalorisation du travail de l'enseignant. :

« J'ai postulé l'année dernière à une promotion mais malheureusement en vain. Ceux qui ont seulement 5 et 6 ans d'expérience ont été promus en tant que maître d'application bien avant moi. Ça fait 25 ans que je travaille et je ressens de l'injustice. Au début je n'envisageais pas de participer à la grève mais il fallait qu'il y ait de la solidarité entre tout le corps enseignant. « Nous sommes tous des enseignants nous assumons la même charge de travail, et nous sommes exténués au même degré » (Mme Baya Ben Khadher citée dans Sghaier, 2015).

Une autre maîtresse d'école proteste contre la non-reconnaissance de la valeur des enseignants malgré le rôle important que jouent ceux-ci dans la construction cognitive des enfants : « *On se fatigue, on corrige, on fait le suivi de tout le travail et en dépit de tout, personne ne reconnaît nos efforts. Nous sommes les salariés les moins payés, les gens de métier les moins respectés, les moins valorisés, dommage !* » (Mme M'solli citée dans Sghaier, 2015).

Un membre de l'UGTT (l'Union Générale des Travailleurs Tunisiens) défend la légitimité de ces grèves en expliquant que le travail de l'enseignant tunisien n'est pas valorisé le plus souvent, malgré le fait que ce dernier ait prouvé pendant la révolution une certaine responsabilité au regard de la situation critique du pays.

Il faut souligner que le conflit enseignant-élève-parent, a provoqué de la part de tous les intervenants dans le domaine éducatif le sentiment de ne pas être reconnus. Ils voient dans ces contestations un oubli des sacrifices que l'enseignant a toujours fait pour l'éducation de leurs enfants.

Les manifestations successives des enseignants ont toujours déclenché la colère des parents et des élèves, qui considèrent ces manifestations comme un égoïsme de leur part.

« L'image de l'éducateur n'est pas celle d'un opportuniste. N'oublions jamais qu'après la révolution, le seul secteur qui n'a pas formulé de revendications est celui de l'enseignement, primaire et secondaire. Les enseignants ont « assuré » lors des deux années scolaires post-révolution. Il ne faut pas dénier les efforts des enseignants » (Ibid.)

Les parents sont allés jusqu'à organiser des manifestations contre les enseignants et leur syndicat pour contester l'abus de ces grèves et pour demander la continuité des cours dans les écoles. *Kapitalis* avait repéré une marche organisée le dimanche 5 mars 2017 à Tunis par les parents d'élèves devant le siège du gouvernement pour protester contre ce qu'ils ont appelé « les dérives des syndicats d'enseignants » et les menaces de grèves émanant des syndicats de l'enseignement primaire et secondaire (*Kapitalis*, 2017).

Dans un autre article publié sur le site de France 24, le journaliste a suivi une grève des enseignants tunisiens, le 30 mai 2012. L'article décrit les causes principales qui ont conduit à cette grève. On peut citer par exemple : la réclamation d'une prime de rentrée scolaire et l'alignement des heures de travail sur celles des enseignants du secondaire (*Les Observateurs*, France 24, 2012).

Le journaliste a recueilli un témoignage d'un instituteur présent lors de cette grève qui s'exprime sur les raisons qui l'ont poussé à participer à cette manifestation :

« Si je fais grève, c'est que l'État reste sourd face à nos revendications. Depuis la révolution, le coût de la vie a beaucoup augmenté mais nos salaires n'ont pas suivi. Personnellement, je gagne 700 dinars par mois [350 euros]. J'ai un loyer mensuel de 150 dinars [75 euros] et, en un an, le kilo de tomates est passé de 200 millimes [0,10 euro, sachant qu'un dinar équivaut à 1000 millimes] à 2,5 dinars [1,20 euro]. J'ai donc du mal à subvenir aux besoins de ma femme et de mon garçon qui est au collège. À l'heure actuelle, pour vivre moyennement, j'estime que j'aurais besoin de toucher 1000 dinars [500 euros] au minimum » (Ibid.).

Toutes ces questions soulevées dans notre contexte de recherche nous ont orientée vers un cadre théorique susceptible de rendre davantage intelligible cette réalité sociale : nous faisons référence à des concepts précis comme la renormalisation, l'activité (ergologie), l'écart prescrit-réel (ergonomie), la souffrance et le plaisir au travail (psychodynamique du travail).

Ces concepts ne sont pas choisis arbitrairement, mais reposent essentiellement sur les thèmes principaux de notre recherche.

3.2. L'influence du climat politique et social post-révolution sur l'enseignement en Tunisie.

Depuis la révolution de 2011 qui a conduit à la chute du régime de Ben Ali, le pays ne cesse d'être en état d'effervescence dans tous les domaines, notamment dans l'éducation. Ce nouveau climat politique caractérisé par une démocratie naissante a permis la libération du peuple tunisien et a instauré une ambiance de liberté d'expression. Après cette date, les réformes de l'éducation ont représenté un important défi de manière à consolider cette démocratie naissante et pour préserver ses valeurs. En observant les différentes réformes réalisées après 2011, on se rend compte que les programmes scolaires restent inchangés, hormis quelques modifications apportées sur des contenus liés à l'ancien régime. Malgré la succession des ministres de l'éducation depuis 2011 jusqu'au aujourd'hui, on enregistre une forme d'absence de volonté politique qui puisse instaurer une véritable programmation en réponse aux nouvelles exigences de la société tunisienne. Ainsi, les critiques de ce système éducatif et de son efficacité ne cessent de flotter à la surface, ces dernières années. D'ailleurs, les observateurs de la société tunisienne considèrent qu'après 2008, le système éducatif a connu une chute de rendement surtout au plan de la qualité de la formation et de l'employabilité postuniversitaire, sans oublier la place de l'éducation dans la classification internationale dans laquelle la Tunisie occupe les derniers rangs dans les concours d'évaluation internationaux de TIMS et PISA. Cette classification reflète « [...] *l'inefficacité de notre système, particulièrement sa non efficacité vu la modestie de ses performances eu égard aux moyens mis à sa disposition, fuite en avant oblige. On a trouvé mieux que de ne plus participer !* » (Bouaziz, 2020).

Bouaziz (2020) justifie la nécessité d'une nouvelle réforme et s'explique : « *le système éducatif tunisien demande impérativement une profonde réforme, c'est un constat et une demande collective ; il a pleinement montré ses limites. L'institution n'éduque que médiocrement, ne forme que passablement et ne justifie plus l'énorme budget que la société consent à lui allouer* » (Ibid.).

Il propose d'éviter tout ce qui est en rapport au « théoricisme déconnecté de la réalité » et de construire à nouveau en réalisant « *un diagnostic objectif de la réalité dans sa globalité, puis dans ses détails et proposer des solutions efficaces au moindre coût pour chaque détail (...), ce qui permet finalement de résoudre tous les maux du système dans sa globalité* » (Ibid.).

Bouaziz (2020) considère que l'absence d'une réforme sérieuse de l'éducation est expliquée par l'absence de projets solides adoptés par les ministres qui se sont succédés au pouvoir depuis plus d'une décennie. Selon lui « aucun ministre n'avait mis les pieds au ministère, tout en étant porteur d'un projet de réforme. Tous se sont satisfaits de gérer le quotidien, tous se sont fiés à ce que les directeurs généraux leur ont donné comme informations et suggestions, qui, parfois n'étaient pas trop catholiques » (Ibid.).

L'absence d'une réforme sérieuse du système éducatif s'accompagne d'un environnement social et politique instable. En effet, de plus en plus de problèmes pèsent sur la stabilité du pays. Citons par exemple le terrorisme et l'extrémisme, ainsi que l'augmentation des taux de chômage parmi les jeunes diplômés ces dernières années (Lucenti, 2017).

Selon ce chercheur, ces différents problèmes qui marquent la société tunisienne depuis la révolution ont poussé le Ministère de l'Éducation, le Syndicat Arabe des Droits de l'Homme et des représentants de la société civile à rédiger un rapport qui rassemble des témoignages des acteurs du monde scolaire.

Lucenti (2017) se demande, après son analyse des programmes et des manuels scolaires, pourquoi le fléau du terrorisme existe dans la société tunisienne alors que les manuels scolaires témoignent d'une ouverture culturelle sur l'Europe : « *Nous nous sommes demandés pourquoi, face à des manuels qui véhiculent une image positive de l'autre et de l'Europe, (et donc qui éduquent au respect de l'autre) il y a dans le pays un préoccupant rapprochement des jeunes diplômés aux franges les plus extrêmes de l'Islam, surtout par des étudiants qui ont choisi un parcours scientifique* » (Ibid.).

Nous nous demandons dans le même contexte s'il existe un lien entre ce phénomène de terrorisme et la dégradation du système éducatif actuel tunisien, malgré les valeurs de tolérance et d'ouverture à l'autre enracinées dans les programmes scolaires. Et nous nous interrogeons pour savoir si l'enseignant joue un rôle dans la lutte contre ce phénomène.

Le Livre blanc instauré en 2016, que nous avons cité plus haut, insiste (page 98) sur le rôle important de l'école dans la lutte contre toutes les formes de radicalisation et de terrorisme.

Cela ne serait possible qu'en appliquant certaines mesures concrètes sur le terrain. Nous en évoquerons quelques-unes ci-dessous. Il faut souligner que vu l'absence d'une version française, nous étions invitée à traduire personnellement ces énoncés de l'arabe en français :

« Immuniser les établissements scolaires de tous les risques d'extrémisme et de terrorisme à travers un traitement intellectuel, culturel et éducatif de ce phénomène. Et ce :

- En procédant à l'interaction des établissements scolaires avec leur environnement civil et social, pour garantir une lutte commune contre ce phénomène.
- En renforçant le sentiment d'appartenance à la Tunisie et approfondir la conscience des acquis de la République et la place de l'État et de ses piliers dans la vie de la société.
- En ayant une vigilance constante face à tous les phénomènes étranges et en les traitant de suite.
- En offrant une immunité adéquate aux jeunes scolarisés pour les protéger de la polarisation et du glissement vers des actes de violence, de terrorisme, d'extrémisme, d'isolement et de fanatisme, quel que soit son aspect.
- En faisant face à la violence sous toutes ses formes » (Ministère de l'Éducation et de Formation, le Livre blanc, 2016, p. 89)⁴.

Il faut souligner que dès l'arrivée du ministre Mohamed Charfi à la tête du Ministère de l'Éducation en 1989, la question de la révision des programmes et des manuels avait été évoquée. D'ailleurs le projet de la nouvelle réforme de 1991 prévoyait des mesures concernant la rationalisation des programmes scolaires, en les purgeant de tous les préjugés idéologiques pouvant représenter un obstacle au progrès et au développement du pays, ainsi qu'à l'ouverture vers les autres cultures. Il s'agit de combattre toutes les formes de fanatisme et d'intégrisme par le biais de l'école et de préserver la société tunisienne contre les projets obscurantistes (Mahjoubi cité dans Lucenti 2017).

⁴ Traduction personnelle de l'arabe au français.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Dans une première approche de l'activité enseignante en Tunisie, il nous a fallu faire le point sur l'histoire de l'enseignement dans ce pays. Cela nous paraît être un préalable pour cerner l'évolution de ce métier depuis l'époque coloniale jusqu'à nos jours.

Nous avons donc expliqué au cours de la première partie de notre thèse que l'enseignement en Tunisie ne cesse d'évoluer et ce depuis l'époque précoloniale au cours de laquelle l'enseignement était limité à certaines institutions. Nous pouvons citer « *les kuttabs* » dans lesquels on enseigne les matières religieuses comme le « fikh » et le coran ; la Zaytouna, qui enseignait les sciences dites profanes telles que les mathématiques, les sciences et la physique ; enfin l'école polytechnique de Bardo qui a contribué à former des cadres militaires tels qu'il en existait en Europe.

L'arrivée du protectorat à travers l'école de Jules Ferry a permis de construire un système éducatif basé sur l'acquisition de la langue française pour les Tunisiens et former des enseignants tunisiens capables d'enseigner la langue française aux élèves tunisiens.

L'infrastructure des écoles avant l'Indépendance était construite sur la base d'un héritage majoritairement francophone. La réforme de 1958 dirigée par l'écrivain Mahmoud Mesaâdi a mis en forme un enseignement bilingue dans lequel la langue arabe a occupé un espace de plus en plus important depuis l'indépendance. Cet héritage du bilinguisme a influencé tout le système scolaire après l'Indépendance, notamment sur le système éducatif dans les années qui suivent.

La réforme de 1968 avait pour objectif d'assurer la gratuité de l'enseignement dans tous les cycles et l'obligation de la scolarisation de 6 à 16 ans. Cette réforme a instauré un enseignement de base qui dure 9 ans et qui est réparti sur deux cycles. Il s'achève par un diplôme de fin d'étude de l'enseignement de base.

La Livre blanc de 2016 présente une évaluation de la situation actuelle de l'enseignement tunisien et énumère ses différents dysfonctionnements tout en présentant de nouvelles mesures capables de remédier aux contraintes qui se présentent sur le terrain et en offrant des solutions pour les années à venir.

Nous avons exposé également dans cette partie les raisons de l'évolution constante du statut de l'enseignant dans un contexte social mutant. L'enseignant passe d'une position de « détenteur de savoir » à celle d'un simple employé de l'État. Les conditions financières de l'enseignant tunisien se dégradent,

ce qui influe sur la qualité de l'enseignement et ce qui motive des contestations sociales souvent soutenues par l'organisation syndicale tunisienne l'UGTT (Union Générale des Travailleurs Tunisiens).

DEUXIÈME PARTIE

CADRE CONCEPTUEL ET PROBLÉMATISATION

INTRODUCTION A LA DEUXIÈME PARTIE

La présentation du cadre contextuel de la recherche nous a permis de comprendre dans quel cadre normatif l'enseignant tunisien exerce son métier. Cela nous aidera à construire notre problématique de recherche. Cependant, comme dans toute démarche scientifique, la construction de la problématique passe par l'exploration d'une revue de littérature riche de concepts qui exposent clairement les fondements théoriques d'une problématique. Ce détour théorique est motivé par des *questions de recherche* introduisant des pré-questionnements qui portent, dans notre cas, sur la manière dont on pourrait redécouvrir l'activité enseignante en levant le voile davantage sur le travail réel, car il est le plus souvent invisible et caché.

Notre démarche consiste donc dans un premier temps (premier chapitre) à élaborer les questions de recherche, dont une principale et trois secondaires. Ensuite, dans le deuxième chapitre, nous ferons la synthèse de la littérature qui portera essentiellement sur l'ergonomie, l'ergologie et la psychodynamique du travail. Ce cadre théorique nous conduira enfin (troisième chapitre) à élaborer notre problématique et nos hypothèses de recherche.

CHAPITRE 1

QUESTIONS DE DÉPART ET ORIGINE DE NOTRE RECHERCHE

Les questions de recherche sont un moyen de cibler et d'identifier l'objet de notre étude. En effet, leur rôle est de recadrer et segmenter les premiers questionnements du projet afin d'arriver à constituer une problématique solide. Pour cela, nous avons commencé par élaborer une question principale qui traite la question des débats de normes dans l'activité enseignante. Cette question principale nous a conduit à trois questions secondaires qui visent à approfondir certains aspects.

Nous voudrions dans un premier temps préciser l'origine de notre recherche et les réelles motivations qui nous ont conduit à vivre cette expérience académique.

1. L'origine de notre recherche : notre expérience professionnelle et académique.

Les enseignants sont soumis aujourd'hui aux obligations fixées par un cadre institutionnel, avec des conditions de travail parfois éprouvantes, dans un contexte qui fait appel à des capacités à s'adapter à des situations nouvelles ou inattendues et surtout des capacités à s'approprier les valeurs nouvelles qui fondent la « norme ». C'est dans ce bain de culture et de réformes parfois bouillonnantes que nous avons conçu notre projet de recherche en nous adossant à notre passé d'institutrice en Tunisie. Le travail de l'enseignant constituera ainsi le cadre de l'expérience que nous nous proposons de décrire et d'analyser.

Plus précisément, le choix de ce thème de recherche repose sur les deux raisons suivantes :

Une première raison : ce projet de thèse s'inscrit dans notre parcours professionnel.

Professeur des écoles en Tunisie pendant quatorze ans, nous avons été confrontée régulièrement aux questionnements des enseignants sur leur situation du travail, caractérisée par une forte tendance à la rationalisation de l'activité de la part de l'institution. Cette rationalisation exige du côté des professionnels une forme de résistance, un combat pour préserver toute la valeur humaine du métier. C'est en effet un métier humaniste, animé d'un

idéal qui repose sur les relations humaines : voilà la perspective dans laquelle l'enseignant se bat, dans une lutte quotidienne pour exister avec ses convictions professionnelles dans le cadre normatif qui vise l'homogénéisation. Il se trouve obligé de réagir, de reprendre l'initiative dans des contraintes institutionnelles de plus en plus strictes. Agir dans les contraintes, cela signifie par exemple : pouvoir prendre des décisions dans des situations imprévues ; travailler dans des conditions difficiles ; parvenir malgré tout à gérer une classe en surnombre ; devoir jongler avec un programme long et parfois inadapté au niveau des élèves et réussir une leçon malgré tout, malgré le manque de matériel.

Toutes ces questions nous renvoient aux origines de la souffrance des enseignants, une souffrance qui se manifeste à partir d'un travail prescrit qui empêche l'enseignant de prendre des initiatives dans son travail, alors que précisément travailler consiste à prendre en compte les contraintes et à reprendre à chaque fois des initiatives, en cherchant si possible un peu de marges de manœuvre.

Notre thèse ne vise pas uniquement à découvrir les conditions de travail de l'enseignant tunisien – elles sont d'ailleurs déjà largement connues. Elle cherche à voir « ce que ça fait » de travailler dans ces conditions, dans quels « débats de normes » ces conditions placent le professionnel. Le travail réel de l'enseignant nous apparaît donc comme une reprise continue d'initiatives, des essais quotidiens d'évaluer la norme et de combler ses manques, afin de l'actualiser et la personnaliser, de façon à être le sujet son action, acteur et auteur de ses choix.

La deuxième raison à l'origine de ce projet de thèse s'inscrit dans la prolongation de notre mémoire de recherche soutenu le 27 juin 2016, qui a permis de faire le point sur quelques représentations à propos du fonctionnement des organisations scolaires en Tunisie et en France. Les organisations reposent certes sur l'application des normes, mais celles-ci ne sont efficaces que dans la mesure où les enseignants peuvent se les réapproprier et non pas « les intérioriser » docilement. Il s'agit ici d'une re-normalisation (selon l'expression d'Yves Schwartz, 2000), une façon « personnalisée » de recevoir et d'appliquer les normes. Car, comme l'indiquait Canguilhem (2000/1965) : *« en tant que vivant, l'homme n'échappe pas à la loi générale des vivants. Le milieu propre de l'homme, c'est le monde de sa perception, c'est-à-dire le champ de son expérience pragmatique où ses actions, orientées et réglées par les valeurs (...) découpent des objets qualifiés, les situent les uns par rapport aux autres et tous par rapport à lui ».* (p.195)

Nous avons voulu montrer, à partir de notre travail de mémoire de master, que l'enseignant ne se contente pas de recevoir les normes. Dans une perspective ergologique, on comprend qu'il les retravaille en fonction de ce qui fait déjà norme pour lui. Il agit toujours en se plaçant dans un débat de normes, c'est-à-dire en se questionnant (même s'il n'en est pas intellectuellement conscient) dans « l'ici » et le « maintenant » afin de voir :

- Comment actualiser et repenser la norme selon les circonstances du moment ;
- Comment s'engager soi-même dans la mise en œuvre de la norme, dans sa réalisation « ici et maintenant ».

L'activité dans ce sens est « un usage de soi par soi » qui vient doubler « l'usage de soi par les autres ». L'enseignant va d'abord considérer que le problème qu'on lui confie devient « son » problème, il se sent profondément concerné en tant que sujet de l'action. À ce moment-là, il mobilise ses compétences, ses savoirs et tout son bagage personnel, pour gérer l'écart entre « le prescrit » et « le réel ». C'est là que réellement l'enseignant « agit et réagit », dans un débat entre les normes antécédentes –celles que l'on cherche à lui imposer dans son milieu de travail (des normes toujours tiraillées entre les valeurs dimensionnées et non-dimensionnées)– et ses dispositions propres à re-normaliser.

Il faut souligner aussi qu'il manque dans les écoles un lieu d'échange, un « espace-temps » (un manque identifié lors de notre recherche pour le mémoire), qui permette aux enseignants de partager leurs expériences dans leurs propres espaces de travail, de partager aussi leurs propres savoirs issus de la réalité du métier et surtout leurs propres récits de vie. Ceux-ci peuvent submerger des expériences uniques de lutte quotidienne pour faire vivre la « norme » malgré tout, malgré les réalités rencontrées. En conclusion de notre recherche de Master, nous nous sommes interrogée sur la possibilité d'un projet de Groupe de Rencontres du Travail en Tunisie, un « GRT ». Celui-ci pourrait représenter pour les enseignants une réelle occasion de faire se rencontrer les savoirs, de faire remonter les expériences de la réalité locale, comme un véritable savoir forgé par les professionnels. Cependant ce savoir n'est consolidé que lorsque la personne qui a vécu l'expérience est capable de la rapporter avec suffisamment de distance pour que l'on puisse saisir la réalité qu'elle a été seule à percevoir de la perspective d'où elle se place. Il faut une distanciation car le savoir ne doit pas toujours dépendre de la subjectivité qui en est à l'origine si l'on veut lui reconnaître le statut d'un savoir commensurable avec les autres savoirs formalisés.

Le GRT (Groupe de Rencontre de Travail) se présente dans ce cas comme une occasion de rétrospective sur l'activité, au sens de questionner sa propre interprétation, ce qui est une démarche de production de savoir valide (grâce à la prise de recul vis-à-vis de sa propre expérience) et de se laisser critiquer par le groupe de pairs (critique de l'expérience de l'autre, tout en ayant un point de vue sur elle).

Le GRT joue un rôle important dans la mesure où le savoir qu'il produit collectivement devient commensurable, autrement dit comparable avec les autres savoirs (institutionnels, ceux-là) qui portent sur le même objet : « le métier d'enseignant ». C'est un savoir que l'on va pouvoir soumettre aux institutions, par exemple sous forme de rapport aux inspecteurs du ministère de l'éducation en Tunisie.

Il faut souligner aussi qu'étant étudiante en sciences de l'éducation, j'ai été particulièrement intéressée par les débats sociaux sur le monde du travail. À partir des cours suivis en Master 1 et Master 2 (sur des thèmes tels que l'analyse de l'activité, l'ergologie, le développement de la personne et des organisations, le changement des organisations, etc.), j'ai choisi de travailler sur les difficultés du monde du travail, et particulièrement celles liées au travail de l'enseignant.

2. Questions de recherche :

2.1. Question principale

Ayant travaillé comme professeur des écoles primaires en Tunisie pendant quatorze ans, j'ai souvent été confrontée aux difficultés que rencontre l'enseignant au quotidien dans la pratique de son métier. Ces difficultés se rapportent à la différence entre le travail « réel » et le travail « prescrit », autrement dit entre ce que l'on demande au maître de faire et ce qu'il réalisera réellement, en fonction de ce qui est vraiment possible sur le terrain. Le problème de l'autonomie des enseignants au travail fait également partie de nos préoccupations, d'autant plus que ce sujet reste à ce jour inabordable en Tunisie.

Comme dans tout métier, l'enseignant a besoin de d'un espace de liberté qui lui permette d'agir en dehors du seul cadre défini, autrement dit d'agir dans les situations de la vie quotidienne, y compris d'urgence, imprévisibles ou incertaines. Du point de vue de la sociologie du travail, le métier d'enseignant appartient aux métiers qui se trouvent

régulièrement confrontés à ce type de situations peu ordinaires. Aussi, si l'on impose au maître ou à l'enseignant un cadre « rigide » et « sur-contrôlé », on se demande s'il peut encore réagir de manière adaptée (au sens actif, *adaptée de son point de vue*) à ces situations d'urgence. Peut-il encore réagir de manière détendue et appropriée, dans le cadre qu'on lui impose et qui l'oblige à devoir s'adapter (au sens passif, c'est-à-dire selon le point de vue de l'institution) de manière quasi-permanente à des situations complexes et particulières, tout en évaluant et en assumant en même temps les risques et les conséquences de ses choix, souvent critiquables après coup ? Ce sont des situations qu'il pourrait rencontrer s'il analysait ou maîtrisait mal les risques, compte tenu de l'ensemble des incidences possibles et non maîtrisées.

Nous sommes parties du fait que l'enseignant navigue entre le respect des consignes de l'institution (programmes, horaires, méthodes d'enseignement et modalités d'évaluation, contrôle, etc.) et la prise d'autonomie : autrement dit il doit manœuvrer entre une responsabilité individuelle qui lui impose des limites et la recherche de marges de travail pour avancer.

Cette double injonction nous interroge sur l'origine du problème que représente ici le seul fait d'enseigner et nous incite à chercher les causes de dysfonctionnement dans le travail même d'enseignement. En effet, s'agit-il de savoir gérer les écarts entre « travail réel » et « travail prescrit », ou s'agit-il de problèmes de représentations, de tensions portant sur les questions de performance au travail ? Ou bien encore la question de fond serait-elle liée à l'absence de motivation sur le lieu professionnel ?

Nous viserons à partir de cette recherche à redécouvrir l'autre facette du travail de l'enseignant tunisien, celle qui est cachée. Redécouvrir ici ne veut pas dire seulement explorer les côtés du non-dit de l'activité enseignante, mais également tenter de plonger jusqu'au fond du métier, au cœur du métier. En effet à partir de ce travail, nous amorcerons une recherche sur ce qui caractérise le travail d'un enseignant non seulement du côté de la particularité du métier mais aussi du côté des difficultés et des obstacles qui accompagnent la profession et qui en fait un métier de l'humain, autrement dit un métier de « défi ».

Nous avons utilisé le mot « défi » dans ce contexte pour montrer que l'activité enseignante est toujours traversée par des exigences qui sont souvent loin d'être conformes à la réalité des conditions du métier.

Ces petites « astuces » trouvées par ici par-là par l'enseignant, autrement dit ces ajustements des situations du travail -parfois perçues comme complexes-, montrent que le travail est quand même réalisé : on travaille « malgré tout » : malgré tous ces imprévus et ces difficultés qui traversent le métier. L'enseignant fait des efforts pour être « conforme » aux exigences de la norme institutionnelle, mais dans la réalité cet enseignant doit encore se battre, pour répondre à « ce qu'on lui demande de faire », avec les différentes contraintes qui bloquent parfois la bonne conduite de la leçon en classe. À partir de toutes ces données, et pour la construction de notre thèse, nous partirons de cette question principale : **« comment repenser l'activité enseignante à partir la réalité que l'enseignant doit gérer au quotidien ? autrement dit qu'est-ce que les débats de normes nous apprennent sur le travail de l'enseignant ? »**

Le travail effectivement réalisé est souvent loin d'être conforme à ce que demande l'institution pour plusieurs raisons. On peut citer par exemple : le manque du matériel pédagogique, la charge des programmes scolaires longs et parfois inadaptés aux besoins cognitifs des élèves, les conditions matérielles du travail parfois dégradées qui empêchent l'enseignant de réaliser son travail dans les meilleures conditions, le contrôle et la surveillance du travail de l'enseignant qui influent sur la liberté et l'autonomie du maître, etc. Toutes ces conditions sont autant de provocations du « milieu » (au sens de Canguilhem, 2000/1965). Cela veut dire qu'elles vont provoquer chez l'enseignant un débat permanent, intérieur, invisible. Ce débat que l'enseignant entretient quotidiennement avec la norme est symboliquement une résistance à l'obéissance aveugle à tout ce qui est prescrit. Car l'obéissance aveugle, de son point de vue, a un double coût : l'inefficacité parce qu'on aura ignoré la dure réalité rencontrée ; et la perte d'identité professionnelle puisque, en cas d'échec permanent dans sa mission, l'enseignant aura un sentiment profond d'inutilité.

La question principale de notre recherche provient d'une curiosité par rapport à une activité réelle pleine de défis quotidiens à gérer au jour le jour. En effet, à partir de cette thèse nous voudrions découvrir les différentes résolutions que l'enseignant adopte pour pouvoir trouver un équilibre entre ce qui est prescrit et le réel de son travail. Il faut dire aussi que notre question principale nous renvoie vers d'autres questions secondaires qui pointent vers la réalité du travail.

2.2. Questions secondaires :

Notre question principale nous conduit vers trois questions secondaires qui élargissent notre champ de recherche :

A. Première question :

En cherchant à en savoir davantage sur la manière de gérer la réalité du travail, nous sommes conduits nécessairement à la question de la santé individuelle de l'enseignant. Celui-ci lutte tous les jours pour réaliser le travail malgré les exigences des instructions institutionnelles qui ne prennent pas forcément en compte sa réalité ordinaire. Ce combat quotidien pour exister face à la norme est aussi une lutte pour faire exister cette norme, puisque la fonction enseignante n'a pas d'effet si on ne cherche pas à réaliser le prescrit avec opiniâtreté, dans des conditions parfois difficiles. Cela entraîne une forme de résistance de la part de l'enseignant pour lutter contre la fatigue due essentiellement à l'effort physique que lui demande son travail au quotidien. Cette résistance ne cache pas l'existence de formes de mal-être et d'épuisement professionnel au sein du monde enseignant qui se manifeste par des risques psycho-sociaux. Ce phénomène a fait depuis longtemps l'objet de nombreuses études dans les entreprises et les grandes organisations mais, nous semble-t-il, ce n'est que récemment qu'un certain nombre d'études se sont intéressées spécifiquement aux risques psycho-sociaux pour les enseignants. Pourtant on peut considérer que le métier d'enseignant se place parmi les métiers « à risque », dans le sens où la santé mentale peut être affectée. En Tunisie comme ailleurs, on relève un sentiment de mal-être et/ou d'insatisfaction chez les enseignants. Partant de ce constat, nous avons décidé de travailler sur le thème de l'autonomie au travail des enseignants. En effet, tout au long de notre carrière d'enseignante en Tunisie, nous avons pu expérimenter un cadre de travail « normé », « structuré » et très « contrôlé ». Nous nous interrogeons dès lors sur le rapport des enseignants à ce cadre qui semble leur laisser peu de liberté et de marges de manœuvre dans la réalisation de leur travail en classe.

Un cadre trop « normé » a des conséquences au-delà de l'école : il influe sur l'état de bien-être et sur l'épanouissement des enseignants au travail et les affecte jusque dans leur vie privée. Un mal-être est entretenu par les contrôles incessants de la part des inspecteurs, des assistants pédagogiques et par la hiérarchie institutionnelle ; des contrôles parfois complexes

et perçus comme excessifs, qui compliquent la vie quotidienne des enseignants. Ainsi, l'enseignant se retrouve régulièrement freiné dans son élan créatif, son envie d'innovation et son aspiration à l'autonomie par rapport à son administration et sa hiérarchie. Il faut comprendre que l'aspiration professionnelle de l'enseignant, c'est de reprendre l'initiative face aux contraintes, autrement dit de pouvoir gérer de manière satisfaisante l'écart entre le prescrit et le réel dans le milieu professionnel - notamment l'écart entre les programmes scolaires et la réalité de la classe (l'activité étant trop entravée par les conditions matérielles et insuffisantes, les classes chargées, l'infrastructure dégradée, etc.). On parle ainsi de l'écart entre ce qu'on demande à l'enseignant de faire et ce que ça lui demande comme efforts à tous les niveaux. Ce qui nous incite dès lors à **nous interroger sur l'activité de l'enseignant : comment gère-il ce décalage entre le prescrit et le réel de son activité professionnelle et quelles sont les différentes solutions singulières déployées pour faire avec cet écart et adapter les conditions de réalisation de la norme à la réalité de la classe ?**

Cette première question secondaire nous renvoie vers une deuxième qui nous aidera à mieux cerner le fil conducteur de la thèse.

B. Deuxième question :

Gérer l'écart entre le prescrit et le réel entraîne des ajustements ainsi que des adaptations à la réalité du travail. Parmi les solutions singulières que l'enseignant déploie pour travailler avec cet écart, on pourra citer par exemple le recours à la solidarité entre collègues. Cela représente un moyen de s'adapter à un réel de travail fait de contraintes et d'obstacles qui peuvent empêcher les enseignants de mener à bien la mission que leur confie la hiérarchie.

L'enseignant trouve refuge dans son collectif de travail quand il ne sait plus comment résoudre divers problèmes rencontrés au fil des jours. Ces solidarités peuvent influencer sur le quotidien de l'enseignant : positivement dès lors qu'une forme de coopération et de coordination voit le jour entre les différents cadres enseignants ; et négativement en cas d'absence de réactivité de la part de ces collègues.

L'entraide entre pairs représente une forme d'engagement personnel des individus et aussi un levier de résistance face aux institutions scolaires et aux normes bureaucratiques. On peut aussi considérer ce phénomène comme un mouvement parmi d'autres de reconfiguration des systèmes éducatifs, puisqu'il est devenu un moyen de gestion des

systèmes éducatifs, une gouvernance institutionnelle qui ne perçoit que la partie visible du travail et ignore en revanche la partie invisible qui correspond au réel du travail.

Il est toutefois important d'expliquer que cette entraide entre les communautés enseignantes forge une identité professionnelle sur la base de valeurs partagées. Elle aboutit en effet à produire une culture, des normes sociales, des méthodes de travail et des outils éprouvés et échangés, tout en générant des représentations communes et un langage commun.

Le collectif du travail peut représenter également un moyen de lutte contre une forme de mal-être au travail et d'épuisement professionnel. En effet, la coopération entre collègues représente une source de satisfaction et de plaisir, de développement de compétences collectives et individuelles au sein de l'établissement qui laissent des traces dans les représentations, les méthodes de travail, les manières de faire, la conception des projets, et renforcent par conséquent la culture d'établissement - même si cette forme de collectif de travail a tendance à être ignorée par les institutions.

Pour résumer notre deuxième question secondaire : *comment la question du collectif de travail pourrait-elle être un moyen de résister aux différentes contraintes du travail ?, Quelles sont donc les différentes formes de solidarités entre cadres enseignants et comment influencent-elles le bien-être au travail chez les enseignants ?*

C. Troisième question :

La question de la gestion de l'écart entre le prescrit et le réel et le collectif de travail traitées ci-dessus nous conduisent naturellement vers la question de la compétence. D'ailleurs, gérer l'écart entre le prescrit et le réel nécessite de mettre en avant la singularité et l'historique de la personne. En effet, derrière chaque expérience de travail se cache inévitablement une « dramatique d'usage de soi » (Schwartz, 2000), ce « for intérieur » où -au moment où il est exigé de lui de faire quelque chose en situation, donc de prendre le risque d'agir- chacun est renvoyé à un rapport à son histoire, son langage, son expérience, son vécu et ses valeurs. Ce « corps-soi », comme le décrit Yves Schwartz, concentre à la fois la complexité de l'activité et l'engagement d'une personne identifiée et singulière, qui réagit selon son historique, ses caractéristiques physiques et son psychique. Autrement dit, une personne qui agit selon ses propres ressources – et pas seulement cognitives. Cela permet de comprendre la réalité d'une

réponse singulière car la personne va chercher à agir selon ses propres manières de faire, selon ce qui paraît bon pour lui de faire. Autrement dit : « *l'usage que j'entends faire de moi-même* » (Durrive, 2014), ce que je dois décider à l'instant même, lorsque je me risque à agir. En revanche, cette singularité de réaction ne va pas cacher que l'être humain au travail ne réagit pas automatiquement, mécaniquement. Il va au contraire agir selon ce que la situation lui demande, selon également ce que cette situation « pèse » à ses yeux. L'être humain n'est donc pas un rouage mécanique dans une machine (Durrive, 2014), il est un être d'initiative, il va mesurer ce que la situation demande, exige de lui - et ce que ça va dès lors lui demander. Tout cela revient à dire que l'enseignant va répondre à l'usage de soi par les autres (ce que les autres veulent que je fasse de moi) par un usage de soi-même par soi-même (Durrive, 2014). Cette dialectique de l'usage du « corps-soi », nous ramène à la situation des enseignants tunisiens, qui, pour gérer les contraintes du réel de leur activité professionnelle, sont amenés à réagir selon leurs propres ressources – cognitives, mais plus largement personnelles (physiques, psychiques) et sociales (faire jouer le collectif). Autrement dit, derrière « l'agir » de chaque enseignant, se cache toute une histoire, un langage et un vécu qui lui permet d'agir avec sa manière propre, selon sa perspective à lui, tout en prenant en considération ce que la situation lui demande et ce qu'il pourrait faire réellement sur le terrain en répondant aux exigences des circonstances réelles. Mais cette singularité de l'agir professionnel n'empêche pas de s'entretenir avec l'autre, celui qui lui partage son espace professionnel. En effet, l'enseignant travaille dans un milieu professionnel où il trouve une dynamique de travailler ensemble. Celle-ci l'oblige à solliciter les autres, ceux qui lui sont semblables, qui partagent ses missions, ses contraintes, ses conditions de travail et mêmes ses aspirations. Tous sont ainsi impliqués dans le service à rendre aux élèves et à leurs familles. Tous font partie du même environnement professionnel, celui qui convoque « *l'usage de soi par soi et par les autres* » (Durrive, 2014).

Des réflexions qui précèdent découle notre troisième question secondaire :

Comment l'enseignant peut-il gérer l'écart entre le prescrit et le réel ainsi que les contraintes de la réalité du travail en se mobilisant comme SUJET, c'est-à-dire avec tout ce qui le caractérise : ses ressources physiques (le corps) et sa personnalité, sa réalité historique (le soi) c'est-à-dire en mobilisant son « corps-soi » ?

À partir de toutes ces questions et des données sur lesquelles elles prennent appui, nous ressentons la motivation de mener cette étude. Dans un premier temps, nous allons nous

intéresser à décrypter la situation actuelle de l'enseignant, qui se situe entre deux opposés, un cadre « normé » et « une liberté d'agir ». Nous essaierons de constituer à partir de là notre problématique, qui porte essentiellement sur l'impact du cadre « normé » sur l'autonomie et la liberté d'action des enseignants. Mais en amont de cela, il nous a fallu explorer les différents concepts que nous estimons être au centre de nos thèmes de recherche. Cela nous a demandé d'approfondir des champs de lecture en rapport avec notre sujet de recherche afin de faire aboutir notre problématique.

En outre, à partir de nos premières questions de recherche, nous avons repéré quelques concepts que nous estimons apporter de l'éclairage pour notre sujet de recherche et ainsi notre problématique. Nous pourrions citer par exemple les notions de l'ergonomie, l'ergologie, la psychodynamique du travail ainsi que l'analyse du travail.

Ci-dessous, dans le chapitre portant sur la revue de littérature, nous détaillons le contenu de nos différentes lectures sur les concepts précédemment évoqués.

CHAPITRE 2

APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA RECHERCHE

Apports des travaux universitaires de l'ergonomie, l'ergologie, la psychodynamique du travail et la sociologie clinique.

Pour répondre aux questionnements précédemment posés et pour consolider la construction de notre problématique, nous souhaitons identifier l'apport de la littérature dans les concepts que nous considérons importants pour la rédaction de notre thèse. Ainsi, nous proposons d'entamer notre partie théorique par le concept du travail prescrit/travail réel à travers l'ergonomie, qui, selon nous met en lumière la relation entre l'être humain et son milieu de travail, tout en s'intéressant au côté réel du travail, considéré souvent comme invisible par l'effet du prescrit. Nous étudions dans un deuxième temps le concept de « plaisir et souffrance » à travers la psychodynamique du travail afin de comprendre les différentes stratégies psychiques déployées par le travailleur (l'enseignant dans notre cas) pour lutter contre les pathogènes du travail. Nous mobilisons également la sociologie clinique pour un éclairage théorique sur le concept de nœud socio-psychique afin de comprendre les phénomènes sociaux de l'intérieur, en développant une subjectivité réflexive. Enfin, nous explorons le concept de débats de normes et celui de renormalisation qui nous aideront à comprendre les solutions singulières déployées par l'enseignant pour faire face aux différentes contraintes rencontrées dans son milieu professionnel.

I. L'éclairage du concept de « prescrit-réel » de l'ergonomie sur nos questions de recherche à propos du travail enseignant

Quand on parle de l'activité humaine, nous évoquons essentiellement le concept de « prescrit-réel » de l'ergonomie, en tant qu'il est un concept qui rend intelligible l'adaptation au travail

de l'être humain. L'activité enseignante que nous étudions présente des risques qui sont liés aux effets nocifs des conditions de travail sur l'organisme de l'être humain. L'ergonomie intervient dans ce cadre pour réduire ces différents risques en améliorant les conditions du travail et en optimisant le bien-être des personnes qui sont à l'œuvre.

Selon H. Monot et B. Kapitaniak (1999) : le mot ergonomie est issu du grec : *ergon* (travail) et *nomos* (loi). Il aurait été utilisé pour la première fois avec son sens actuel en 1949 par K.F.H. Murrell, ingénieur et psychologue gallois. En fait, des recherches ultérieures ont permis de découvrir qu'un ingénieur polonais, du nom de Wojciech (Adalbert) Jastrzebowski, l'avait déjà utilisé dans un précis d'ergonomie ou de science du travail (1857), pour évoquer les rapports de l'homme au travail avec son environnement. On retrouve ce même terme, l'année suivante, dans les écrits restés longtemps confidentiels d'un économiste, J.Coursell-Seneuil (1833- 1983). Monot et Kapitaniak (1999) s'appuient sur la définition de Darses et Montmolin :

« L'ergonomie est une discipline orientée vers les systèmes, qui s'étend aujourd'hui à tous les aspects de l'activité humaine. Les ergonomes praticiens doivent posséder une large compréhension des champs de la discipline. Car l'ergonomie préconise une approche globale dans laquelle les facteurs physiques, cognitifs, sociaux, organisationnels, environnementaux (et autres facteurs pertinents) sont pris en compte. Il est fréquent que les ergonomes œuvrent dans des secteurs économiques ou des domaines particuliers. Mais ces domaines ne sont pas mutuellement exclusifs et ils changent constamment : des nouveaux secteurs émergent, d'autres s'ouvrent à de nouvelles perspectives » (Darses et de Montmolin cités dans Monot et Kapitaniak, 1999).

Le terme voisin *ergologie* (logos-discours sur l'activité) avait été proposé dès 1830 aux psychotechniciens par le Dr Paul Solier de Bruxelles, créateur avec J.P. Arend (Luxembourg) de l'éphémère *Revue de la science du travail*, terme désignant justement la science du travail humain. À cette époque, l'ergologie est considérée comme multidisciplinaire, relevant « *de la physiologie et de la psychologie principalement, de la médecine et de l'hygiène, de la technologie, de l'éthique et de la sociologie* » (Monot et Kapitaniak, 1999).

Le terme d'ergologie a été détrôné par celui d'ergonomie, ne subsistant que dans l'intitulé de l'Institut d'ergologie de Bruxelles et dans le titre de la revue japonaise de langue anglaise *Ergology*. Le philosophe Yves Schwartz reprendra le terme d'ergologie dans un sens différent, à partir des années 1990, comme nous le verrons par la suite.

Cinquante ans après la création de l'Economics Research Society, l'ergonomie est largement enseignée dans les universités. Elle a été aussi riche en observations, en pensées et en réflexions, pour mieux comprendre l'homme au travail, améliorer ses conditions de travail, préserver ses capacités physiques et sa santé, mais parfois aussi tenter d'en obtenir un rendement maximum.

Les deux chercheurs Monot et Kapitaniak (1999) soulignent que :

« L'ergonomie a été initialement définie par une formule lapidaire comme étant « l'adaptation du travail de l'homme » (fitting the job of the worker). L'objectif proposé est de faire en sorte que le travail, quelles que soient ses formes et les qualifications de celui qui le réalise, soit acceptable par l'organisme humain, physiquement et psychologiquement, qu'il n'entraîne aucune fatigue excessive, qu'il ne soit insidieusement dégradant, qu'il ne précipite pas le vieillissement normal de l'organisme et que l'homme au travail puisse parcourir une vie professionnelle de quelques dizaines d'années sans problèmes graves » (p. 2).

Pour pouvoir s'adapter à la réalité du travail, il a fallu comprendre l'écart qui existe entre les prescriptions des institutions et la réalité du terrain. Autrement dit, selon le champ lexical ergonomique, l'écart entre le prescrit et le réel. Cela signifie comprendre les dimensions réelles de l'activité humaine.

À présent, nous détaillerons le concept de travail prescrit / travail réel à travers l'approche ergonomique, en appliquant cette réflexion à notre champ d'étude qui est le travail enseignant.

1. Travail prescrit / Travail réel : les dimensions réelles de l'activité humaine.

Le travail de l'enseignant n'est pas réduit seulement au travail prescrit, mais dépend aussi des réalités rencontrées - un réel qui n'est pas le plus souvent conforme au prescrit. Ce phénomène nécessite de la part du sujet qui met en œuvre le prescrit des actes de réajustement et d'accommodation afin de gérer la différence entre le prescrit et le réel.

En étudiant ce concept de « prescrit-réel », nous pourrions redécouvrir les facettes cachées du travail enseignant comme étant une activité humaine avant tout, caractérisée par des transformations constantes.

Les premiers travaux d'ergonomie, à la fin des années 1950, ont remis en question le modèle taylorien du travail en proposant cet outil d'analyse innovant, le couple « travail réel, travail prescrit ».

Cette nouvelle approche a participé à la compréhension des situations de travail et surtout à la déconstruction du préjugé taylorien.

Selon Dares et de Montmollin (2006), le travail prescrit s'entend de la manière suivante :

- « [...] ce que fixe la hiérarchie formellement, oralement ou par écrit (au travers de consignes, notices, et règlements), concernant :
- Les objectifs quantitatifs : nombre de pièces à produire, de dossiers à traiter, de délais à respecter, de malades à laver ;
 - Les objectifs qualitatifs : défauts à éviter, présentations à respecter ;
 - Les procédures à suivre (depuis Taylor, toujours l'aspect le plus important du travail prescrit) : séquences de montage, modalités de dépannage, procédures de communications air-sol ;
 - Les règles et les normes : certaines pour n'être pas spécifiées explicitement, n'en sont pas moins prescrites, entraînant souvent des sanctions en cas de non-respect. C'est le cas des conventions culturelles et sociales des collectivités de travail » (Dares, et Montmollin, 2006, p. 44).

Selon les deux chercheurs, le « travail réel » est ce qu'on peut appeler le travail effectif réalisé quotidiennement dans des conditions réelles. Le travail réel est ainsi « *ce qui se passe effectivement dans l'atelier ou le bureau, au fil des jours et des nuits, dans des conditions locales avec les machines et les procédures telles qu'elles se présentent, compte tenu de tous les aléas. C'est ce que font les travailleurs (opérateurs, agents, employés, etc.)* » (P. 44-45).

Comme le travail prescrit, le travail réel réalisé quotidiennement concerne en premier lieu les objectifs quantitatifs et qualitatifs, qui « [...] *s'expriment en termes de performances, réalisées ou non* » (p. 44), puis les procédures, qui « *s'expriment ici en termes de comportements (on utilise parfois les termes actions ou modes opératoires) plus ou moins conformes aux prescriptions* » (p. 45).

Les ergonomes soulignent que « *le travail réel n'est jamais exactement équivalent au travail prescrit.* » (P. 45), il dépend des conditions réelles du travail. En revanche, cela

n'empêche pas de dire que malgré ces conditions, le travail est généralement quand même réalisé, au vu de la faculté d'adaptation de l'être humain aux imprévus :

« Ce qui n'empêche qu'en général tout s'arrange, car on adapte et on s'adapte activement, sans trop se soucier des prescriptions officielles » (Ibid.).

Lhuillier (2010) explique qu'il faut donner davantage d'importance au travail réel qu'au travail prescrit afin de découvrir les complexités des liens santé-travail :

« L'activité n'est pas son environnement, pas plus qu'elle n'est la tâche. Autrement dit, accéder à la complexité des liens santé-travail suppose de mettre en lumière le travail réel et de ne pas s'arrêter au travail prescrit. » (Lhuillier,2010). Selon elle,

« Certes, il n'y a pas de travail hors cadre normatif : toute activité suppose la référence à des règles censées garantir le but visé et les moyens d'y parvenir. Il faut cependant distinguer, derrière cette même désignation générique, le règlement, la procédure, la consigne, la note de service, la directive... La complexité du cadre normatif de l'activité tient non seulement aux difficultés à cerner cet « objet » (que visent-elles ? La régularité, la régulation, la productivité, la sécurité ? Sont-elles au service des concepteurs de la règle, de ceux qui sont censés les exécuter ?), mais aussi à la variété des rapports à la règle tant au niveau des organisations que des collectifs ou des individus » (Ibid.).

Pour l'ergonomie, aucun travail ne se résume à l'application totale de la règle puisque cette dernière peut être hiérarchisée, contournée, ajustée :

« Il n'y a pas de travail qui se résume à l'application de la règle : aucune activité ne s'accommode jamais d'un respect absolu des règles. Elles sont nécessairement hiérarchisées (du plus ou moins impératives, du plus ou moins pertinentes au regard de la situation et des visées poursuivies...), interprétées, ajustées, voire ignorées ou bravées » (Ibid.)

En effet, l'écart entre le travail prescrit et le travail réel peut être exploré au niveau de trois dimensions impliquées dans l'activité :

- « La dimension du **réel** qui se dérobe aux prévisions et à leurs représentations symboliques. L'action n'est pas seulement toujours « située » et, à ce titre unique (alors que la tâche comme prescription définit une généralité), elle est aussi confrontation aux limites des ressources disponibles, dont les règles. Le réel résiste à toute fusion avec la réalité procédurale ;

- La dimension des **relations sociales** entendues ici non seulement comme division du travail autour des règles (ceux qui définissent les règles, ceux qui veillent à leur application, ceux qui sanctionnent les écarts, les infractions, ceux qui sont censés les appliquer...) mais aussi comme espace social d'interprétation, validation, sélection et régulation des règles ;
- La dimension du **sujet** qui se construit et se fait reconnaître dans l'écart au rôle et à la tâche assignée, dans l'écart à la standardisation, modélisation des pratiques, qu'elle soit prescrite par l'encadrement, la communauté professionnelle ou l'équipe de travail » (Ibid.).

Lhuillier explique par la suite que les concepteurs du travail oublient et cachent le côté réel du travail qui ne coïncide pas avec le travail prescrit :

« Les prescripteurs, confortant leur rôle professionnel, assurent la qualité des règles encadrant l'activité et tendent à laisser dans l'ombre la face cachée du travail, celle qui ne coïncide pas avec le travail prescrit » (Ibid.). Et *« tendent à entretenir l'invisibilité du travail »* (Ibid.).

L'auteur considère que le travail ne se réduit pas au travail réalisé, ce qui selon elle, fait que même le travail non réalisé est considéré comme travail réel :

« L'analyse du travail et de ses liens avec l'altération de la santé peut conduire sur la piste de sa face visible, objectivable : celle du travail réalisé. Et pourtant, là encore, le travail réel n'est pas réductible à « ce qui se fait » (Lhuillier 2010).

Dans le même contexte, l'auteur s'appuie sur le point de vue de Clot (2001), quand il considère que *« Le réel de l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir. Les échecs, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on ne fait plus, ce qui est à faire ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire, sans compter ce qui est à refaire. L'activité possède donc un volume qui déborde l'activité réalisée »* » (Ibid.)

Concernant le rapport entre le travail prescrit et le travail réel, Dares et de Montmollin (2006), considèrent que selon la perspective ergonomique et puisque le travail prescrit ne correspond pas exactement au travail réel, nous devons distinguer quatre cas :

« - le travailleur n'a pas les capacités », les « aptitudes » pour le réaliser. Il est proposé alors de sélectionner un autre travailleur. Cette approche, qui évite toute modification du travail est totalement étrangère à l'ergonomie.

- Les conditions matérielles ne sont pas adaptées : chaleur, bruit, éclairage [...]. Certains y ajoutent les conditions sociales du travail (par exemple des rémunérations insuffisantes, des perspectives d'avancement inexistantes) mais il est alors difficile de faire le lien direct avec les comportements [...];
- Les procédures prescrites sont inadaptées au regard des objectifs prescrits : insuffisantes, vagues, voire erronées, ou impossible à suivre car excessivement détaillées.
- L'opérateur a juste titre n'a pas suivi les procédures prescrites et a même parfois modifié les objectifs prescrits » (Dares, F., et de Montmollin, 2006, p. 47).

Selon Durrive (2015), si l'expression du « travail réel », a réussi à s'imposer et à prouver sa pertinence, « [...] c'est qu'elle n'a jamais été prise au sens d'un réel du travail » mais plutôt au « sens d'« un travail réellement rencontré » (Durrive, 2015, p. 168). Cependant le travail réel dont on parle « n'est pas considéré comme « un fait absolu » mais comme un problème : le réel, c'est ce qui résiste. Or ce réel qui résiste, par définition, résiste à tout- y compris au simplisme avec lequel nous tenons de le comprendre » (Ibid.).

L'auteur explique dans ce sens que « le « travail réellement rencontré » comme ce qui résiste, c'est parce qu'il est rencontré par quelqu'un et qu'il résiste aux efforts (aux initiatives) de celui-ci, pour le mener à bien ou pour le modéliser par exemple » (Ibid.).

En outre, ce qui fait du réel un problème, c'est la rencontre avec les vivants humains à qui il pose problème. C'est-à-dire que nous heurter à un problème, cela veut précisément dire rencontrer des obstacles à nos projets d'exister et à nos initiatives. Ainsi, pour être un problème « [...] la situation insatisfaisante (ou l'événement indésirable des démarches qualité) doit faire problème au sens fort, actif du verbe faire : il doit être « fait » problème-constitué en problème- c'est-à-dire qu'il doit être rendu problématique, non pas comme simple contrainte (gênante, handicapante) mais comme une norme : reconnue comme grave, importante, urgente » (pp. 168-169).

Dans un autre contexte, Dejours et Gernet (2012) voient que la rencontre avec le réel comme problème conduit les sujets à inventer des « astuces » qui relèvent d'une forme particulière d'intelligence pour pouvoir faire face aux imprévus du quotidien :

« La rencontre avec le réel, nous l'avons suggéré plus haut, conduit les sujets à mettre en œuvre des trucs, des ficelles, des astuces, des formes d'habileté relevant d'un exercice particulier de l'intelligence qui passe le plus souvent inaperçu, et devient même parfois prétexte à disqualification. Pourtant

travailler, c'est déployer son intelligence pour faire face au réel qui résiste » (Dejours, C. & Gernet, 2012).

L'intelligence dont Dejours et Gernet (2012) parlent, est une intelligence inventive qui repose essentiellement sur l'expérience sensible et « *se caractérise par l'intelligence du corps* ». Car le travail réel est bien ce qui fait obstacle, y compris au corps physique.

Selon ces deux auteurs, pour que le sujet devienne un être intelligent et inventif, il faut plusieurs conditions qui président à la mobilisation de cette intelligence :

- « Si, possédant une véritable habileté technique, il rencontre néanmoins le réel, et fait l'expérience de l'échec ;
- S'il est apte à endurer l'échec ;
- S'il parvient à se familiariser avec le réel, et supporte d'y penser même au-delà du temps de travail, jusqu'à en être envahi, parfois, dans sa vie privée » (Ibid.).

La détermination du sujet à trouver toujours des solutions nécessite un effort psychique pour pouvoir s'engager complètement. Ce qui veut dire que cet investissement psychique « [...] désigne la manière de s'impliquer subjectivement dans la tâche et de s'engager dans un travail de qualité » (Ibid.).

Clot (2006) conçoit le réel du travail sous un autre angle. Selon lui, « *le réel du travail compris comme ce qui est difficile à réaliser, à faire ou à dire, mais aussi comme épreuve où l'on peut donner sa pleine mesure, ou encore comme plaisir du possible – sur le plan technique comme sur le plan social – fait l'objet d'un refoulement social* » (Clot, 2006, pp. 165-177).

Il voit dans le travail une source vitale pour la santé : « *Le travail réel est le champ par excellence du sentiment de vie contrarié, pour parler comme Canguilhem (1984). Mieux, dans le monde contemporain, et alors même qu'il devient la source préoccupante de maladies de plus en plus nombreuses, le travail est toujours plus vital pour la santé* » (Ibid.).

L'auteur ajoute dans le même sens qu'il est difficile de se contenter de survivre au travail, parce que ce dernier donne à l'humain l'impression d'être vivant et actif :

« *Il est, en effet, particulièrement difficile de se contenter de survivre au travail car c'est l'espace où l'on peut encore espérer faire quelque chose de sa vie au-delà des conflits unilatéralement affectifs du face-à-face interpersonnel* » (Ibid.).

Pastré (2002) en voulant décortiquer le concept d'analyse de l'activité en didactique professionnelle, s'appuie sur la conception de Faverge selon lequel « [...] *le travail est une conduite par laquelle un acteur cherche à s'adapter par une démarche active aux caractéristiques d'une situation* » (Pastré, 2002, p. 10). Travailler comporte une part de la réalité qui repose essentiellement sur l'idée de « [...] *diagnostic de situation, de résolution de problèmes, de planification, de mise en œuvre de stratégies* » (Ibid.).

En ce qui concerne l'écart existant entre le travail prescrit et le travail réel, Pastré (2002) cite Leplat (1985, 2000) qui se place dans la continuité de Faverge, en distinguant et en articulant en même temps ce qui relève de *la tâche prescrite* et de *l'activité*. Il rappelle qu'il y a « *toujours plus dans le travail réel que dans la tâche prescrite* » (Ibid.). Pour le dire autrement, le réel du travail déborde toujours la tâche prescrite.

Cela signifie que dans le travail, il existe « [...] *une part irréductible de création, c'est-à-dire d'adaptation aux événements, et que ce réel du travail ne se réduit jamais à ce qu'on peut en planifier : confrontée à l'inépuisable densité du réel, l'activité finit toujours par déborder la tâche prescrite* » (Ibid.).

2. Du « prescrit-réel » à « la désadhérence-adhérence »

Nous nous permettons ici de faire une digression rapide, de manière à préciser ce que l'ergologie a fait du concept « prescrit-réel » qu'elle doit à l'héritage ergonomique. Quand il réfléchit à l'activité humaine, Yves Schwartz (2000) élargit sa perspective au-delà du périmètre du travail. Ainsi le prescrit (propre aux situations productives) et la résistance du réel deviennent une illustration du couple « impossible et invivable », une caractéristique de l'humanité. Ce couple s'impose en effet pour rendre intelligible toute une histoire humaine dans laquelle *travailler* veut dire *penser*. Travailler signifie effectivement chercher à reprendre l'initiative (donc penser) dans un champ de contraintes. Le prescrit vise à anticiper les contraintes, alors que celles-ci rebondissent sans cesse, resurgissent dans l'action réelle. Cependant l'humain veut reprendre le dessus : l'initiative rebondit à son tour (sinon ce serait invivable pour l'humain).

Cette unité qui existe entre « travailler et penser » recouvre une dialectique propre à l'être humain : celle de *l'adhérence* et la *désadhérence* (Durrive, 2012).

Quand on parle de l'adhérence, on vise essentiellement le rapport entre l'être humain et son propre milieu. Autrement dit ce que le vivant apporte comme « [...] normes d'appréciation des situations, où il domine le milieu et se l'accommode » (Canguilhem, 2000/1965, p. 146).

Cette caractéristique est commune à tous les êtres vivants sur la planète, car ceux-ci doivent toujours lutter pour pouvoir vivre au présent, tout en cherchant à « [...] *transformer en point d'appui ce qui se présente comme un point de résistance* » (Durrive 2014). C'est pour cette raison que tous les savoirs du vivre animal se construisent dans l'adhérence, dans un *ici et maintenant*. Cependant et à la différence des autres êtres vivants, l'être humain dispose encore d'une autre capacité, une « [...] *capacité d'inventer un mode de se mouvoir qui soit à distance, déconnectée plus ou moins profondément de la situation immédiate, de ses sollicitations, de ses urgences.* » (Ibid.), tandis que l'animal n'est pas capable de décoller de son environnement immédiat, même s'il est intelligent et réactif. L'humain seul peut faire « [...] *un va-et-vient entre deux modes d'appréciation de son milieu de vie* » (Ibid.). C'est justement comme cela qu'on reconnaît l'activité humaine : elle est « *un va-et-vient entre l'adhérence et la désadhérence* » (Ibid.). Et c'est là que l'on retrouvera, dans la perspective ergologique, l'écart « prescrit-réel », comme un cas particulier d'un phénomène qui se comprend d'un point de vue anthropologique.

3. Le « prescrit-réel » en milieu scolaire

Selon le chercheur Jihed Zghal (2014) qui se réfère à Perrenoud (1984), l'écart entre le prescrit et le réel se traduit par les différents niveaux de curriculums, un formel et un réel. Le curriculum formel représente tout ce qui a été prescrit par l'institution. Cela comprend les programmes officiels, les instructions, les objectifs, les documents d'élèves et d'enseignants. Ainsi, Ce curriculum est considéré comme « " [...] *l'unique référence pour procéder à toute forme d'apprentissage dans les deux composants : « organisation » et « contenu »* (p. 102) ». *Cette organisation scolaire demande à l'enseignant [...] de se conformer au programme et de savoir ce qu'il fait* "» (Perrenoud cité dans Zghal, 2014, p. 103)⁵.

Dans ce contexte, l'enseignant doit s'ajuster à l'esprit de ce curriculum malgré les écarts qui existent dans les pratiques enseignantes. Ces écarts révèlent l'existence d'un autre écart

⁵ Citation prise de Perrenoud Philippe, La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques d'évaluations. Edition : Librairie DROZ- Genève-Paris 1984. P 104.

« caché » ou « non formel » qui caractérisent le travail enseignant. Zghal (2014) se base sur l'explication suivante de Perrenoud (1984) : « *L'analyse préalable du curriculum prescrit (formel) et des normes d'excellence qu'il définit directement ou indirectement nous autorisera à décrire les pratiques des maîtres comme des écarts, des variations par rapport à ce que l'organisation scolaire leur enjoint d'enseigner et d'évaluer* » (p. 106).

Ces écarts se traduisent par des activités qui échappent à une maîtrise totale de la part du prescripteur. La réalité de la classe exige que l'enseignant se trouve devant l'obligation d'ajuster les normes selon le réel de son quotidien en classe. Ainsi, il est évident que le déroulement des activités ne se passent pas comme c'était prévu. Zghal (2014) explique : « [...] les activités, le travail scolaire des élèves, échappent partiellement à son contrôle, parce que dans sa démarche didactique, tout n'est pas choisi de façon parfaitement consciente, et surtout parce que les résistances des élèves et les aléas de la pratique pédagogique de la vie quotidienne en classe font que les activités ne se déroulent jamais exactement comme prévu » (p. 106-107).

Zghal (2014) explique qu'il existe des contraintes extra-pédagogiques qui influencent l'organisation et le déroulement des activités en classe. Ces contraintes viennent modifier les normes antécédentes auxquelles l'enseignant se réfère pour exercer son métier. Il cite quelques exemples : « *la visite de l'inspecteur qui amène l'enseignant à suivre les stricts points des démarches et des activités souscrites dans le curriculum formel, ou bien un important événement qui vient de se produire dans l'environnement de l'école et/ou des élèves, ou encore un accident grave de la route dont la victime est un élève ou un proche d'élève, des inondations, un grand incendie, un événement international ...* » (p. 107). Par ailleurs, cela impacte d'une façon ou d'une autre la manière dont l'enseignant envisage sa leçon ainsi que la dynamique du groupe.

Le respect du temps scolaire prévu pourrait rentrer dans le champ des contraintes. En effet, Zghal (2014) a fondé sa recherche dans plusieurs écoles primaires pendant 5 ans sur les travaux de Perrenoud (1984). L'objectif de cette enquête est de savoir si le temps scolaire est prévu et respecté par les enseignants et s'il y a un écart observé.

Ci-dessous le tableau qui illustre le temps scolaire effectué et prévu pendant une semaine et par discipline

Tableau 1 : Temps scolaire prévu et effectué par semaine et par discipline (Ibid.)

Par discipline	Temps par semaine	
	Prévu	Effectué
Français	345 mn	460 mn
Mathématiques	280 mn	189 mn
Environnement	170 mn	66 mn
Activités créatrices	195 mn	83 mn
Musique	85 mn	18 mn
Sport	135 mn	132 mn

Pour expliquer ce tableau, Zghal (2014) précise que l'écart observé entre le curriculum formel et le curriculum réel est dû essentiellement à une préférence donnée à une discipline par rapport à une autre dans le but de faciliter l'appropriation par ses élèves. Ce qui pousse réellement l'enseignant à ajouter du temps à une discipline et le retire d'une autre. Zghal (2014) explique : « *Un enseignant qui adore les belles lettres n'hésite pas à valoriser la langue et ses enjeux, la construction des phrases, la conjugaison, la grammaire, essaye de ne pas laisser une chose au hasard. Un autre enseignant qui est plutôt scientifique s'intéresse plus aux mathématiques, au calcul mental, aux problèmes qui demandent un degré d'attention assez élevé* » (p. 108).

Il évoque également la question des représentations des disciplines chez les enseignants. Par ailleurs, l'enseignant se sent mieux engagé quand il enseigne une discipline conforme à ses propres ambitions. Zghal explique cela par le fait que « [...] *l'on trouve des enseignants d'orientations scientifiques qui enseignent la littérature et vice-versa. Cela engendre une dynamique entre les disciplines et les façons de les concevoir* » (Ibid.).

3.1. Le curriculum caché : le non-dit du travail.

Le « curriculum caché » se réfère à tous les apprentissages qui peuvent être assimilés hors des programmes scolaires prévus par les institutions. Il correspondrait au côté « non-dit » de l'éducation, autrement dit tout ce que n'apparaît pas dans les objectifs scolaires. Ce curriculum caché selon Zghal (2014) s'inscrit « *dans [...] les conditions et les routines de la vie scolaire qui engendrent régulièrement des apprentissages méconnus, étrangers à ceux que l'école sait et déclare vouloir favoriser* » (Ibid.).

Selon lui ces enseignements se font d'une manière implicite sans que les enseignants ou les enfants s'en rendent compte. Ces enseignements échappent souvent au cadre formel que

l'institution favorise et s'inscrit plutôt dans l'informel et le « non déclaré ». Zghal (2014) cite quelques exemples : « *comment apprendre à vivre en groupe, à être vu, contrairement à ce que l'enfant vit chez lui, dans la maison de ses parents, comme un des autres membres du groupe, à prendre compte la notion du temps, le respect des autres, sans les connaître auparavant, à gagner une seule place pendant un temps plus au moins long, à écouter, à se taire, à anticiper les événements, à respecter ses promesses et ses paroles, à nier son propre point de vue dans la marge du point de vue du groupe et d'autres apprentissages que nous ne pouvons dénombrer* » (p. 109).

Ce curriculum caché comprend également toutes les interactions non verbales et non gestuelles qui peuvent désigner le code de communication entre les enseignants et les élèves. Cela implique ce que font les enseignants ainsi que les élèves, pour construire un langage commun non déclaré tout au long de l'année. Zghal (2014) cite par exemple ce que font les élèves pour découvrir les habitudes de leur enseignant et également ce que fait l'enseignant pour avoir une idée approximative de son groupe d'élèves. Par ailleurs, le temps perdu dans la demande d'informations, les bavardages entre élèves pourraient présenter des éléments qui échappent au curriculum formel.

Zghal (2014) considère que les enseignants ne sont pas habitués à expliciter le curriculum caché. Il ajoute : « *Nous disons que c'est important de s'intéresser à ce genre de curriculum car en ce moment beaucoup de problèmes fondamentaux liés à l'échec et aux mauvais comportements envers les enseignants seront dévoilés mais pas résolus* » (p. 111).

En outre, les enseignants préfèrent ne pas parler de ce côté caché de leur métier. En revanche ils en parlent à leurs proches. Zghal (2014) s'appuie sur Barrère A. (2002), qui explique que si l'on cherche à connaître la réalité des enseignants, il nous faut parler aux amis intimes, à la famille et aux conjoints.

3.2. *L'imprévu : comment gérer le côté imprévisible du travail ?*

Nous nous fondons dans notre recherche sur des concepts qui sont en lien étroit avec les éléments de notre enquête. Ainsi, nous trouvons judicieux d'utiliser le couple « prescrit-réel » pour approfondir notre connaissance du rapport de l'enseignant avec les imprévus en classe, qui font certainement partie de son quotidien professionnel. Nous partirons du fait qu'il y a un cours avec les élèves et un cours sans les élèves. Les interactions directes avec les élèves

font que l'enseignant est confronté à la réalité de son métier. Cette réalité impose de « faire avec » cette part de non-maîtrise, d'imprévisibilité et de variabilité dans un métier complexe et humain.

Se « faire avec » pourrait paraître évident dans un métier soumis à des interactions humaines qui obligent l'enseignant à s'adapter au réel de son activité professionnelle malgré les contraintes du cadre de travail et l'obligation de respecter la norme. Il faut cependant souligner qu'avec l'évolution du métier et le développement de cette activité, les imprévus ne font que s'accroître et deviennent le vécu quotidien de l'enseignant. Ils permettent en même temps de comprendre le « non-dit » et la facette cachée de cette profession.

Pour appréhender cet aspect de la vie au travail, nous nous sommes fondé sur une étude faite par Nicole Benaïoun-Ramirez (2009), qui a voulu montrer comment les enseignants font face aux imprévus et comment ces imprévus permettent à l'activité enseignante de se développer.

Pour comprendre l'effet des imprévus sur les enseignants en classe, la chercheuse a commencé par définir le concept en le comparant à celui d'incertain. Elle montre à partir des définitions de dictionnaires que la frontière entre l'imprévu et l'incertain n'est pas souvent si claire dans la réalité vécue. Elle explique cela par le fait que [...] si l'événement arrive « *sans qu'on ait pu conjoncturer* »⁶, c'est peut-être parce que le contexte dans lequel il se produit :

- « " n'est pas fixé, déterminé à l'avance, (...) n'est pas certain ;
- n'est pas connu avec certitude (...) (que sa) forme, (sa) nature n'est pas définissable, nette, claire » ;
- Et/ou que l'on n'a pas sur lui de certitude " » (Le Grand Robert cité dans Benaïoun-Ramirez, 2009, p. 64).

Cependant, l'imprévu pourrait arriver dans un contexte d'incertitude. Si l'imprévu est perçu comme incertain, c'est parce que les sujets ne disposent pas suffisamment d'éléments avérés à son propos. Ainsi « [...] *la situation peut être génératrice d'imprévus. Et l'imprévu « surprend », « déconcerte », dérange donc quelque peu... »* (Ibid.).

Banaïoun-Ramirez (2009) cite Le Quillet (1986) qui propose des synonymes d'imprévu, par exemple : « inattendu », « inespéré », « inopiné », « fortuit », « impromptu », « accidentel ».

⁶ Définition prise du Grand Robert de la langue française, 1985

Elle² conclut après avoir précisé le sens en citant la définition du Le Quillet (1986) :

« "Ces mots se disent de choses, d'événements que l'on n'attendait pas. Tout est **imprévu** pour moi qui ne m'occupe de rien ; tout est **inattendu** pour qui ne compte sur rien ; tout est **inespéré** pour qui n'oserait flatter de rien ; tout est **inopiné** pour qui a une conception très étroite de l'ordre des choses ; tout est **fortuit** pour celui qui, ne s'intéressant à rien, voit en tout le fait du hasard ; tout est **accidentel** pour celui qui ne cherche pas à analyser les raisons, les circonstances de ce qui arrive ; toute action de l'impulsif est **impromptue** "» (Le Quillet cité dans Benaïoun-Ramirez, 2009, p. 64-65).

Benaïoun-Ramirez (2009), considère que cette approche comprend des charges affectives en partant de l'ampleur de ces termes. Elle propose d'étudier les émotions pour éclairer cette réflexion sémantique.

L'auteur explique qu'en se confrontant à une situation imprévue, les « réactions corporelles adaptatives » peuvent soit se constituer « en résistance à l'action », soit aider à la production d'« un comportement rationnel » : « *Autrement dit, l'émotion peut inhiber ou faciliter l'action* » (p. 67).

Par ailleurs, le sujet peut ou non réguler ses émotions afin de répondre à cet imprévu. Les émotions sont importantes dans la perception de la situation et dans la construction de la réponse mais également dans la construction de l'identité. « [...] *Nous retiendrons l'importance des émotions à la fois dans la perception de la situation et dans la construction de la réponse, mais au plan identitaire, à travers la connaissance que le sujet construit de lui-même dans une telle situation* » (Ibid.).

Benaïoun-Ramirez (2009), considère que la classe pourrait être un élément générateur d'imprévus. Elle précise que parmi les éléments imprévisibles du contexte, il y a les groupes d'élèves, qui avec leurs besoins, leurs attentes, leur vécu à l'établissement scolaire, constituent des éléments imprévisibles générateurs d'imprévus. La chercheuse explique que « *l'imprévu émerge ainsi d'une interaction contexte-personne, contexte entendu ici comme contexte social et comprenant les protagonistes de la situation en question (enseignant, groupe d'élèves, collègues...) dans un environnement particulier (un établissement)* » (p. 68).

Pour conclure, Benaïoun-Ramirez (2009) définit l'imprévu comme ce qui arrive à la personne dans un contexte d'incertitude – et cela active chez elle la fonction émotionnelle. « [...] *il*

dépendrait à la fois du contexte social et du sujet, dont la conduite réactive serait plus ou moins bien adaptée et plus ou moins bien vécue » (Ibid.).

Selon elle, les incidents perturbateurs peuvent influencer le travail de l'enseignant. Elle s'appuie sur les études de Peter Woods, qui voit qu'un incident perturbateur dépend de la conception de l'enseignant de son rôle, de la pression de son métier, des techniques d'enseignement, etc. Il *« conclut à la contextualisation des perspectives d'enseignants qui dépendent à la fois des pressions du métier, de l'influence institutionnelle et de leurs classes »* (p. 69).

Dès lors, selon toujours Benaïoun-Ramirez (2008), être compétent, cela consiste paradoxalement à prévoir l'imprévisible et « faire avec » quand la situation est impossible : *« les compétences consistent à la fois, lorsque c'est possible, à penser l'impensable et à dire le non-dit, et à « faire avec » lorsque c'est impossible »* (p. 77).

Ainsi l'adaptation au réel du métier devient un vécu quotidien de l'enseignant. Il ne pourra échapper aux multiples situations imprévisibles de son activité professionnelle. Citons par exemple : l'hétérogénéité de la classe, les dynamiques du groupe, les incidents imprévisibles etc. *« Il faut donc « (...)ou bien cadrer ou bien laisser venir les choses en acceptant d'être parfois « à côté de la plaque » »* (Ibid.) *« parce qu'il est difficile de saisir et de décider de façon constamment optimale face à l'imprévu »*. (Ibid.).

Pour conclure cet éclairage sur le travail enseignant, le concept « Travail prescrit / Travail réel » nous permettra de comprendre comment l'enseignant tunisien s'adapte aux différentes exigences réelles de son travail. Autrement dit, pour gérer les prescriptions institutionnelles et la réalité du terrain, le professionnel « se débrouille », « fait avec » les contraintes du terrain. Autrement dit, il propose des initiatives et des solutions pour pouvoir s'entretenir avec le milieu de travail, dialoguer avec la norme. L'agir professionnel se manifeste par des adaptations faites dans l'environnement du travail. Cela implique l'usage de stratagèmes et de tactiques ou même des bricolages, afin de faire face aux imprévus quotidiens du travail. Ainsi, la rencontre avec l'imprévu pousse l'enseignant à puiser dans ses propres anticipations et savoirs d'expérience afin d'apporter une réponse adéquate à l'imprévu relatif.

Cependant dans tous les cas, la prescription ne pourra jamais être totale. Elle doit être réinterprétée et transformée afin de se l'approprier dans des contextes de travail collectif et auprès des élèves.

Précisons que dans notre présent contexte de thèse, les prescriptions peuvent être considérées comme un cadre de travail. Elles sont souvent le fruit de réformes consécutives. Par ailleurs, la prescription est souvent à l'origine de la demande des enseignants quand ces derniers font face à des conflits dans leur situation de travail.

En effet travailler, c'est mettre en débat tous ces prescriptions pour pouvoir les trier en situation, dans la mesure où l'être humain n'est pas capable de les satisfaire toutes. La prescription est alors considérée comme un organisateur de l'activité collective et c'est l'activité collective qui établit la relation entre le prescrit et le réel.

Pour finir, nous dirons que dans une activité enseignante, l'écart prescrit - réel n'est pas vide de contenu. Il représente au contraire toute une activité professionnelle caractérisée par des valeurs collectives et des aspirations professionnelles. À l'intérieur de cet écart en effet, les enseignants conçoivent des initiatives, des projets, ainsi que des outils de travail afin de développer et transformer leur milieu de travail.

C'est dans cette perspective que nous pourrions considérer que le travail est une occasion pour faire vivre la prescription : en la renouvelant grâce à l'expérience professionnelle ou en la partageant à travers le re-travail de la transcription elle-même. Ce partage de prescription pourrait s'illustrer dans les différents échanges avec les professeurs eux-mêmes ou avec les élèves de la classe.

À travers le concept Travail prescrit/ Travail réel, nous voulions expliquer que l'activité enseignante n'est pas réductible à l'activité visible. L'activité réelle dépend de plusieurs conditions : le rapport de l'enseignant avec son action et le milieu dans lequel il exerce son activité. D'ailleurs, pour combler cet écart entre la prescription et la réalité, l'enseignant se trouve obligé d'improviser des réponses adéquates aux événements imprévisibles, ou à « un impensé » (Perrenoud, 1999) inconnu de l'enseignant débutant. L'agir professionnel dépend ainsi qualitativement de l'ancienneté de l'enseignant. C'est ce qui fait qu'un ancien enseignant réagit différemment d'un nouveau. L'expérience permet donc à l'ancien

professionnel d'improviser facilement des solutions. En effet, « *ce qui est imprévu pour l'un peut ne pas l'être pour l'autre* » (Benaouin-Ramirez, 2009) (p. 70).

Enseigner, c'est agir dans l'urgence, être capable de prendre des initiatives dans des situations complexes et variables, décider dans des contextes urgents et incertains. Enseigner, « *c'est donc faire face à la complexité* » (p. 73).

Or, il faut ajouter que l'agir professionnel dépend également des processus psychiques que mobilise l'enseignant afin de faire face à la réalité de son travail. La souffrance et le plaisir au travail déterminent ainsi les stratégies déployées par l'enseignant pour lutter contre les pathologies du travail.

Ceci nous emmène à exposer ci-dessous le deuxième concept de notre revue de littérature représenté par la dualité « souffrance/plaisir ».

II. L'éclairage du concept « plaisir/souffrance » à travers la psychodynamique du travail : les stratégies de lutte contre les pathogènes du travail

Le concept de « plaisir et souffrance » nous aidera essentiellement à comprendre les processus psychiques mobilisés chez le professionnel -enseignant, dans notre étude- par la confrontation au monde réel du travail. Ce courant nous aidera à étudier les rapports souvent complexes que les enseignants entretiennent avec leur travail normé et complexe.

Nous commençons tout d'abord par un bref détour théorique autour de la psychodynamique du travail. Dans un deuxième temps, nous exposons le concept Souffrance/ Plaisir dans le travail de l'enseignant. Enfin nous expliquons l'utilité de ce concept dans notre présent projet de thèse.

Selon Champy-Remoussenard, « *le courant de l'analyse psychodynamique des situations de travail est issu de la psychologie, de la psychiatrie et de la psychanalyse, et il fut plutôt*

repérable initialement sous le titre de psychopathologie du travail. » (Champy-Remoussenard, 2005).

Selon cet auteur, c'est « *un renversement théorique* » qui « *a conduit la psychopathologie du travail, après des recherches sur les pathologies mentales dues au travail, à tenter de comprendre quelles stratégies les acteurs mettent en œuvre dans le travail quotidien pour ne pas se laisser affecter par ces pathologies* » (Dejours cité dans Champy-Remoussenard, 2005).

Pour saisir ce concept, il nous a fallu explorer son historique. Ainsi, dans son article intitulé *La psychodynamique du travail : objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques*, Alderson (2004) a montré que le concept de **psychodynamique du travail (PDT)** a été développé en France, au début des années 70, par Christophe Dejours. Celui-ci précise avec Abdoucheli (1990) que l'objet de la PDT est « *l'analyse dynamique des processus psychiques mobilisés par la confrontation du sujet à la réalité du travail* ». En s'appuyant sur cette définition, Alderson explique que « *l'analyse est dynamique dans le sens où elle s'opère dans un processus interactif entre un collectif de chercheurs et un ou plusieurs collectif(s) d'enquête* » (Alderson, 2004).

Ce qui nous intéresse pour notre étude, c'est l'objectif de ce courant de recherche qui met l'éclairage sur la dualité « souffrance et plaisir au travail » afin d'identifier les signes pathogènes en situation de production. Cette dualité représente une composante de notre recherche sur le « bien-être au travail » chez les enseignants dans leur milieu professionnel :

« L'arrière-plan psychanalytique de ce courant propose de penser souffrance et plaisir dans un « rapport singulier à l'inconscient » (Dejours, 1993, 201) et celui de la psychopathologie du travail (Le Guillant, Bégoïn, Veil, Sivadon etc.) de considérer la souffrance psychique comme une résultante du rapport des acteurs à l'organisation du travail. Le concept de normalité souffrante sous-tend un ensemble de travaux qui portent sur les stratégies défensives construites par un collectif d'acteurs pour lutter contre les contraintes pathogènes du travail » (Ibid.).

Selon Champy-Remoussenard (2005), l'échange et la communication ont un rôle très important dans le maintien de la santé psychique des travailleurs :

« Ces travaux mettent également en évidence le rôle primordial de l'échange pour expliquer comment ceux qui travaillent peuvent, malgré les contraintes qu'ils rencontrent, maintenir leur santé psychique (Dejours,

1995b). Les tensions entre organisation prescrite du travail et travail réel qui peuvent produire de l'aliénation ne peuvent être affrontées sans que soient réunies des conditions d'intercompréhension, de débat, et sans que soient surmontés un certain nombre d'obstacles à la prise de parole et à l'écoute authentiques (ce que C. Dejourns nomme la dimension *déontique* du travail » (Ibid.).

Ce facteur caractérise également l'activité enseignante, dont l'identité professionnelle, l'usage du corps et la reconnaissance au travail font partie du côté humain de l'activité professionnelle. L'auteur explique :

« Ce courant met en évidence l'importance du facteur humain (Dejourns, 1995, p. 60-63) et montre que dans le rapport subjectif au travail, la complémentarité d'un « jugement d'utilité » et d'un « jugement de beauté » portant sur le travail lui-même, et par retour sur la reconnaissance de soi au travail, est arrimée à des enjeux d'identité, d'attribution et d'appartenance » (Ibid.).

La chercheuse considère que la ruse et la tricherie dans le domaine du travail sont un signe d'intelligence caractérisant le travail réel, « [...] qui mobilisent une forme d'intelligence qui est aussi intelligence du corps, des sens, et intelligence de ce qui n'est pas maîtrisé » (Ibid.). Nous précisons ici que les termes « ruse, tricherie » n'ont pas la connotation morale de l'usage courant : il s'agit d'une position transgressive par rapport au prescrit, afin de gérer l'écart avec le travail réel.

C'est selon ce registre que l'on peut considérer le travail comme une opportunité de développement du sujet : « C'est surtout sur ce registre que la psychodynamique du travail contribue à l'exploration des processus qui font du travail une expérience formatrice » (Ibid.).

Selon Alderson (2004), le point central de la recherche en PDT est ce lien qui relie le plaisir et la souffrance, lien manifesté dans la rencontre entre le sujet travailleur et une situation de travail. Si nous nous tournons vers l'activité enseignante, nous reconnaissons cette dualité qui se manifeste dans l'interaction entre l'enseignant et sa situation quotidienne au travail. L'auteur explique :

« L'investigation a pour centre de gravité le plaisir et la souffrance qui surgissent de la rencontre entre un sujet — un travailleur — animé de désirs de réalisation, de construction identitaire, d'accomplissement, de plaisir et une situation de travail dont les tenants et les

aboutissants sont, en grande partie, déterminés indépendamment de sa volonté » (Alderson, 2004).

Ceci nous renvoie vers une hypothèse centrale de l'approche qui considère qu'il existe une relation significative entre d'un côté la manière dont le travail est organisé et d'un autre côté la santé mentale des travailleurs :

« Ainsi la PDT investit d'une part ce qui dans les situations de travail est nuisible au fonctionnement psychique des travailleurs et d'autre part, les mécanismes déployés par ces derniers afin de maintenir à la fois leur engagement professionnel et leur équilibre psychique » (Ibid.).

La PDT interprète et analyse les situations collectives des rapports sociaux de travail. Elle met en lumière l'influence que le registre symbolique de l'univers de tout individu au travail exerce sur son équilibre psychique. La PDT est une approche qui s'alimente de la sociologie du travail, des sciences de la santé et de celles de la communication, dans le but *« [...] de comprendre les rapports souvent complexes que les individus entretiennent avec leur travail organisé et structuré » (Ibid.).*

Alderson considère que la PDT privilégie ainsi un éclairage psychanalytique qui repose sur une théorie du sujet et un modèle de la subjectivité (Ibid.).

Selon Dejours (2015), la Psychodynamique du travail est le nom d'un champ de recherche qui remonte aux années 50, sous le nom de « psychopathologie du travail » ou *« [...] étaient alors publiées des études cliniques et théoriques sur les rapports entre travail et santé mentale » (Ibid).* L'auteur explique qu'à la fin des années 70 *« l'investigation s'est déplacée de la psychopathologie vers la « normalité » » (p. 1).* Ce vaste champ clinique découvert a été mobilisé selon lui *« [...] pour contenir la souffrance au travail et conjurer les risques de décompensation psychopathologique ou somatique » (Ibid.).* Ainsi la psychodynamique du travail *« [...] désigne une théorie générale du rapport subjectif au travail, au sein de laquelle la « psychopathologie du travail » ne constitue plus qu'un chapitre particulier à côté de ceux qui sont consacrés à la souffrance et à la normalité, au plaisir et à la sublimation, etc.... » (Ibid.).*

Partant de ce fait, Davezies (1993) confirme que *« 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 » (Davazies, 1993). Il s'agit selon lui d'une approche qui permet de mieux comprendre « comment le travail qui comporte toujours une dimension de peine, de souffrance, au point de conduire parfois à une usure voire à une mort prématurée, peut aussi, dans bien des cas, constituer un puissant opérateur de construction de la santé » (Ibid.). Selon lui, adopter une telle approche conduit « [...] à prêter une attention particulière aux conditions et aux formes de la mobilisation de l'intelligence et de la personnalité dans le travail » (Ibid.).

En outre, la psychodynamique du travail se nourrit des apports de plusieurs disciplines voisines comme *« les apports de l'ergonomie sur la question du travail, apports de la sociologie compréhensive au sujet de la construction du monde social, apports de la psychosomatique et de la psychanalyse sur la vie psychique et ses rapports avec la santé » (Ibid.).*

Nous allons à présent évoquer la dualité « plaisir et souffrance » pour appréhender certaines stratégies psychiques déployées par les professionnels pour lutter contre les pathogènes du travail.

1. Plaisir et souffrance au travail : quelles manifestations dans le monde du travail ?

Le bien-être au travail est une notion qui prend de plus en plus d'ampleur, dans le monde de la recherche comme dans les institutions qui s'intéressent à la santé au travail. Mais parler de bien-être au travail ne doit pas cacher les risques qui se cachent derrière le fait de travailler. Les phénomènes de burnout, de suicide même, nous laissent penser que le travail fait plus souffrir qu'auparavant. À la suite d'Yves Clot (2012) qui estime que la souffrance au travail se manifeste quand l'activité n'est pas réellement achevée parce qu'empêchée, De La Vega écrit :

« À mon sens, on peut parler de souffrance au travail lorsque l'activité est empêchée. L'activité empêchée, c'est le salarié qui, à la fin de la journée, se dit « aujourd'hui encore, j'ai fait un travail ni fait, ni à faire ». C'est la mauvaise fatigue qui provient de tout ce que l'on n'arrive pas à faire. C'est ce travail qui vous poursuit, vous empêche de dormir » (De La Vega et Dejours, 2012).

Selon lui,

« L'activité empêchée, c'est ne pas pouvoir se reconnaître dans ce que l'on fait. Les entreprises peuvent, sensibilisées comme elles le sont, reconnaître les difficultés du travail, et même la souffrance des personnes. Elles ont plus de mal à reconnaître toutes « les activités en souffrance » qui empêchent les salariés de se retrouver eux-mêmes dans ce qu'ils font, dans la qualité d'un produit, d'un geste de métier, d'une histoire collective. Prétendre reconnaître la personne des salariés, alors qu'ils sont contraints de faire des choses indéfendables à leurs propres yeux, cela peut engendrer de véritables pathologies mentales » (Ibid.)

La notion d'épuisement professionnel a été abordée également par Lantheaume et Hélou (2008) qui, à leur tour, expliquent que « *les difficultés au travail et leurs effets sur la santé des salariés ont été abordés à partir de la notion de burnout : syndrome, ou épuisement professionnel, depuis les travaux anglo-saxons psychanalytiques et de psychologie sociale dans les années 1970* » (Freudenberger, 1974 ; Ginsberg, 1974 ; Malach, 1976) » (Lantheaume, et Hélou, 2008, p. 6).

Ce syndrome de *burnout* est généralement expliqué par des difficultés rencontrées dans le monde du travail qui se manifestent par des troubles émotionnels et du comportement « [...] associés à des conditions de travail difficiles sur de longues périodes ; il provoque épuisement émotionnel ou physique, réduction de la productivité au travail et sentiment de dépersonnalisation » (p. 6).

Lantheaume et Hélou, expliquent dans ce sens, que depuis les années 1970, d'autres travaux sur la souffrance au travail ont fait l'objet d'une recherche, à partir d'une approche clinique et dans la continuité de la psychopathologie et de l'ergonomie de langue française. De sorte que « [...] des chercheurs, psychanalystes et psychologues, ont souligné le lien entre souffrance au travail et organisation du travail post-tayloriennes qui mobilisent la subjectivité tout en affaiblissant les supports sociaux de l'activité (solidarités, coopération) » (p. 7).

Ces travaux ont participé selon eux à révéler le côté humain du travail et à porter un éclairage sur la santé physique et psychique en milieu professionnel :

« Ces travaux s'inscrivent dans une réflexion sur ce qu'est le travail dans les sociétés post industrielles, sur son évolution, sur le rôle du « facteur humain » et sur la santé

physique et psychique en milieu professionnel (Dejours,1993, 1995, 1998 ; Molinier, 2008 ; Clot, 1995, 2002) » (Ibid.).

Dans cette perspective, Dejours et Gernet (2012) distinguent stress et souffrance, « [...] *parce qu'ils ont des incidences majeures sur l'identification de l'origine des troubles observés, mais également sur les conceptions de l'action, de la prévention et des choix en termes de politiques de santé de travail* » (Dejours, 2016, p. 11).

Cependant, la problématique des rapports entre santé mentale et travail dans les organismes internationaux -comme le Bureau International du Travail (BIT) ou l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS)- est souvent abordée en lien avec le stress psychosocial.

Selon Dejours et Gernet (2012), le stress est « *le résultat d'un déséquilibre entre les capacités de réponse efficaces fournies par un individu, face à des situations provenant de l'environnement (affectif et professionnel). Il s'agit donc principalement pour l'individu de s'adapter aux exigences du monde du travail en élaborant, si nécessaire, des stratégies d'adaptation en vue de « faire face » aux situations problématiques* » (Ibid.).

Dans le même contexte, Dejours et Gernet (2012) s'appuient sur le modèle de Karasek et Theorell (1990), conçu comme un instrument d'évaluation des facteurs psycho-sociaux au travail et qui insiste sur les effets de deux dimensions du travail (R. Karasek, T.Theorell, 1990), à savoir :

- « *L'autonomie (faible ou forte) permettant d'agir sur la décision ;*
- *Les exigences (faibles ou fortes) qui correspondent aux contraintes de temps et de l'activité* » (Ibid.).

Le stress selon le *job strain* désigne le déséquilibre entre l'exigence psychologique du poste et la marge de manœuvre dont dispose l'individu pour faire son travail :

« *Les situations du travail sont analysées au regard de la manière dont le sujet parvient ou non à réguler les tensions générées entre niveau d'exigences et niveau d'autonomie, ce qui aboutit à une conception centrée sur le comportement et la « gestion » individuelle du stress généré par les situations du travail* » (p. 12).

L'identification de la relation entre les contraintes du travail et leurs effets sur la santé permet « [...] d'avoir des idées préconçues sur le travail (contraintes de temps et de cadence, intensité du travail, autonomie, durée du travail, environnement physique du poste, etc.) en vue de mesurer leurs conséquences sur la santé des travailleurs (p. 12).

Ces conséquences nous amènent à aborder le concept de risques psycho-sociaux (RPS), qui sont, selon Dejours et Grenet (2012), « [...] des risques associés aux phénomènes de transformation de travail liés à l'intensification, aux nouvelles organisations d'entreprise et à l'introduction de nouvelles technologies » (Ibid.).

Ils distinguent en effet les risques physiques et les risques de santé mentale :

« Dans le cas des risques physiques, en effet, le modèle cause-effet peut être appliqué : par exemple, les expositions à l'amiante, à des substances radioactives, à des agents biologiques, etc. engendrent des atteintes à la santé du corps. Cependant, dans le cas de la santé mentale, le modèle cause-effet et celui dose-effet qui lui est associé ne peuvent être appliqués » (Ibid.).

Selon ces auteurs, il est impossible de prévoir à l'avance les effets pathogènes du travail pour la santé mentale, car la souffrance est un vécu subjectif qui « [...] renvoie toujours à une expérience singulière liée à des situations et des pratiques de travail spécifiques » (Ibid.).

Dans le champ de la psychopathologie du travail, on identifie dans une première étape ce qui, dans les situations, serait dangereux pour le fonctionnement psychique des sujets. Cette étape conduit à distinguer, dans l'analyse, les conditions du travail d'une part et l'organisation du travail d'autre part.

Les conditions du travail, analysées par l'ergonomie, désignent :

- « Les contraintes physiques du poste du travail (bruits, vibrations, températures, rayonnements, contraintes de posture...) ;
- Les conditions chimiques (poussières, vapeurs, fumées...) ;
- Les conditions biologiques (virus, bactéries, champignons...) » (Ibid.).

Ces contraintes ont des répercussions sur le corps et peuvent provoquer des pathologies professionnelles (intoxications, troubles neurologiques ou articulaires, etc.). Lhuillier (2010) considère de son côté que « *le schéma déterministe cause-effet a été longtemps dominant dans la pathologie professionnelle somatique résultant des nuisances physico-chimico-biologiques du poste de travail. Puis, l'identification des nuisances en cause s'est progressivement compliquée, notamment quand il s'agit de mesurer l'exposition à de nouveaux produits ou de prendre en compte des associations et potentialisations de risques (travail soumis à cadence + toxique chimique, travail monotone + contrainte posturale, toxique physique + toxique chimique)* » (Lhuillier, 2010, p. 31-63).

De son côté, l'organisation du travail, selon Dejours et Gernet (2012), se caractérise par trois dimensions :

- « *La division des tâches et le contenu du travail ;*
- *La prescription des gestes et des postures, qui aboutit au mode opératoire ;*
- *La division des hommes à travers la hiérarchie, les modes de communication et les rapports de subordination qui organisent les relations entre les travailleurs* » (p. 13).

2. La situation des enseignants en Tunisie : des enseignants au bord de la souffrance

La chercheuse tunisienne Alma Lamti (2013) constate que l'organisation bureaucratique du système éducatif tunisien dans les collèges publics conduit à une sorte de souffrance au travail chez les enseignants. Elle explique que ce système éducatif, marqué par la forte présence de la norme et défini par le respect des procédures et des règles imposées par l'institution, empêche l'enseignant de participer aux décisions ainsi qu'aux réformes pédagogiques et aux nouveaux programmes scolaires. Cela accentue l'autorité de la hiérarchie institutionnelle. Selon la chercheuse, « *l'aspect bureaucratique se traduit également par le contenu des enseignements fixés par l'organisation qui induit des comportements de passivité et de résignation* » (p. 241).

En outre, Lamti (2013) s'appuie sur les recherches de Mintzberg (1955) et s'attarde sur le fait que le respect de la norme imposée par l'institution affaiblit les marges de manœuvre chez l'enseignant en accentuant le niveau de contrôle.

Cependant, ce climat de tensions influe sur la créativité, l'innovation et surtout sur les capacités d'anticipation de l'enseignant. De même, Lamti (2013), souligne que ce type d'organisation réduit la satisfaction des professionnels au travail. Elle explique que, selon Lemoine (1995) « *les organisations bureaucratiques se donnent les moyens de contrôler et d'évaluer* » (p. 215) avec des conséquences très concrètes : la mise en place de ce système de contrôle accentue la motivation extrinsèque des enseignants et ancre l'insatisfaction dans leurs milieux professionnels. La chercheuse a mené une enquête auprès des enseignants des collèges : des résultats montrent que 18% de la population étudiée déclare que l'organisation scolaire est appréhendée comme contraignante. Cela fait référence aux contradictions remarquables entre l'autonomie de l'enseignant et les directives imposées par la hiérarchie, ce qui engendre des charges mentales « exprimées en double tâche » (Lamti, 2013, p. 215).

C'est ainsi que l'on pourrait faire référence aux écarts entre le prescrit et le réel et aux phénomènes de découragement : « De cette divergence entre ce que l'enseignant voudrait faire et ce que le travail impose, apparaissent les activités contrariées (Bennefond, 2010) » (Ibid.).

Une partie des analyses de la chercheuse sur le facteur âge montre une décroissance de l'exposition à la tension au travail chez les moins jeunes (46-55 ans). Cela peut s'expliquer par les différentes difficultés rencontrées par les enseignants les plus jeunes au début de leur carrière professionnelle. Lamti (2013) souligne selon Janot-Bergugnat et Rasclé, (2008) que « *les conditions de travail sont mises en cause dans la manifestation du stress. Elles sont tant liées à la faible autonomie dont ils bénéficient qu'aux prescriptions rigides de la part de la hiérarchie* » (Ibid.).

Toujours selon Lamti (2013), ces conditions fragilisent les enseignants débutants et accentuent leur sentiment de détresse. La chercheuse précise que le manque de familiarisation avec le métier, ainsi que les conflits qui peuvent surgir dans le milieu professionnel peuvent accroître le niveau de contraintes (p. 218).

Pour les enseignants les plus âgés, c'est l'écart entre le prescrit et le réel qui représente leur source d'insatisfaction et de souffrance au travail. Pour ces professionnels expérimentés, il est d'autant plus complexe de réaliser le travail de qualité exigé par l'institution qu'ils se heurtent à cet écart dans les conditions réelles du terrain. En outre,

la marge de manœuvre accordée à cette tranche d'âge concerne davantage le maintien de la classe que les activités de l'enseignant en elles-mêmes (p. 219).

Concernant toujours cette catégorie d'enseignants, Lamti (2013) explique que parmi les causes de souffrance se trouvent l'adaptation aux nouvelles exigences du métier, les multiples changements des réformes scolaires et les différentes conversions organisationnelles, telles que l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC). L'auteur explique : « La fin de carrière est, de ce fait, plus liée à un retrait d'une expérimentation d'un système contraignant qu'à l'âge chronologique. Christin et Moulette (2008) soulignent que le désengagement se déploie progressivement en liaison avec l'évolution des objectifs de vie » (Ibid.).

Les plus âgés perdent leur motivation à la fin de leur carrière Lamti (2013) considère cela comme une forme de « détachement de l'environnement de travail » (Ibid.). Selon elle, cela est dû à la non-reconnaissance des efforts qu'ils ont fournis durant toute leur carrière professionnelle. Ce détachement se fait d'une manière progressive. D'abord, la personne commence par exprimer son sentiment d'insatisfaction de manière discrète. Ensuite, apparaissent des formes d'isolement.

En outre, l'absence de soutien social pourrait influencer sur la santé professionnelle et la perception des conditions du travail. Selon Lamti (2013), « lorsqu'un individu est soumis à une intense demande psychologique et une autonomie réduite sans disposer d'un soutien social, les conditions de travail sont perçues pénibles et astreignantes » (p. 221).

La chercheuse insiste sur l'importance du soutien social dans la protection de l'enseignant devant le risque de l'épuisement professionnel. Elle expose les données suivantes : « Sur les 62 enseignants considérés suite à l'analyse comme stressés, nous avons cherché à vérifier l'absence ou la présence du soutien social. Il s'avère que 42 enseignants (68%) se déclarent sans soutien social. Il s'agit d'un groupe d'enseignants exposés à un épuisement professionnel » (p. 219). En effet, la chercheuse a pu confirmer le postulat de l'implication des facteurs organisationnels et des conditions de l'environnement du travail sur la santé et la qualité de vie professionnelle. Elle souligne que le profil nommé « les conséquents » correspond aux enseignants qui sont investis dans leurs valeurs du travail en se détachant de leur climat organisationnel. L'autonomie accordée à ces enseignants les amène à avoir davantage d'aisance professionnelle et de confiance en soi.

En effet, ces enseignants ajustent leurs valeurs à leurs convictions, ce qui les rend moins dépendants de l'organisation. Elle explique : « En développant des stratégies défensives, les bénéfiques se font sentir autant au niveau des moyens mis en place pour contourner les contraintes organisationnelles que pour construire du sens à leur travail » (p. 226). Ainsi, cette cohérence permet de renforcer l'identité professionnelle de l'enseignant et de préserver leur santé au travail.

Les « incommodés » selon Lamti (2013), correspondent à la tranche d'âge (36-45 ans), à majorité féminine. Ce profil est celui d'une catégorie ayant une expérience professionnelle comprise entre 11 et 15 ans, ceux qui perçoivent le climat organisationnel différemment. Selon eux, l'application des normes et des directives institutionnelles conduit à la limite de leurs marges de manœuvre. La routine et la répétitivité des actions empêche la créativité et l'innovation. Ainsi, certains restent passifs et d'autres se trouvent « entre la motivation de soi et le climat oppressant » (p. 227).

Par ailleurs, elle considère que la pauvreté des relations sociales pourrait être une cause de la tension au travail qui se traduit par la solitude et l'isolement.

Pour finir, Lamti affirme dans le même contexte que le type de climat organisationnel influe sur l'exercice de l'activité professionnelle ainsi que sur la santé au travail (p. 212).

La chercheuse a pu explorer les liens entre les différents facteurs liés à l'environnement du travail, à son organisation et aux valeurs personnelles des enseignants qui conduisent à l'apparition du stress. Elle a donc pu affirmer à partir de ses résultats empiriques « la présence d'un lien entre les déterminants organisationnels et le stress perçu. La rigidité du climat organisationnel (règles) et le bas niveau de contrôle paraissent des facteurs différenciateurs des classes, même en présence d'une incohérence entre les valeurs promues par l'organisation et les valeurs personnelles » (p. 188).

Dans leur article de 2012 sur le stress et l'épuisement professionnel des enseignants tunisiens, les chercheurs Chennoufi, Ellouze, Cherif, Mersni et M'rad ont montré à partir d'une étude empirique que « 66,4 % des enseignants répondants ont déclaré être stressés au travail et ces derniers étaient significativement plus atteints par le burnout » (Chenoufi et al., 2012). Ils ont expliqué que les causes du stress sont représentées par les conditions de travail pénibles (80,3%), la surcharge de travail (75,2%), les difficultés administratives (70,4%) et les

difficultés avec les élèves et les parents (64, 4%) et enfin le manque d'organisation au travail (57,1%) (Ibid.).

Ils montrent que l'épuisement professionnel est une réponse émotionnelle due à plusieurs facteurs comme l'accumulation du stress et l'échec des stratégies d'adaptation. En effet, l'accumulation des échecs rend le travail moins efficace dans la mesure où l'enseignant se sent incompetent dans son action. Le burnout se traduit ainsi par le manque de motivation, la diminution de la satisfaction professionnelle et de l'implication au travail.

Les auteurs expliquent qu'il s'agit d'un « décalage entre les efforts, le but idéal de l'enseignant, et le résultat de ces efforts qui mène progressivement à l'état de burnout » (Ibid.).

Les chercheurs ont analysé cette forte présence des phénomènes de burnout chez les enseignants tunisiens par la modification du système éducatif qui était basée depuis des décennies sur l'importance de la formation et le bien-être de l'enseignant. L'enseignant était à l'époque la colonne vertébrale du système éducatif. Selon ces chercheurs, l'image de l'enseignement se dégrade d'une année à l'autre. Ils ajoutent : « *De nos jours, la situation a changé et le métier d'enseignant semble être marqué par des modifications de l'environnement social et professionnel et par une plus grande pénibilité, rendant ainsi l'enseignant vulnérable au risque de burnout* » (p. 483).

Le concept de burnout a été formé d'abord pour décrire la souffrance au travail chez les soignants. Cependant ce même concept pourrait servir à décrire la réalité de tout autre métier. En particulier l'enseignant peut être exposé à ce type de pathologies, comme le confirment beaucoup d'autres études dans le monde (France, Japon, Algérie, Australie, Etats-Unis, etc.). En s'appuyant encore sur d'autres études internationales, les chercheurs ont confirmé que l'enseignement est considéré par les professionnels comme un métier stressant (de 43 à 74 % selon les études et les moyens d'estimation). Les enseignants sont finalement ceux qui ont le niveau le plus élevé de stress professionnel, en comparaison à d'autres métiers. (Chennoufi, et al., 2012, p. 484).

Selon ces mêmes chercheurs, ce phénomène s'explique par le haut niveau d'interactions sociales qui caractérise les métiers de l'enseignement. D'après leurs enquêtes, le milieu

scolaire a été toujours considéré comme un milieu de nuisances impactant l'état physique des enseignants qui ont des conséquences sur leur santé physique et mentale.

Les chercheurs se sont appuyés sur des recherches européennes qui ont confirmé le lien entre la surcharge du travail et l'épuisement professionnel. En effet, une étude française menée en 2002 sur 410 enseignants français a montré que le facteur de stress le plus important était la surcharge de travail, estimée à 70 % (Ibid.). Il convient de préciser que la surcharge de travail ne concerne pas seulement la surcharge des classes et des programmes, mais également le temps de préparation des cours, les heures de surveillance, les tâches administratives, sans oublier l'enseignement des cours supplémentaires (Ibid.).

Les auteurs ont mis en avant également l'organisation du travail comme facteur déclencheur de stress chez les enseignants. Ils se sont appuyés sur une étude réalisée en Tunisie, qui prouve que le fait de modifier le programme scolaire plusieurs fois par an représente une source de stress chez les enseignants : « *Dans une étude menée en Tunisie portant sur les congés de maladie des enseignants de la région de Sousse, Farjallah [23] avait également constaté que 44 % des personnes enquêtées se plaignaient de devoir réorganiser leur programme de travail plusieurs fois par an* » (Ibid.). Dans l'enquête à laquelle nous faisons référence, les chercheurs affirment avoir exclu tout lien entre l'organisation du travail et burnout des enseignants. Ils expliquent cela par le fait « [...] les réformes sont plutôt superficielles et permettent en général une adaptation rapide et plutôt aisée de la part de l'enseignant » (Ibid.).

Les difficultés administratives sont présentées également comme facteur de burnout professionnel. Cela s'illustre dans le manque d'autonomie, l'excès de « paperasserie » et les exigences administratives. Cette hypothèse a été vérifiée dans l'étude réalisée par Genoud et al.(2009), qui a montré que les charges administratives représentent une source d'épuisement professionnel chez les enseignants. Ces charges étaient trop lourdes à supporter selon eux, ce qui crée des tensions avec les autorités administratives (Ibid.).

Les relations avec les élèves et les parents étaient bien représentées dans l'enquête qui nous intéresse. A ce propos, « *64,4 % des enseignants répondants considéraient comme stressantes les relations avec les élèves et les parents d'élèves et ils étaient significativement plus atteints d'un burnout* » (Ibid.).

3. La souffrance au travail chez les enseignants : quels mécanismes de défense pour résister et construire son identité professionnelle ?

Blanchard-Laville (2001) a montré dans le même contexte que l'identité s'élabore dans une dimension intersubjective, dans l'affranchissement des déterminismes psychiques, sociaux et biologiques.

Selon cette auteure, la souffrance des enseignants peut être la cause d'un dysfonctionnement renforcé dans l'exercice de leur métier, mais elle est aussi due au maintien du lien didactique dont ils ont la charge : « *Chaque enseignant s'en accommode à sa façon et plus ou moins confortablement, les enseignants ont à faire avec la souffrance psychique professionnelle spécifique de leur métier. Ils développent des stratégies singulières, des modes de défense qu'il s'agit d'appréhender pour comprendre la nature de cette souffrance et pour les accompagner dans une pratique de dégageant.* » (p. 103).

Blanchard-Laville (2001) explique dans le même sens que réagir de sa part professionnelle et non pas de sa part personnelle peut causer en quelque sorte une souffrance au travail :

« En fait, il semble qu'on ait appris aux enseignants ou qu'ils aient « cru » comprendre qu'ils devaient répondre professionnellement aux questions qui se posent dans l'exercice de leur métier. C'est ce que j'appellerai les malentendus de la formation : à savoir que répondre professionnellement signifie pour eux éradiquer toute une partie de soi et notamment les émotions et les mouvements psychiques internes que les situations professionnelles provoquent. Cela les a conduits le plus souvent à un clivage important entre la part professionnelle et la part personnelle de leur soi-enseignant » (p. 104).

Selon l'auteur, c'est ce « non-dit » de la souffrance professionnelle qui peut entraîner une telle plainte répétitive : « *C'est en partie ce déni de la souffrance ou ce tabou de la parole sur la souffrance professionnelle qui les entraîne dans une plainte insistante et répétitive* » (p. 104).

Elle constate que « *les enseignants ont à passer par un réapprentissage de l'écoute d'eux-mêmes, du fait que ce qu'on ressent ne veut pas dire se laisser tranquillement aller à ses*

penchants naturels ; il s'agit au contraire d'essayer d'élaborer ce ressenti pour dégager l'espace professionnel des propres enjeux narcissiques et libidinaux, autant que faire se peut, au profit des élèves » (Ibid.).

Elle poursuit en expliquant que ce mécanisme de clivage peut durer un certain temps. En revanche, le réveil de cet état peut causer le réveil de la souffrance en même temps que le réveil de la dynamique créative : *« Peut-être pouvons-nous survivre un certain temps en utilisant à plein le mécanisme de clivage ; ainsi d'une part, il arrive que cela ne tienne plus à un moment donné de crise, et d'autre part, cela conduit à une forme d'enlissement dans un vécu professionnel sans relief et plutôt mortifère. Par contre le réveil de cet état conduit nécessairement au réveil de la souffrance en même temps qu'à celui d'une dynamique créative et vivante » (Ibid.).*

Elle résume en expliquant que cette souffrance professionnelle, au lieu d'être ignorée ou déniée, doit être *« aménagée jour après jour » (Ibid.).*

Blanchard-Laville (2001) montre que : *« on peut avoir édifié un soi-professionnel à peu près confortable et néanmoins, n'en être pas tout à fait satisfait ; on peut alors réveiller des parties de soi que l'on avait « choisi » auparavant d'endormir, de geler. Attention : le réveil, le dégel, ne s'effectue pas sans souffrance, mais pas sans plaisir non plus » (p. 86).*

Nous allons à présent exposer le troisième concept de notre revue de littérature représenté par le concept de « nœud socio-psychique ».

III. L'éclairage du concept du nœud socio-psychique à travers la sociologie clinique

Le choix de la sociologie clinique n'est pas arbitraire pour nous. Ce choix se fonde sur le fait que l'enseignant n'est pas un travailleur isolé dans la société. Il est en interaction continue avec les membres de cette société. Ces interactions méritent que nous les étudions attentivement afin de comprendre les phénomènes sociaux et leur influence sur l'enseignant

dans son milieu professionnel. Nous mobilisons ici la discipline sociologique afin d'étudier l'enseignant à travers les différentes articulations des déterminismes psychiques et sociaux de son espace social. Il faut souligner que la sociologie clinique du travail nous sera utile ultérieurement pour l'analyse et la discussion des résultats.

Elle nous permettra à ce stade une recomposition disciplinaire et une interrogation permanente sur les processus de subjectivation et les capacités des chercheurs à comprendre les phénomènes sociaux de l'intérieur, en développant une subjectivité réflexive.

Nous présentons brièvement ci-dessous la sociologie clinique du travail afin d'éclairer sur son utilité dans nos choix méthodologiques.

La sociologie clinique a pour but d'analyser des processus sociopsychiques qui caractérisent les relations complexes et intimes entre « [...] *l'être de l'homme et l'être de la société* (Caillois, 1937, cité par Hollier, 1979, p. 22).

Selon Gaulejac (2014), la sociologie clinique du travail « [...] *s'intéresse à la dimension existentielle des rapports sociaux. Elle analyse les phénomènes institutionnels et organisationnels dans leur dimension rationnelle, mais également imaginaire, pulsionnelle et symbolique.* » (Gaulejac, 2014). Elle cherche essentiellement à résoudre les tensions complexes qui existent entre les déterminismes sociaux et les déterminismes psychiques dans le cadre du rapport au travail (Ibid.).

La démarche clinique, dans ses origines médicales, consiste à prendre en compte la personne dans sa totalité, autrement dit l'observer au plus près : « *La démarche clinique, du grecque klinika, du latin clinicus, consiste, pour un médecin, à observer directement « au lit du malade », c'est-à-dire à prendre en compte la personne dans sa totalité en écoutant le vécu de sa souffrance.* » (Ibid.).

En sociologie, selon Gaulejac (2014), la démarche consiste à « [...] *développer des méthodes pour analyser les phénomènes sociaux au plus près du vécu des acteurs. L'objet de la méthode clinique est l'étude de l'homme en situation et en interaction* » (Ibid.). Elle vise surtout « [...] *à comprendre comment le sujet advient face à son histoire, ses désirs, son milieu social, ses aspirations, sa famille, ses émotions* » (Ibid.). Autrement dit, elle s'intéresse à la dimension existentielle des rapports sociaux.

La sociologie clinique s'est développée au sein du laboratoire de changement social et politique (LCSP) de l'université Paris 7. Elle a vu le jour dans les années 1970, grâce à un programme de recherches pluridisciplinaires mené sous la direction de Max Pagès. Ce programme s'intéressait aux « [...] phénomènes du pouvoir dans les organisations » (Ibid.). La publication de l'ouvrage *L'emprise de l'organisation* (Pagès et alii, 1979) a conduit les chercheurs « [...] à penser les conditions d'une « problématisation complexe » reposant sur la convocation de plusieurs disciplines en particulier l'économie, la sociologie et la psychologie pour penser un même objet. » (Ibid.).

Hanique (2009) précise dans le même sens que la sociologie clinique est née après la transformation du monde du travail qui repose désormais davantage sur les activités de service que sur le modèle de production industriel :

« Les années 1980 introduisent une rupture dans un fonctionnement social largement fondé sur la reproduction : sur un fond de transformation profonde du monde du travail (avec notamment l'effondrement du modèle de production industriel et le développement des activités de service mobilisant davantage des compétences comportementales que des qualifications techniques), cette décennie voit « l'avènement d'une culture psychologique [par la] dissolution des structures familiales, communautaires, politiques traditionnelles » (Castel cité dans Hanique 2009)

Le déploiement de l'individualisme, l'affaiblissement des institutions et le changement de manière d'être en société ont conduit à l'adoption de ce courant disciplinaire. Selon Hanique (2009), « [...] l'individualisme se déploie naturellement pour produire une « sociabilité sans social [...], dans un univers relationnel sans aucune réalité collective » (Castel, 1999) » (Ibid.). En outre, la reconfiguration des classes sociales et le changement de la valeur du travail qui repose sur le mérite et « le travail sur soi » ont constitué un levier essentiel de la promotion sociale (Ibid.).

Les études de Hanique nous ont parues importantes dans notre perspective de recherche, du fait que nous nous intéressons au contexte tunisien où nous reconnaissons une tendance à la rationalisation ainsi que le changement de certaines valeurs liées à la représentation du travail. Ce changement de valeurs se manifeste dans le passage de l'importance de la performance au travail à l'importance de la garantie des résultats. La sociologie clinique nous permettra également de vérifier si les enseignants tunisiens développent une forme de sociabilité dans leurs milieux professionnels et de nous poser la question : quelle nature de

sociabilité ces enseignants construisent-ils dans leurs environnements de travail ? Autrement dit, cet aspect de l'individualisme apparaît-il dans les milieux professionnels enseignants, tout en sachant que le travail collectif représente un appui important dans les milieux scolaires ?

Cette configuration sociale selon Hanique, a contribué à l'émergence d'un sujet capable de produire « une société dont *il est par ailleurs le produit* » (Ibid.).

La chercheuse montre que ce courant disciplinaire s'enracine dans un autre courant appelé « la sociologie compréhensive », où des auteurs comme Max Weber et Georg Simmel peuvent être convoqués. En effet, la sociologie clinique occupe au sein de cette même discipline une place singulière : d'une part : « [...] *en s'efforçant de prendre en compte l'individu à l'articulation entre ses déterminations sociales et psychiques.* » (Hanique, 2009), d'autre part : « [...] *en se définissant « par son approche et non par les objets auxquels elle s'attache » (Enriquez, 1993), la sociologie clinique se distingue des modalités classiques d'identification des courants sociologiques* » (Ibid.). Elle vise à comprendre le contenu humain des phénomènes analysés. C'est ce qu'affirme Hanique (2009) à travers la citation de Gaulejac (2001), qui explique que la sociologie clinique permet de démêler « [...] *les nœuds complexes entre les déterminismes sociaux et les déterminismes psychiques dans les conduites des individus et des groupes, ainsi que dans les représentations qu'ils se font de ces conduites* » (Gaulejac cité dans Hanique 2009).

Selon Rhéaume (2009), la sociologie clinique nous permet « [...] *de produire des connaissances sociologiques avec des sujets et des acteurs sociaux, dans un rapport de proximité et d'implication entre chercheurs et acteurs sociaux* » (Rhéaume, 2009, p. 195).

Le même chercheur a montré que la sociologie clinique ne sépare pas sujet et objet, subjectivité et « monde réel », mais elle cherche plutôt à étudier le sujet dans sa totalité. Il s'appuie sur l'étude de Michel Henry qui confirme à son tour l'idée que le sujet vivant est « *un sujet charnel plutôt que corporel* ». Il explique cette posture par le fait que « *la notion de corps est déjà du domaine de « l'étant », d'une entité objectivée, observable, visible dans le monde, objet parmi d'autres objets accessibles au regard de l'autre. Or, le sujet charnel, c'est le sujet singulier qui éprouve le monde, le ressent, en souffre, en jouit, dans la chair qui est le corps vécu. Plaisir et souffrance sont les indices premiers et le matériau de la conscience charnelle* » (Ibid.).

Notons que ces précédents propos viennent croiser la démarche ergologique, dans laquelle la notion du corps occupe une place importante pour rendre intelligible l'activité humaine. La spécificité de la sociologie clinique consiste à développer l'idée d'une entité du « sujet » appréhendée comme un être capable d'interpréter ce qui se passe dans son propre monde, ceci en éprouvant des émotions comme le plaisir et la souffrance, notamment dans le milieu professionnel.

Il faut souligner que la sociologie clinique considère ensemble quatre registres abordés de façon singulières :

« - Le registre macro-économique : il ouvre la réflexion sur une lecture des transformations du capitalisme contemporain, et permet en particulier d'explorer l'hypothèse d'une disjonction entre production (qui reste territorialisée) et finance (qui est « globalisée » échappant largement à toute forme de régulation et de contrôle).

– Le registre politique et idéologique : il repère et déconstruit les systèmes de pensée dominants ainsi que les imaginaires sociaux à l'œuvre dans la société. Il s'intéresse en particulier à l'analyse de « l'idéologie managériale » conçue initialement dans les entreprises multinationales et les grands cabinets de consultants.

– Le registre de l'organisation : il analyse la question de la gouvernance des entreprises et des modes d'organisations et de management qui en découlent. Un intérêt particulier est porté sur le choix et la mise en œuvre de pratiques de management et d'outils de gestion censés rationaliser la production qui sont en définitive des dispositifs de pouvoir.

– Le registre existentiel : il explore le monde vécu du travail. Dans cette perspective, le regard porte sur les conditions concrètes du travail et ce qu'elles mobilisent en termes de compétences et d'implication subjective. Une attention particulière est également portée aux liens entre le discours (la « novlangue managériale »), les pratiques de management et les manifestations de souffrance comme symptôme des dysfonctionnements de l'organisation » (Ibid.).

Nous estimons que le registre existentiel est le plus représentatif de notre présente recherche, non seulement sous l'angle de l'organisation avec l'intérêt porté aux conditions concrètes du travail, mais également sous l'aspect de la vie psychique du travailleur qui se manifeste en particulier sous forme de la souffrance, ce qui a souvent représenté un facteur de dysfonctionnement des organisations. Ceci pourrait bien s'appliquer au cas des enseignants tunisiens, pour qui ce décalage entre le discours hiérarchique et la pratique réelle sur le terrain pourrait causer des formes d'épuisement professionnel, ce qui entraînerait souvent une forme de dysfonctionnement dans les systèmes organisationnels scolaires.

Néanmoins, selon Clot et Lhuillier (2010), la sociologie clinique n'est pas une théorie ni une école. En revanche, elle pourrait l'être « [...]si on prend soin de son développement, une ressource et un instrument pour l'action en milieu de travail » (Clot et Lhuillier 2010, p. 334)

Selon ces deux chercheurs, la sociologie clinique a pour but de comprendre la transformation des situations du travail grâce à la richesse d'autres disciplines qu'elle rassemble autour d'elle : « [...] psychodynamique du travail, clinique de l'activité, mais aussi psychologie sociale clinique, clinique médicale du travail, ergonomie, et encore philosophie, sociologie, anthropologie, et bien sûr professionnels de l'intervention, de la consultation. » (Ibid.).

Cette rencontre interdisciplinaire nous a amené à mobiliser cette démarche afin de créer une sorte de dynamisme dans notre méthodologie de recherche. Hanique (2009), indique en effet que « la connaissance des parcours de vie passe par une relation/interaction particulière entre le chercheur et les individus qui les empruntent, que ces derniers sont des sujets producteurs de connaissances sur leur propre situation et que le sens émerge d'une co-construction dialoguée en commun. Forte de quoi elle se pratique comme modalité d'intervention dans les organisations et comme support d'accompagnement des sujets » (Ibid.).

Notre chemin de problématisation nous a amené à adopter une perspective clinique du travail afin de comprendre chez les enseignants tunisiens les différentes expériences qu'ils vivent en situation professionnelle. Nous adoptons cette orientation clinique dans le champ de la sociologie parce qu'elle se présente comme une science qui s'intéresse à la dimension existentielle des rapports sociaux, et plus précisément à la question de l'agir humain au travail. C'est l'objet « travail » qui paraît singulièrement pertinent dans les études de la sociologie clinique. Nous partageons le sens que donne Gaulejac à cet objet :

« La polysémie de cet objet et sa multi-dimensionnalité (renvoyant autant au registre de l'institution que de l'organisation, du social que du psychique, du réel que de l'imaginaire et du symbolique) appellent une problématisation multiple, tenant compte des différents niveaux de pensées qui font in fine de l'objet travail un fait social total » (Gaulejac, 2014).

En ce sens, la multidisciplinarité représente pour nous un outil d'analyse privilégiée de notre objet de recherche. En effet, notre enquête centrée sur l'activité enseignante englobe tous ces registres nécessaires pour une compréhension centrée sur le travail. Nous bénéficions ainsi avec la sociologie clinique d'une vision avancée qui attire l'attention sur l'aspect réel du

travail, ce que les autres sciences ont tendance à négliger. Les cliniques du travail prennent principalement en compte la réalité de la souffrance au travail, ce que les approches théoriques comme les sciences de la gestion interprètent à partir de conduites psychologisantes des individus.

Dans la sociologie clinique, la dimension critique représente pour nous un moyen de production de connaissances autour de l'activité. En effet, pour étudier au plus près cet « objet », la sociologie clinique du travail invite à explorer « la réalité » du phénomène et critique le fait que « la subjectivité » soit toujours liée au personnel et que l'expression du mal-être et de la souffrance provoquent souvent une forme d'incompréhension. Selon Gaulejac (2014) « *La négation du mal-être est un élément aggravant. Il empêche de lui donner du sens (Hanique, 2003), de le relier au niveau collectif, d'analyser les rapports entre le vécu et les conditions de travail* »

La question du mal-être au travail, que nous traitons dans notre recherche, se présente comme un objet sociologique complexe de la sociologie clinique du travail. Cette complexité se traduit dans l'intrication des registres organisationnels, économiques, idéologiques et psychologiques (Gaulejac, 2014). Le registre psychologique nous permet d'explorer le côté subjectif et l'imaginaire social dans le travail. Autrement dit, il ne s'agit pas de mesurer la réalité mais de comprendre les sources (Gaulejac, 2014), ce qui donne à la subjectivité « une existence effective (Ibid). Gaulejac explique la négligence des symptômes de mal-être par la volonté « d'objectiver » le phénomène et d'assimiler le subjectif au personnel et à l'immatériel. Or cela ne permet pas de comprendre le phénomène. Il explique que « cette construction d'une représentation objectivante du monde n'est pas compatible avec l'idée que la subjectivité en est un élément incontournable » (Ibid.). Selon lui, les dimensions affectives ont toujours été considérées comme irrationnelles, raison pour laquelle le mal-être provoque une forme d'incompréhension.

1. L'organisation comme système socio-psychique

L'organisation représente un objet d'intérêt qui caractérise la sociologie clinique du travail. Dans la perspective de Gaulejac, le terme sociopsychique désigne toute transaction entre l'individu et l'entreprise (Gaulejac, 2014). Selon ce chercheur, l'entreprise offre à l'individu

un moyen de combattre ses angoisses et d'accomplir son soi. Le système psychosychique est expliqué ainsi :

« Le système sociopsychique met en synergie le fonctionnement organisationnel et le fonctionnement psychique. L'organisation donne beaucoup d'avantages et beaucoup de contraintes, l'individu éprouve beaucoup de satisfaction et beaucoup d'angoisse. Pour lutter contre l'angoisse, il s'investit totalement dans son travail. Il obtient des résultats ce qui lui amène de la reconnaissance sous forme de promotion, de salaire, mais également des responsabilités qui viennent renforcer le couple avantage/contrainte et par contre-coup le plaisir et l'angoisse » (Gaulejac, 2014).

Toujours selon Gaulejac, la complexité des dispositifs organisationnels et psychiques explique l'augmentation des risques psycho-sociaux. Ces conflits se posent autant sur le plan psychologique que sur le plan organisationnel. Le côté psychologique se traduit par des formes d'épuisement professionnel, de souffrance psychologique et d'insécurité (Gaulejac, 2014).

Nous retenons cette approche clinique également dans son volet multidimensionnel qui consiste à rendre compte du lien indissociable du subjectif et de l'objectif. Autrement dit « du personnel et du structurel, de l'existentiel et du social dans le rapport au travail. C'est en comprenant comment ces différents registres sont liés les uns aux autres que l'on peut trouver des « solutions » pour favoriser le bien-être au travail » (Ibid.).

En effet, nous considérons que la sociologie clinique du travail nous permettra de comprendre les dimensions affectives du travail de l'enseignant non seulement dans un cadre subjectif qui prend en compte la « réalité » du travail, mais également dans un cadre multidimensionnel. Ce cadre multidimensionnel associe en lui-même les différents registres organisationnels, psychiques, économiques et sociaux, qui à leur tour peuvent nous apporter des explications sur les sources de la souffrance au travail.

2. La sociologie clinique de l'historicité

L'approche clinique contient un volet d'historicité et nous estimons qu'il nous apportera un éclairage particulier dans notre recherche, principalement à la suite de nos entretiens avec les enseignants tunisiens. En effet, ces entretiens nous ont révélé différents récits qui témoignent que chaque expérience de travail est liée également à une situation de vie. Nous faisons ici

référence à la psychodynamique du travail qui considère que la souffrance est « un point de rencontre entre l'histoire du sujet et une situation de travail, source d'épreuve pour soi » (Martal Rousseau, 2021 cité dans Dejours et Abdouchelli, 1990, p. 57).

En effet, Gaulejac (2020) considère que « l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (p. 5). Cela nous conduit à comprendre chez les enseignants « [...] les différents éléments qui ont contribué à façonner leur personnalité » (Gaulejac et Bonetti, 2019, p. 562).

Gaulejac considère ainsi que le nœud socio-psychique est au cœur de la clinique de l'historicité. Il le définit comme suit :

« Un ensemble d'affects, d'émotions, de souvenirs, de fantasmes, de mécanismes de défense dans lequel les processus psychiques conscients et inconscients sont amalgamés à des situations sociales vécues porteuses de souffrance, de violence, de maltraitance » (Gaulejac, 2020, p. 5).

Nous justifions l'utilité de ce concept dans l'analyse de nos entretiens par le côté non-dit dans ces interviews, qui pourraient probablement cacher un côté non révélé de leurs personnalités. Autrement dit, si le concept de Gaulejac (2020) put s'appliquer à la plupart des profils de nos informateurs, il pourrait ne pas l'être pour certains. C'est pour cette raison que nous les considérons comme des éventuels « nœuds socio-psychiques ».

Ces nœuds socio-psychiques sont une incarnation du psychique et social, de l'individu et du collectif, du subjectif et de l'objectif. Gaulejac (2019) considère que « beaucoup de sociologues ne savent pas comment prendre en compte les dimensions psychique, affective, subjective et émotionnelle des rapports sociaux, comme si ces registres étaient l'affaire des psychologues ou des psychanalystes, comme s'ils n'étaient pas pleinement des faits sociaux » (Vandeveldt-Rougale et Fugier Cités dans Gaulejac, 2019).

Navarre (2021) s'appuie sur les recherches de Gaulejac qui considère que le nœud socio-psychique est « *donc un concept pour décrire ces conflits, ces tensions qui nous frappent et dont on a du mal à identifier les causes, car elles se situent à la frontière entre le social, le psychique et l'intrapsychique* ».

En effet, travailler sur le vécu des acteurs nécessite une mise en question des frontières entre psychologie et sociologie. Autrement dit s'interroger sur les duels objectivité/ subjectivité, extériorité/intériorité, réalité/ représentation. Cette remise en question nous permettra d'étudier le vécu des enseignants tunisiens comme « une dimension irréductible de ce qui fait société » (Gaulejac, Hanique & Roche, p. 2007). Nous n'oublions pas que l'enseignant tunisien n'est qu'un élément de cette société.

Par ailleurs, la sociologie clinique a pour but ainsi de comprendre et d'analyser les faits complexes - et de pouvoir également s'en affranchir et les dépasser (Ibid.).

Gaulejac considère que pour comprendre les conflits et les contradictions de la société, il faut combiner plusieurs approches : « il ne faut pas être unidimensionnel. Il faut utiliser toutes les théories à notre disposition, qu'elles viennent de la sociologie, la psychologie, la psychanalyse, l'économie, l'anthropologie... » (Ibid.).

En effet, pour trouver l'origine de ces conflits, il faut creuser dans les trois registres psychologique, social et familial (Navarre, 2021).

Ainsi, selon Gaulejac (2019), traiter des faits sociaux comme des choses entraîne essentiellement à se représenter une société sans âme et sans affects. Il explique que la plupart des sociologues rejettent la dimension psychique en se référant à Durkheim, en dépit du fait que ce dernier écrivait : « " *L'étude des phénomènes psychiques-sociologiques n'est pas une simple annexe de la sociologie : elle en est la substance même* " » (Durkheim cité dans Gaulejac, 2019, p. 17).

Gaulejac (2019) affirme ainsi que les faits sociaux sont également des faits psychiques. C'est dans ce contexte que la sociologie clinique se développe dans les contradictions entre l'objectivité et la subjectivité. Ceci nous amène à dire que les faits sociaux sont le produit des sujets « sociohistoriques » (Gaulejac 2019) qui « [...] *interviennent en permanence dans la création de la société, à travers non seulement des rapports de force, des règles, des normes, mais également des croyances et des passions* ».

Le contexte de notre thèse sur le travail de l'enseignant tunisien nous invite à analyser le concept de nœud socio-psychique sous un angle plus proche des situations de travail. En effet, un nœud socio-psychique implique forcément un sujet travaillant dans un milieu social qui va l'influencer et le déterminer. Ce sujet lui-même est également à l'origine de certaines

influences et de certains déterminismes. Ces influences mutuelles entre le sujet et son milieu font naître un nœud entre le social et le psychique, autrement dit entre le milieu social et le sujet. Gaulejac confirme donc qu'il « revient aux sociologues, comme aux psychologues, d'analyser ces influences réciproques dans la mesure où l'on ne peut jamais isoler l'individu de son contexte social, comme on ne peut séparer l'analyse des phénomènes sociaux des manifestations psychiques qui les constituent » (Gaulejac, 2019).

Ainsi, la sociologie clinique confirme qu'il faut retrouver dans l'environnement social tout ce qui fait contrainte et tout ce qui fait avantage - et il faut également retrouver chez le sujet tout ce qui fait angoisse et tout ce qui fait plaisir. En effet, la complémentarité entre les phénomènes sociaux amène Gaulejac à considérer *que « la plupart des faits sociaux sont des faits socio-psychiques »* (Gaulejac, Hanique & Roche, 2007).

L'ignorance du sujet dans les recherches sociologiques a laissé place à des individus complètement fabriqués par le milieu. Gaulejac voulait donc faire renaître cette notion de sujet en l'introduisant dans le travail. Et c'est là qu'il évoque le terme de nœud socio-psychique pour dire que le travail de la personne est un nœud socio-psychique. En effet, ce qu'exprime la personne est à la fois ce qui pèse sur elle et ce qui l'invite à devenir elle-même un sujet. Cela représente une préoccupation principale de la sociologie clinique qui « (...) *place ainsi au centre de ses préoccupations théoriques, méthodologiques et éthiques la possibilité pour un individu ou un groupe de se poser en tant que sujet* » (Ibid.).

Nous pourrions ainsi considérer que la description des situations de travail présentées à partir de notre projet de thèse pourront être assimilées à des nœuds socio-psychiques. Autrement dit, qu'est-ce que le milieu humain impose à l'enseignant e et en même temps comment il ou elle réagit avec ses émotions, avec son non-dit et avec ses paroles.

Par ailleurs, pour comprendre la solution que la personne a trouvée pour s'extraire de ce nœud, il a fallu que nous fassions appel aux concepts de l'ergologie - et plus spécialement aux débats de normes. Ces derniers vont nous conduire sur le chemin de la renormalisation et ainsi à la découverte de la solution singulière que le sujet pourrait trouver pour faire face à ce nœud socio-psychique. Précisons tout de suite que nous empruntons la notion de renormalisation à Schwartz (Schwartz, 2007 ; Schwartz & Durrive, 2009). Selon cet auteur, le processus consiste pour le sujet à réinterpréter les normes émises par le milieu afin de tenter de configurer ce milieu comme étant le sien. Rappelons que Canguilhem considère,

dans sa perspective anthropologique, que « *le propre du vivant, c'est de faire son milieu, de se composer son milieu* » (Canguilhem, 2000/1965, p. 143). L'ergologie nous paraît donc parfaitement compatible avec la démarche de la sociologie clinique.

Ainsi, nous détaillerons ci-dessous le concept de débats de normes à travers l'approche ergologique. Ce concept nous permettra de mieux décortiquer les situations de travail à partir des différentes contraintes du milieu. Il nous apportera également un éclairage sur la manière d'agir singulières des professionnels lorsqu'ils sont confrontés aux contraintes du milieu.

IV. L'éclairage du concept de débats de normes à travers l'approche ergologique

1. Le concept de renormalisation à travers l'ergologie : quelle interprétation de l'être humain par rapport à la norme imposée ?

Le concept de renormalisation nous paraît intéressant à étudier en tant qu'il est un concept clé qui touche le cœur de l'activité humaine et par conséquent aussi le champ pédagogique. L'enseignant comme tout être humain est exposé quotidiennement aux exigences de la norme, et pour revendiquer son existence d'individu singulier, il va devoir la piloter, c'est-à-dire s'y conformer tout en ayant un point de vue sur elle.

La renormalisation, est dans ce sens, l'interprétation par l'être humain des normes sociales imposées, dans sa tentative de reconfigurer son propre milieu. Selon Durrive et Schwartz (2001) :

« L'être humain, comme tout vivant, est exposé à des exigences ou normes, émises en continu et en quantité par le milieu dans lequel il se trouve. Pour exister en tant qu'être singulier, vivant, et en fonction des lacunes des normes de ce milieu face aux innombrables variabilités de la situation locale, il va et doit tenter en permanence de réinterpréter ces normes qu'on lui propose. Ce faisant, il essaie de configurer le milieu comme son milieu propre. C'est le processus de renormalisation qui est au cœur de l'activité » (Ibid.).

Renormaliser, c'est avoir un point de vue sur la norme, ce qui signifie se servir de la norme, ou encore piloter la norme. Toujours selon Durrive (2014) :

« Renormaliser ne veut pas dire forcément changer la donne, modifier quelque chose de la norme. Cela signifie qu'on a réussi en quelque sorte à piloter cette norme, comme on pilote un véhicule, grâce à un point de vue qu'on est parvenu à avoir sur elle » (Ibid.).

Signalons cependant que le terme est utilisé différemment dans d'autres disciplines, en physique par exemple : *« La renormalisation est un ensemble d'outils qui permettent d'interpréter et, surtout, de prendre en charge les infinis de manière rigoureuse » (Erbin, 2012).*

Durrive (2015) considère la mise en œuvre d'une activité comme une tentative de re-normalisation. Selon lui, la re-normalisation est *« une façon de tordre en partie la norme, précisément pour lui rester fidèle, à la manière du commandant de bord interprétant dans son avion le guide de pilotage » (Durrive, 2015, p. 71).*

Selon Schwartz et Echternacht (2009), re-normaliser suppose d' : *« Arbitrer entre l'usage de soi par soi et l'usage de soi par les autres » (Schwartz et Echternacht, 2009, pp. 31-37).* Ces deux auteurs précisent dans le même cadre que renormaliser, c'est avant tout interpréter les normes antécédentes, mais chacun selon la situation qui se présente (Ibid.). Et cela suppose *« un mouvement d'inscription du milieu en soi, et de soi-même dans le milieu » (Ibid.).*

L'activité est cette rencontre du corps et du milieu qui constitue une association spécifique et *« générative »*. Mais cette double interaction du corps et du milieu est un double choix que le corps n'admet pas (Schwartz et Echternacht, 2009). À la fin, le corps-soi se choisit lui-même en spécifiant son propre champ d'interactions, *« [...] mais ce faisant, en référence à l'histoire de ses spécifications antérieures » (Ibid.).*

Schwartz et Echternacht (2009) expliquent que *« les re-normalisations résultant du débat de normes expriment des traductions précises et donnent lieu à des choix de comportements observables » (Ibid.).*

Les valeurs jouent un rôle très important dans ces choix, car elles sont médiatrices dans les relations entre le corps-soi et les différents milieux. Cependant la rencontre quotidienne avec

le monde de valeurs fait de l'activité humaine « un « re-travail » permanent d'un univers de valeurs. Par « re-travail », on peut comprendre redéfinition et re-hiérarchisation » (Ibid.).

Selon ces deux chercheurs s'appuyant sur les travaux de Schwartz et Echternacht (2009) expliquent, les valeurs « relèvent de la tentative de donner cohérence au vivre collectif ». (Ibid.) Mais le re-travail quotidien de ces normes fait que nous les re-hiérarchisons « selon leur degré d'incorporation en nous, degré qui découle de l'intégration de ces valeurs aux normes de santé qui nous régissent » (Ibid.).

Par ailleurs, Schwartz (2000) cité dans indique que la notion de corps-soi correspond à « la façon dont chacun va traiter cet univers de valeurs face aux situations concrètes » ce qui suppose « une véritable épreuve de soi-même » (Ibid.). « Ces dramatiques d'usage de soi » comme les décrit cet auteur, « s'inscrivent dans la matérialité de la vie humaine » (Ibid.). Selon lui :

« Le corps-soi c'est histoire, l'histoire de la vie, du genre, de la personne, c'est l'histoire des rencontres toujours renouvelées entre un être en équilibre plus ou moins instable et une vie, sociale, avec ses valeurs, ses sollicitations, ses drames. Le corps-soi est histoire, histoire comme mémoire sédimentée, organisée dans la myriade des circuits de la personne ; mais aussi histoire comme matrice, énergie productrice d'inédit » (Schwartz 2002, cité dans Schwartz et Echternacht, 2009).

Le concept de corps-soi renvoie à l'idée de soutenir la circulation des valeurs de vie. « *Le corps-soi, en tant que matrice de ce « re-travail », soutient la circulation des valeurs de la vie dans la culture, mais en transgressant les frontières entre les domaines biologique et culturel* » (Ibid.).

Selon Schwartz et Echternacht (2009), « *Cette condition de la vie en l'homme entraîne l'impossibilité d'en rencontrer ses modalités concrètes autrement que sous les espèces de resingularisations toujours à découvrir* » (Schwartz et Echternacht, 2009, pp. 31-77).

Comment allons-nous tirer parti de ces concepts dans notre propre recherche ? Les réponses singulières déployées par l'enseignant quand il rencontre les différentes contraintes du milieu sont appelés des renormalisations précédées par des débats de normes. Dans le développement qui suit, nous expliquons comment le professionnel réalise son activité malgré tous les obstacles du milieu professionnel.

2. Le débat de normes : agir pour donner sens à l'activité réalisée.

L'activité enseignante est traversée par des manières d'agir et de faire dans des moments précis, elle est ainsi réalisée dans un contexte de choix et de décisions. Dans ce sens, travailler est avant tout choisir en amont de son acte (autrement dit, envisager plusieurs possibilités) et pouvoir ainsi trancher, en fonction de ce qui fait valeur pour nous à un moment donné. C'est dans ce contexte que nous mobilisons le concept de « débat de normes » dans notre présente recherche.

Mais avant de commencer à définir ce concept, il nous est apparu important de donner un bref aperçu de la notion de la norme, en tant qu'elle est « une manière privilégiée de faire » (Durrive 2014). Agir dans les normes, c'est forcément pouvoir choisir, et pour choisir il faut trancher, c'est ce qu'on appelle la renormalisation :

« Renormaliser, c'est donc trancher. On a dit qu'on tranchait toujours au nom de quelque chose, au nom de « ce qui nous paraît important », ce qui fait valeur pour nous, en débat avec ce qui paraît important aux autres, ce qui fait valeur aux yeux de ceux qui sont impliqués, de près ou de loin, dans mon acte. C'est ainsi que nous disons qu'une norme est adossée à une valeur : elle tient debout parce qu'il y a une valeur derrière elle » (Ibid.).

Dans le monde du travail, on retrouve parfois l'écho des grands débats de société dans les petits gestes quotidiens. Pour cela, il faut mettre en perspective les choix, « [...] *les différents cercles auxquels j'appartiens, leurs influences en tant qu'intermédiaires dans les actions collectives, dans les « entités collectives relativement pertinentes » (ECRP) »* (Ibid.).

Entrer dans les débats de normes, cela veut dire essentiellement agir individuellement et collectivement pour dynamiser la vie sociale. Autrement dit, retrouver ce lien permanent qui est fait entre « le macroscopique et le microscopique » (Durrive 2014). En somme, trouver le lien « [...] *entre (a) ce qui gouverne la société, dans tous ses choix et toutes ses contradictions, en passant par les « entités collectives intermédiaires » - et puis (b) ce qui se fait dans la vie ordinaire, à l'échelle d'un acte personnel, quotidien - et qui engage une forme de responsabilité, de maîtrise de son propre usage de soi par l'auteur de ces actes, tandis qu'on aura clarifié les limites de ce qu'il aura pu maîtriser et ce qui ne dépendait pas de lui lorsque son champ de contraintes et ses interactions avec les autres (dans la situation considérée) seront rendues visibles par l'échange sur l'activité »* (Ibid.).

Louis Durrive (2015) souligne que la normativité ne respire que par le débat entre « *le rejet et la préférence* ». Selon lui, ce débat permet de prendre en compte les contradictions qui existent entre les normes. Au sein d'un même système social, il existe deux niveaux de contradictions qui ne peuvent être séparés. « *Le premier, c'est le conflit des normes : celui-ci se place à l'échelle macro de la vie sociale ; le second, c'est le débat de normes qui, lui, se situe à l'échelle micro. Celle-ci, loin d'être négligeable, porte autant de contradictions qu'il y a d'individualités composant le groupe social* » (Durrive, 2015, p. 60)

Cette interdépendance des niveaux micro-macro, comme l'appelait Yves Schwartz, est nécessaire pour l'avancée de l'histoire humaine : « *En référence à cette interdépendance des niveaux, Yves Schwartz parle de dialectique micro-macro : l'histoire humaine avance par l'action réciproque des deux* » (Ibid.)

À l'échelle macro :

Toujours selon Durrive (2015) et à la suite de Canguilhem, « *les normes sociales ne fonctionnent qu'en s'entre-corrigeant, elles se chevauchent et se contredisent constamment* » (Ibid.).

Par ailleurs, les normes cherchent à se renouveler et à « [...] s'inscrire en tant qu'exigences neuves dans un champ préexistant » (Ibid.). C'est pour cette raison qu'elles cherchent à entrer en conflit avec d'autres normes déjà en place.

Cette dynamique instaurée au sein du système des normes montre l'impossibilité de parler de normes définitives, vu que ces dernières sont appelées toujours à évoluer et à prouver leur autorité :

« *Ce débat permanent ressemble à une guerre des normes. On voit que, contrairement aux apparences, parler d'une norme définitive serait absurde parce que contradictoire dans les termes* » (Ibid.).

Selon l'auteur, la contradiction mutuelle entre les normes s'explique pour deux raisons :

-La première c'est parce qu'« *elles sont arbitraires (c'est-à-dire issues d'une décision normative, d'une intention normative, d'un projet)* » (Ibid.).

-La deuxième raison, c'est que ces normes « [...] sont extérieures à la vie qui les a précédés (contrairement au fonctionnement organique normal) » (Ibid.).

Le conflit de normes correspond à ce que l'auteur appelle « l'impossible standardisation du milieu » (Ibid.). Selon lui, on ne peut pas comparer le monde naturel au monde social, vu les modifications régulières des règles et la difficulté relative d'anticiper le milieu naturel, parce que « [...] le milieu humain (entendu comme système de normes) est tellement complexe et mobile, au travail comme ailleurs, qu'il faudra toujours savoir improviser au moins en partie, à partir de ce qui était prévu » (Ibid.).

À l'échelle micro :

Durrive (2015) explique dans ce contexte que ce ne sont pas seulement les normes antécédentes qui vont se contredire elles-mêmes et entrer en conflit, c'est leur rencontre avec « [...] mes normes propres, celles de mon corps (ma posture, ma manière de parler, etc.), celles de mon esprit- bref, leur rencontre avec les normes de mon « soi » (p. 61).

Par conséquent, la personne placée au cœur de ce débat normatif est toujours obligée de trancher et de trouver les compromis possibles en tenant compte de l'exigence du prescrit :

« La personne, placée au cœur de la contradiction, va nécessairement devoir trancher. Elle va toujours essayer de le faire selon le meilleur compromis possible à ses yeux, en tenant compte simultanément des exigences du prescrit et des siennes » (Ibid.).

CONCLUSION DE L'APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA RECHERCHE

Pour comprendre l'activité enseignante et pour construire notre problématique, nous avons mobilisé plusieurs concepts empruntés à différentes disciplines. Nous estimons que ces concepts peuvent apporter des éclairages à la rédaction de notre thèse. Nous citons pour commencer le concept de prescrit/réel emprunté à l'ergonomie. Ce concept met en évidence l'aspect complexe du travail : le « *travail réel* », c'est le moment où le sujet en production doit trouver un compromis entre ce qu'on lui demande à travers *le prescrit* ; les contraintes auxquelles il est confronté quotidiennement et dont une bonne part ne peut pas être anticipée ; et enfin ses normes propres d'appréciation de la situation. Le sujet essaie ainsi de gérer l'écart entre ce que l'institution lui impose et la réalité du travail qui nécessite une certaine adaptation aux objectifs de production. Ensuite le concept plaisir/souffrance au travail emprunté à la psychodynamique du travail a mis en évidence les causes de la souffrance dans le milieu professionnel ainsi que le lien entre le plaisir et la souffrance, lien manifesté dans la rencontre entre le sujet travailleur et une situation de travail. Dans l'activité enseignante, cette dualité se manifeste dans l'interaction entre l'enseignant et sa situation quotidienne, en particulier avec le collectif de travail. Nous avons mobilisé également le concept du nœud socio-psychique en se fondant sur les travaux de Vincent de Gaulejac. Ce dernier a montré qu'il est essentiel de prendre en considération les aspects non-dits dans le travail du sujet. Il explique que l'individu est un produit de son histoire qui ne cesse de chercher à reconquérir sa position de sujet (Gaulejac, 2010). Le concept de débat de normes, est le concept central de notre thèse. Nous avons voulu tirer parti de ce concept pour redécouvrir l'activité enseignante : cela suppose d'abord comprendre que l'activité est traversée par des contradictions entre les manières d'agir et de faire dans des moments précis, et l'activité oblige chacun à retrouver à partir de lui-même une cohérence (« centralité ») pour ensuite délibérer, trancher et poser un acte qui est une « renormalisation » (autrement dit, une actualisation et une personnalisation de la norme antécédente). La norme institutionnelle est ainsi réalisée dans un contexte de choix et de décisions. Dans ce sens, travailler est avant tout choisir et pouvoir ainsi trancher, en fonction de ce qui fait valeur pour nous à un moment donné.

CHAPITRE 3

PROBLÉMATISATION ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

INTRODUCTION A LA PROBLÉMATIQUE

La richesse des concepts cités ci-haut et l'explicitation des questions de recherche nous ont aidé à élaborer notre problématique de recherche. Ce chapitre a mis en lumière le débat scientifique qui existe entre les disciplines que nous mobilisons. Chacune a son entrée privilégiée dans le travail : l'ergologie, l'ergonomie, la psychodynamique du travail et la sociologie clinique.

Grâce à ce détour théorique, nous allons pouvoir découvrir une nouvelle image de l'enseignant, celle qui met en avant le réel du travail. Ainsi l'approche ergologique analyse l'activité humaine en prenant pour point de départ un apport de l'ergonomie : l'écart qui existe entre le prescrit et le réel. Cet écart est comme une respiration, un espace dans lequel l'enseignant déploie des initiatives et des manières de faire qui lui sont propres à lui – et c'est bien en gérant cet écart que l'enseignant parvient à réaliser malgré tout son travail.

L'approche ergologique s'intéresse à l'humain dans sa relation avec le milieu. Le milieu de travail est considéré ici comme un milieu de vie : l'enseignant, dans notre étude, va évoluer dans sa classe comme un être normatif, un être de savoir toujours en train d'échanger implicitement avec ce qu'on lui demande de faire. Analyser son activité, ce sera « [...] remettre en route le dialogue des savoirs : savoirs déjà disponibles (disciplinaires ou organisationnels) et savoirs investis, savoirs de l'activité » (Durrive, 2014). Précisons que la découverte de la nouvelle image de l'activité enseignante passe par le décortilage des différentes manières d'agir que le professionnel peut entretenir avec la norme. « Renormaliser » implique l'adoption d'une manière de faire en réalisant un compromis avec les normes antécédentes du milieu. Cela implique l'importation de ces différentes normes dans les conditions de vie de l'être humain. Cela nous aide à comprendre la situation de l'enseignant tunisien qui prend des initiatives malgré le prescrit de son milieu professionnel. Il essaie tous les jours de contourner les normes et de les adapter au réel de son métier.

En effet, cet effort toujours renouvelé d'actualiser la norme représente la clé de notre recherche auprès des enseignants. Nous tentons de comprendre comment ceux-ci parviennent à travailler « malgré tout », autrement dit malgré toutes les contraintes et tous les imprévus du métier. Ces imprévus sont souvent esquivés, rendus invisibles par la hiérarchie. Cette dernière ne voit dans le travail enseignant que le côté « travail prescrit » et ignore le côté « travail réel » fait de contradictions, de difficultés et d'empêchements. Selon nous, la facette masquée de l'activité enseignante doit être explorée dans ces petites débrouillardises et initiatives que l'enseignant invente pour assurer quand même sa mission.

Dans cette perspective, la psychodynamique du travail nous est utile pour comprendre les différentes manifestations chez le professionnel de la souffrance et du plaisir de travailler en milieu enseignant.

Ainsi, après avoir exposé nos questions de recherche et le résultat de nos différentes lectures, nous élaborons ci-dessous notre problématique - à l'aide des concepts dont nous disposons désormais - qui sera suivie de nos hypothèses de recherche.

I. PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

1. L'enseignant tunisien entre le prescrit et le réel.

Au début de notre problématique, nous nous posons la question suivante : vaudrait-il mieux préserver le cadre habituel et directif du travail (programmes, formation, outils pédagogiques, contrôle, évaluation, institutions, etc.) c'est-à-dire continuer de consolider le système scolaire comme le font les autorités académiques en Tunisie, ou bien chercher plutôt à « lâcher du lest », donner aux professionnels davantage de marges de manœuvre afin d'améliorer le cadre actuel de travail ?

Soulignons que c'est notre expérience professionnelle en tant que professeur des écoles primaires en Tunisie qui nous a encouragée à aborder ce questionnement. Nous avons observé que dans ce pays, toutes les pratiques éducatives découlent de la programmation, de l'organisation et de l'application scrupuleuse et méthodique des « programmes officiels ». C'est pourquoi la majorité des enseignants se plaignent de la pression permanente exercée sur

eux. Le rythme excessif des contrôles, des observations réglementaires et des évaluations du travail est principalement à l'origine des contraintes ressenties.

Dans ce contexte, notre investigation de terrain va nous permettre de vérifier si le changement de la valeur sociale du travail de l'enseignant influe sur le bien-être de l'enseignant et sur son rendement au travail.

Considère-t-on l'enseignant comme un simple rouage, employé impersonnel de l'État ou au contraire comme « un porteur de savoir », un porteur d'une expertise qui mérite une reconnaissance ? La contestation du statut actuel de l'enseignant⁷ dans la société tunisienne ces dernières années montre bien que c'est là le problème. Enseigner étant un métier de l'humain, le travail de l'enseignant prend plusieurs formes spécifiques entre prescrit et réel, ce qui fait que les différentes « facettes » de l'autonomie du métier d'enseignant paraissent ambiguës par rapport à d'autres métiers. Comment interpréter le travail d'un professionnel qui est le seul adulte dans une classe d'enfants ? Est-il libre de faire comme il veut ou bien est-il en mission commandée ? Son autonomie se situe entre *la conquête de la liberté* et *l'imposition des normes et des directives*. Parmi ces formes que prennent le travail réel et le travail prescrit, on peut citer quelques exemples.

Pour atteindre les objectifs demandés, les professeurs sont invités à « jongler » avec les règles et les normes du travail et à les adapter à leurs besoins. En voici trois illustrations :

- Les enseignants se trouvent parfois « informellement obligés de se débrouiller » pour que le taux d'échec des écoliers reste à un niveau raisonnable, car tout simplement s'ils adhèrent aux normes d'évaluation conçues indépendamment de leurs classes, ils risquent d'enregistrer des taux d'échec insoutenables parmi leurs élèves.
- On demande souvent aux enseignants « d'avancer » dans le déroulement du cours, de sorte qu'ils arrivent à « cerner » tout le programme dans un délai et un temps bien précis, tandis qu'on les freine en leur recommandant de suivre et d'appliquer ces programmes quasiment au pied de la lettre, tels qu'ils sont conçus et présentés, sans leur donner les marges de manœuvre qui leur permettraient de s'investir davantage dans leur travail et d'être efficaces.

⁷ Source : article manifestation d'enseignants après des mois de grève, Afric24Monde, s.d., en ligne : <https://africa24monde.com/economie/view/manifestation-d-enseignants-apres-des-mois-de-greve.html>

- Les enseignants sont invités la plupart du temps, imperceptiblement, à tolérer certains comportements de leurs élèves, comme l'absentéisme et les incivilités, dans le but de « ne pas faire de vagues » et ainsi de garantir la bonne réputation de l'établissement scolaire.

Toutes ces recommandations paradoxales qui accompagnent les enseignants dans la réalisation de leur activité découlent d'une image dominante, celle qui voit dans le travail d'enseignement une simple application des consignes et des directives, alors que le travail enseignant est avant tout une évaluation de la situation réellement rencontrée où l'on pourra mettre en œuvre efficacement une consigne, réaliser un programme.

La pratique enseignante est simplifiée par la représentation que s'en fait la hiérarchie scolaire, alors que cette pratique est dense, complexe. Elle recouvre tous les actes observables, mais aussi les actions plus ou moins visibles, les réactions, les choix, les prises de décision et les manières de pratiquer une activité dans une situation définie et déterminée par une personne qui un point de vue de professionnel. D'autre part, ces pratiques sont également largement influencées par des contraintes externes à la classe telles que les contraintes matérielles (l'état des locaux et du matériel...) et immatérielles (le règlement intérieur de l'école, les cursus, les programmes) et aussi par les relations dans l'équipe pédagogique, avec les parents des élèves, etc.

Redécouvrir le travail enseignant passe par une attention accrue à l'écart entre le prescrit et le réel, telle que l'ergonomie nous l'a appris.

2. Les conditions de travail : source d'épuisement professionnel chez les enseignants tunisiens ?

Les conditions de travail peuvent représenter une source de mal-être au travail. L'intensification en elle-même ne pourrait pas expliquer la souffrance au travail. On observera que les recherches sur le stress professionnel montrent que le niveau de l'exigence au travail ne prévoit pas l'atteinte à la santé mentale des travailleurs. C'est la dégradation de la qualité du travail qui est en cause. Cette dégradation se traduit par une détérioration de la qualité du travail, une détérioration des relations de travail et également une détérioration du rapport au travail.

La détérioration de la qualité du travail se manifeste sous forme de pression exercée sur les enseignants afin de réaliser davantage de tâches, plus rapidement et dans un temps précis. On pourrait citer par exemple : l'augmentation du nombre d'activités journalières ; l'intensification des contenus des programmes ; la multiplication de périodes d'évaluation des élèves ; la présence démesurée de la surveillance de l'enseignant de la part de la hiérarchie et des parents d'élèves. Soulignons que l'étude de ce phénomène par les ergonomes a conduit à admettre que la pression n'amène pas à réaliser plus vite le même travail. Plus précisément, les études menées par J.C. Spérandio (2003) dans les années 1970 montrent que la montée des exigences au travail conduit à réaliser les objectifs jugés prioritaires et à négliger en contrepartie l'importance de la performance qui, en temps normal, constitue les règles du travail bien fait. Les ergonomes, confirment dans ce contexte que le travail sous pression entraîne systématiquement sa mutation vers un mode dégradé, ce qui laisse constater que travailler implique le tri entre ce qu'on prend en charge et ce qu'on néglige.

Ainsi la prolifération des tâches de l'enseignant dans le cadre d'une approche globale de l'élève (santé, prévention des risques, citoyenneté, etc.), a relativisé la mission principale de l'enseignant qui est la transmission des connaissances en poussant l'enseignant à accepter de nouvelles missions réalisées dans des conditions différentes. Cependant les enseignants expriment souvent leur désarroi face à ce phénomène d'éloignement de leur tâche principale (Christophe Hérou et Françoise Lantheaume, 2008).

La dégradation de la qualité du travail peut représenter une source réelle d'épuisement professionnel. Il a donc fallu s'intéresser aux différents moyens que l'enseignant mobilise au travail afin de trouver son équilibre psychique et réaliser son travail malgré les contraintes qu'il rencontre tous les jours. Les recherches en psychodynamique du travail nous éclaireront sur cet aspect de la vie professionnelle que nous comptons aborder tout au long de notre étude. L'angoisse et le stress au travail peuvent bien nous révéler la face cachée de l'activité professionnelle de l'enseignant que nous cherchons à dévoiler.

Par ailleurs, il faut souligner qu'un climat scolaire fortement structuré ne constitue pas un style motivationnel pour les enseignants. Il peut être considéré comme « chaotique », car les directives, les contraintes, et plus spécialement les attentes ou exigences de l'enseignant sont floues, et ceci a mécaniquement une influence sur les élèves qui ne savent pas comment réagir. En effet, dans un environnement contrôlant, l'élève est considéré comme un simple applicateur des décisions prises par l'enseignant.

Nous pourrions ainsi définir le travail des enseignants comme une recherche continue d'un équilibre entre contrainte et autonomie, ou pour le dire autrement entre le prescrit (ce qui s'impose par avance) et le réel (ce qui s'impose à l'improviste) qu'il faut gérer. Les enseignants, nous l'avons déjà dit, sont confrontés quotidiennement à un large écart entre d'une part des contraintes administratives rigoureuses avec des objectifs précis mais opérationnels, et d'autre part des indications floues à propos des tâches à réaliser pour atteindre ces objectifs, ce qui supposerait une grande liberté pédagogique.

Une ambiguïté se révèle ici, lorsqu'on évoque la question de l'autonomie des établissements, avec la recherche des performances nationales et locales, par rapport aux objectifs des institutions. L'école veut donner des garanties de fiabilité en standardisant et en généralisant ses programmes, ses moyens d'évaluation, ses méthodes. Autrement dit, l'enseignant se trouve devant un paradoxe : va-t-il se plier aux directives et aux énoncés à suivre, donner des gages de conformité entre le contrôle des moyens et le contrôle des résultats ; ou bien va-t-il développer ses initiatives et ses propres méthodes pédagogiques afin de faire la preuve de sa compétence⁸ personnelle et répondre à la volonté de généraliser des bonnes pratiques par le biais du « contrôle continu » des enseignants ? En réalité, on attend les deux de la part de l'enseignant : *obéissez mais prenez des initiatives !* C'est cette injonction paradoxale permanente qui finit par dégrader le travail enseignant et transformer ce qui doit être le plaisir d'enseigner, de transmettre et d'éduquer, en une épreuve douloureuse, parfois cauchemardesque.

Redécouvrir le travail enseignant suppose de retrouver les traces de ces dilemmes qui caractérisent le rapport au prescrit et obligent le sujet à se confronter sans cesse à ses propres limites.

3. L'enseignant tunisien entre son histoire de vie et sa situation professionnelle.

Nos différentes lectures portant sur la sociologie clinique du travail nous ont permis de réfléchir davantage à la question des rapports entre les processus sociaux et les processus

psychiques dans le travail enseignant. Cette réflexion nous révèle la souffrance à travers le croisement des tensions internes et externes (Gaulejac, 2005)

La coexistence que nous retenons de la thèse de Gaulejac entre le registre interne (les processus psychiques) et le registre externe (les processus sociaux) nous amène en effet à découvrir la face cachée de l'activité enseignante en Tunisie, celle où la souffrance se situe au point de rencontre entre l'histoire de l'enseignant et sa situation de travail. Nous considérons ainsi que l'histoire du sujet contribue à forger et à développer sa personnalité, ce qui influe par la suite sur sa situation de travail dans la mesure où c'est bien lui qui va gérer cette situation avec toutes ses caractéristiques personnelles, sa subjectivité. Rappelons que de Gaulejac a développé la sociologie clinique à partir de l'hypothèse suivante : « « l'individu est le produit d'une histoire dont il cherche à devenir le sujet » (Gaulejac, 2020, p. 5).

Dès lors nous avons retenu deux objectifs de cette clinique qui nous ont paru en lien avec ce que nous proposons comme objet de notre thèse :

- i. « L'influence des rapports sociaux et familiaux sur la vie psychique de l'enseignant. Cela veut dire « [...] ses manières d'être, de penser, ses choix [...] idéologiques, professionnels ou économiques » (Gaulejac et Bonetti 2019, p. 562).
- ii. La possible « dialectique existentielle » entre le sujet comme aboutissement et conséquence de son histoire et son devenir « [...] qui cherche à se positionner au sujet de cette histoire » (Ibid.).

À partir de ces deux énoncés, nous considérons que la vie professionnelle de l'enseignant tunisien est influencée par ses rapports sociaux, familiaux autant que par ses déterminismes psychiques. Cela signifie que pour comprendre sa personnalité, il faudrait essentiellement explorer sa propre histoire.

De ce fait, nous retenons le concept du nœud sociopsychique, le concept clé de la sociologie clinique détaillé dans notre partie conceptuelle. Ce concept nous aidera à approfondir l'image de l'enseignant à partir de ses propres expériences de la vie, autrement dit ses souvenirs, ses émotions, ses situations sociales vécues au passé, etc. En adoptant le concept de nœud sociopsychique proposé par De Gaulejac, nous augmentons l'aspect heuristique de notre recherche à propos de nos différents entretiens effectués sur le terrain.

Nous élargissons ainsi l'utilisation de ce concept en creusant dans les différentes expériences sociales marquantes qui pourraient être agissantes (au sens où elles influent) sur la vie professionnelle des enseignants.

Nous pouvons citer par exemple chez l'enseignant le souvenir d'un rapport social avec une ou plusieurs personnes qui représentent une valeur ou une attitude singulière à ses yeux. En effet, l'historicité de l'enseignant pourraient être considérée comme « futurs nœuds socio-psychiques ».

Redécouvrir le travail enseignant est un projet qui nous invite à retrouver, à partir d'une situation de la vie professionnelle, le croisement de deux histoires : celle de la situation sociale considérée et celle du sujet lui-même (à la fois sujet social et sujet psychique).

4. La question de la normativité dans l'activité enseignante en Tunisie.

En partant de ces différents éclairages scientifiques et méthodologiques de la littérature universitaire précédemment cités, nous exposons notre problématique en positionnant notre réflexion sur la normativité qui est au cœur de la question du travail enseignant. Et nous commençons cette réflexion par le questionnement suivant : « *Comment peut-on reconstituer l'image de l'enseignant et redécouvrir son activité à partir des différentes manières de faire des acteurs eux-mêmes sur le terrain ? Autrement dit, peut-on repenser le travail de l'enseignant à travers ses manières d'agir quotidiennes ?* »

Ceci nous amène à privilégier les axes suivants qui viennent étayer nos questions de recherche précédemment évoquées :

1/ La résistance de l'enseignant à *toutes* les normes de son travail lui permet-elle de faire face à l'ensemble des situations imprévues ?

2/ La re-normalisation actuelle du travail chez l'enseignant est-elle pour lui une manière de résister aux normes de l'institution ? Ou bien ces manières de faire « personnalisées » aident-elles plutôt l'enseignant à satisfaire les attentes des institutions, à garantir le travail et à réaliser les bons résultats attendus ?

3/ Peut-on comprendre et redécouvrir l'activité enseignante à partir de ces petites « libertés clandestines » pratiquées derrière les portes de la classe ?

Dans un contexte de forte rationalisation du travail des enseignants en Tunisie, nous nous interrogerons sur l'expérience normative des professionnels. Qu'en est-il du service effectivement rendu et comment s'établit le dialogue avec un monde de normes « ambiguës et strictes » ?

Les enseignants déclarent être en grande souffrance, pourtant le travail est effectué malgré tout. Cela permet de penser qu'il y a d'abord un effort d'actualisation du cadre normatif, une prise en compte de ses exigences dans un ici-maintenant : qu'est-ce qui est retenu, qu'est-ce qui est au contraire laissé de côté dans ce qui fait le présent de l'action ? Cela permet ensuite de considérer qu'il y a un effort de personnalisation de la réponse apportée au problème, à savoir la rencontre entre un cadre normatif rigide et une réalité infiniment variée et complexe. Quelles sont les formes d'appropriation à l'œuvre, non seulement les re-normalisations (solutions singulières que chaque enseignant peut trouver) mais aussi, plus profondément, les débats de normes (les différentes possibilités envisagées par le professionnel avant d'agir, lorsqu'il est confronté à la situation et placé dans l'obligation d'intervenir) ?

La question de la normativité intervient précisément là. En effet, l'enseignant tunisien aujourd'hui travaille sous la pression de « la norme » qui prétend lui tracer à l'avance le chemin de son activité. Le rapport au travail est considéré par l'institution uniquement du côté du « prescrit » et non pas sous l'angle de la « réalité » du métier : du côté de « ce qu'on demande » et non pas en tenant compte de « ce que ça demande ». Or comme dans toute activité professionnelle, il existe un écart entre ce qui est « prescrit » (les exigences des résultats des élèves, les programmes, le temps scolaire, le contrôle, l'évaluation, etc.) et le réel (les conditions matérielles, le niveau des élèves, les charges de travail cumulées, les interférences, les événements non prévisibles, etc.). Du coup, devant ce grand écart entre ce qui est prescrit par anticipation et ce qui arrive réellement, les enseignants cherchent à adapter leur « réel » chargé de contraintes à leur prescrit « normé et structuré ». C'est ici que s'inscrit la spécificité de l'activité humaine, une activité qui laisse l'enseignant vivre une sorte de négociation entre deux manières de faire, une négociation entre « l'ici et le maintenant » et un monde de normes ambiguës et pourtant qui se veulent « strictes ». C'est à partir de là que l'on peut dire que l'activité est un re-travail continu des normes, une réinterprétation de ses exigences, une interprétation singulière qui s'inscrit dans la découverte de soi et des autres, autrement dit dans un axe de vie où l'individu peut/veut choisir le monde dans lequel il souhaite vivre.

5. La renormalisation : une forme de réappropriation de la norme chez les enseignants tunisiens.

Le travail de l'enseignant nous apparaît comme une résistance quotidienne contre la norme, un combat contre « les routines professionnelles » imposées par d'autres. Elles l'empêchent de créer, d'innover et d'agir dans les contraintes du métier. Est-il nécessaire de se demander si cette résistance permet à l'enseignant d'agir avec tout ce que l'on désigne sous le terme de situations imprévues ? La re-normalisation est-elle une manière de résister face aux normes de l'institution ? Ces petites libertés clandestines pratiquées derrière les portes de classe sont-elles une manière d'anticiper l'action ou d'échapper à la norme qui prétend gouverner l'action ?

Réagir, reprendre l'initiative dans les contraintes de la norme, c'est pouvoir prendre des décisions dans des situations imprévues, c'est pouvoir travailler dans des conditions difficiles, c'est pouvoir gérer malgré tout une classe trop nombreuse. C'est également pouvoir jongler avec un programme long et parfois inadapté au niveau réel des élèves, c'est aussi pouvoir réussir une leçon malgré le manque du matériel.

En effet le travail recouvre l'appréciation des obstacles à l'action, la reprise continue des initiatives, les essais quotidiens d'évaluer la faisabilité de la norme, de combler ses manques pour l'actualiser et la personnaliser de façon à être finalement l'acteur et le sujet de ses choix.

C'est avec ces petites solutions singulières et petites « débrouillardises » que l'enseignant arrive à trouver l'équilibre, la cohérence nécessaire pour agir entre ce monde virtuel prescrit et le monde réel. Il arrive à réaliser son activité malgré tout, autrement dit malgré les contraintes qu'il rencontre quotidiennement dans son travail. Les normes antécédentes qui structurent tous les jours son milieu professionnel n'empêchent pas l'enseignant de trouver les petites « ruses » qui lui permettent de se prouver à lui-même qu'il est capable de dépasser les obstacles et les normes imposées par l'institution. L'approche ergologique nous aide à y voir plus clair sur ce point : la personne placée au cœur du débat normatif est obligée de trouver les meilleurs compromis possibles, tout en prenant en compte les exigences du prescrit. Elle est ainsi obligée de trancher et de privilégier une manière de faire plutôt qu'une autre. Il s'agit selon Louis Durrive « [...] de « débat » parce qu'il s'agit bien d'opter pour une manière plutôt que pour une autre, de privilégier quelque chose, de donner la priorité à *telle*

manière de faire, plutôt qu'à *telle* autre. Et l'issue du débat n'est jamais jouée d'avance » (Durrive, 2014). L'enseignant à ce stade n'est pas invité à changer la norme ou à la modifier mais à la piloter grâce à un point de vue qu'il est parvenu à avoir sur elle. *La renormalisation porte sur les conditions d'actualisation d'une norme par quelqu'un de singulier, à un moment donné.*

L'activité est dans ce sens un « usage de soi par soi » par lequel l'enseignant mobilise ses compétences, ses savoirs et ses bagages ou ressources personnelles afin de gérer l'écart entre le prescrit et le réel – le prescrit représentant ce qui est demandé au professionnel, « l'usage de soi par les autres ».

Redécouvrir le métier de l'enseignant, c'est considérer comment il doit réellement agir et réagir, dans le débat intime concernant les manières de s'y prendre pour chaque professionnel, débat entre des normes antécédentes imposées d'un côté et de l'autre côté des dispositions à re-normaliser. Il s'agit pour lui de débattre aussi entre les valeurs dimensionnées (celles qui mesurent les moyens alloués) et les valeurs non dimensionnées (celles au nom desquelles on a choisi ce métier). Du coup, comme toute activité professionnelle, l'activité enseignante est une lutte dans un monde qui tend vers la rationalité froide, pour conserver une valeur humaine aux pratiques de métier surtout dans un métier humaniste comme celui-ci, c'est-à-dire qui repose sur les relations humaines.

Pour conclure la problématisation : le métier d'enseignant est-il toujours un métier d'actualité ?

Nous nous interrogeons plus largement sur la question de la transformation de l'image de l'enseignant. De là, nous nous posons la question suivante : sommes-nous devant un phénomène d'effondrement des valeurs ou tout simplement dans une période de mutation, de changement de politiques et d'intérêts sociétaux ?

En Tunisie, l'apparition de nouveaux savoirs et de nouveaux métiers a-t-elle participé à changer le regard sur l'activité enseignante ? Nous nous interrogeons dans ce nouveau contexte sur l'image du métier, en corrélation avec la place de cette profession enseignante dans la société, après les différentes mutations qu'elle a connues.

Le métier du professorat est-il influencé par les autres profils d'activité qui attirent les jeunes Tunisiens de nos jours ? Et que fait l'enseignant pour être dans les normes de la modernisation de la société ? Il faut souligner qu'en Tunisie, les concepteurs des programmes se veulent modernisateurs et futuristes, car leur but est de suivre un modèle de « société de la connaissance » à l'ère de la globalisation, qui inscrit l'enseignement dans un cadre de compétitivité et d'efficacité. Le changement continu de réformes scolaires dans ce pays témoigne d'une volonté d'adapter les contenus d'apprentissage aux nouvelles exigences de la société, mais les conditions réelles sur le terrain témoignent des difficultés auxquelles les enseignants font face pour appliquer ces nouvelles normes institutionnelles.

Il faut bien voir à ce stade que les enseignants les plus âgés sont témoins de ce changement de réforme et se trouvent ainsi devant un paradoxe : partagés entre l'intérêt pour la modernisation et la nostalgie d'une époque où l'instituteur était respecté. Le système de formation constitue ainsi un élément essentiel d'intégration des enseignants dans ce système scolaire mutant.

Toutes ces considérations peuvent nous guider dans notre enquête sur l'origine de la souffrance de l'enseignant. S'agit-il d'une réaction à l'exigence croissante des normes institutionnelles ? Ou bien un découragement face aux conditions matérielles et sociales qui s'avèrent être également des causes d'épuisement dans le milieu professionnel de l'enseignant ?

On peut aussi dire que les faibles revenus financiers des enseignants sont un facteur du mal-être au travail, surtout que les manifestations organisées en continu par les enseignants ces dix dernières années (après la révolution de 2011) témoignent d'un sentiment d'exaspération et de la revendication d'une meilleure rémunération. Tout cela reflète une crise plus profonde, relative à la vie professionnelle et à l'activité enseignante.

La problématisation de notre objet de recherche révèle de nombreux questionnements à propos du travail de l'enseignant qui vont nous conduire à formuler des hypothèses que nous présentons sous trois axes.

II. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

« Pour que l'observation de la nature soit rentable, il convient que le chercheur pose des questions adéquates. Ces questions appellent une réponse supposée, c'est-à-dire provisoire dont la recherche vérifie le bien fondé. Cette réponse est bien l'hypothèse ». (Malemba, 1999-2000).

À cet égard et en lien avec nos questions de départ et notre problématique, nous formulons nos hypothèses de recherche. Ces hypothèses représentent une réponse provisoire à notre problématique et nos questions de recherche soulevées dans les chapitres précédents, lesquelles visent à clarifier certains concepts comme l'ergologie, l'ergonomie et la psychodynamique du travail et leur lien avec l'activité enseignante en Tunisie. Ces hypothèses traitent essentiellement des différentes représentations de l'enseignant dans le contexte tunisien. Celles-ci découlent souvent de l'image du travail comme d'une application mécanique du prescrit sans tenir compte des exigences de la situation réelle. Ainsi, nous formulons ces hypothèses selon trois axes principaux. : le premier axe considère la représentation du métier de l'enseignant dans le contexte tunisien en tant qu'elle est une application des normes institutionnelles qui ignore tout effort de renormalisation de la part de l'enseignant. Le deuxième axe explore les causes de cette représentation liée au travail, où l'on pourra évoquer les différentes tensions entre les notions de motivation et d'engagement au travail. Et le dernier axe réfléchit aux issues qui permettront de construire une nouvelle image de l'activité enseignante. Ces hypothèses seront vérifiées ultérieurement au moment du recueil de de données.

1. Quel est le phénomène que nous observons ? Notre première hypothèse.

L'image de l'activité de l'enseignant en Tunisie a toujours été liée à une certaine représentation du travail perçu comme une simple application des règles et des directives imposées par les différentes strates de la hiérarchie institutionnelle. Cette représentation est en décalage par rapport à des pratiques professionnelles faites d'aspérité, de contradictions, de contraintes qui obligent l'enseignant à reprendre sans cesse l'initiative.

La représentation dominante qui accompagne les enseignants dans la réalisation de leur activité découle en effet d'une image qui voit dans le travail une répétition du prescrit, alors que dès les années 1950, l'ergonomie a scientifiquement montré le contraire : le travail est avant tout le résultat de l'évaluation d'une situation où l'on pourra mettre en œuvre une consigne. Par ailleurs l'activité, c'est ce qu'on réalise effectivement, mais c'est aussi ce qu'on ne peut pas réaliser, ce que l'on fait dans certaines circonstances et ce que l'on estime inadéquat à ce moment-là. Il existe dans ce cas un « réel » de l'activité qui n'est pas réduit aux actions prescrites et réalisées. L'activité réelle est celle où « *l'homme est plein de possibilités non réalisées* », comme l'écrivait le psychologue Vygotsky (1925/1994).

En Tunisie par exemple, la représentation du travail de l'enseignant est généralement perçue comme étant la simple application de tout ce qui est prescrit : les contenus des programmes officiels, les guides des enseignants et les manuels scolaires, sans oublier l'accompagnement permanent des assistants pédagogiques et les visites des inspecteurs, qui par leur rôle traduisent les choix du ministère de l'Éducation et de la Formation par le biais du contrôle, continu et périodique, des enseignants dans leur application des programmes en classe.

Cette hiérarchisation des savoirs par rapport aux pratiques est bien présente à travers le fonctionnement du Ministère tunisien de l'Éducation et de la Formation, source principale de programmation et éminent représentant du « savoir-savant ». La position hiérarchique « des personnels de l'encadrement » s'est trouvée renforcée par l'incitation à jouer un rôle pédagogique. Placer ainsi les enseignants dans une position d'encadré, en l'occurrence d'exécutant, est loin de leur accorder une plus grande autonomie et de stimuler l'imagination et la créativité pourtant nécessaires dans leur travail. Cela peut au contraire engendrer du découragement et une certaine méfiance vis-à-vis des possibles critiques des chefs d'établissements et des inspecteurs.

C'est au sein de ce ministère que tout se programme et c'est à travers cette noosphère (concepteurs de programmes, inspecteurs, conseillers, cadres pédagogiques, conseillers pédagogiques, groupes politiques, etc.) que se décident les contenus des programmes et les réformes scolaires qui seront appliqués par la suite par les enseignants de base, sous l'encadrement et l'accompagnement des inspecteurs et des assistants pédagogiques. La marge de manœuvre laissée aux enseignants est bien limitée dans tous les cas.

Un sentiment de mal-être règne alors dans les milieux enseignants qui se plaignent de la pression exercée sur eux pour la précision et la bonne application des programmes dans un temps bien déterminé. Ce sentiment de mal-être augmente avec la tension provenant du rythme excessif des contrôles. Ce sentiment d'être surveillé tout le temps par les chefs d'établissement, les assistants et les inspecteurs empêche l'enseignant de créer sa propre identité professionnelle, d'approfondir ses propres pistes de réflexion et d'imaginer ses propres outils pédagogiques.

2. D'où vient le phénomène observé ? Notre deuxième hypothèse.

Pour comprendre ces injonctions, il nous faut chercher les causes profondes des représentations aussi réductrices du travail des enseignants.

1 / La première cause découle d'une tension dans l'interprétation de ce que peut être *l'efficacité au travail*. Il existe un malentendu qui nous renvoie au lien entre engagement et performance. La bonne performance dans le lieu de travail ne repose pas seulement sur le respect des directives et des consignes, mais sur la capacité d'initiative de chacun face à des situations imprévues et par conséquent sur son investissement subjectif au moment de réaliser la tâche.

L'efficacité au travail de l'enseignant n'est pas donnée d'avance du fait que tout a été pensé d'avance. Elle relève d'une conquête quotidienne pour parvenir malgré tout à faire son travail. On parle bien d'une conquête, car elle s'inscrit dans des convictions personnelles, des choix et des méthodes de travail, qui représentent généralement des formes de résistance face à l'exigence d'une soumission à des normes définies ailleurs et par d'autres et des contenus fixés d'avance.

Dans le même sens nous semble-t-il, les derniers travaux sur "l'effet maître" (Bressoux, 2001) ont essayé de mettre en corrélation les pratiques pédagogiques de l'enseignant et les résultats scolaires des élèves. Cependant, le travail de l'enseignant est vu uniquement du côté de ses interactions avec ses élèves, tandis que les autres facteurs sont généralement ignorés : tels que les relations avec le cadre éducatif et administratif, les méthodes d'enseignement, les conditions de travail, le contenu du savoir, la marge de liberté et d'autonomie attribuée à l'enseignant dans son milieu de travail.

Néanmoins le mythe du « professeur compétent » continue de nourrir, sous certains aspects, les prescriptions du travail enseignant évalué seulement selon les acquis et les résultats des élèves.

Il est vrai que ces prescriptions (lois, directives, normes, programmes, etc.) prennent forme loin du lieu effectif du travail de l'enseignant, mais cela ne veut pas dire qu'il existe pour autant une séparation claire entre la conception de ces prescriptions et leur exécution. En effet, entre le prescripteur et l'enseignant se trouve tout un "réseau" de régulations, formel et informel, à travers lequel les prescriptions peuvent être modifiées. Et cela pourra passer par plusieurs intermédiaires : les concepteurs puis les décideurs des programmes, les établissements scolaires, les syndicats, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques, les circonscriptions, les partenaires éducatifs, etc.

Il nous faut garder à l'esprit que, dans ce sens, l'autonomie dans le travail - autrement dit « l'agir dans le cadre réel » - peut jouer un rôle très important dans le développement des compétences de l'enseignant. L'autonomie ne signifie pas que l'enseignant irait travailler dans son coin sans rendre des comptes. Cette notion ne s'oppose pas à l'importance reconnue de la transparence des pratiques et des méthodes pédagogiques, ni à la complémentarité entre les différents partenaires et du champ éducatif. Mais elle est considérée comme « une touche personnelle » de l'enseignant dans la pratique de son métier, « une liberté d'agir » favorisant le croisement et la cohésion entre la vie professionnelle de l'enseignant et la dimension personnelle de son expérience.

Dans le but d'orienter leurs pratiques au bénéfice des élèves, les enseignants ont besoin d'acquérir plus d'autonomie pédagogique tout en agissant dans le cadre des prescriptions du travail (programmes, directives...). Ils sont toujours à la recherche d'initiatives pour exploiter de possibles terrains de création et d'innovation dans leur travail.

Dans ce cadre-là, l'enseignant refuse de n'être qu'un simple agent et ne cesse de créer les conditions pour rester acteur de ses propres orientations pédagogiques ainsi que de ses propres choix dans leur mise en œuvre. Les enseignants se construisent un espace d'autonomie afin de réaliser du « bon travail ». C'est pourquoi il existe une forme de « petites libertés clandestines » exercées derrière les portes de la classe.

2/ La deuxième cause selon nous d'une représentation réductrice du travail enseignant se manifeste sous la forme d'une tension dans la notion de motivation et la notion d'engagement au travail des enseignants. Comment le fait de travailler dans un cadre « normé », « prescrit » et « contrôlé » dans l'enseignement pourrait-il influencer sur le bien-être, la motivation et l'engagement au travail des enseignants ?

Ce n'est pas le fait d'avoir un cadre normé qui, en lui-même, pose problème à l'engagement au travail. Au contraire, l'absence de normes serait paralysante pour l'action : le professionnel ne saurait ni où aller exactement, ni par où commencer, ni jusqu'où rejoindre le niveau d'exigence. Ce qui crée la difficulté à l'engagement du professionnel, c'est le rapport que l'institution elle-même entretient avec la norme qu'elle produit. Si elle entend la norme comme une exigence d'application intégrale, cela veut dire qu'elle choisit d'ignorer la réalité du terrain. Elle choisit alors de considérer que, dans chaque école, la classe est standardisée et qu'il n'y a rien à repenser localement pour réaliser les consignes. Pour permettre l'engagement du professionnel, les « normes antécédentes » (celles qui structurent l'action de l'enseignant, par opposition à ses propres normes de vie et de travail) doivent indiquer une direction, c'est indispensable. Mais elles ne peuvent pas exiger une application stricte, sinon elles risquent d'avoir un effet contre-productif, qui est d'empêcher l'activité dans la situation concrète, la salle de classe bien réelle.

Les enseignants qui travaillent sous surveillance perçoivent souvent leurs conditions de travail comme plus pénibles car ils sont plus que les autres confrontés à des situations de pression, de stress, d'anxiété, d'ennui, de fatigue voire de dépression.

La surveillance réduit par conséquent les performances de l'enseignant en portant atteinte à son sentiment de confiance en soi et d'estime de soi. A l'inverse s'il n'y a pas de surveillance, les enseignants utiliseront leurs propres méthodes de travail qui peuvent éventuellement être plus efficaces que les méthodes prescrites. La performance dans ce cas augmente, non pas tant parce que les enseignants ont été privés de surveillance, mais parce qu'ils ont pu partager collectivement leurs propres idées, les mettre à la disposition des autres et en retour profiter de celles de leurs collègues.

L'enseignant a besoin de normes, donc d'un cadre (programmes, formation, matériel pédagogique...) qui assure l'organisation de son quotidien au travail, son investissement et son acquisition de certaines compétences éducatives. Mais il faut que ce cadre soit ouvert à

une marge de manœuvre personnelle de l'enseignant qui lui permettra de donner le meilleur de lui-même, de s'engager dans un processus de création et surtout de se lancer dans des projets éducatifs innovants, ce qui influera par la suite sur son épanouissement et sur son bien-être au travail.

L'autonomie dans le travail se traduit parfois par une faculté d'accommodation et des « ruses » dans le quotidien du métier, qui permettent de faire face à des imprévus et des incidents qui auraient pu sinon déstabiliser le travail de l'enseignant. Ces ruses (intelligence pratique) permettent en effet, de préserver son « pouvoir d'agir ».

L'autonomie au travail et la liberté d'agir ainsi conçues, contribuent à une meilleure efficacité des apprentissages et à la satisfaction de l'enseignant qui donne de sa personne dans son « agir professionnel ».

Le fait de trouver le « bon compromis » entre la dynamique de l'institution, l'organisation du travail et l'engagement de la personne, ainsi que la capacité de faire face à un événement inattendu, permettent de changer la situation d'enseignement et de prouver « la sagesse pratique » des enseignants, ce qui se traduira ensuite par une satisfaction dans le milieu de travail.

En effet, un événement inattendu qui aurait pu rendre le travail douloureux se transforme en un véritable « petit bonheur » professionnel. Cette faculté d'accommodation et d'adaptation contribue à construire de la satisfaction au travail.

Nous avons parlé d'une tension entre la motivation et l'engagement du professionnel. C'est que la motivation doit se comprendre dans la relation de la personne avec son milieu. La motivation ne doit pas s'interpréter comme une « énergie a priori disponible » (comme la pile qui anime un automate ...) chez quelqu'un qui n'aurait plus qu'à obéir dans la situation telle qu'on l'a construite à l'avance. La véritable motivation est celle qui renvoie à une relation apaisée de la personne avec son milieu de travail, dans lequel il lui est possible de repenser les consignes dans les conditions réelles de leur réalisation. C'est alors que l'engagement de la personne devient authentique et susceptible de produire un résultat de qualité.

3/ La troisième cause que nous identifions nous conduit vers une tension entre la formation et la compétence. Comme nous l'avons dit, un contre-sens sur le travail voit dans l'enseignant

un simple applicateur des programmes : à partir de là, on le formerait seulement pour réaliser un travail prescrit.

Il nous faut vérifier dans ce sens si, en ayant une plus grande souplesse au niveau de la formation initiale des maîtres et de l'apprentissage du métier, on peut contribuer à autoriser le futur enseignant à se donner des marges de manœuvre au travail.

En ce qui concerne la formation continue des enseignants, elle repose en Tunisie sur la programmation et l'application des contenus des programmes officiels, qui découlent d'une hiérarchie administrative très forte.

Les inspecteurs et les assistants pédagogiques, ceux qui assurent cette formation pour les enseignants, veillent à ce que les directives apportées par les programmes soient parfaitement appliquées en classe.

Il est rare que l'on donne à l'enseignant l'initiative de créer un espace pédagogique libre, qui lui soit propre. L'enseignant reste dans ce cas prisonnier des instructions et des choix imposés par les concepteurs des programmes d'une part et par les inspecteurs d'autre part. S'ajoute à cela le rythme excessif des contrôles réguliers sur son travail.

L'enseignant tunisien de nos jours se trouve donc dans un cadre contrôlé et normé qui n'encourage pas à avoir des initiatives au travail, malgré les multiples tentatives en formation d'assurer cette autonomie aux professionnels et de les inciter à créer un espace de liberté. Ce n'est pas un espace que l'enseignant trouvera réellement sur le terrain.

Par ailleurs, rappelons que l'autonomie pédagogique n'est pas innée chez l'enseignant. Elle se construit peu à peu dès la formation initiale, par la coresponsabilité d'une démarche personnelle dans un contexte professionnel et institutionnel.

De son côté, la formation continue devra se présenter comme une occasion pour les enseignants et les chefs d'établissements d'accroître l'autonomie, de reconnaître les espaces de liberté et de choix dans les réalités du travail en identifiant bien les ressources et les contraintes.

Si elle permet d'aider les enseignants ou les chefs d'établissements à concevoir ces espaces de liberté dans un cadre de référence explicite, par le biais d'une bonne maîtrise des outils à

disposition (interdisciplinarité, lecture critique des programmes, etc.) et par un enrichissement continu des pratiques pédagogiques, la formation professionnelle pourra dans ce cas favoriser le développement de nouvelles attitudes comme la conduite de nouveaux projets éducatifs, le travail d'équipe, les innovations pédagogiques, etc. La formation peut, dans ces conditions, faire passer les enseignants d'une logique de travail individuel à une logique de travail collectif et responsable.

4/ La quatrième cause que nous repérons par rapport au phénomène de détérioration du métier peut se trouver dans les conditions financières réservées aux enseignants qui se dégradent semble-t-il inexorablement. En suivant les actualités, on remarque que les grèves provoquées par les enseignants tunisiens ces six dernières années exigent la plupart du temps l'amélioration des conditions matérielles de travail, notamment l'augmentation des salaires et des primes de rendement. L'argumentaire consiste alors à dire qu'améliorer les conditions matérielles de l'enseignant augmentera sa productivité et l'incitera à être créatif tout en s'engageant davantage dans son métier.

Devant ces réclamations successives de la part du corps enseignant et devant la pression du syndicat des travailleurs de l'enseignement primaire, le gouvernement tunisien a essayé - malgré la conjoncture économique que traverse le pays ces dernières décennies - de répondre financièrement aux besoins des enseignants en prenant des mesures et des incitations en leur faveur. On peut citer par exemple un article publié par la revue électronique African Manager :

3. Des promotions exceptionnelles de deux à cinq grades en faveur des instituteurs de l'enseignement primaire au cours des années 2013 et 2019, en application des accords signés à cet effet.
4. L'institution de deux nouveaux grades, celui de professeur des écoles primaires hors classe et de professeur des écoles primaires hors classe exceptionnel, et ce pour ouvrir des horizons professionnels aux instituteurs de l'enseignement primaire.
5. Le doublement de la prime de rentrée scolaire de 180 dinars à 380 dinars et de celle de ruralité de 36 à 72 dinars.
6. Une prime spéciale de 90 dinars sur les trois années 2015-2016-2017 qui s'ajoute aux augmentations générales des salaires au titre de 2014 et qui sont de l'ordre de 50 dinars (African Manager, 2015).

7. L'institution d'une augmentation de salaire au profit de ce corps au titre de 2016 et 2017 variant entre 110 et 120 dinars dans le cadre des augmentations salariales générales proposées, en plus de la prime spécifique d'un montant de 150 dinars sur les années 2016-2017-2018.

Ainsi, l'augmentation du salaire brut des enseignants de l'enseignement primaire durant la période 2015-2019 varie entre 320 et 775 dinars, conclut le communiqué de la présidence du gouvernement. » (Ibid.)

En revanche le gouvernement considère de son côté que le salaire de l'enseignant reste correct. Interviewé par la Commission de la jeunesse, des affaires culturelles, de l'éducation et de la recherche scientifique de l'ARP, l'ex-ministre de l'Éducation Neji Jalloul a expliqué que l'enseignant tunisien « *perçoit un salaire mensuel de 1570 dinars et bénéficie de deux avancements par an - sans oublier de nombreuses primes, alors que la moyenne des heures de travail est de 15 heures par semaine contre 27 dans d'autres pays.* » (Leaders, 2017)

3. Quelles perspectives face à ce phénomène ? Notre troisième hypothèse.

À partir de cette dernière hypothèse, nous exposons différentes issues possibles selon nous pour construire une nouvelle image de l'activité enseignante. Ce sont là des propositions provisoires avant de recueillir le point de vue des enseignants.

Nous voulons essayer de répondre à la question suivante : que faudrait-il faire pour redécouvrir la face cachée de l'activité enseignante, rendre ainsi son attractivité à la profession tout en prenant en compte les réalités – autrement dit les contraintes qui existent dans le travail de l'enseignant ? Que faut-il faire pour réhabiliter l'image de l'activité enseignante en partant de la souffrance et du mal-être actuel des enseignants ?

Nous souhaitons soumettre à nos enquêtés ici quelques pistes dans une démarche de « sciences participatives » :

3.1. Développer des groupes de rencontres du travail (GRT).

La démarche ergologique initiée par Yves Schwartz (Schwartz, 1997) nous permet d'envisager dans les milieux enseignants des groupes originaux qui se réunissent régulièrement (par exemple, une fois par trimestre) pour réfléchir au travail lui-même. Ces

groupes s'intitulent : « GRT ». Au-delà des résultats, au-delà des conditions prédéfinies, les participants à ces groupes vont parler de leur activité lors de la mise en œuvre concrète des missions qui leur sont confiées. Chacun découvre alors qu'il n'est pas un simple exécutant, mais qu'il est constamment appelé au contraire à faire preuve de discernement, obligé à la fois de penser et de choisir en situation, en fonction des problèmes que pose l'actualisation du prescrit.

Nous imaginons alors de chercher dans les « faces cachées » de l'activité enseignante, tout ce qui est non-dit dans ce métier, ce qui peut nous amener à une approche réflexive sur l'activité. Cette recherche peut nous conduire à réfléchir à un projet de GRT en milieu scolaire, qui mettra en évidence la tension permanente entre le prescrit du travail (« ce qu'on demande à la personne ») et le réel (« ce que ça lui demande »). Cela met en évidence un écart susceptible de justifier pour l'enseignant la possibilité d'effectuer sa tâche de la manière qu'il juge la meilleure par rapport à ses propres valeurs, à ses propres manières de faire habituelles, aux coûts qu'exige ce travail (efforts, fatigue, etc.). En d'autres termes, révéler l'écart entre le prescrit et le réel légitime les « initiatives » des enseignants qui se jouent dans l'espace et le temps, entre l'ici et le maintenant.

Être à l'écoute du non-dit du travail rapporté par l'enseignant lui-même, cela pourra représenter pour nous une piste de découverte des besoins profonds de l'enseignant, de ses préoccupations réelles ainsi que de ses propositions concrètes pour améliorer son activité.

3.2. Faire évoluer le mode de formation des enseignants.

Nous pensons que les enseignants doivent défendre l'idée d'améliorer la qualité et le mode de formation de leur corps professionnel afin de permettre plus d'autonomie dans l'exercice de leur métier, et ainsi favoriser leur bien-être et leur satisfaction au travail.

Repenser autrement le système de formation des enseignants, cela signifie donner les fondements théoriques de l'autonomie dans les programmes afin que les conditions et les contenus de ces modules de formation favorisent un état d'esprit convenable à la prise d'initiatives des enseignants et les aident ainsi à sortir des modèles « conformants » qui installent chez eux des attitudes de dépendance.

Il s'agit de sortir du mode « classique » des programmes de formation des enseignants et inciter les formateurs à créer un nouveau système de formation participatif, qui doit refléter la responsabilité collective de tous les intervenants du champ éducatif : celle des enseignants, des institutions et des partenaires.

En réfléchissant à des démarches de formation garantissant une forme d'autonomie permanente dans le milieu professionnel, ces acteurs peuvent contribuer à une meilleure vision du travail de l'enseignant.

En effet, configurer le travail enseignant sur la base du travail collectif pourra éviter son « isolement professionnel » et ainsi développer son esprit collaboratif et participatif.

Il faut souligner que repenser le système éducatif sur de nouvelles données et perspectives est nécessaire pour favoriser la satisfaction de l'enseignant dans son milieu professionnel. On peut citer par exemple : l'innovation pédagogique, l'enrichissement par la technologie de l'information et de communication dans tous les milieux scolaires, l'initiation à la création de projets éducatifs répondant aux besoins des élèves.

CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE

La découverte de la face cachée de l'activité enseignante nécessite une recherche approfondie sur des études autour du thème du travail enseignant. Mais avant de formuler notre problématique, nous avons mis en avant des questions de recherche, qui ont guidé les différents axes de notre enquête. De là, nous avons pu évoquer les différents moyens déployés par l'enseignant pour gérer dans son travail l'écart entre le prescrit et le réel, par exemple la mobilisation de ses ressources physiques (son propre corps), les ressources issues de sa réalité historique et psychique (son « corps-soi » selon Y. Schwartz) en mettant en avant ses propres expériences, ses valeurs, son vécu personnel, etc.

Plus globalement, nous avons abordé la question de l'agir professionnel face à la norme dans le milieu professionnel de l'enseignant. Dit autrement, il s'agit de savoir comment l'enseignant gère son quotidien en faisant face aux différentes contraintes de son quotidien. Nous voulons découvrir à ce stade ce que les « débats de normes » nous apportent pour comprendre l'activité enseignante dans son aspect réel. Analyser ces débats de normes qui constituent l'activité enseignante, cela nécessite de l'observer dans sa zone en pénombre ou « cachée » afin de prendre en considération le décalage entre le côté prescrit et le côté réel de ce métier. Cet écart qui existe nécessairement dans tout travail humain et spécialement dans l'activité enseignante, nous conduit vers la découverte des différentes manières d'agir quotidiennes des enseignants face à la forte présence de la norme et de tout ce qui fait contrainte dans le milieu professionnel. En effet, chaque manière de faire d'un enseignant représente un défi quotidien que le professionnel réalise afin de pouvoir faire son travail « malgré tout ».

Mais il est important d'éviter une représentation trop schématique de l'agir professionnel. Il n'y a pas « une » manière de faire standard qui correspondrait à chaque fois à « un » problème précis dans le champ professionnel. *Chaque problème à résoudre dépend de la configuration du moment.* Il suppose d'abord pour le sujet de l'action d'évaluer la situation (toujours spécifique, aucune situation ne se reproduit à l'identique) et d'envisager ensuite plusieurs réponses possibles avant de trancher. Trancher veut dire ici opter pour la « meilleure solution », au nom de ce qui fait le plus « valeur », ce qui paraît -ici et maintenant- le plus important aux yeux du protagoniste. C'est pour cela que nous parlons de

« débat », débat intime au cœur de l'action entre plusieurs façons de s'y prendre, entre plusieurs priorités (les miennes, celles des autres).

Nous nous interrogeons également sur cet agir professionnel qui se traduit parfois par des formes de solidarité entre enseignants ou par un vrai travail collectif. Nous voulons savoir comment ces formes de solidarités enseignantes influent sur la satisfaction et le bien-être dans le milieu professionnel. Il nous a paru important dans cette partie également, de nous questionner sur les différents processus sociopsychiques qui caractérisent les relations complexes et intimes entre l'enseignant et la société. Nous analysons aussi le rapport qui existe entre le travail et l'histoire personnelle de l'enseignant, autrement dit l'influence de l'historicité du sujet sur sa vie professionnelle.

Néanmoins, pour trouver une réponse à toutes ces questions qui vont nous guider à leur tour vers notre problématique de recherche, il nous a fallu explorer les différents écrits et les études qui peuvent apporter un éclairage sur notre sujet de recherche.

Nous avons choisi dans ce sens d'analyser les concepts suivants : l'ergonomie avec son concept prescrit/réel, la psychodynamique du travail avec le concept plaisir/souffrance, la sociologie clinique et son concept-clé qui est le nœud sociopsychique et enfin l'ergologie à partir du concept de débat de normes.

Le concept ergonomique de prescrit/réel nous aidera à comprendre comment l'enseignant s'adapte à son milieu professionnel à partir des petites ruses qui se logent dans un espace entre le prescrit et le réel du travail. Autrement dit, comment l'humain réussit-il à adapter sa réalité aux exigences de sa hiérarchie et quels sont les moyens et les outils mis en avant pour assurer son confort, sa sécurité et l'efficacité de son travail. Pour comprendre tout cela, il a fallu que nous creusions notre objet avec l'approche ergologique, qui nous aidera à comprendre comment l'être humain et spécialement les enseignants interprètent les normes de leurs milieux pour essayer d'intervenir efficacement (et si possible sans que ce soit au prix de leur santé) dans ces milieux de travail. L'ergologie nous apportera dans ce contexte un éclairage sur la façon dont les enseignants réinterprètent les normes préexistantes en reconfigurant ou en personnalisant ces milieux afin de se les approprier. Pour ce faire, l'être humain mobilise un certain nombre de moyens, des ressources physiques et psychiques, à travers « le corps-soi » (selon l'expression d'Yves Schwartz), qui représente l'histoire intégrale, autrement dit la vie de l'être humain.

valeurs, les exigences et les drames de la société (Schwartz 2000 – le drame étant ici utilisé dans un sens particulier ⁹). Étant en contact direct avec la réalité dans laquelle doit s'effectuer la norme, l'être humain se retrouve face à différentes manières d'agir dans des contextes précis. Il est donc invité à trancher à un moment donné en choisissant un acte précis en fonction de ce qui fait sens pour lui. C'est à cela que fait référence le concept de « débats de normes ». Grâce à l'ergologie qui nous fait entrer au cœur de l'activité humaine, nous avons vu l'intérêt des concepts de souffrance et de plaisir au travail. Ces deux concepts nous sont utiles à l'étude du bien-être au travail chez les enseignants tunisiens, qui est l'objet de notre recherche. Nous avons choisi d'analyser dans cette dernière partie le concept d'analyse de pratiques qui, selon nous représente un moyen de comprendre l'identité professionnelle, son évolution et ses composantes chez les enseignants. Ces derniers sont en effet en recherche constante de ce qui les définit et de ce qui les distingue – et qui ne cesse de se développer durant tout la carrière professionnelle.

La revue de littérature nous aura permis d'éclairer certaines notions liées au travail en Tunisie. Nous avons essayé de questionner la face cachée de l'activité de l'enseignant à travers ses propres manières d'agir - autrement dit, à travers les différents débats qui l'animent dans son entretien avec les normes. Ce côté invisible du travail enseignant nous laisse espérer redécouvrir le métier, grâce à une nouvelle image de l'enseignant à partir de tout ce qui se passe derrière « les portes fermées de la classe ». Et pour répondre à ces différents questionnements, nous avons opté pour trois hypothèses de recherche qui vont nous permettre de trouver des réponses au cours de notre processus d'investigation.

Ainsi, nous entamons notre troisième partie qui vise à vérifier nos hypothèses de recherche à partir des choix méthodologiques que nous allons exposer à présent.

⁹ « À l'origine, un drame – individuel ou collectif – a lieu quand des événements surviennent, rompant les rythmes des séquences habituelles, anticipables, de la vie. D'où nécessité de réagir, de traiter ces événements, ce qui en même temps produit de nouveaux événements, donc transforme le rapport avec le milieu et entre les personnes. La situation est alors matrice de variabilité, matrice d'histoire parce qu'elle engendre de l'autrement du fait des choix à faire (micro-choix) pour traiter les événements. L'activité apparaît alors comme une tension, une dramatique. » Vocabulaire ergologique - <http://www.arianesud.com>

PARTIE 3

**CADRE PRATIQUE ET
MÉTHODOLOGIQUE DE LA
RECHERCHE**

INTRODUCTION A LA TROISIÈME PARTIE

Le présent chapitre vise à décrire la méthode de recherche que nous allons adopter pour répondre aux différentes questions exposées lors de notre partie théorique et pour vérifier également nos hypothèses de recherche.

Nous rappelons que nos hypothèses étaient construites selon trois axes. Le premier axe traite de la question de la représentation du travail de l'enseignant dans la hiérarchie scolaire, le travail étant perçu comme une application mécanique des directives et des prescriptions institutionnelles, alors que (comme l'ont montré les sciences humaines et sociales ces dernières décennies) l'activité est avant tout une évaluation continue de la situation par la personne en charge de réaliser le prescrit.

Comprendre le travail, cela veut donc dire prendre en compte toutes les exigences du réel et toutes les initiatives déployées par l'enseignant pour actualiser et réajuster la norme, sans oublier que dans la vie professionnelle, il n'existe pas de schéma « un problème ; une solution standardisée ». Tous les problèmes en situation sont différents et provoquent ces débats de normes qui permettent à l'enseignant de réaliser son travail « malgré tout ».

Le deuxième axe traite essentiellement des origines de cette représentation du travail qui fait problème et des tensions entre les notions d'engagement et de motivation au travail qui en découlent.

Avec le dernier axe, nous poussons l'investigation vers l'exploration de quelques issues qui permettent de changer la représentation du métier d'enseignant en prenant conscience des différentes contraintes du travail du professionnel et de ses efforts pour réaliser le prescrit dans ce contexte.

Pour vérifier ces différentes hypothèses, nous devons aller sur le terrain et explorer nos différentes pistes de recherche.

Avant d'aborder notre méthodologie, rappelons que notre adossement théorique correspond principalement à deux démarches : l'approche ergologique et la sociologie clinique du travail. L'approche ergologique nous permettra d'analyser en profondeur l'activité du travail de l'enseignant et d'envisager sa transformation en prenant en compte le point de vue des acteurs sur le terrain. Les concepts de « débats de normes » et de « renormalisation » - qui représentent un champ de recherche majeur dans cette approche - reflètent clairement l'objet de notre investigation. Il s'agit pour nous de découvrir une nouvelle facette de l'activité

enseignante à partir des différents débats de normes qui animent l'enseignant au cours de son travail à réaliser malgré tout. Ce « malgré tout » correspond à une volonté du professionnel d'assurer sa mission en dépit des contraintes liées aux conditions actuelles de son activité professionnelle.

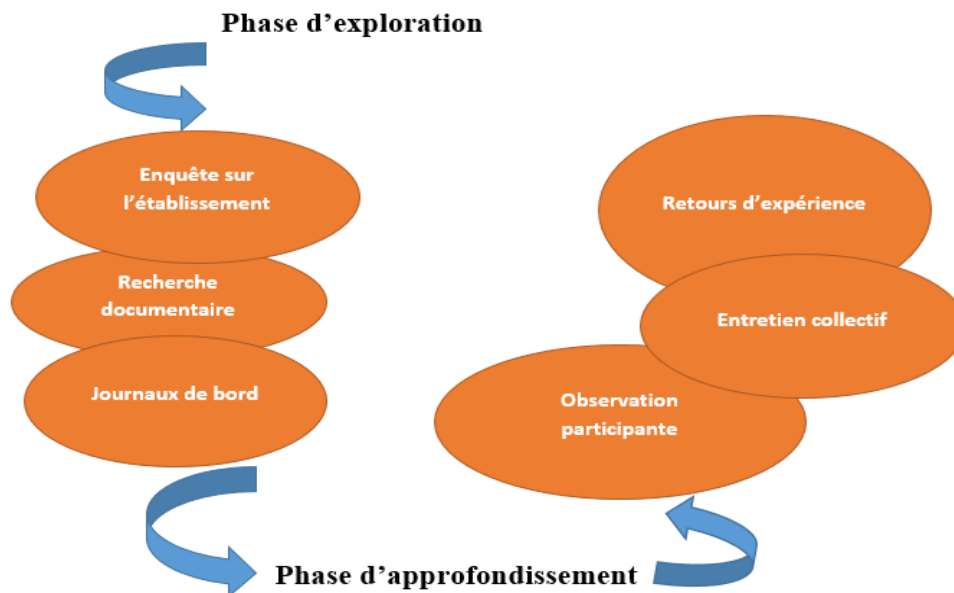
La démarche de la sociologie clinique du travail est compatible avec l'ergologie, dans la mesure où elle s'intéresse à l'analyse des conflits qui existent entre les déterminismes sociaux et les déterminismes psychiques dans le cadre du rapport au travail. Nous considérons que la découverte d'une nouvelle image de l'activité enseignante nous oblige à envisager l'étude aussi bien du côté psychique que du côté social du travail enseignant. Cela revient à retenir les deux côtés de l'être humain, le social et le singulier, d'autant plus qu'il s'agit d'une interaction continue de l'individu avec les composantes de la société.

CHAPITRE 1

Les étapes de notre investigation sur le terrain

Nous présentons en premier lieu les étapes de notre recherche, avec les outils de recherche déployés dans notre projet de thèse. Nous distinguerons deux phases durant les années d'investigation :

- a) Une première phase que nous intitulons « phase d'exploration » : c'est une recherche que nous menions à distance, étant donné que nous étions en France et que notre terrain est la Tunisie.
- b) Une deuxième phase que nous appelons ici : « phase d'approfondissement » : c'est le moment où nous nous sommes déplacés pour recueillir les données d'enquête auprès de notre population cible.



I. La PHASE D'EXPLORATION

1. Notre posture de chercheuse.

Comme nous le verrons dans la description de la méthodologie associée à la démarche ergologique, nous approchons l'activité humaine à partir de la notion de « milieu ». Il s'agit

pour nous de produire du savoir sur le métier d'enseignant, non plus comme protagoniste appartenant à ce monde scolaire – nous étions institutrice durant des années en Tunisie – mais comme chercheuse, avec le souci du recul scientifique et la recherche de l'objectivité à la fois dans le recueil et dans l'analyse des données. Il est donc important pour nous de réfléchir à notre posture d'enquêtrice. En tant que professionnelle du milieu, nous avons partagé les préoccupations, les manières de faire, les représentations communes de nos pairs, tout ce qui fonde leur identité. En nous engageant dans une thèse de doctorat qui porte sur notre propre corps professionnel, nous devons donner les garanties de qualité de la connaissance scientifique que nous ambitionnons de façonner.

Chaque fois que nous voulons rendre compte d'une réalité humaine et sociale, la qualité des données recueillies dépend de la distinction claire que nous sommes en mesure de faire entre ce qui relève des faits et ce qui relève des points de vue. En tant que professionnelle, nous pouvons avoir un parti-pris concernant par exemple la hiérarchie (un ressentiment, une méfiance, un souvenir douloureux, etc.), mais en tant que chercheuse nous devons distinguer dans l'analyse ce qui tient aux faits et ce qui relève d'une opinion personnelle.

D'un autre côté, nous avons appris avec l'approche ergologique que l'activité humaine repose toujours sur un point de vue. Aucune action n'est possible pour un être humain sur un « mode neutre », c'est-à-dire sans exprimer des préférences à travers des choix. Pour le dire autrement : jamais un humain n'agit comme un robot, dans l'indifférence entre deux manières de s'y prendre. Enquêter sur l'activité humaine, cela signifie alors : chercher à saisir un point de vue singulier pour, à travers lui, avoir accès à une certaine réalité, le monde tel qu'il apparaît à celle ou celui qui doit réaliser une certaine tâche. Pour parler de l'étude qui nous occupe, il est impossible d'approcher la réalité de travail d'un enseignant tunisien si on néglige son point de vue de vivant humain. Personne ne peut prétendre vivre sa réalité à sa place...

Nous voyons donc que nous sommes en quelque sorte « tiraillée » entre l'exigence de nous rapprocher de l'objectivité (nous tenir à distance des points de vue, des partis pris) et l'exigence de tenir compte de la subjectivité (saisir le point de vue des protagonistes de la situation de travail pour accéder à leur réalité).

C'est la raison pour laquelle la démarche ergologique (à laquelle nous avons été formée) préconise de produire du savoir sur la réalité humaine et sociale *en tenant ensemble mais sans*

les confondre, ces deux exigences opposées. *C'est ce qui définira notre posture de chercheuse*, enquêtrice issue elle-même du milieu qui fait précisément l'objet de sa recherche.

Il s'agit à la fois :

- De faire preuve de modestie (une « humilité intellectuelle ») dans le recueil de données : ne jamais prétendre connaître la réalité à l'avance, même si cette réalité nous semble *a priori* familière parce que nous avons été nous-même institutrice durant de nombreuses années dans des circonstances similaires. Nous devons rester à l'écoute des personnes enquêtées, convaincue qu'*elles ont quelque chose d'inédit à nous apprendre* car ce qui leur arrive (et ce qu'elles en font) n'appartient qu'à elles.
- De faire preuve de rigueur (une « discipline intellectuelle ») dans ce même recueil de données : ne jamais confondre ce qui relève des faits de ce qui relève de l'interprétation de ces mêmes faits. *Ne jamais se contenter d'une version de la réalité vécue sans avoir une « pierre de touche »*, autrement dit la description la plus objective possible des circonstances de l'action concernée. C'est dans la mesure où nous avons une connaissance de la réalité factuelle que nous pouvons apprécier la portée d'un point de vue sur cette réalité objective (sans jamais risquer de confondre les deux plans).

Ce sont là les fondements épistémologiques de la démarche préconisée par Yves Schwartz (2000) et qui sont pour nous le fil conducteur de notre investigation. Nous aurons en permanence (en phase d'exploration comme en phase d'approfondissement) la préoccupation de disposer des deux modes d'approche de la réalité scolaire que nous étudions : une description objective suivie d'une interprétation, donc d'un compte-rendu subjectif – afin de pouvoir confronter les deux sources d'information

2. Enquête sur l'établissement

Notre projet de recherche est ancré dès son origine en Tunisie. Étant engagée dans des études universitaires (licence, master puis doctorat) à Strasbourg, nous étions dans un premier temps éloignée du terrain et nous avons donc besoin de mettre en place un dispositif d'enquête préalable, avant de nous déplacer pour la collecte de données sur place. Pour cela, nous

dispositions d'un réseau de professionnels sur place, compte tenu de notre propre parcours de professeure des écoles en Tunisie.

Pour monter ce dispositif de pré-enquête, notre interlocutrice tunisienne est une professeure des écoles primaires exerçant dans le même établissement depuis cinq ans, une école primaire située au Grand Tunis, Gouvernorat de l'Ariana. Nous avons demandé à cet égard à une enseignante, que nous appelons « informatrice principale », de nous décrire son milieu de travail, conformément à notre protocole de recherche qui prévoit d'abord une saisie de la réalité la plus objective possible, avant de recueillir les points de vue des acteurs.

Nous avons obtenu une sorte de mini-reportage photos ainsi qu'une description des locaux d'enseignement. Voici un résumé des informations recueillies.

L'établissement choisi, construit en 2004, est situé dans un quartier populaire en périphérie de la capitale. Cet établissement, que nous appellerons « B » afin de conserver son anonymat, comprend onze salles de classe et une salle d'informatique qui est aussi utilisée comme bibliothèque. L'équipe pédagogique est composée de vingt-huit enseignants et enseignantes, dont huit enseignants de français et deux enseignants d'anglais.

Cette école primaire accueille 599 élèves : 296 garçons et 336 filles.

Concernant les blocs sanitaires, il existe seulement deux petits blocs sanitaires, l'un pour les garçons et l'autre pour les filles. Notre informatrice nous a expliqué que ces blocs sanitaires (récemment rénovés) ne sont pas adaptés au nombre d'enfants. Ainsi, pendant les temps de récréation, les locaux sont souvent encombrés.

L'école ne dispose que d'une seule imprimante placée dans la salle informatique. Notre interlocutrice sur le terrain nous informe que cet appareil est toujours en panne et qu'en conséquence les enseignants sont constamment obligés d'imprimer les documents à leurs frais, pour pouvoir finaliser leurs leçons.

Concernant l'infrastructure, l'école ne semble pas être en capacité d'accueillir les enfants dans les meilleures conditions, comme nous avons pu l'analyser sur les photos.

La cour d'école manque d'aires de jeux pour les enfants. Le sol recouvert de gravier représente un risque en cas d'accident.

À partir des documents visuels transmis, nous avons pu observer que les salles de classe n'étaient pas richement équipées. Les tables monoplaces sont très usées, abondamment rayées, de couleur bleue à l'origine mais fortement ternies. Selon notre informatrice, les

chaises libres métalliques génèrent beaucoup de bruit, surtout au moment des déplacements des enfants.

En même temps il faut souligner que les salles sont petites pour accueillir une trentaine d'enfants ou davantage, à chaque fois. On voit sur les photos que les tables sont tellement serrées que les enfants ont du mal à s'installer et à se déplacer.

Les maîtres qui partagent la salle sont obligés de mettre en commun aussi l'armoire dédiée à leurs matériels, pour y ranger les cahiers des classes et les outils pédagogiques pour les cours.

On voit sur les photos que ces armoires sont en mauvais état, les étagères sont encombrées, parfois cassées et les portes ne ferment plus à clef.

Dans cette école, les enseignants ne disposent pas d'une salle des professeurs. Ils sont souvent obligés de corriger les devoirs des enfants dans la cour ou dans leurs salles de classe après les leçons.

De même, pour échanger ou simplement transmettre une information, le directeur est souvent contraint de discuter avec les enseignants dans la cour, ou en classe pendant les heures de travail, comme on peut l'observer sur les photos.

Cette préenquête sur l'établissement scolaire en question nous aide à comprendre le cadre dans lequel les enseignants exercent leur métier. Nous attendions de notre informatrice principale qu'elle nous fournisse une sorte de carte d'identité de l'école, de manière à comprendre son fonctionnement administratif et pédagogique. C'est pourquoi nous lui avons demandé de nous présenter la journée-type de la professeure des écoles dans cet environnement. Il est important d'avoir une vision d'ensemble de l'organisation de cet établissement scolaire afin de cerner le cadre normatif dont lequel les enseignants exercent leur métier. Il nous a paru aussi judicieux de renforcer la description par un album photos de la vie scolaire dans l'intention d'illustrer les conditions matérielles visibles -notamment l'infrastructure- qui sont autant de contraintes pour les enseignants qui travaillent.

Toujours en phase exploratoire, notre protocole de recherche prévoit ensuite de recueillir des témoignages de professionnels, de façon à disposer de l'angle subjectif en complément de l'angle objectif.

3. Les journées-témoins : « des journaux de bord »

Nous avons demandé à notre informatrice principale de réunir autour d'elle un échantillon d'enseignants volontaires de son école pour participer à un exercice de retour d'activité : la rédaction de « journaux de bord ». Nous avons expliqué (en visioconférence, pour l'exploratoire) à ses collègues portées volontaires notre démarche qui consiste à recueillir pour chacune d'elles le récit d'une journée détaillée de leur choix afin de cerner leur point de vue sur le métier. Ces documents sont des « journées-témoins » préalables aux entretiens qui nous mènerons sur place.

À la différence des « journées-types » qui modélisent le travail selon les normes explicites de l'établissement, les journées-témoins détaillent une journée concrète, bien réelle. C'est le travail dans sa réalité perçue, selon un protocole que nous présenterons ultérieurement. L'objectif est de disposer d'un premier matériau à analyser pour préparer nos futurs entretiens autour du positionnement des enseignants par rapport à la norme de leur institution. Dans cette première étape, nous avons eu besoin d'une population de cinq professeures des écoles volontaires qui ont chacune construits des journaux de bord détaillés de leurs journées de travail.

Notre informatrice principale s'est chargée de nous envoyer, au fur et au mesure et par email, les journaux de bord réalisés par ses collègues enseignantes.

Ces journaux de bord reflètent la manière dont les enseignants gèrent les normes du travail, c'est-à-dire comment ils actualisent ce qui est exigé d'eux par leur institution, particulièrement dans le cas qui se présente ce jour-là. Nous cherchons grâce à ce protocole à percevoir le point de vue de ces enseignants qui guide leur activité en classe. Nous visons à approcher l'activité avec les yeux de l'enseignant lui-même. Notre tâche est particulièrement de donner à voir la réalité du travail enseignant à partir de ceux qui le vivent et à produire de la connaissance sur ce milieu professionnel.

Les données issues de cette phase exploratoire seront un élément important de notre enquête car elles orienteront ultérieurement nos entretiens. Elles constitueront un « fil rouge » pour notre enquête sur le terrain, en nous aidant par la suite à organiser la partie méthodologique.

3.1. Le protocole des « journaux de bord »

Notre démarche méthodologique a été construite selon une logique bien définie, qui correspond à notre volonté de mener cette enquête en deux étapes : la première consiste à reconnaître le terrain, la phase exploratoire, et la deuxième consiste à entrer dans l'intime de l'activité décrite (les « débats de normes »), ce que nous appelons la phase d'approfondissement. Précisons d'emblée que nous ne cherchons pas à réaliser une enquête « par délégation ». Les enseignantes qui ont participé à la réalisation de notre journal de bord sont considérées comme notre population d'enquête, elles ne font en aucun cas l'analyse de leur propre travail. Elles nous permettent de collecter des données concernant leur perception subjective du travail, rendues accessibles par un effort d'objectivation (mise par écrit de leur véritable journée de travail selon le protocole construit par nous) afin d'être analysées par nous-mêmes selon nos hypothèses de recherche. Ces journaux ont été rédigés par leurs autrices en langue française et recueillies par mail au fur et à mesure.

Après avoir présenté notre terrain, nous expliquons ci-dessous notre protocole, tel que présenté lors de nos échanges en visioconférence. Le protocole a été présenté pendant près d'une heure et demie en langue française et en langue arabe, aux cinq enseignantes afin qu'elles comprennent ce qui est attendu d'elles.

Soulignons que le groupe a été motivé par l'opportunité de s'exprimer sur la réalité de leur travail, compte tenu du fait que les occasions d'échanger sur ce thème sont rares. En effet, il n'y a pas d'espace ni de temps prévu dans l'enceinte scolaire pour échanger sur le travail réel et en faire ainsi un objet de réflexion collective.

Voici donc la synthèse des consignes données à l'animatrice du groupe (notre informatrice principale) :

- Rédiger un journal de bord qui décrit une journée entière, bien réelle, de travail pour mettre en relief les contraintes, les spécificités et la réalité du travail de l'enseignant dans la classe et dans l'établissement.
- Expliquer aux enseignants que ce journal de bord permettra de saisir des moments clés :
- Raconter en détails et de façon minutieuse les circonstances et les faits d'une journée entière de travail et ne rien négliger, même s'il s'agit d'un conflit avec les autres acteurs (parents, enseignants, directeur, élèves... au sujet de difficultés du déroulement de la leçon, de manque de matériel, etc.).

- Il est important de noter les différents moments de la journée minutieusement (mentionner l'horaire de chaque séquence d'activité, prendre des photos des moments considérés importants de la séquence par exemple).

Dans cette partie de notre étude, nous allons analyser les documents fournis en essayant de bien séparer les faits et les interprétations de ces faits, distinguer l'objectif du subjectif, afin de pouvoir comprendre ultérieurement (lors de futurs entretiens) les « débats de normes ».

Ces journaux de bord ont été une occasion pour ces enseignants volontaires de prendre du recul par rapport à leur activité, de formuler leurs points de vue et surtout de formuler eux-mêmes les observations sur leurs propres interprétations des problèmes rencontrés et leurs manières d'agir professionnelles pour les surmonter. Ce journal de bord n'est pas un recueil d'impressions ou de ressentis, il repose essentiellement sur des faits réels, des événements inspirés du travail quotidien.

Nous veillons au principe d'objectivité qui doit accompagner l'analyse de ce journal de bord. Il ne s'agit pas de chercher à faire dire aux faits quelque chose qui va dans le sens de nos hypothèses, mais de laisser le récit rapporter une logique d'acteur : ce que l'enseignant fait réellement et pourquoi il le fait. Nous avons pu recueillir cinq journaux de bord envoyés par nos informatrices volontaires, présentés sous forme de journées réelles de travail détaillées par l'enseignante. Chaque journée est accompagnée de commentaires, de reportages photos, d'explications du déroulement de la leçon ainsi que de l'horaire de passage d'une séquence à une autre.

3.2. La population des « journaux de bord »

Nous présentons maintenant les caractéristiques de la population choisie pour l'étude exploratoire. Toutes ces enseignantes sont titulaires. Elles ont une expérience qui varie entre 5 et 20 ans. Nous avons mis en avant quatre caractéristiques de cette population étudiée : l'âge, l'ancienneté, la discipline choisie pour le journal de bord et le niveau de la classe.

Rappelons que ces enseignantes exercent toutes dans le même établissement scolaire. Il s'agit de l'école primaire « B », précédemment citée. **Soulignons que les interviewées ont souhaité gardé l'anonymat.**

<i>NOM DES ENSEIGNANTES</i>	<i>ÂGE</i>	<i>ANCIENNETÉ</i>	<i>DISCIPLINE</i>	<i>CLASSE</i>
E1(femme)	38	10	Éducation musicale et artistique	5 ^{ème} année
E2 (femme)	46	17	Langue arabe	3 ^{ème} année
E3(femme)	35	5	Langue française	4 ^{ème} année
E4(femme)	42	15	Langue française	4 ^{ème} année
E5 (femme)	52	20	Musique / dessin	1 ^{ère} année

4. La recherche documentaire

Afin de mieux comprendre les contraintes et les enjeux du travail de l'enseignant, nous avons eu également besoin de mener une recherche documentaire qui recouvre tout ce qui est disponible sur le terrain en matière d'informations : circulaires institutionnelles, plan des locaux, programmes officiels, emplacement de l'école dans le quartier, etc.

Pour pouvoir décortiquer de près le travail de l'enseignant, nous avons eu aussi recours à des textes administratifs et des articles de loi en vigueur aujourd'hui en Tunisie, qui sont en lien avec l'organisation du temps scolaire et le travail de l'enseignant. Nous mettons en exergue aussi les réformes éducatives, les publications du site du Ministère de l'éducation et de formation, les articles de presse, etc. Cette recherche nous permet de confronter en première approche (avant les observations et les entretiens) le prescrit de la profession au réel du travail et d'entrevoir l'écart qui existe entre ce « qui a été dit » à propos du travail enseignant et « ce qui est fait » réellement sur le terrain.

Nous avons indiqué que notre dispositif d'enquête exploratoire prévoyait d'explorer le terrain d'une école primaire nommée « B », dans le Gouvernorat de l'Ariana, Tunis. Cependant, après la phase des « journaux de bord », notre interlocutrice principale dans cette école nous a informée de sa mutation à Hammamet, à 80 kms de la capitale. Nous avons par conséquent décidé de la suivre, pour la deuxième phase d'approfondissement.

Ainsi les étapes suivantes de notre étude (protocoles d'observation, entretien collectif et retours d'activité) se sont déroulées dans une école primaire du centre-ville de Hammamet, que nous nommerons l'école « E » afin de conserver son anonymat

II. LA PHASE D'APPROFONDISSEMENT

1. Les entretiens en amont et en aval de l'observation participante

Après avoir reconnu le terrain grâce à une enquête sur l'environnement du travail, une exploration du vécu à travers les journaux de bord et une recherche documentaire, nous sommes passée à la phase d'approfondissement de l'étude. Nous avons choisi de mettre en œuvre des protocoles complémentaires de recueil de données, afin de consolider notre travail initial d'investigation. Il s'agissait pour nous d'entrer désormais dans le point de vue du professionnel sur son métier, afin de comprendre la manière dont la personne perçoit la situation du travail et comment « elle la pilote », autrement dit comment elle tente de rester maître de ce qui lui arrive au fil de la journée.

Les protocoles complémentaires mis en place dans l'école « E » sont les suivants : les entretiens en amont et en aval d'une observation participante, l'entretien collectif et les retours d'activités. Nous allons à présent détailler notre méthodologie.

1.1. Le choix de la méthodologie

Pour recueillir des données fiables conformes à notre projet de recherche (saisir les « débats de normes »), l'approche qualitative nous permet d'explorer les émotions et les ressentis des enseignants d'après leurs expériences personnelles et de comprendre leurs comportements à partir de leurs arbitrages en valeur. Nous choisissons par conséquent la démarche d'entretien

pour nous éclairer sur les représentations que les enseignants se font de leur métier : elle peut contribuer à améliorer la compréhension du fonctionnement des sujets en situation.

Selon Éric Monnier et Jacques Toulemonde (2010), « *Contrairement à l'entretien directif, l'entretien semi-directif n'enferme pas le discours de l'interviewé dans des questions prédéfinies, ou dans un cadre fermé. Il lui laisse la possibilité de développer et d'orienter son propos, les différents thèmes devant être intégrés dans le fil discursif de l'interviewé* » (Ibid.).

Les entretiens permettent aussi de recueillir un large éventail de données : « *L'entretien semi-directif permet de recueillir des informations de différents types : des faits et des vérifications de faits, des opinions et des points de vue, des analyses, des propositions, des réactions aux premières hypothèses et conclusions des évaluateurs* » (Ibid.).

1.2. Les deux moments pour nos entretiens (amont-aval)

Nous avons veillé à ce que les entretiens menés auprès des enseignants soient le moyen de recueillir des données visant à répondre réellement à nos questions de recherche. Nous nous sommes ainsi appuyés sur deux guides d'entretien conçus selon nos hypothèses de recherche et les thèmes s'y rattachant. Les questions élaborées dans ces guides d'entretien servent à relancer le débat s'il est interrompu ou si l'interlocuteur bloque quelque part.

Comme nous l'expliquons plus loin, (cf. Observation participante), nos entretiens semi-directifs sont prévus pour encadrer l'avant et l'après de nos observations en salle de classe :

- ✓ Première phase, en amont de l'observation. Nous avons mené des entretiens préalables (« le briefing ») auprès des enseignants qui se sont portés volontaires avant le démarrage de leurs cours. Ces entretiens ont été réalisés dans le but de comprendre ce que l'enseignant a prévu pour sa journée de travail. En effet, ce briefing doit nous permettre d'avoir une idée des normes antécédentes qui organisent la journée, autrement dit : ce qui préconstruit la situation de travail, comment ça doit fonctionner en principe : activités programmées ce jour-là, matériel, places disponibles, nombre d'élèves, etc. (voir l'annexe 3)
- ✓ 2^{ème} phase : en aval de la séance d'observation. Nous avons réalisé un second entretien toujours avec les mêmes enseignants (« le débriefing »). Ces entretiens visent à permettre au professionnel d'entrer dans ses arbitrages durant la journée de

travail observée. Nos questions l'invitent à s'expliquer dans ses « débats de normes » et de notre côté, nous comprenons le point de vue de l'enseignant sur ce qu'il a fait réellement en classe et sur les supports dont il s'est servi, ou sur lesquels il a pu s'appuyer pour exercer son activité, prendre des initiatives tout en tenant compte des contraintes quotidiennes qu'il a pu rencontrer.

Nous prétendons ainsi, dans cette deuxième phase, mieux comprendre l'écart entre le prescrit et le réel dans l'activité enseignante et aussi comment cet écart est géré par le professionnel.

1.3. Les modalités d'entretien

Pour le premier entretien (amont de l'observation), nous avons construit un guide conçu selon des thèmes et des axes précis. Nous reprenons ci-dessous un condensé : (**Voir guides d'entretiens, annexe 4**)

- ✓ Le rappel des caractéristiques de l'établissement.
- ✓ Les circonstances du travail ce jour-là (qui feront ou non contrainte, cela dépendra de l'activité).
- ✓ Le rappel du statut (social et financier) de l'enseignant.
- ✓ Les différents problèmes de l'activité enseignante auxquels l'enseignant s'attend ce jour-là et les solutions qu'il envisage.

Les entretiens ont été réalisés sur le mode semi-directif, avec des questions ouvertes relancées selon le thème, pour laisser aux enseignants le temps de s'exprimer librement, sans qu'ils soient orientés par un fil de questions trop insistantes.

Les entretiens ont été enregistrés avec l'accord des enseignants concernés. Le choix de garder une trace des échanges répond à notre volonté de n'oublier aucun détail et de pouvoir réécouter le cas échéant le déroulement des entretiens, afin de ne pas trahir les intentions de l'interviewé derrière son comportement et ses gestes. Les entretiens enregistrés sont retranscrits au verbatim, mais la partie de l'entretien qui n'est pas enregistrée est restituée par la suite à partir d'une prise de notes.

Précisons encore, pour ce qui concerne les modalités, que nous avons réalisé les entretiens sur place en Tunisie. Avant de nous rendre sur le terrain, nous avons préparé les outils nécessaires à la réussite de notre démarche méthodologique, à savoir :

- Le prise de rendez-vous avec les enseignants portés volontaires pour réaliser les entretiens ;
- L'autorisation du directeur pour réaliser l'enquête et rencontrer les enseignants à l'école ;
- Le guide d'entretien ;
- Le calendrier des entretiens.
-

1.4. L'observation participante

Ayant jusqu'ici formé nos hypothèses à partir de l'enquête exploratoire, nous avons voulu approcher de près les manières de faire des enseignants dans leur milieu professionnel et avancer vers notre objectif principal qui est de saisir « les débats de normes », autrement dit le débat intime du professionnel qui doit se débrouiller face à une réalité largement en contradiction avec le prescrit de l'institution.

Nous avons d'emblée pensé à l'observation participante pour le recueil des données. Selon Quentin (2013), « *il s'agit d'une démarche inductive qui vise à découvrir par l'observation ce qui organise les rapports sociaux, les pratiques et les représentations des acteurs du terrain étudié* ». Cette démarche « [...] a été définie par Platt (1983) comme une technique de recherche dans laquelle le sociologue observe une collectivité sociale dont il fait lui-même partie ». (Monnier et Toulemonde, 2010).

Cette méthodologie permet au chercheur « [...] une immersion active dans son terrain », dans le sens où « [...] elle lui permet d'avoir accès à des informations peu accessibles et mieux comprendre certains fonctionnements difficilement appréhendables par quiconque est extérieur au terrain » (Ibid.).

La méthode permet de collecter des données issues de plusieurs sources :

- « *De l'observation participante* » proprement dite (ce que le chercheur remarque, « observe » en vivant avec les gens, en partageant leurs activités) ;
- *Des entretiens ethnographiques ; les conversations occasionnelles de terrain ;*

- *De l'étude des documents officiels et surtout, des « documents personnels » (ce terme désigne « les matériaux » dans lesquels les gens révèlent avec leur propre langage leur point de vue sur le terrain observé » (Ibid.).*

Pour ce qui concerne notre recherche, l'observation participante a l'avantage de nous immerger dans le milieu, quand justement notre ligne investigatrice – qui est celle de la démarche ergologique – est de comprendre *la relation entre la personne et son milieu*, de saisir le dialogue qu'ils entretiennent à travers les normes.

Nous connaissons les deux écueils que doit éviter l'observation participante : le risque d'influencer le comportement de l'enquêté par la présence du chercheur d'abord ; le risque ensuite de perdre son objectivité scientifique en partageant les choix et les préférences de la personne observée. Nous avons déjà répondu à ce dernier avertissement, en réfléchissant précédemment à notre posture de chercheuse. Ayant été institutrice nous-même en Tunisie il y a quelques années, nous avons choisi de conduire nos recherches doctorales dans notre milieu d'origine. Ce qui guide notre étude cependant, *pour ne rien perdre de la rigueur scientifique tout en approchant l'intime des situations de travail*, c'est la démarche de triangulation préconisée par l'approche ergologique et résumée par le « dispositif à trois pôles » d'Y. Schwartz (2000). Au pôle 1, nous plaçons les données objectives qui correspondent à un *savoir* déjà là sur la situation considérée. Au pôle 2, nous trouvons les données subjectives sur cette même situation, c'est-à-dire *le savoir lié à l'activité* de la personne et noué à ses préférences, ses valeurs. Au pôle 3, nous avons la possibilité de confronter les deux premiers pôles et d'en dégager les enseignements (qui débouchera sur le savoir scientifique), de manière à *toujours tenir ensemble les faits objectifs et les interprétations subjectives, sans jamais les confondre*. Le pôle 3, c'est le lieu de l'approche critique, donc du recoupement des informations fournies d'un côté par les faits et d'un autre côté par les interprétations de ces mêmes faits (telles que les sujets impliqués dans l'action les formulent).

Par rapport au deuxième écueil signalé plus haut, nous dirons que nous ne craignons pas d'influencer le comportement de la personne observée en participant à son travail, car notre objectif (celui de la démarche ergologique) n'est pas de rendre compte des comportements eux-mêmes, mais de saisir les « débats de normes », donc le point de vue de la personne sur ce qui lui arrive.

1.5. Le protocole d'observation

Nous retrouverons les principes de la démarche ergologique dans notre protocole d'observation :

- a) Recueillir des informations objectives sur la situation considérée. Nous profitons de notre présence dans la salle de classe pour réaliser des photos de l'espace éducatif et des différentes étapes du déroulement de la leçon de l'enseignant observé afin de mieux comprendre les enjeux et les contraintes du travail de l'enseignant ultérieurement, lors de l'échange qui suivra. Nous faisons cela en toute transparence, puisque, rappelons-le, avant de nous rendre sur les lieux il a fallu avoir une autorisation de la part du directeur de l'établissement et des enseignants qui se sont portés volontaires pour participer à la mise en œuvre de cette recherche. Enfin, nous l'avons dit, les séances d'observation sont précédées d'entretiens préalables ou « briefing ». Il s'agit là d'explicitier autant que possible la représentation que la personne observée se fait à l'avance de sa journée du travail, toujours dans le but de bien distinguer l'interprétation subjective des faits objectifs.

- b) Au cours de l'observation participante, nous avons pu approcher au plus près notre terrain de recherche et cela en partageant l'activité des enseignants, en vivant avec eux leur expérience réelle du travail. Cette observation sur le terrain nous a permis de saisir du côté du sujet agissant (perception subjective du travail), les différentes formes d'autonomie professionnelle des enseignants dans leurs classes au fil de leur travail quotidien. Cela nous a aidé également à identifier les marges de liberté attribuées aux enseignants observés dans la préparation et la conception quotidienne de leurs leçons en classe.

- c) Enfin, cela a été dit, chaque observation est systématiquement suivie d'un débriefing avec la personne observée. Notre objectif étant de saisir les « débats de normes », nous devons nous interdire toute interprétation afin de laisser notre interlocutrice nous dire elle-même comment elle a vécu les événements, ce qui lui a paru important, ce qui la fait hésiter, ce qu'elle prend comme risque en choisissant de faire ceci ou cela.

Cette méthodologie est intéressante car elle nous fait découvrir le point de vue des enseignants sur leur propre métier.

Nous découvrirons à partir de cette démarche comment le professionnel s'y prend pour gérer l'écart entre le prescrit et le réel. L'observation participante est finalement pour nous la meilleure occasion de percevoir le déroulement de l'activité enseignante dans les conditions réelles et de vérifier non seulement cette différence entre le « prévu » et la « réel » du travail mais encore la manière d'y faire face chez chaque professionnel.

Grâce au briefing, nous comprenons ce que l'enseignant a anticipé de sa confrontation aux normes de la situation de son travail (Intelligence anticipatrice) et grâce au débriefing, nous saisissons mieux ce qu'il a trouvé comme issue aux nœuds de problèmes qui se sont posés à lui dans le présent, le vif de l'action (Intelligence de l'action).

Nous avons pu finalement réaliser dix-sept observations en classe en février 2018. Ces observations ont été effectuées avec 16 enseignantes et un enseignant, tous volontaires. Toutes se sont déroulées dans l'établissement scolaire nommé « E » à Hammamet, le directeur ayant souhaité garder l'anonymat de l'école.

Ces observations se sont déroulées dans de bonnes conditions. Rappelons que nous avons fixé des rendez-vous avec les différents enseignants afin que notre protocole soit finalisé dans les délais fixés d'avance. Le reportage photo a servi à être au plus près de la réalité lors du débat en débriefing, afin de comprendre comment l'enseignant « s'est débrouillé » pour travailler malgré les conditions parfois défavorables de son travail. Nous parlons encore de débat à partir de ce protocole, car nous visons à entrer dans l'activité à partir de deux points de vue différents, celui de l'observateur qui est en position extérieure, et celui de l'enseignant lui-même qui est au cœur de son activité.

Nous découvrirons par la suite, par le biais des analyses des données, comment ces deux points de vue qui se croisent ou qui se rencontrent, peuvent participer à élaborer ou à dessiner une nouvelle image de l'activité enseignante en Tunisie.

Ces observations ont été construites selon la méthode ergologique, selon le schéma de cette démarche que nous résumons dans le tableau ci-dessous :

Repérage	Ancrage	Arbitrage
<p>L'enseignant explique ce qu'il a prévu de faire avant le démarrage de sa séance. Autrement dit, ce qu'il a dû prendre en compte, ce qui fait contrainte pour lui au moment d'agir. Cela correspond au « déjà là » et à ce qui pèse sur l'action à venir. Nous exploitons cela à partir de notre entretien préalable « le briefing » durant lequel l'enseignant raconte et explique ce qu'il a prévu de faire pendant le cours qu'il est sur le point de faire.</p>	<p>L'observation de l'enseignant en classe nous permet de découvrir ce que l'enseignant a fait réellement. Autrement dit, comment il a réalisé son activité dans les conditions effectives du travail. Il s'agit de voir comment les contraintes et les imprévus rencontrés pendant la séance influent sur la mise en œuvre de son plan d'action. Nous souhaitons identifier à partir de cette étape l'écart qui existe entre les côtés prescrit et réel de l'activité professionnelle, et surtout comment l'enseignant « se débrouille » pour réaliser son travail malgré tout.</p>	<p>À partir des débriefings réalisés directement après l'observation de la séance, l'enseignant est confronté à nos photos qui exposent des faits. Ce dernier est invité à répondre à nos questions ouvertes afin qu'il explicite ses manières de faire et les différentes solutions et alternatives qu'il a envisagées pour faire face aux différentes contraintes liées au réel du travail, et cela avant de décider et de trancher.</p>

1.6. Pour analyser le matériau recueilli : découvrir les débats de normes (voir annexe 5 : tableau de débats de normes)

À partir du matériau recueilli minutieusement et par diverses sources, nous cherchons à dégager les différents débats de normes dans le travail de l'enseignant du primaire en Tunisie. Il nous a fallu analyser ces observations à l'aide d'une sorte de matrice composée de six

tableaux de débats de normes construits selon la démarche ergologique. Cette étape nous a permis de découvrir comment, à partir de certains arbitrages en classe, on pouvait reconnaître différents débats de normes dans le travail des enseignants observés. Ce travail nous aide plus largement à comprendre les différents déterminants de l'action et l'action en elle-même, et cela en repérant les raisons d'agir de chaque enseignant face aux contraintes quotidiennes dans son travail.

Ces tableaux d'identification des débats de normes détaillent les contraintes de l'enseignant pendant la réalisation de son activité de travail, les initiatives qu'il a prises ou aurait voulu prendre pour que son travail soit quand même fait, les arbitrages, autrement dit les commentaires du protagoniste avec ses raisons d'agir, et enfin les observations du chercheur. Ce tableau, représente une forme d'analyse de données observées selon l'approche ergologique.

Les données ont été analysées à l'aide du tableau suivant :

Repérage de ce qu'il faut prendre en compte (contraintes)	Ancrage dans le présent de l'action (initiatives)	Arbitrage, commentaires du protagoniste avec ses raisons d'agir	Observations du chercheur

(Voir annexe 5 : tableau de débats de normes)

1.7. La population observée

Le choix de la population enquêtée en Tunisie a été basé sur notre réseau professionnel local, puisque nous avons exercé le métier de professeur des écoles pendant quatorze ans. Cependant la sélection de ces enseignants ne reposera pas sur des critères a priori, mais plutôt sur leur statut d'enseignant en primaire en Tunisie et leur démarche de volontariat. Par ailleurs, avant d'engager nos informateurs dans ce processus d'enquête, nous vérifions que ceux-ci se sentent impliqués dans le thème de recherche (à savoir leur travail comme objet

d'investigation) et qu'ils expriment leur accord préalable. Ces entretiens de « sélection » ont duré entre 40 à 50 minutes environ.

Nous présentons ci-dessous la population interviewée dans un tableau récapitulatif de l'ordre chronologique de la réalisation des entretiens. Nous mettons en exergue trois caractéristiques de notre population enquêtée : l'âge, le niveau d'ancienneté, la discipline enseignée et la classe.

Ces enseignants n'apparaissent qu'à travers un prénom afin de respecter le principe d'anonymat. Nous avons choisi de plus d'inventer d'autres prénoms, et cela pour faciliter le déroulement de la suite de notre enquête.

Ci-dessous un tableau récapitulatif de notre population observée.

<i>Nom de l'enseignant</i>	<i>Âge</i>	<i>Ancienneté</i>	<i>Discipline enseignée</i>	<i>Classe</i>
FOUZIA	38	15	Langue arabe	5 ^{ème} année
WAFI	38	6	Français	3 ^{ème} année
BOUTHEINA	28	2	Langue arabe	5 ^{ème} année
LOBNA	53	28	Langue française	4 ^{ème} année
SOUAD	59	38	Langue arabe	1 ^{ère} année
NAJIMA	55	35	Langue arabe	4 ^{ème} année
OLFA	36	10	Éducation artistique et musicale	1 ^{ère} année
OLFA	36	10	Langue arabe	4 ^{ème} année
SAMAH	37	3	Langue arabe	3 ^{ème} année
AMEL	47	25	Langue française	25 ans
SAMEH	37	3	Langue arabe	3 ^{ème} année

AMEL	47	27	Langue française	4 ^{ème} année
BASMA	47	29	Langue arabe	5 ^{ème} année
FATMA	52	30	Langue française	5 ^{ème} année
SALMA	48	27	Langue arabe	4 ^{ème} année
FATHI	58	34	Éducation artistique	2 ^{ème} année
YOSR	27	2	Éducation technologique	2 ^{ème} année
SOUMAYA	33	7	Langue arabe : matières scientifiques	6 ^{ème} année
AHLEM	39	12	Langue française	4 ^{ème} année

2. L'entretien collectif

2.1. Contexte de l'entretien collectif

En 2019, soit un an après l'étude de terrain réalisée à Hammamet, nous avons décidé de proposer à certaines des protagonistes de l'enquête d'observation de se réunir à nouveau, afin de nous permettre d'affiner nos données, après avoir analysé les résultats de l'étape précédente.

Ces entretiens semi-directifs ont été réalisés à Hammamet en février-mars 2019 avec quatre enseignantes qui exercent à l'école primaire « E » située à Hammamet. Les âges de ces enseignantes sont compris entre 35 et 44 ans. Elles forment un groupe d'interconnaissances puisqu'elles sont collègues dans le même établissement scolaire, unis par leurs identités

professionnelles et leurs expériences communes. Tout cela a joué sur le degré de motivation des enseignants qui ont manifesté leur adhésion au projet de l'enquête.

L'entretien était basé sur un guide préparé d'avance, avec des questions ouvertes qui permettent d'ouvrir le débat. Il a duré environ une heure et demie durant laquelle les enseignantes ont répondu à toutes les questions posées, dans une ambiance de discussion, d'échanges et de débat ouvert.

Nous avons informé les enseignantes que cet entretien sera enregistré pour la nécessité de la procédure scientifique, ce à quoi elles ont totalement adhéré.

Le protocole en question a été effectué dans un lieu « neutre », hors institution scolaire. En l'occurrence il s'agit de la demeure de notre sœur à Hammamet, volontaire pour organiser cet accueil. C'est un endroit calme qui incite le groupe à se motiver pour la réflexion collective.

Ce choix nous a permis de proposer une ambiance conviviale propice à une atmosphère de discussion riche. En bénéficiant de ce cadre familial, les enseignantes se sont autorisées à répondre spontanément à nos interrogations, à l'abri des contraintes du milieu professionnel. Les échanges étaient plutôt sous forme de discussions collectives animées par nous-même (en langue arabe) pour orienter et recadrer le débat.

Ces entretiens nous permettent de découvrir le point de vue de chaque enseignante par rapport à son activité. Ils nous font également voir sur quoi la personne s'est appuyée pour faire en sorte que son travail soit fait « malgré tout ». Cela nous aide finalement à évaluer les implications de chaque enseignant dans son travail et à redécouvrir surtout les autres dimensions cachées de l'activité enseignante.

2.2.. Choix du protocole « entretien collectif »

Les entretiens dits collectifs « *mettent en scène plus de deux personnes. La relation sociale qui les caractérise ne se réduit pas au rapport enquêteur/enquêté et suppose une prise en compte des interactions sociales qui se jouent dans le cadre collectif de la discussion* » (Duchesne, Haegel, 2004, p. 42). Ces interactions visent à rendre explicites les différentes représentations des enseignants eux-mêmes à propos de leur activité et dans un cadre « communautaire ». En ce sens, les interviewées confrontent leurs savoirs, leurs

connaissances sur leur activité et surtout co-construisent un nouveau point de vue partagé sur leur métier, d'autant plus que le groupe constitué de quatre enseignantes est caractérisé par son homogénéité sociale afin d'encourager la prise de parole de chaque individu.

La richesse de ce protocole réside dans la préoccupation de faire émerger les différents points de vue, chaque enseignante s'autorisant à parler dans un cadre collectif ; et de pouvoir enfin construire une image globale sur l'activité enseignante à travers la représentation des enseignants eux-mêmes sur leur métier. La confrontation des points de vue de chacun pourra nous conduire alors à redécouvrir la profession elle-même à partir de la façon de gérer les contraintes et les normes du métier dans le travail quotidien.

Une telle enquête sur le terrain implique à un moment donné une prise en conscience collective de la face cachée qui caractérise l'activité enseignante. Notre protocole d'entretien collectif va ainsi accorder aux enseignantes un rôle de premier plan dans la production de savoirs sur leur propre activité.

2.3. Détail du protocole « entretien collectif »

L'entretien a duré 1h45 mn. Le protocole méthodologique était le suivant :

- ❖ **1^{ère} phase.** Prise de contact avec les enseignantes volontaires afin de prendre un rendez-vous. La date de l'entretien a été fixée pour le 12/03/2019 à 14h.
- ❖ **2^{ème} phase : mise en contexte.** Nous nous sommes déplacés en Tunisie et spécialement à Hammamet pour effectuer l'entretien selon la date et l'heure fixées d'avance. 13h50 : accueil des enseignantes. Dès leur arrivée, nous leur demandons de prendre un petit temps de discussion autour d'un thé pour se mettre dans le bain de l'enquête. Entre temps, nous leur expliquons le contexte de ce protocole, l'objectif et les thèmes de l'entretien.
- ❖ **3^{ème} phase : Démarrage de l'entretien à 14 h 30.** La parole est donnée à chaque enseignante voulant intervenir, tout en respectant les trois thèmes de l'entretien (voir guide d'entretien). L'interview était de type semi-directif, des thèmes renforcés par des questions afin de pouvoir ouvrir le débat et interroger les enseignantes sur des propos insuffisamment clairs ou pour développer une idée. Le discours oral de chacune des personnes évolue en fonction du groupe et de la proximité de ce discours avec les propos des autres interviewés. Nous notons que les propos recueillis et les énoncés témoignent d'un grand intérêt porté sur le sujet de l'enquête et suscite un grand débat.

- ❖ **4^{ème} phase : fin de l'entretien.** À 16 h 20 l'entretien est achevé. Nous remercions les enseignantes pour leur engagement et leur adhésion à ce projet.
- ❖ **5^{ème} phase : restitution et retranscription de l'entretien.** Ce protocole d'entretien collectif est né de deux logiques étroitement imbriquées provenant de deux types polaires de logiques sociales, celle des logiques interactionnelles d'une part et des logiques sociales plus largement d'autre part. *« Pour ce qui est des logiques interactionnelles, on peut [...] considérer que celles-ci se subdivisent, premièrement, en réalités sociales propres au groupe étudié et relevant de la logique « interne » au groupe, logique généralement appelée « dynamique de groupe » (Maisonneuve, 1968/2007), et deuxièmement, en processus sociaux situés à l'interaction entre ce groupe et les chercheurs, relevant de la « dynamique de la recherche » (de Bruyne et al., 1974) — processus certes extérieurs au groupe, mais ne devant pas être confondus avec la logique sociale plus large, qui constitue le contexte à la fois de la dynamique de groupe et de la dynamique de recherche » (Tschannen, 2010).*

Ces deux logiques combinées vont donner à notre recherche une allure scientifique poussée par les transformations sociales. En effet, il convient de ne pas ignorer le fait que les enquêtées sont toutes motivées par un lien social que les enseignants partagent. Ce lien social alimente et explique cette dynamique de groupe, qui à son tour est liée à notre dynamique de recherche.

Il faut souligner que la dynamique sociale ressentie au cours de cet entretien nous a confirmé que les interviewées avaient tendance à exposer leurs récits de vie. C'est à partir de cela qu'une ambiance de spontanéité a régné tout au long de l'entretien. C'est de là qu'on pourrait confirmer l'hypothèse que ces entretiens collectifs retracent à la fois l'expérience individuelle et l'expérience collective, avec à l'appui le récit de vie de chaque enquêtée. Cela nous permet également de comprendre l'évolution des représentations des parcours qui se transmettent à travers ces entretiens collectifs semi-directifs. Ainsi, Blanchet et Gaumet (1992) expliquent que *« Ce sont à la fois des récits de vie, des expériences individuelles et collectives, l'évolution des parcours et des représentations qui se transmettent à travers les entretiens semi-directifs »*. Ils soulignent que *« les récits de vie s'attachent à saisir l'individu dans son espace temporel, dans son histoire et dans sa trajectoire, pour atteindre à travers lui la dynamique du changement social »* (p. 128).

La liberté de parole accordée à chaque interviewée a permis d'autre part d'explorer d'autres problématiques qui étaient à nos yeux sous-estimées ou ignorées jusque-là dans notre travail

de recherche. Nous pourrions donc confirmer que ce genre de dialogue flexible permet de recenser les sentiments, les représentations et les différentes représentations du monde de travail de chaque interviewée. Ce genre d'entretien renseigne également sur le degré d'importance accordée aux différents sujets et thématiques abordés.

Nous présentons ci-dessous notre population d'étude.

2.4. Présentation des participantes à l'entretien collectif.

Soulignons tout d'abord que les quatre participantes dans ce protocole, que nous appelons ici « informatrices principales », ont fait également partie de notre protocole d'observation détaillé plus haut. Ils seront également les acteurs de notre prochain protocole de retours d'activité. Nous détaillerons ultérieurement les profils de nos informatrices (voir plus bas, les retours d'expérience).

Nous avons mis en avant quatre caractéristiques de notre population d'étude : l'âge, le grade professionnel, l'ancienneté et la classe enseignée. Les entretiens sont réalisés en langue arabe afin de faciliter les échanges et fournir un aspect convivial à notre présent protocole de recherche.

Soulignons qu'il y a eu un changement de classes pour Fouzia depuis notre protocole d'observation en 2018.

Enseignante 1 : Fouzia - 38 ans Professeure des écoles primaires - 15 ans d'ancienneté - 5^{ème} année langue française.

Enseignante 3 : Basma - 47 ans - Professeure (première) des écoles primaires - 29 ans d'ancienneté- 5^{ème} année langue arabe

Enseignante 2 : Amel - 47 ans - Professeure (première) des écoles primaires - 27 ans d'ancienneté - 4^{ème} année langue française

Enseignante 4 : Wafa - 38 ans - Professeure des écoles primaires - 6 ans d'ancienneté - 3^{ème} année langue française.

2.5. Transcription des entretiens/ Traduction

Après avoir enregistré les entretiens de tous nos informateurs, le défi majeur était de les transcrire tout en étant le plus fidèle possible pour respecter la rigueur scientifique requise. Nous soulignons que nous avons traduit tous les entretiens directement du dialecte tunisien, parlé au quotidien, vers la langue française. Nous soulignons que le choix du dialecte tunisien n'était pas arbitraire. En effet, nous considérons que l'utilisation de la langue d'origine des participants peut créer un cadre convivial et familier à ces entretiens, ce qui chez les enseignants facilite l'expression et par conséquent la manifestation d'un point de vue authentique (ce que nous recherchons en fin de compte).

Par ailleurs, tous les entretiens étaient enregistrés à l'aide de l'application « Dictaphone » intégrée à notre téléphone mobile. Ils étaient ensuite retranscrits en verbatim directement en langue française, la version orale étant transférée sur un CD-ROM afin de conserver la preuve scientifique de notre recueil de données. Tous ces entretiens sont collectés dans les annexes de notre thèse.

3. Les retours d'expérience

3.1. Objectif

Les retours d'expérience, quand ils prennent la forme d'un retour d'activité, ont pour objectif non seulement de rendre compte de ce que la personne a fait (le travail réalisé), mais aussi de l'usage que la personne a fait d'elle-même. Il s'agit de « l'usage de soi », largement thématiqué par Yves Schwartz (2000). Lorsqu'une personne entre en activité, elle produit un bien ou un service, mais simultanément elle « se produit » elle-même : elle fait et se fait en même temps. Le premier se voit, le second ne se voit pas. Pour l'appréhender, il faut passer par un retour d'activité.

Le travail porte par conséquent sur un objet (ce qu'il y a à faire) tout en impliquant un sujet (la personne qui fait). Ce qui concerne le sujet, c'est « l'usage de soi ». L'usage de soi, ce n'est pas seulement les efforts qui sont accomplis. On a longtemps en effet considéré que le travail renvoyait simplement à une « force de travail » mobilisée dès qu'il y a la contrainte du prescrit. En réalité, non : les théories de l'activité, et notamment l'ergologie, ont montré que l'usage de soi repose d'abord sur une certaine idée que la personne se fait d'elle-même dans

son milieu de vie et de travail. Elle porte en elle une histoire, des valeurs, des savoirs, et c'est à partir de ces constituants d'un « point de vue » qui lui est personnel, qu'elle va juger, évaluer, apprécier ce qui lui arrive, avant de décider de mobiliser des ressources, de faire des efforts (ou de ne pas les faire).

Quand on s'intéresse aux « débats de normes » de l'enseignant, on va nécessairement essayer de saisir le point de vue singulier, celui qui guide ce professionnel dans son travail. Pour cela, en plus des protocoles de recherche précédents, nous avons souhaité recueillir des retours d'expérience sous forme de retours d'activité – et repérer ainsi ce qui correspond au fil conducteur de chaque personne, unique, singulière, engagée à sa manière dans son travail, avec son style propre.

3.2. Méthode

Ces retours d'activité sont conduits selon un protocole bien précis.

Il convient tout d'abord de se mettre d'accord avec les enseignants volontaires sur un objet de réflexion justifiant le récit. Autrement dit, la séquence d'apprentissage sera choisie par le professionnel lui-même qui exposera en toute subjectivité la séquence de travail qui lui importe. La liberté laissée à l'auteur du récit est ici centrale. Nous savons que son choix ne sera pas arbitraire, il reflète une ou plusieurs raisons qui poussent l'enseignant à retourner par le récit dans « l'ici » et « le maintenant » de sa vie professionnelle.

Les citations des deux paragraphes suivants proviennent d'un guide rédigé par Louis Durrive (2009, non publié) à l'intention des animateurs de retours d'activité sur le mode ergologique. Une fois la séquence d'activité choisie, on ne passe pas tout de suite au « live » de l'événement, car on va d'abord apporter « *l'information froide* » « [...] celle qui résiste à l'instant » et qui concerne « [...] les informations sur le contexte de l'action ». Ceci par opposition à « *l'information chaude* », celle qui représente toutes « [...] les informations rapportées par le récit de l'action ».

On vise par ce protocole, à retrouver « le relief de l'activité », ce qui veut dire que dans la vraie vie, on n'agit jamais sans prendre en référence un « déjà là ». Vouloir rendre compte de l'activité au sens non seulement de *ce qu'on fait* (visible car externe) mais également de *ce qu'on ressent* (invisible car interne), cela suppose de tenir ensemble d'une part le « déjà là » (ce qui fait contrainte dans la mesure où l'on ne peut pas l'ignorer) et d'autre part la nouveauté de l'acte (ce qui est à notre initiative).

Tenir ensemble la contrainte et l'initiative, cela permet de réfléchir à ce qui a fait débat de normes pour l'enseignant : le choix qui précède les décisions prises, qui pousse l'enseignant à produire pour lui-même de la norme (voilà comment « je dois » m'y prendre), ce qui l'aide à anticiper les prochaines confrontations avec la norme institutionnelle (ici, le milieu scolaire).

Selon L. Durrive, il y a quatre étapes à reconnaître dans un retour d'activité, avec une circulation permanente entre ces quatre temps, une sorte de dynamique qui caractérise un retour d'activité.

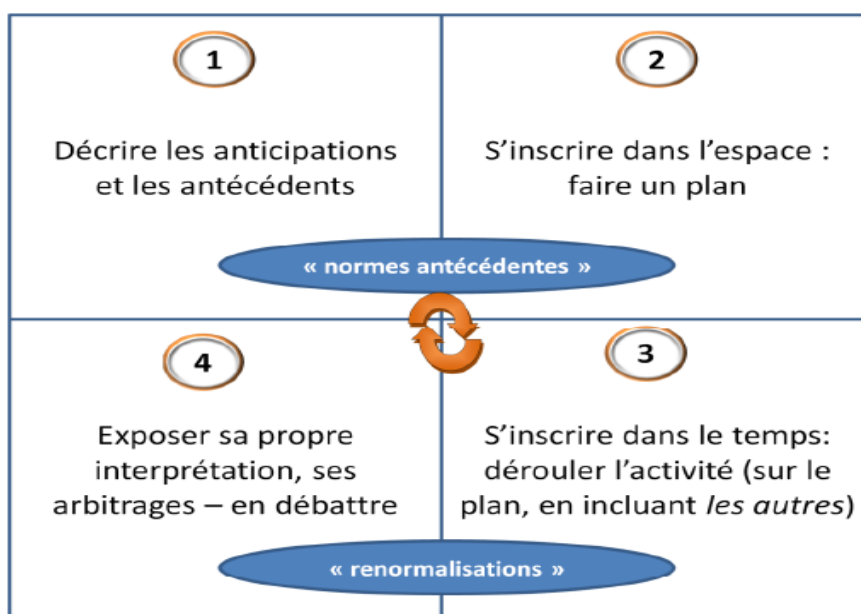


Schéma d'après L. Durrive

3.3. Mise en œuvre du protocole

Ces retours d'expérience ont été réalisés à distance à l'aide de l'application Skype. Quatre enseignantes se sont portées volontaires. Il a fallu prendre des rendez-vous préalablement avec elles afin que le protocole soit bien compris et se déroule dans de bonnes conditions. Il s'agit d'enseignantes que nous avons déjà observées en classe, ce qui nous a permis de développer nos hypothèses.

Dans le cadre de ce protocole, nous avons pu réaliser quatre retours d'expérience. Notre méthode se fondant sur la démarche ergologique, cela implique l'adoption des deux phases : repérage et ancrage.

A. La phase de repérage

Comme indiqué ci-dessus, nous avons demandé aux enseignantes de nous décrire une activité de leur choix. Cette phase consiste à découvrir ce que l'enseignante a prévu d'enseigner ce jour-là. Autrement dit, elles nous décrivent le travail à faire avant sa réalisation, ce qui par la suite permettra de comprendre l'écart entre le prescrit et le réel de cette activité.

Nous avons demandé aux institutrices de nous raconter une seule séquence d'activité programmée durant leur journée. Lors d'un rendez-vous en visioconférence, chaque maîtresse d'école nous a présenté le déroulement d'une activité qu'elle a choisie : comment elle a été conçue et quelles sont les étapes. Nous avons invité chacune à dessiner le plan de leur salle de classe et les déplacements *prévus* de leurs élèves, afin de pouvoir par la suite bien visualiser toutes les transformations que va générer l'activité une fois que l'enseignante est confrontée à la réalité.

B. La phase d'ancrage :

Nous contactons l'enseignante concernée deux jours après qu'elle nous ait présenté la séquence prévue en classe, afin qu'elle nous décrive son activité telle qu'elle s'est déroulée réellement avec toutes les contraintes rencontrées et toutes les micro initiatives prises par la professionnelle pour avancer et dépasser ce qui fait obstacle. On demande alors à l'enseignante d'actualiser son dessin initial avec tous les déplacements effectivement réalisés pendant le déroulement de sa séquence.

La deuxième étape est très différente de la première. Lors du repérage, l'enseignante se projetait sur une action à venir. Avec l'ancrage, on s'enracine dans l'ici et le maintenant, autrement dit dans le présent, l'action « brûlante ». Tout ce qui a été dit jusqu'ici relevait

d'une anticipation. Tout ce qui se dira ensuite relève de la vraie vie, de ce qui s'est réellement passé.

Cette étape consiste à recueillir le point de vue de l'enseignante sur son activité après son travail effectif en classe. En effet, quand l'enseignante est confrontée au réel du métier, tout va compter et il faut mettre à plat les contraintes, les obstacles, les impératifs et bien sûr aussi les initiatives prises par le professionnel pour assurer la mise en œuvre de son activité. Le but de cette étape est de verbaliser les différents débats de normes (débats internes au sujet qui agit) ainsi que les renormalisations de l'enseignant afin de pouvoir en débattre avec lui et comprendre ses raisons d'agir. Tous les détails donnés par les enseignants sont en réalité d'une telle importance qu'on les considère comme des pistes à exploiter dans la recherche.

À la fin de l'entretien, nous interrogeons l'enseignant concerné sur la signification qu'il donne à chaque couleur et à chaque signe utilisé dans le dessin, afin de comprendre comment il a perçu et comment il a géré l'écart entre le prescrit et le réel qui caractérise l'activité. C'est bien l'objectif final de notre enquête : nous souhaitons grâce à ce protocole, découvrir l'activité enseignante à partir des débats de normes de chacun. Autrement dit, découvrir l'activité enseignante à travers le regard de l'enseignant lui-même.

Il est important en même temps de découvrir ce que pensent les enseignants de leur activité professionnelle, surtout compte tenu de son caractère variable. Cette variabilité reflète le caractère particulier de l'activité, un point que nous développons ultérieurement dans la partie d'analyse des données.

Concernant les dessins, nous précisons qu'ils sont réalisés en utilisant des crayons de couleur et des crayons de papier. Le choix de cette méthode, essentiellement proposée par L. Durrive, tient au fait qu'on peut voir dans le fait que l'enseignant utilise sa main pour exposer, une véritable expression de ses débats intérieurs. L'enseignant est invité à commenter le dessin qu'il a réalisé à la fin de son retour d'activité. On appelle cela « l'auto-confrontation à partir d'un dessin », tandis que les techniques actuelles d'auto-confrontation passent par la vidéo. Durrive voit dans l'utilisation de la main libre un moyen efficace pour la découverte de « soi-même », puisque l'enseignant en arrive à interpréter les faits qu'il figure sur le dessin à partir de son propre point de vue, contrairement aux techniques de vidéos et de photos qui reflètent uniquement la vision extérieure proposée par celui qui tient la caméra, autrement dit une réalité qui est repérée par un œil extérieur au professionnel lui-même.

3.4. Présentation de la population de ce protocole « retours d'activité »

Pour redécouvrir les « débats de normes » enfouis dans l'activité enseignante, nous avons sollicité des professionnels ayant déjà commencé à décrire la réalité du métier. Nous avons choisi quatre enseignantes qui nous ont suivi tout au long de notre parcours de recherche. Ces dernières nous ont accompagné dans le processus de la réalisation de nos protocoles d'observations, d'entretien collectif ainsi que de retours d'expérience.

Comme indiqué précédemment, depuis notre changement de lieu de recherche, nous avons été accompagnée par un cercle assez stable d'interlocutrices, ce qui a facilité notre mission d'enquête.

Nous détaillons ci-dessous les profils de nos quatre principales informatrices. Dès lors nous retenons leur expérience professionnelle, leur représentation du travail, leur rapport à la norme, leurs valeurs liées au travail. Cela nous a permis de nous rapprocher au plus près possible de l'intimité des représentations, afin de lever le voile sur quelques faces cachées de cette activité professionnelle.

• PROFIL 1 : FOUZIA

Fouzia est professeure de l'enseignement primaire. Elle a 38 ans et enseigne en 5^{ème} année la langue arabe. Elle a 6 ans d'ancienneté dans plusieurs établissements scolaires. Elle exerce aujourd'hui à Hammamet, dans la même école depuis 6 ans.

L'enseignante est elle-même originaire de Hammamet. Au début de sa carrière, elle a exercé dans plusieurs villages du Sud tunisien. C'était une épreuve pour elle, loin de sa famille et de ses amis. Elle a finalement obtenu son affectation dans sa ville natale et s'est sentie alors plus à l'aise dans son milieu de travail.

Fouzia a 37 élèves en classe. Cela rend sa mission compliquée, parce qu'elle considère qu'avec un tel nombre d'élèves, elle est incapable d'assurer un accompagnement individualisé pour ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage. Elle considère que le métier de l'enseignement est un métier noble, basé sur d'importantes valeurs de relations humaines. Cependant, elle est lucide concernant les difficultés liées à la complexité de la mission d'éduquer et d'enseigner. Fouzia voit également que les conditions du travail sont

parfois « inacceptables » et « misérables ». Malgré cela, l'enseignante considère qu'elle n'a le choix que de persévérer et d'assurer sa mission « malgré tout ».

❖ Ses valeurs au travail

Fouzia estime que son travail est essentiellement humain et qu'il est indispensable d'assumer la responsabilité de la tâche qui s'avère parfois complexe. Selon elle, le travail est « une histoire de vie » dont chaque enfant représente une histoire en elle-même.

L'institutrice estime que la mission principale des enseignants est de veiller à ce que les enfants aient une bonne éducation et un bon parcours scolaire. Selon elle, c'est le métier de l'enseignement qui permet la socialisation des enfants.

❖ Son insertion dans le quartier

Fouzia participe à des activités sociales et culturelles de sa ville. Elle est aussi impliquée dans la vie culturelle de son quartier. Elle s'est d'ailleurs présentée aux élections municipales de la ville de Hammamet. Elle entretient de bonnes relations avec les parents et cela l'aide à s'intégrer dans le quartier.

❖ Ses projets

Fouzia souhaite devenir membre du conseil municipal pour pouvoir participer à l'amélioration de l'infrastructure de sa ville et développer la vie culturelle et éducative dans son quartier. Elle explique que la ville a besoin d'une nouvelle vision capable de développer ce genre de projets.

❖ Sa formation initiale et professionnelle :

Fouzia a une licence en littérature arabe. Elle est restée 6 ans en chômage. Après ces longues années sans emploi, elle a présenté sa candidature dans le secteur de l'enseignement primaire. Et depuis, elle devenue professeure.

Fouzia bénéficie d'une formation professionnelle continue dans la langue de son enseignement organisée par l'inspecteur de sa circonscription. Cette formation est d'ordre pédagogique et méthodologique.

• PROFIL 2 : AMEL

Amel est une enseignante de 4^{ème} année, langue française (CM1). Elle a 47 ans dont 25 ans d'expérience. Elle a 35 élèves en classe.

❖ Sa représentation du travail :

L'institutrice considère que l'enseignement est un métier d'honneur où l'on éduque et l'on forme les personnes. Selon Amel, ce métier vit à travers les relations humaines. D'ailleurs elle en parle comme d'une activité éternelle, qui pourra résister à travers le temps malgré l'évolution de nos sociétés.

❖ Son insertion dans le quartier :

Amel travaille dans cette école depuis une dizaine d'années. Elle est originaire du Sud tunisien. Elle a connu des difficultés pour s'intégrer dans son école. Elle trouve que le caractère des gens de Hammamet n'est pas le même que ceux du Sud. Selon elle, les habitants du Sud sont plus accueillants et chaleureux. Elle explique avoir quand même réussi à s'intégrer après quelques années.

❖ Sa formation initiale et professionnelle :

Amel a suivi une formation d'institutrice dans un institut de formation des instituteurs, durant deux années après le bac. Cette formation comprend des phases théorique et pratique, notamment avec un stage d'application dans les écoles primaires. Juste après sa formation, l'enseignante a été embauchée dans des écoles rurales du Sud tunisien. Elle a déménagé à Hammamet pour pouvoir être proche de ses enfants qui poursuivent leurs études dans des universités à Tunis.

La formation professionnelle est organisée par son inspecteur de français, tous les deux mois environ... Il s'agit selon elle de journées de formation théoriques et pratiques qui l'aident à pratiquer le métier.

• PROFIL 3 : BASMA

Basma a 47 ans. Elle a 26 ans d'ancienneté.

❖ Sa représentation du métier :

Selon Basma, l'enseignement est un métier « très spécial », il est basé sur les interactions humaines. En revanche, elle pense que ce métier cache bien des difficultés. Elle évoque la normalisation et la surveillance qui caractérisent la profession aujourd'hui. En effet, Basma explique que l'enseignant doit lutter quotidiennement avec les normes institutionnelles pour pouvoir transmettre les savoirs aux élèves. Elle s'estime fière de ce que les enseignants font comme efforts pour dialoguer avec ce cadre et ses normes.

❖ Son insertion dans le quartier :

Basma est originaire de Hammamet, elle est née dans cette ville. Elle explique qu'elle connaît les habitants de son quartier puisqu'elle a formé des générations d'habitants dans cette école du quartier. Elle est en effet, respectée par tous les parents d'élèves.

❖ Sa formation initiale et professionnelle :

Basma est « normalienne ». Elle a étudié à l'Institut supérieur de formation des maîtres et des maîtresses. Elle a été embauchée directement après ses études. La formation professionnelle est organisée par l'inspecteur de sa discipline. Selon elle, ces formations sont souvent des occasions pour donner davantage d'instructions et de directives. Cependant, elle ne nie pas qu'elle a quand même appris les bases de son métier grâce à ces journées de formation.

• PROFIL 4 : Wafa

Wafa est une enseignante de 3^{ème} année, chargée d'enseigner la langue arabe (CE2). Elle a 38 ans dont 6 ans d'expérience du métier. Elle est restée 6 ans au chômage. Elle a une maîtrise en mathématiques. Wafa a été recrutée en tant qu'enseignante en primaire, après avoir passé plusieurs fois le concours du CAPES qui n'a pas abouti à une réussite. L'enseignante ne regrette pas ce choix professionnel. Cela représente une chance pour elle d'avoir trouvé un travail. Elle a 30 élèves en classe. Elle a passé 4 ans dans une école rurale de la banlieue de Hammamet. Après cela, elle a eu son affectation à Hammamet, la grande ville à côté de chez elle.

❖ Sa représentation du travail

Wafa considère que l'enseignement est un métier noble qui se nourrit des relations et des interactions avec les enfants. Selon elle, c'est ce côté humain qui aide les enseignants à surmonter les obstacles et les difficultés du métier. L'enseignante explique qu'elle rencontre quotidiennement des difficultés dans son travail. Elle met en avant les conditions dégradées des écoles.

❖ Ses valeurs au travail

Wafa considère que le travail représente la vie. Sans lui, on n'assume pas son existence. Elle explique que le métier d'enseignant contribue à la construction des personnalités, ce qui crée chez les professionnels un sentiment de bonheur et de satisfaction.

❖ Son insertion dans le quartier

Wafa confirme ne pas avoir le temps de participer à des activités organisées par son quartier, bien qu'il n'en existe pas beaucoup. L'enseignante explique qu'elle n'habite pas dans le quartier de l'école, ce qui ne l'empêche pas d'avoir de bonnes relations avec les parents d'élèves et les collègues.

❖ Sa formation initiale et professionnelle

L'enseignante a une maîtrise en mathématiques. Elle a été embauchée dans l'enseignement primaire, alors qu'elle n'a jamais bénéficié de formation pratique pour travailler dans les établissements scolaires. Elle affirme avoir rencontré des difficultés au début de sa carrière professionnelle. Elle a pu être formée « au fil de l'eau » grâce à l'accompagnement des inspecteurs. Cela l'a aidé, dit-elle, à assurer sa mission.

QUATRIÈME PARTIE

ANALYSE DES DONNÉES

ET DISCUSSION DES RÉSULTATS

CHAPITRE 1

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION AU PREMIER CHAPITRE

La découverte d'une nouvelle facette de l'activité enseignante en Tunisie passe selon nous nécessairement par l'exploration des différents débats de normes déployés par le professionnel afin de réaliser son travail « malgré tout ».

C'est une expression que nous avons souvent utilisée dans nos réflexions jusqu'ici : rappelons que la formule « *malgré tout* » a un sens bien précis dans la perspective de l'analyse de l'activité et notamment celle que nous adoptons ici, l'ergologie. Il ne s'agit pas de déprécier les efforts de l'institution pour offrir un cadre de travail favorable aux enseignants. Au contraire, il s'agit de valoriser les efforts de tous dans l'univers scolaire pour réaliser à tout moment la mission demandée, alors même qu'il est impossible de tout prévoir, tout anticiper. Agir, c'est forcément surmonter les obstacles au jour le jour, accepter l'écart prescrit-réel, donc une part d'incertitude. En effet, s'il fallait attendre de tout contrôler autour de soi avant d'intervenir, plus rien ne serait faisable.

Les différents protocoles de recherche nous ont permis de collecter des données diversifiées et ainsi de cerner certains défis auxquels les enseignants tunisiens sont confrontés au quotidien quand ils réalisent leur travail dans les conditions réelles de l'école tunisienne.

Nous présenterons ci-dessous ce que ces protocoles nous ont livré comme matériau sur certains aspects de la réalité de l'activité enseignante. Nous voudrions à présent analyser ces contenus à la lumière de nos hypothèses, à commencer par l'écart entre le prescrit et le réel dans le travail quotidien de l'enseignant. Les entretiens menés avec nos informateurs représentent autant d'occurrences pour révéler différents débats de normes et par conséquent des renormalisations qui nous permettront d'ébaucher une nouvelle image de l'activité enseignante tunisienne.

Nous exposerons les différents résultats de notre recherche sous forme de deux approches distinctes et complémentaires : l'approche synthétique et l'approche analytique. De quoi

s'agit-il ? Nous avons fait l'hypothèse suivante, qui est commune aux différents courants d'analyse de l'activité : le sujet en action dans la situation de travail se caractérise par son unité, son indivisibilité. Canguilhem (1947) le rappelle vigoureusement dans sa critique du taylorisme qui prétend simplifier le vivant humain avec le travail découpé en tâches émiettées. L'auteur déclare qu'au contraire, il faut reconnaître chez celui qui travaille la capacité à décider de ce qu'il fait à partir de son être entier, en tant que sujet responsable : « *L'homme est un* » ; « *tout homme veut être sujet de ses normes* » (p. 135).

Si nous parlons dans notre thèse de « débats de normes » et de « renormalisations », c'est bien parce que nous prenons comme point de départ de notre réflexion, l'existence d'un être d'activité indivisible, celui qui a un « point de vue unique » qui le guide dans l'action. Cela nous amène par conséquent à prendre la précaution de considérer nos enquêtés dans un premier temps comme des personnes singulières, ayant chacune une approche du milieu scolaire qui lui est propre. Cela suppose de commencer l'interprétation des données par une approche qui respecte la totalité du sujet en action. Par la suite bien sûr, nous reviendrons à une approche analytique qui tend à dégager des constantes dans les phénomènes observés – et cette fois en prenant de la distance par rapport aux personnes singulières et à leurs partis pris subjectifs.

L'approche synthétique se fera profil par profil, en présentant également les différents résultats de recherche de nos « informateurs secondaires ». Dans un deuxième temps, en déployant une approche analytique, nous présenterons nos résultats de recherche sous forme d'axes qui résument différents débats de normes rencontrés par l'enseignant dans l'exercice de son travail en classe. Ces deux approches sont complémentaires dans la mesure où la première nous donne accès aux arbitrages du sujet en train de travailler, tandis que la seconde nous éclaire sur l'impact des conditions objectives de travail sur les professionnels. Les deux aspects façonnent une image inédite de l'enseignant tunisien.

I. L'APPROCHE SYNTHÉTIQUE DES DONNÉES

Lors de notre recherche nous avons été amené à explorer notre terrain d'étude à partir de plusieurs protocoles : des journaux de bord, des observations dans les classes, des entretiens collectifs et des retours d'activité.

Les données recueillies tout au long de notre recherche nous ont permis de repérer ce que nous appellerons : « des nœuds de l'activité ». Cette expression ne prend sens que si l'on considère l'unicité et l'unité de la personne engagée dans l'action. En effet, ce n'est pas l'approche objective qui nous donnera accès à ces « nœuds » mais c'est l'approche par le sujet indivisible. C'est bien lui, selon ce qu'il considère comme important ou secondaire, qui va estimer à quel point les choses sont enlacées à *ses yeux*. Un observateur extérieur ne verra pas la complexité de ce « nœud », seul le sujet au centre de l'action nous y donnera accès.

Nous allons tout d'abord scruter les discours de chacun des quatre principaux protagonistes de notre enquête. Ceci veut dire pour nous qu'il y a eu de leur part une participation commune aux protocoles de recherche suivants : observations, entretiens individuels, entretiens collectifs et retours d'activité. Le discours des autres enseignants associés ponctuellement à cette enquête sera tout de même analysé dans un deuxième temps.

Ensuite (approche analytique), nous organiserons ces données selon des axes de recherche qui ont figuré dans nos hypothèses de recherche.

1. Analyse du fil directeur du discours de l'enseignante Fouzia

Nous commençons par Fouzia, « l'enseignante optimiste » dans sa réponse au travail entre l'exigence du prescrit et les conditions du réel. Comme cela a été décrit précédemment dans la présentation de notre population d'étude (cf. *Retours d'expérience*), Fouzia est une professionnelle de 38 ans. Elle a 15 ans d'ancienneté dans l'enseignement primaire. Elle est enseignante de langue arabe à l'école primaire « E » à Hammamet. Fouzia a accepté de collaborer avec nous tout au long de notre processus de recherche. Elle a fait preuve de compréhension, de patience et de courage en acceptant d'être suivie tout au long du parcours. Nous l'avons suivie en classe et nous avons réalisé avec elle deux entretiens, individuellement et collectivement, ainsi qu'un retour d'activité. Précisons que le protocole d'observation en classe a été effectué en Tunisie et que les interviews avec l'enseignante ainsi qu'avec les autres participants ont été effectués en langue arabe et traduits par la suite en français par nos soins.

Nous allons dans un premier temps procéder à la catégorisation des données selon la logique d'une approche synthétique, autrement dit en conservant la dimension personnelle des propos

tenus. L'auteur du discours est bien identifié et nous tentons de dégager son « point de vue », le fil directeur de sa conduite au travail.

1.1. La représentation du travail chez l'enseignante Fouzia : entre la prescription et la réalité. La question des valeurs et des normes au travail

En analysant les propos de Fouzia, nous remarquons que son image de l'activité professionnelle découle d'une représentation traditionnelle, idéale et même perfectionniste de son métier. Cette façon de voir le travail quotidien résulte d'un héritage idéaliste de l'activité enseignante (caractéristique de la période postindépendance) perçue comme un métier « noble » et « humain » qui se fonde sur les valeurs des relations humaines. Ces liens entre les acteurs sur la scène du travail se tissent par ailleurs dans un univers « agréable », celui de l'enfance avec toute sa fraîcheur et son innocence. Fouzia traduit la force de l'image qu'elle porte à propos de son métier en exprimant un sentiment de « bonheur ». En côtoyant un tel univers tous les jours, elle apprécie l'occasion qui lui est offerte, le plaisir de suivre et de former des générations entières tout au long de sa carrière professionnelle. Elle s'explique : « *Ah...(soupir), le métier de l'enseignement est un métier noble vue les relations humaines que nous tissons tout au long de notre carrière. Le monde de l'enfance est un monde agréable qui nous encourage à continuer dans ce métier malgré ses difficultés. Le plaisir de voir des générations grandir devant soi, ça ne peut qu'être un immense bonheur* » (Voir annexe 4, observation 1 de Fouzia, p. 75).

Dans le contexte tunisien, les valeurs du travail représentent un élément majeur pour saisir la représentation du métier de l'enseignement. À travers notre travail sur le terrain comme avec les données de nos entretiens, nous constatons que ces représentations se transmettent d'une génération à l'autre, reflétant l'image du maître qui œuvre pour remplir une mission et des tâches dans l'intérêt de tous.

Fouzia confirme cela en comparant le statut de l'enseignant de nos jours à celui des années 80, qui se traduit par le passage d'un statut quasiment sacralisé, respecté, reconnu et honoré à un statut de simple employeur dans la fonction d'État. L'enseignant n'est plus ce « médiateur » ou cette référence que la société lui renvoyait, ou encore cette personne « *qui détenait le savoir* » (Ibid.). Fouzia considère que la reconnaissance sociale de l'enseignant a

profondément changé depuis des décennies en Tunisie. Elle attribue cela principalement à l'évolution du métier qui reflète l'individualisme de la société. Fouzia explique en effet que l'enseignant n'est plus qu'un simple « baby-sitter » pour les enfants, au service de familles qui ne pensent qu'à leur propre intérêt. Ainsi, « [...] *l'école ne représente pour eux (les parents) qu'une simple garderie pour leurs enfants, et non pas un lieu d'éducation et d'apprentissage...* » (p.82).

Le discours de Fouzia confirme une modification des valeurs de la société tunisienne envers l'école et l'enseignant. Cela s'explique pour elle par le fait que l'école n'a plus la même place dans la culture des jeunes et des familles. En effet, selon l'enseignante, les conflits parents-enseignants traduisent cette forme de modification de valeurs, surtout que « *depuis les années 2000, (...) le maître est toujours critiqué par les parents* » (Ibid.).

Nous ne pouvons évoquer la non-reconnaissance du travail de l'enseignant et la transformation de la valeur attribuée à l'école sans parler de la problématique des nouveaux besoins de la société. Les changements en cours imposent la création de nouveaux profils de métiers, notamment avec le développement des technologies de l'information. Fouzia précise : « *oui, ce sont surtout les profils scientifiques comme les professionnels de la santé, l'informatique, les médias et la presse, etc...* » (p.83).

Les enseignants font face à de nouvelles contraintes qui les obligent à suivre les normes que la société impose. De ce fait, l'enseignant est soumis à l'impératif de faire évoluer ses pratiques enseignantes et acquérir une expertise nouvelle basée sur la familiarisation avec les outils technologiques et communicationnels.

Cependant, en analysant les propos de Fouzia, nous pouvons percevoir que, selon elle, la reconnaissance du métier passe également par l'amélioration des conditions de travail et l'autonomie dans l'exercice de l'activité professionnelle. Elle s'explique : « *Euh...par exemple, améliorer l'infrastructure des écoles, fournir plus de matériel aux enseignants pour qu'ils puissent travailler dans de bonnes conditions, planifier les visites auprès des enseignants et leur donner plus d'autonomie dans leur travail...et plein d'autres choses, beaucoup de choses...* » (Ibid.).

Mais Fouzia est sensible au fait que la représentation du métier d'enseigner est construite autrement par les parents d'élèves ou toute personne étrangère à ce domaine professionnel. Il

est évident à ses yeux que la population en général se fabrique une image de l'activité enseignante à partir de quelques clichés superficiels qui ne reflètent pas la réalité et la nature de ce métier. Fouzia explique :

« (...) Tu sais, la plupart des gens n'ont aucune idée des sacrifices qu'on fait pour réussir notre travail...que ce soit les cadres éducatifs ou les parents, ils pensent tous qu'on est riches, et que notre travail est très facile... Ils voient uniquement les heures réalisées à l'école, ils ne voient pas qu'est ce qui se cache derrière, toutes ces heures travaillées... Ce marathon de travail qui nous attend tous les jours à la maison, les projets éducatifs qu'on prépare tous les mois Et surtout ce qu'on sort de notre propre ... poche pour fournir les supports éducatifs de notre travail, puisque que le directeur ne nous fournit rien comme matériel didactique » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Fouzia, p. 392).

Nous tenons là de la part de Fouzia, un exemple de ce que nous appelons « un nœud d'activité ». La vraie difficulté du métier d'enseignant en Tunisie n'est pas forcément visible, constatable de l'extérieur. Les conditions de travail sont bien sûr déterminantes mais elles ne résument pas à elles seules le travail réel. Il faut saisir le point de vue de l'activité, comme c'est le cas ici. L'enseignant n'est pas seulement confronté à une classe : de retour chez lui, il doit effectuer un « marathon » tous les soirs pour être prêt le lendemain, offrir quand même un projet éducatif motivant à ses élèves. Et par ailleurs, il est confronté à l'absence de matériel pédagogique, mais il ne s'arrête pas là. Il ressent une telle frustration face à ce vide qu'il finit par sacrifier une partie de ses propres deniers pour malgré tout avancer dans son projet pédagogique.

Voilà pourquoi il est justifié de parler de « nœud » dans l'activité et de « débat de normes » pour tenter de le dénouer. Car on pourrait imaginer une réponse de l'enseignant qui soit de l'ordre de l'indifférence face à la charge de travail et l'absence de moyens. Ce serait alors pour le sujet de l'action de jouer la politique du pire, de laisser les choses se faire c'est-à-dire de ne rien faire, s'asseoir muet devant les élèves et attendre que l'horloge sonne la fin du cours. Mais non ! L'enseignante Fouzia le rappelle : aux yeux d'un professionnel, cette situation d'indigence est comme un « nœud » provocateur qu'il faut défaire, quitte à toucher à ses maigres ressources personnelles. La maîtresse d'école est habitée par une exigence (« l'usage de soi par soi », dans le vocabulaire ergologique) et cette exigence l'incite à dépasser la situation présente, à chercher une issue devant l'obstacle.

Toute représentation basée sur la seule facette visible du métier cache une vérité sur cette activité professionnelle où s'appréhende un écart entre le prescrit et le réel, autrement dit un écart entre l'anticipation de l'action et sa réalisation, ce qui caractérise d'ailleurs toute activité humaine et pas uniquement le travail. Nous nous intéressons dans notre présente recherche à la face cachée de l'activité enseignante, recouvrant tout le « non-dit » du métier. De ce fait, nous nous intéressons d'emblée à tout ce qui pourrait être informulé, latent ou sous-entendu dans cette activité professionnelle. À cette fin, nous continuons d'explorer les propos de Fouzia concernant ses propres représentations du métier.

En analysant le discours de l'enseignante, nous remarquons que la représentation de son activité découle d'une forte présence de la norme institutionnelle, qui fait apparaître son travail comme une simple application des directives de la hiérarchie. « *On dépend le plus souvent de l'institution et des directives des inspecteurs, dans l'élaboration des leçons ou dans la planification des modules d'apprentissage. Il nous manque de l'autonomie dans la conception de nos leçons* » (Voir annexe 4, observation 1 de Fouzia, p. 81).

Ce genre d'outils représente manifestement un moyen de surveillance exercé sur l'enseignant. Nous présumons qu'en préparant ces fiches, l'enseignant est censé éprouver qu'il est bien « dans la norme », preuve de sa soumission aux directives et aux instructions imposées par la hiérarchie. Nous pouvons y voir une forme d'aliénation au pouvoir institutionnel, ou tout simplement, dans une sorte d'effort du monde scolaire pour imiter l'entreprise, une forme de rationalisation du métier qui donne l'impression d'une prestation de qualité parce qu'elle serait partout homogène. Or la qualité du travail s'évalue plutôt dans l'adéquation avec la réalité toujours différente, rencontrée à un moment donné.

Lors de notre entretien collectif, Basma estime que ces outils de préparation de cours incluant le journal de classe, ne représentent qu'une vieille coutume du travail, qui ne suit pas l'évolution de notre époque. Elle s'exprime ainsi : « (...) *sans oublier bien sûr, le fameux journal de classe, notre document officiel, où on note toutes les activités du jour... Bref, que des paperasses, des paperasses... Une fois j'ai proposé à l'inspecteur d'enregistrer les fiches dans mon ordinateur et de les afficher sur l'écran si besoin, au lieu de les imprimer. Eh ben, il a refusé... Je ne vois pas où est le problème, mais bon... Il faut que toutes ces vieilles méthodes de travail changent, surtout avec la révolution numérique* » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Basma, p. 379).

Le discours de Fouzia nous fait comprendre que dans le contexte tunisien, le rapport à la norme est tellement catégorique que l'institution refuse d'avance toute tentative de changement qui pourrait aligner le monde scolaire avec les besoins de la société en évolution. L'exemple bien concret de Fouzia à propos de la substitution de l'écran au papier dans son travail pourrait illustrer la non-implication de l'enseignant dans les décisions institutionnelles. En effet, l'enseignant n'a aucun pouvoir de changement ni même de proposition dans son milieu de travail. La preuve est donnée par le refus d'un inspecteur d'autoriser le passage du manuel à l'informatisé, comme le suggérait la professionnelle. L'utilisation des nouvelles technologies n'est pas encore une idée bienvenue pour le cadre institutionnel. Peut-être s'agit-il d'un inspecteur appartenant à une ancienne école sans maîtrise suffisante des outils numériques ou encore d'un fonctionnaire qui considère les traces laissées sur le papier comme la norme officielle à respecter.

Si nous nous en tenions à la situation de Fouzia, nous pourrions préavisier que les inspecteurs ne sont pas impliqués dans le processus de numérisation de l'école. Cependant nous ne pouvons généraliser en envisageant une sorte de désengagement de la part des inspecteurs envers tout ce qui est dispositif numérique à l'école malgré la volonté des enseignants de changer. Nous soulignons toutefois la volonté de l'enseignante de prendre une initiative de changement face à la routine quotidienne qui caractérise les méthodes de travail désignées comme traditionnelles et bientôt révolues.

Lors de notre entretien avec Fouzia, cette dernière insistait sur le fait que le métier d'enseigner est soumis à une forte tendance à la normalisation en Tunisie. Autrement dit, à l'obligation de se soumettre à des règles, des directives et des instructions imposées par l'institution. Nous précisons que dans le contexte national, les programmes officiels sont conçus au niveau du Ministère de l'Éducation et de Formation, qui seront déclinés par la suite sous forme de guides méthodologiques pour les enseignants. Ces programmes scolaires sont ensuite interprétés au niveau des inspecteurs qui mettent en place des sessions de formation adaptées aux exigences et aux contenus de ces programmes. Fouzia nous explique que la « normalisation » du métier influe sur la liberté professionnelle des enseignants, autrement dit sur leur autonomie en classe. Elle ajoute : « *Personnellement, je trouve que nous n'avons pas trop de marge de manœuvre dans notre travail... Les programmes sont planifiés et les méthodes d'enseignement sont précisés par le Ministère... D'ailleurs, chaque année on*

assiste à des sessions de formation pour nous montrer comment préparer nos cours et nos fiches pédagogiques » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Fouzia, p. 379).

Le discours de Fouzia nous livre à nouveau ici un exemple de « nœud » de l'activité : ce que ça fait de travailler dans un contexte où l'initiative est cantonnée dans un cadre normatif strict. Ces pratiques reflètent une image de l'institution qui voit dans l'enseignant un simple applicateur de la norme. Il doit se contenter d'appliquer tout juste ce qu'on lui demande et non pas ce qu'il est possible de faire à un moment donné. Cela suppose d'imposer un cadre de travail bien structuré tout en demandant aux enseignants de « se débrouiller » pour agir en conformité sur le terrain. Mais quand l'institution pose des règles, elle s'engage également à les faire respecter. En effet, le protocole de contrôle que le Ministère a mis en place des visites régulières des inspecteurs en classe. Cette disposition de surveillance permanente donne aux professionnels le sentiment d'un encerclement, d'un enfermement dans la sphère du « il faut faire comme ceci », sans jamais avoir son mot à dire sur le « comment faire ». Fouzia résume ainsi son ressenti : « *à l'application de ces règles* » (Ibid.).

Parmi les nombreuses règles imposées par l'institution, nous pouvons citer celles relatives à la préparation matérielle qui accompagne la réalisation d'un cours. Les enseignants sont amenés à présenter toutes les ressources pédagogiques nécessaires pour leurs leçons en classe : par exemple les fiches pédagogiques, le journal de classe, les supports pédagogiques des leçons, l'affichage mural, les planifications du programme scolaire, etc. Un tel prescrit demande une énergie particulière de la part de l'enseignant pour assurer la tâche demandée. Finalement, cette charge de travail représente une source d'épuisement professionnel chez l'enseignant. Fouzia fait ce constat d'une activité « souterraine », largement ignorée dans les débats sur le métier d'enseignant en Tunisie : « [...] *l'obligation d'une préparation matérielle qui nous prend beaucoup de temps et qui nous fatigue... Bref, c'est compliqué parfois de gérer tout ça...* » (Ibid.).

Fouzia a également employé le vocabulaire du stress dans son discours lors de notre entretien collectif. Cela confirme le diagnostic sur « l'épuisement professionnel » des enseignants face à « la charge normative » du travail imposée par la hiérarchie : « *et le stress, il ne faut pas l'oublier... Je suis toujours stressée dans mon travail... Pour moi, il faut que je prépare tout à l'avance, sans rien oublier... Cela me demande beaucoup de temps de préparation à la maison...* » (p.383).

Fouzia explique ce sentiment de stress par la complexité des tâches qui s'empilent quand il s'agit de faire son métier. On découvre là encore un « nœud » de l'activité, autrement dit un entrelacement de contraintes qui sont invisibles à l'observateur extérieur mais qui en revanche sont bien perçues par la personne qui travaille. Fouzia est obligée d'être à jour par rapport aux multiples exigences de sa hiérarchie et de s'occuper de sa famille en même temps : « [...] j'ai une famille à côté qui demande aussi de l'attention... et qui m'aide un peu (rire) dans le travail de la maison, sinon je n'arriverai jamais à réussir les deux tâches en même temps... » (Ibid.).

Ce discours nous renvoie à la réalité sociale du travail. L'enseignant fait partie de la vie sociale, il a son rôle à tenir et doit composer avec ses autres responsabilités. La sphère familiale représente ainsi un pilier de l'existence de l'activité enseignante.

Pour conclure sur la question des normes et valeurs au travail, nous dirons que l'image de l'enseignant pour l'institution découle d'une forte représentation qui met le maître d'école tunisien dans une position d'exécutant des normes, soumis aux règles déjà décidées pour lui, sans lui et avant lui. Pour la hiérarchie, l'enseignant est un simple « agent » (ce qui veut dire n'ayant pas de point de vue propre) qui applique ses directives. On ne va jamais le solliciter en l'invitant à participer à l'organisation pour répondre aux problèmes qui se posent au travail, à prendre part aux décisions qui pourtant le concernent. Cela influe manifestement sur l'ambiance au travail chez les enseignants et se traduit par des signes d'épuisement professionnel chez ces derniers. Le mal-être est souvent dû au stress et à la fatigue qui pèsent sur le rendement et la qualité du travail de l'enseignant. Pour tenter de vérifier cela, il a fallu que nous regardions du côté des causes de cette « usure au travail », qui selon nous découle de l'absence de gestion de l'écart entre ce qui a été *prescrit* par la hiérarchie et *le réel* du terrain de l'enseignant. De ce fait, nous analyserons ci-dessous le discours Fouzia à propos de la gestion prescrit-réel, afin de comprendre l'agir professionnel de l'enseignant devant un tel écart qui sépare « ce que l'enseignant doit faire » et « ce qu'il fait et pourrait faire » dans la réalité de son travail.

1.2. Travail prescrit / Travail réel : comment l'enseignante FOUZIA vit son travail, sous l'angle de la gestion de l'écart prescrit-réel.

Une situation de travail est souvent caractérisée par une tendance à la normalisation, qui place le travailleur dans un cadre structuré, organisé selon « ce qui doit être » (cf. Norma, étymologie de la norme). La présence des règles et des directives rassure l'institution qui veut garder le contrôle de ce qui va se passer : il s'agit d'obliger l'être humain à se soumettre afin d'évoluer dans son milieu du travail conformément à ce qui est attendu de lui. Cependant, comme nous l'apprennent les « théories de l'activité », l'être humain est « un être normatif » (Canguilhem). Cela signifie qu'il va « dialoguer » avec les normes, dans le sens où il va à la fois prendre en compte leur exigence tout en composant avec ses propres exigences d'individu (qui veut « être sujet de ses normes », Canguilhem, 1947, p. 135) et tout en considérant aussi la réalité du terrain. Cela nécessite un effort d'ajustement et d'adaptation afin d'assurer sa mission malgré tout : c'est ce que nous entendons ici par « activité ».

On le voit, l'activité au sens ergologique est indissociable du point de vue de la personne qui agit. C'est pourquoi (dans la partie « approche subjective ») nous présentons les différentes manifestations de l'écart entre le prescrit et le réel dans le travail de l'instituteur tunisien à partir d'un point de vue bien identifié, celui de l'enseignante Fouzia.

Nous avons observé Fouzia lors d'un cours d'enseignement de langue arabe. Pendant ce cours, l'écart est remarquable entre ce qui a été prévu et ce qui a été réellement réalisé. Par exemple : l'enseignante se trouve dans une situation où elle doit réagir car le programme prévoit qu'elle présente une vidéo via You Tube et il se trouve que son ordinateur personnel est déchargé. Cette vidéo est prévue comme support pédagogique pour l'enseignement de la discipline. Par ailleurs, les prises électriques installées dans la classe ne fonctionnent pas. Impossible de réaliser son activité comme elle l'a prévue. Nous sommes ainsi devant une situation complexe où le travail prescrit apparaît à deux niveaux. Le premier niveau est d'ordre « institutionnel », autrement dit, celui de la prescription de l'Institution scolaire qui oblige l'enseignant à suivre un programme bien précis et à utiliser les outils pédagogiques appropriés pour chaque discipline. Le deuxième niveau est ce qu'on appelle une « auto-prescription », qui oblige l'enseignant à planifier ses activités du jour selon un planning annuel ou trimestriel inspiré des programmes officiels. Devant la complexité de la situation et

la contrainte imposée dès le début de la séance et qui s'est présentée comme un imprévu, l'enseignante a dû réagir. Elle a repris l'initiative face à la contrainte afin de poursuivre quand même son activité. Elle a alors choisi ce jour-là d'improviser une situation orale qui permette à ses élèves de rebondir en fonction du contenu de la leçon.

Les prises électriques en panne et l'utilisation de l'ordinateur personnel de l'enseignante nous renvoient à une contradiction flagrante entre ce qu'on prévoit au niveau des institutions et ce qui existe réellement en classe. Précisons ici que notre enquête ne cherche pas à souligner malicieusement le sous-équipement d'un établissement scolaire, ni à dépeindre les aspects les plus misérables des conditions de travail des enseignants tunisiens. Non, ce n'est pas notre objectif. L'objectif de notre étude est de mettre l'éclairage sur l'activité enseignante, autrement dit : « ce que ça fait au sujet de l'action de gérer l'écart entre un prescrit et un réel ». Un établissement peut se trouver plus ou moins durablement dans une situation de sous-équipement mais malgré tout permettre à ses professionnels de travailler correctement, à condition que l'écart prescrit-réel soit reconnu et géré solidairement par la communauté enseignante, y compris par les cadres éducatifs. *Ce n'est pas le cas ici.*

Le problème de toute situation de travail, ce n'est pas en tant que tel « l'écart entre le prescrit et le réel », car il est universel. Il est impossible d'avoir une situation réelle de travail qui corresponde parfaitement au prescrit, car les facteurs qui font varier une situation sont innombrables (sans compter que l'initiative de chaque acteur peut changer le cours des choses à tout moment). Le vrai problème du travail, c'est le suivant : ne pas se donner collectivement les moyens de gérer cet écart. Le problème c'est de faire « comme si l'écart n'existait pas », comme si la réalité correspondait à la programmation. C'est bien ce déni de réalité qui plonge ensuite le professionnel dans la difficulté, jusqu'à provoquer son usure au travail.

Notons enfin que l'écart prescrit-réel ne réside pas uniquement dans les faits : panne de ceci, manque de cela, absence d'untel... L'écart avec l'action programmée peut se trouver dans le comportement des gens, dans un retournement de situation, dans un événement indésirable, dans un malentendu non anticipé... C'est pourquoi une organisation ne peut pas prétendre tout régler à l'avance. Travailler, cela suppose d'avoir un prescrit mais aussi d'avoir les marges de manœuvre pour interpréter ce prescrit au cœur de l'action réelle.

Nous décortiquons ci-dessous les formes que prend cet écart entre le prescrit et le réel dans le travail de Fouzia, à partir de ses propres discours avant et après la réalisation de son activité. Les briefings qui précèdent son observation en classe et les débriefings qui le succèdent confirment ce décalage entre ce qui a été planifié et prévu par la maîtresse d'école et ce qui a été réellement réalisé pendant la séance. Pendant le briefing réalisé avec Fouzia quinze minutes avant le début de la séance, nous avons demandé à l'enseignante de nous décrire les activités prévues durant la journée afin de comprendre les enjeux des écarts entre ce qu'on appelle « le planifié » et l'effectivement réalisé », entre les normes antécédentes et les normes mobilisées dans l'action.

Voici les propos de l'enseignante avant le début du cours : « *Normalement, je commencerai par une leçon d'expression orale sur le thème de la solidarité et de l'entraide. J'ai prévu de passer une petite vidéo que j'ai trouvé sur YouTube en m'en servant comme un support pédagogique pour la séance. Puis une petite leçon de conjugaison, ensuite une activité de récitation et d'histoire et enfin de la lecture. Il faut compter environ 30 mn pour chaque discipline* » (Voir annexe 4, observation 1, Fouzia, p.74).

L'enseignante a bel et bien envisagé une séquence vidéo sur le thème de la solidarité dans son planning du jour. Ce support didactique a bien été mentionné dans son journal de classe avant d'entamer la séance. Sauf que cette dernière se trouve confrontée à la contrainte d'une panne des prises électriques dans la salle. Nous rappelons que l'enseignante a déjà pris des initiatives pour pouvoir réaliser son activité dans les meilleures conditions possibles. Le fait qu'elle ait cherché son ordinateur personnel pour pouvoir projeter une vidéo à l'école, témoigne d'une volonté de la maîtresse de défier les conditions réelles du travail.

Lors de notre protocole d'observation, nous avons repéré une forme de « débat de normes » dans le travail de Fouzia. Cette dernière, confrontée à la panne des prises électriques, a dû agir de suite pour trouver une issue à la contrainte qui émerge. Elle a donc choisi d'improviser une situation orale pour remplacer la leçon qui était prévue en projection vidéo. Fouzia décrit son choix lors de notre débriefing à la fin du cours : « *Aujourd'hui par exemple, j'avais prévu une projection d'une vidéo via « YouTube » comme support d'expression orale. Mais, je me suis rendue compte que mon ordinateur était déchargé - et puisque les prises de la classe sont toutes en panne, je me suis rattrapée en inventant une situation orale* » (p. 81).

En quoi y a-t-il « débat de normes » dans cet exemple ? L'enseignante a dû utiliser le terme « je me suis rattrapée » : cela fait référence au sens de l'agir professionnel. La maîtresse se trouvait devant l'obligation d'agir, à l'instant même où elle se confrontait à l'impossibilité de réaliser la norme, « ce qui doit être ». À ce moment-là, elle aurait pu baisser les bras : après tout, ce n'était pas sa faute, elle a fait le maximum en contribuant avec son propre matériel – mais hélas cela n'a pas suffi. S'engage alors dans l'intime de la personne, une sorte de « débat » : un débat avec le milieu qui lui « résiste », qui l'empêche momentanément de réaliser son projet d'agir. C'est un débat sur la manière de s'y prendre, dans le contexte où elle se trouve. Il y a plusieurs choix possibles : ne rien faire, changer de matière, courir après le directeur, etc. Fouzia a des propres normes, autrement dit sa propre conception de « ce qui doit être » et de ce qu'elle doit faire d'elle-même. Elle va trouver elle-même la solution, trancher le débat en « renormalisant » (selon le terme d'Yves Schwartz, 2000). Cela veut dire qu'elle va réinterpréter la norme, elle va en dégager l'essentiel : ici, c'est l'échange avec les élèves. Tant pis pour la vidéo, mais elle ne renonce pas à ce qui lui paraît important dans l'exercice. Elle a trouvé une issue au « nœud » de l'activité : la séance se fera à l'oral.

Fouzia commente son choix : « *Tu vois ? On doit toujours se débrouiller malgré cette situation « compliquée » du travail...mais bon... On doit inventer toujours des solutions pour que le travail soit quand même réalisé* » (Ibid.). Nous remarquons tout de même que l'enseignante a adopté l'expression « se débrouiller » pour faire référence à une certaine manipulation de la norme afin que le travail se fasse quand même. Sans doute Fouzia a-t-elle le sentiment peu valorisant de « bricoler », de ne pas agir en professionnelle comme elle le voudrait. Nous pensons au contraire que c'est dommage d'avoir une image négative d'un moment où la compétence est mise à l'épreuve. La compétence en effet, ce n'est pas d'appliquer mécaniquement une consigne, mais c'est de la rendre possible malgré tout, en fonction des circonstances plus ou moins favorables.

Nous voyons que l'écart entre le prescrit et le réel a une conséquence directe sur les débats de normes. C'est la gestion de cet écart qui est alors en jeu, le débat de normes permettant de faire face à la prescription et aux imprévus de la situation du travail. Il a fallu ici que l'enseignante tranche à un moment et renormalise la situation afin de pouvoir s'adapter et adapter le programme aux circonstances réelles du terrain.

Prenons à présent une deuxième situation, issue d'une observation et qui révèle encore une fois une forme de décalage entre ce que l'enseignante a prévu comme moyens didactiques

pour sa leçon et ce qui a été imposé comme réalité des ressources logistiques à l'école. Fouzia avait prévu d'imprimer des exercices de conjugaison, sauf que la panne de la photocopieuse de l'école l'a empêché de le faire. Elle a eu alors recours à la transcription de ces mêmes exercices sur le tableau, ce qui représente pour elle une énorme perte de temps. Nous identifions à ce stade la manifestation d'un écart entre le prescrit et le réel dans l'activité de l'enseignante à travers son discours avant et après son cours, autrement dit dans le décalage entre l'entretien de briefing et l'entretien de débriefing.

Il faut souligner que Fouzia a été consciente de la réalité de cette contrainte avant d'entamer sa séance puisqu'elle nous dit : « *Pour la langue : je commencerai par un petit rappel du temps du passé, puis je proposerai des exercices de manipulation et enfin je ferai un bilan pour voir si les enfants ont pu acquérir les notions de la leçon.*

Pour le matériel utilisé j'ai prévu des exercices imprimés mais vu que l'imprimante ne fonctionne pas, j'utiliserai le tableau et les manuels des élèves. C'est souvent comme ça malheureusement » (p.74).

Nous avons demandé à l'enseignante avant d'entamer son cours si cette panne est récurrente. Nous reprenons ci-dessous les propos de Fouzia qui répond en détaillant le poids de la contrainte logistique et didactique sur le travail de l'enseignante :

« Oui, tu peux dire ça... La photocopieuse de l'école est toujours en panne...d'ailleurs, je ne sais pas pourquoi. (Rire)... Le directeur nous dit que demander l'entretien de ces machines coûte cher, et s'ils font appel à la Direction Régionale, ça va leur prendre beaucoup de temps, le temps qu'ils envoient un agent de maintenance. Donc, à mon avis, la laisser dans cet état, ça ne lui coûte rien... (Rire) » (Ibid.).

Dans quels termes se pose ici le débat de normes de Fouzia ? Elle connaît la manière la plus favorable de procéder : distribuer à chaque élève la photocopie du texte pour qu'il l'ait sous les yeux d'emblée et que le cours puisse commencer rapidement. Mais elle connaît aussi la situation de l'établissement et la manière de procéder de son supérieur hiérarchique : en l'absence de crédits de fonctionnement suffisants, il sait que la réparation du copieur va lui attirer plus de soucis que ça ne résoudra des problèmes. Elle engage donc un débat avec elle-même : renoncer à l'activité ou bien prendre le chemin escarpé, celui qui prend du temps c'est-à-dire recopier au tableau tout le contenu du document.

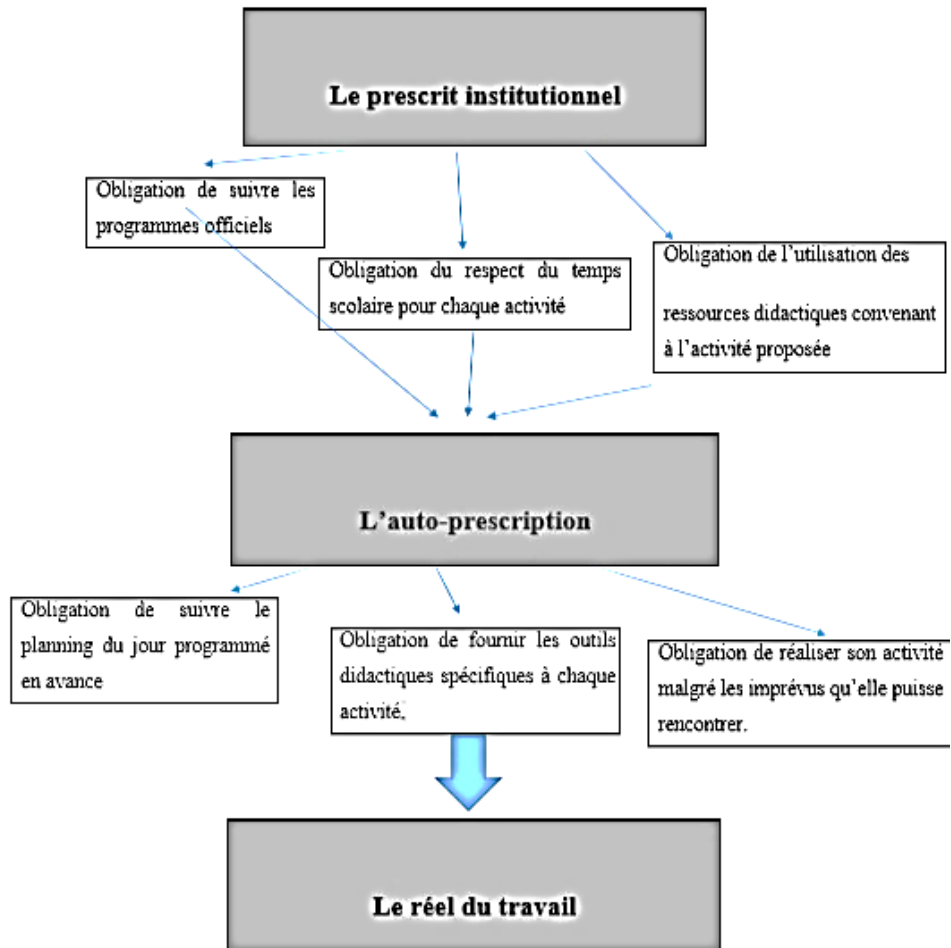
La conscience du phénomène récurrent d'une photocopieuse en panne n'a finalement pas empêché l'enseignante de réaliser son cours de conjugaison. Elle a donc encore conduit un débat de normes l'obligeant à « faire usage de soi » (Y. Schwartz), payer de ses efforts pour faire face à la contrainte et trancher en choisissant de retranscrire tous les exercices sur le tableau - malgré le temps perdu et l'inconvénient pour le reste des disciplines au programme.

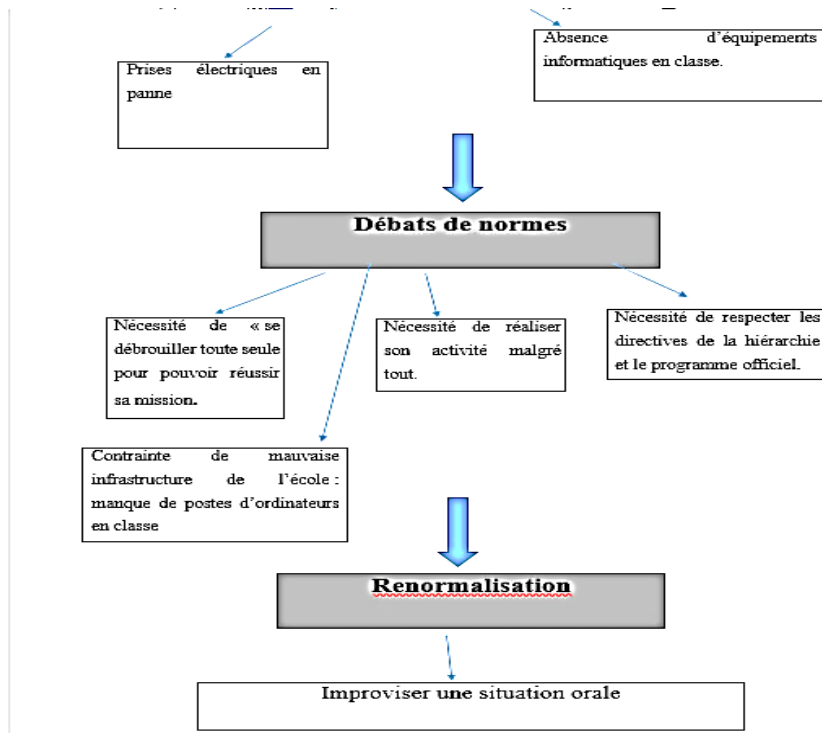
Lors du débriefing, Fouzia réévalue sa renormalisation de la situation : « *Par rapport aux matériel didactique utilisé dans cette séance, j'étais vraiment embêtée par le fait que je n'ai pas pu imprimer les exercices prévus à cause de la panne de la photocopieuse. J'étais obligée de les transcrire au tableau ce qui a pris beaucoup de temps et m'a empêché de consacrer du temps pour les autres activités* » (p. 81).

Ce choix dans la renormalisation a donc eu des effets sur le planning de la journée. Car par ricochet, elle a dû repenser son organisation : « *Aujourd'hui, je n'ai pas respecté le temps prévu des activités, du coup, j'ai consacré un peu plus de temps pour la conjugaison, donc j'ai un peu bâclé les autres activités, surtout la poésie* » (Ibid.). Pour gérer cette contrainte, l'enseignante a sans doute privilégié les matières selon leur coefficient. Il est évident que les enseignants se trouvent placés devant des choix qui les obligent à favoriser une matière plutôt qu'une autre. Elle explique : « *En deux heures, il est très difficile de finir toutes les activités. Entre ce qui est prescrit dans les programmes et le réel, il existe un grand décalage. On est obligé parfois d'adapter des contenus à des niveaux différents d'élèves, ce qui rend la mission trop compliquée* » (Ibid.).

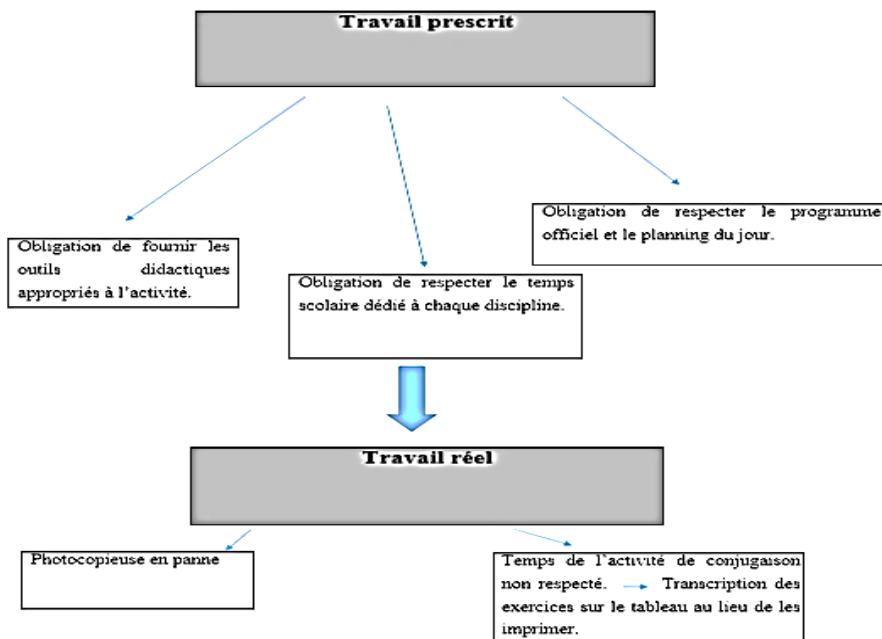
Nous allons avoir recours à quelques schémas qui figureront cet écart entre le prescrit et le réel et les différents débats de normes qui ont incité l'enseignante Fouzia à renormaliser les différentes situations d'apprentissage abordées.

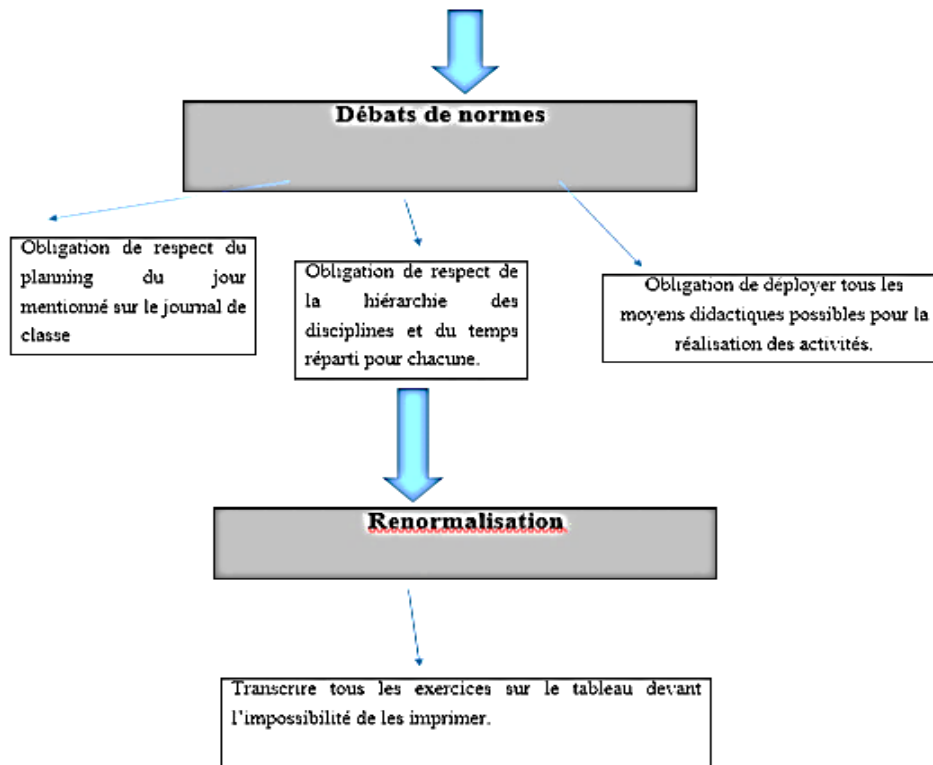
Situation 1





Situation 2 :





L'écart entre le prescrit et le réel devient encore plus manifeste lors de notre protocole relatif aux retours d'activité. Ce protocole nous a permis d'identifier différentes facettes cachées de l'activité enseignante en permettant à l'enseignant d'explorer lui-même son travail en classe. L'objectif était de mettre en place un dispositif d'enquête qui laisse l'enseignant découvrir par lui-même la réalité de son activité dans toutes ses contraintes, ses contradictions, ses adaptations et ses tensions. Ce protocole était construit en trois temps : le premier consiste à laisser l'enseignant présenter le déroulement de la séance telle qu'elle a été prévue, ce qui correspond à l'étape du repérage dans une méthodologie ergologique. Le deuxième temps consiste à faire le récit minutieux de ce qui s'est passé réellement pendant le déroulement de la séance, ce qu'on appelle l'étape de l'ancrage. Le troisième et le dernier temps constitue l'étape de la confrontation entre l'anticipé et le réalisé, où l'enseignant dévoile ses arbitrages, donc ses différents débats de normes pendant toute la séance, ce qui nous donne accès à une compréhension fine de sa manière d'agir en fonction des normes imposées en cours, grâce aux réponses à nos différentes questions.

Nous présentons ci-dessous le retour d'activité de l'enseignante Fouzia, le jour où elle se trouve confrontée à un imprévu qui l'oblige à modifier tout son planning du jour. En effet, rien ou presque de ce que Fouzia a programmé ne se réalisera. Il se trouve qu'une visite surprise d'un conseiller pédagogique et de sa stagiaire l'a obligé à bouleverser les matières qu'elle comptait aborder.

Nous détaillons ci-dessous la transformation du programme initial (nature des disciplines et horaires) qui reflète la transformation de l'activité elle-même du prescrit au réel, autrement dit le passage de ce que l'on envisage de faire à ce que l'on fait réellement sur le terrain (Voir annexe 7, retour d'activité n° 2 de Fouzia).

Disciplines prévues	Temps scolaire prévu	Disciplines réalisées effectivement	Temps scolaire effectif
Mise en train : poème « amitié » page 24	15 mn	Mise en train : chant	25 mn
Expression orale	25 mn	Lecture-compréhension.	40 mn

Il s'agit bien sûr d'un cas exceptionnel puisque le travail de Fouzia a été entièrement réorienté par l'intervention d'un supérieur hiérarchique ce jour-là. Toutefois l'intérêt de cet exemple est de mettre en évidence la question de la « gestion » de l'écart prescrit-réel. L'enseignante a dû s'adapter pour le choix des activités proposées aux élèves. De plus cela a dû influencer sur le temps prévu pour chaque activité. Ainsi, le passage de 15 minutes de mise en train à 25 minutes effectives en classe dans la même activité, marque clairement la différence entre le prescrit et le réel dans le travail de l'enseignante.

Fouzia fait le récit des événements : « *J'allais commencer l'activité de mise en train et je vois débarquer le conseiller pédagogique et sa stagiaire. Ils m'ont demandé si je les accepte dans ma classe pour observer les activités de la séance. Bon, j'ai accepté tout de suite. En même temps, je n'avais pas le choix, même si je ne me suis pas préparée à une visite ce jour-là* » (Voir annexe 7, retour d'activité n°2 de Fouzia, p.414).

L'enseignante se sent évidemment obligée d'accepter la visite de l'assistant pédagogique. Un éventuel refus de sa part aurait pu selon elle peser sur l'impression de l'inspecteur. Dans le débat de normes où elle se trouve alors placée, Fouzia éprouve son assujettissement puisqu'elle subit les manières de faire de son supérieur hiérarchique. Elle fait mine de garder l'initiative en déclarant son accord, bien que son interlocuteur comme elle-même savent ce qu'il en est du rapport de pouvoir. Elle se dit tout de même que cela préservera sa bonne image auprès de l'inspecteur.

Notre démarche d'enquête essaie de favoriser le regard critique de l'enseignant lui-même, qui découvre la réalité de l'écart entre le prescrit et le réel, alors même qu'il gère cet écart continuellement au travail, sans en avoir forcément conscience. C'est pourquoi notre protocole de retour d'activité prend principalement comme appui le point de vue de l'enseignant sur ce qu'il fait réellement au cours de son activité, parfois sans s'en apercevoir. Ainsi nous avons demandé à Fouzia de nous commenter les deux schémas ci-dessous (dont un schéma initial avant le démarrage et un deuxième après la séance) afin de repérer les évolutions de son activité dans le temps et dans l'espace et surtout de mettre l'éclairage sur le décalage entre le prescrit d'une activité et sa traduction dans la réalité. En effet, décrire une telle activité dans ses détails à main levée permet non seulement d'identifier les débats de normes qui ont marqué cette séance, mais également de dévoiler les micro-initiatives que l'enseignante a déployées pour réaliser son activité dans les conditions réelles de sa classe. L'enseignante en question confirme que ces deux dessins représentent à ses yeux la réalité de son métier. Elle se rend compte que l'activité ne se réalise pas réellement exactement comme on l'a prévu. Ces changements qui s'opèrent entre l'avant et l'après de chaque séquence marquent le dynamisme de l'activité. Les exemples qui illustrent des situations génératrices de débats de normes sont multiples. Ainsi la visite surprise de l'assistant pédagogique représente en elle-même une preuve de la résistance à la norme chez la maîtresse d'école qui a essayé ce jour-là de mettre en œuvre ses propres « ruses », comme nous le verrons un peu plus loin. Parler de « ruse » au travail n'a rien de négatif : il s'agit de l'intelligence pratique étudiée par Christophe Dejours (1992) autrement dit une adaptation à la situation imposée par les circonstances. Chaque alternative retrouvée à l'issue de chacun des « nœuds » de l'activité représente une tentative de renormalisation, ce qui permet à l'enseignante de réaliser son activité dans les conditions réelles de son travail.

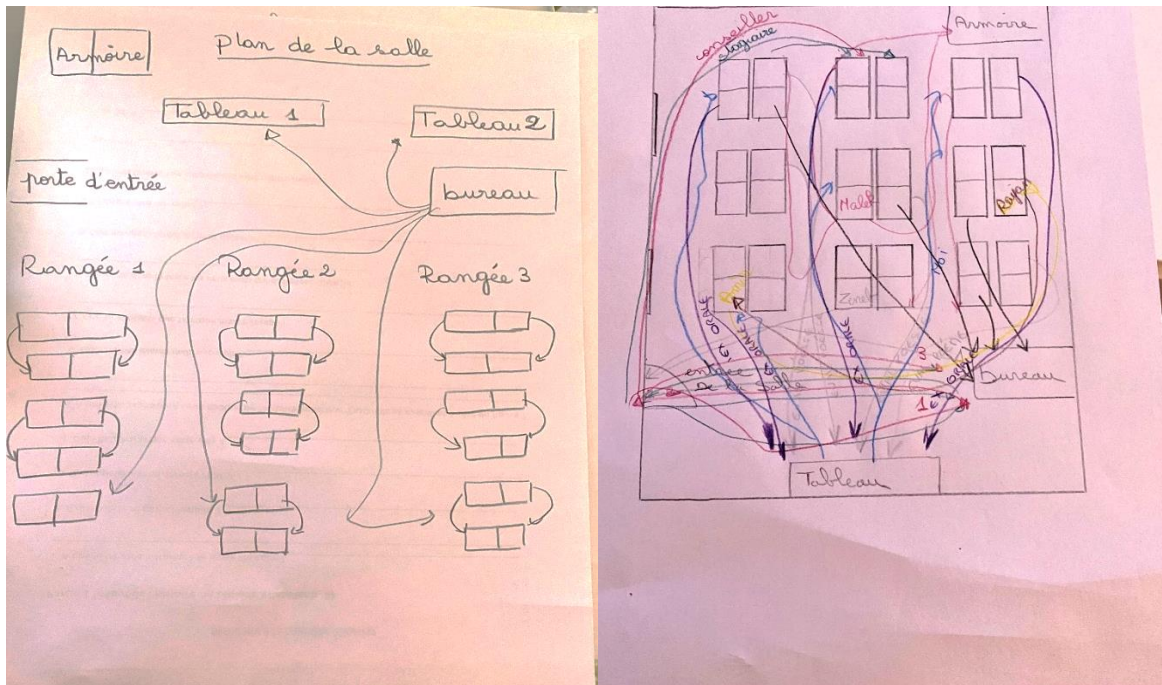


Schéma 1 (avant l'action)

Schéma 2 (après l'action)

Commentaire de Fouzia : « Quand j'observe les deux dessins, je vois une grande différence entre les deux. On voit que le dessin a évolué. Le deuxième dessin comprend plus de déplacements dans l'espace que le premier. Je pense qu'on ne peut pas prévoir ce qui peut se passer dans une séance normale. Quand on est en classe, on rencontre des imprévus, des difficultés, des choses qu'on n'attendait pas forcément. On est obligé d'affronter ces difficultés et de trouver des solutions à ces imprévus. Donc, entre ce qu'on prépare à la maison et ce qu'on fait en classe, il y a une grande différence. Ce dessin est vraiment représentatif, il reflète la réalité de notre métier. Je voulais dire que notre métier n'est jamais stable, il a été toujours dynamique. Et ce sont les élèves qui créent ce dynamisme dans notre activité. Avec le premier schéma, j'avais dessiné quelques déplacements d'élèves que j'avais imaginé. Le dessin paraît normal, des déplacements quotidiens quoi... parce que je ne pouvais pas imaginer d'avance comment les choses allaient se passer pendant la séance. Le deuxième schéma est complètement différent. J'ai ajouté tout ce qui s'est passé réellement en classe. Les déplacements des élèves, de moi-même et bien sûr l'événement de la visite du conseiller et sa stagiaire. Je pourrai dire que le deuxième schéma est plus vivant et plein de petits détails qui construisent l'image de notre métier. Une image pleine de vie, de dynamisme, d'imprévus, de surprises, d'échanges, d'émotions, et plein, plein d'autres choses... » (p.420).

Nous remarquons une réelle évolution au niveau de deux schémas 1 et 2 ci-haut matérialisés par l'enseignante. Le premier décrit la séquence dans son état initial, telle qu'elle a été

préalablement conçue. Le deuxième expose cette séquence dans sa dimension réelle et effective. L'emploi des couleurs dans ces deux schémas indiquent les déplacements prévus et réalisés tout au long de l'activité. L'enseignante a exploité un code couleur représentant le déplacement de chaque intervenant ou participant à l'activité. Elle explique ainsi :

« Ici, j'avais mis des flèches en **rouge** pour montrer le déplacement du conseiller. Ici quand il est rentré en classe, et là quand il est ressorti pour me laisser du temps pour me préparer. Et cette flèche pour montrer quand il est retourné et quand il est parti. J'avais numéroté ces déplacements de 1 à 4 pour que ça soit plus clair. Par contre, je ne sais pas si tu as pu remarquer les flèches en **vert** qui vont à chaque fois simultanément avec les flèches rouges. Là, c'est la stagiaire qui accompagnait le conseiller. Elle a fait les mêmes déplacements que lui.

Les flèches en **jaune**, c'est les déplacements de Amir à la deuxième table de la première rangée à la place de Rayan - et Amir (les flèches en **marron**) à côté de Rayan à la troisième table de la troisième rangée. Pour que j'évite le bavardage » (Ibid.).

La confrontation directe à ces deux schémas a permis à l'enseignante de découvrir elle-même en quelque sorte « les coulisses » de son propre travail. Autrement dit, redécouvrir l'écart qui existe entre ce qu'elle a prévu de faire avant la réalisation de son activité et ce qu'elle a dû faire par la suite. Écoutons ci-dessous le témoignage de Fouzia qui confirme le caractère rétrospectif du regard sur son métier. Selon elle, pratiquer une activité enseignante, c'est vivre et être confrontée quotidiennement à des « surprises », ce qu'on appelle ici « les imprévus » de l'activité. Elle explique :

« Oui, oui...c'est énorme ce que j'ai obtenu comme dessin. C'est *un schéma* qui parle en lui-même. Je peux dire que ce dessin traduit tout ce qu'on vit tous les jours dans notre métier. Tous les hauts et les bas dans notre quotidien en classe. Rien ne peut être programmé d'avance. C'est vrai, on peut préparer une leçon avec toutes les démarches idéales, bien structurées. Mais on ne peut jamais prévoir les surprises. Quand on est en classe, beaucoup de choses peuvent changer. Et la preuve aujourd'hui, tout le programme a été changé sur la demande du conseiller. Je n'imaginai pas qu'il allait me faire une demande pareille. Donc tout le travail était improvisé. Et c'est ça le travail de l'enseignant. Il y a une grande différence entre ce qu'on prépare et ce qu'on fait réellement en classe. Cela s'est vraiment traduit dans les deux dessins » (p.421).

1.3. L'engagement au travail de Fouzia vs la surveillance et le contrôle.

Les situations imprévisibles rencontrées quotidiennement par la maîtresse d'école influent sur le degré de satisfaction au travail en même temps qu'ils causent une forme de stress. Pour illustrer cela, nous allons revenir sur la visite surprise de l'assistant pédagogique et de sa stagiaire, en laissant la parole à Fouzia :

« Sur le coup, je me suis sentie perturbée et stressée, j'ai même eu peur parce que je ne sais pas si la séance va bien se passer. En plus, j'ai une responsabilité envers cette stagiaire qui devait apprendre les démarches des leçons. Bref, c'est compliqué... Je ne peux pas refuser la visite de peur que le conseiller ait une mauvaise impression sur moi. Il est capable de tout raconter à l'inspecteur et j'ai peur que cela influence ma note pédagogique. Je me suis dit donc, je le laisse entrer et je laisse faire les choses. De toute façon, je n'ai rien à perdre... Ils comprendront si les élèves ne sont pas trop réactifs aujourd'hui. De toute façon, on ne peut pas toujours être parfait » (Voir annexe 7, retour d'activité n°2 de Fouzia, p.415).

L'enseignante poursuit en précisant que derrière cette visite se cachait une autre situation imprévisible, une demande à laquelle elle ne s'attendait pas : l'assistant pédagogique souhaite qu'elle change les activités programmées dans son journal de classe par d'autres proposées par lui, afin d'assurer une sorte de leçon d'observation pour sa stagiaire.

Il est clair que la présente situation a des points communs avec ce dont Fouzia a déjà l'expérience, c'est-à-dire des moments où elle est confrontée à l'imprévu et doit repenser la norme en fonction des conditions rencontrées, « renormaliser ». Cependant ce jour-là, elle est obligée d'accepter non seulement la visite d'un assistant pédagogique mais aussi de balayer tout ce qu'elle a prévu pour improviser autre chose conformément aux exigences du hiérarchique. Il faut dire que cette situation l'a perturbé, compte tenu de la double contrainte d'être observée par un cadre éducatif et de n'avoir rien pu préparer à l'avance. Elle décrit son émotion au moment même de sa confrontation aux conditions imposées. « *J'étais complètement perdue* » (p.415) en référence à son état de stress face à cet imprévu.

Fouzia choisit donc de demander à l'assistant pédagogique de lui accorder 10 minutes afin qu'elle puisse tout de même préparer quelque chose. Elle raconte le déroulement des faits qui l'ont obligé à modifier tout le déroulement de la séance :

« Le conseiller entre dans la salle, il me demande de voir la fiche pédagogique afin de découvrir les activités du jour décrites à l'avance. Je lui donne la fiche, il survole les activités et me la rend. Il me demande à ce moment-là si je peux changer deux activités : enseigner le chant au lieu du poème et la lecture compréhension au lieu de l'expression orale. Il voulait que la stagiaire observe comment ces deux activités se déroulent. Quand j'ai entendu cela, j'étais complètement surprise, je ne savais pas quoi faire, surtout que je n'ai préparé d'avance aucune de ces deux activités. Bon, j'ai accepté sa demande, vu que je n'osais pas refuser par peur que l'assistant se forme une mauvaise impression sur moi et qu'après ça, j'aie des problèmes avec l'inspecteur, ce qui influencera ma note pédagogique par la suite. Par contre je devais trouver rapidement une solution. J'étais complètement perdue. Il fallait que je réponde à l'instant. J'ai donc eu le courage de lui dire de me laisser 10 minutes pour me préparer. Je me suis dit : je pourrai au moins pendant ce temps trouver un texte, et pour le chant, je demanderai aux enfants de chanter une chanson qu'ils ont déjà appris le mois dernier. L'assistant a accepté ma demande et il a quitté la salle. Dès qu'il est sorti, je demande à un élève d'aller chez ma collègue Souad en lui demandant de me prêter son enceinte Bluetooth pour que je puisse faire écouter la chanson aux élèves. Entre temps, je prends mon livre de lecture et je choisis un texte de lecture que j'ai déjà préparé chez moi. Je décide de l'enseigner aujourd'hui malgré le fait que les enfants ne l'ont pas déjà lu. J'étais tellement stressée que les enfants s'en rendaient compte. Emna, une élève à moi, me demande si elle pouvait faire quelque chose pour m'aider. C'était gentil de sa part, cela montre surtout que les enfants ressentent de l'empathie envers leur enseignant. Je lui demande donc d'effacer le tableau et de distribuer rapidement les cahiers de classe vu que je ne l'avais pas fait au début de la séance. Je demande aux enfants entre temps s'ils se rappellent encore de la chanson « les enfants du monde » qu'ils ont appris le mois dernier. Ils répondent que oui, ils connaissent la chanson. Je me suis sentie un peu soulagée, mais je restais quand même stressée surtout que ce n'est pas du tout ce que j'avais préparé. Entre temps, Louay, l'enfant que j'ai envoyé pour chercher l'enceinte Bluetooth, revient et m'informe que ma collègue l'a oubliée chez elle... C'était la catastrophe pour moi, que dois-je faire ? il fallait que j'aille en salle d'informatique pour récupérer les hauts parleurs. Je laisse alors Malek surveiller les élèves et j'y vais vite. Heureusement, il n'y avait personne dans la salle et ils étaient à disposition. Je retourne vite à ma salle, j'achète un crédit 3G pour pouvoir mettre la chanson sur YouTube et je connecte les hauts parleurs au téléphone. À la fin, je donne des instructions aux élèves pour qu'ils soient sages et attentifs » (p.415).

L'intensité du rythme de contrôle par les équipes d'inspection influe également sur le degré d'engagement des enseignants. Selon Fouzia, un manque d'engagement pourrait avoir une conséquence sur la capacité à créer et inventer des contenus adaptés aux différents niveaux des élèves. Le système de contrôle oblige les professionnels à suivre les programmes scolaires tels qu'ils sont. L'effet du contrôle permanent est de freiner l'initiative et de provoquer le manque d'autonomie professionnelle :

« Ah ...plein de choses...on peut citer par exemple, la fréquence de la surveillance. On a le sentiment qu'on est toujours surveillés, par tout le monde... Surveillance des parents, des directeurs, de l'assistant pédagogique, de l'inspecteur, etc... ce qui crée chez nous un sentiment de stress et de frustration. Le manque de liberté professionnelle et d'autonomie nous rend incapables de créer et d'inventer. On ne peut pas proposer des contenus qui conviennent aux niveaux de nos classes, tellement on est obligés de suivre à la lettre les programmes officiels » (Voir annexe 4, observation 1, Fouzia, p.79).

L'engagement revêt cependant également une forme subjective. Ainsi Fouzia estime que s'engager fait partie de son métier. Selon elle, être une enseignante la soumet à une obligation d'implication vis-à-vis de ses élèves. La mission qu'elle accomplit constitue une source d'investissement dans son travail :

« Pareil... C'est tout à fait juste ce qu'elle vient de dire... L'engagement est une chose personnelle... Quand on est devant une telle responsabilité, on doit être engagé, on n'a pas le choix... Notre métier nous demande d'être engagés. On est devant des enfants qui doivent être formés et préparés pour la vie... Rien que cela représente une importante source d'engagement et de motivation » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Fouzia, p.386).

Ce sont les valeurs qui animent l'enseignant qui expliquent, dans les débats de normes, pourquoi l'initiative reprend le dessus malgré les obstacles. L'enseignant vit avant tout son travail comme une mission. Toutefois cela suppose aussi qu'on lui fasse confiance à un moment donné, sinon le découragement le guette. Le contrôle excessif au travail représente une contrainte qui s'ajoutent aux autres et qui provoque d'une façon ou d'une autre une forme de stress et d'épuisement professionnel chez les enseignants. Comme nous l'avons estimé lors de nos hypothèses de recherche, le contrôle structuré et systématique des enseignants a une portée symbolique forte, car il représente une matrice d'autorité que les institutions et la hiérarchie exercent sur les enseignants. Nous avons noté dans nos entretiens que les visites « surprises » des inspecteurs et des assistants pédagogiques représentent la contrainte le plus souvent mentionnée. Bien sûr, il n'est pas difficile de saisir la raison de cette stratégie d'encadrement : on conçoit des situations professionnelles avec une sorte d'épée de Damoclès, chaque enseignant étant censé vivre avec l'hypothèse permanente de devoir prouver sa conformité aux actes prescrits sous peine de sanction. D'où les propos de Fouzia qui voit dans ces visites non-anticipées une forme d'atteinte à la liberté professionnelle qu'elle souhaiterait ne plus avoir à subir en avançant dans sa carrière

professionnelle. Elle exprime son mécontentement en empruntant un certain champ lexical : « lamentable », « humiliant », « dévalorisant » afin de souligner l'impact de ce genre de visites sur l'épanouissement professionnel de l'enseignant. Elle explique :

« Je voudrais aussi dire que ces visites de conseiller à l'improviste, sans aucune information préalable, il faut les arrêter. En plus, ils peuvent nous demander de changer les activités prévues sans aucune préparation préalable. Je considère cela comme de l'humiliation et la dévalorisation. Il faut respecter l'enseignant et arrêter ce genre de comportement. C'est comme si tu es chez toi et il y a des personnes qui viennent te visiter sans te demander la permission d'entrer. C'est vraiment lamentable. Le pire, c'est que personne n'essaie de changer ces lois. Même notre syndicat » (Voir annexe 7, retour d'activité n°2 de Fouzia, p.419).

Fouzia considère que les enseignants acceptent ces visites de contrôle uniquement par crainte d'une mauvaise remarque de la part des inspecteurs, ce qui pèserait sur leurs notes pédagogiques. La peur d'être sanctionné entraîne une forme d'obéissance sans condition ou ce que l'on appelle une soumission aux normes institutionnelles. Le consentement d'une certaine manière forcé se traduit souvent par un « laisser faire », malgré la conscience de l'inutilité de ces modalités de contrôle.

Fouzia nous dit ceci : « *La plupart des enseignants acceptent la visite de ces conseillers par peur que leur refus leur cause des problèmes avec l'inspecteur, puisque le conseiller lui rapporte tout. Malheureusement, on vit toujours sous la peur, même après la révolution de 2011 qui a pourtant libéré les gens de ce sentiment. Bon... J'espère qu'un jour, les enseignants se mettront d'accord pour changer leur quotidien* » (Ibid.). Elle exprime là sa déception de n'avoir pas vu les améliorations espérées après le changement de régime, surtout en matière de liberté professionnelle.

Les inspecteurs et les assistants pédagogiques évaluent essentiellement le rendement de l'enseignant par rapport au niveau de leurs élèves en classe. Ils interviennent souvent quand ils perçoivent des élèves visiblement en difficulté d'apprentissage. Fouzia déclare à ce propos :

« Les conseillers et les inspecteurs nous font toujours les mêmes remarques à propos des élèves qui ont des difficultés d'apprentissages. Ils ne savent pas qu'on galère toujours pour les aider. C'est simple, ils ne se mettent pas à notre place. Ils ne peuvent pas imaginer la complexité de la tâche quand tu as des enfants en difficulté et que tu es obligé de les intégrer tout en essayant de ne pas abandonner le reste de la classe. Ils auraient dû réfléchir

à des moyens plus efficaces d'accompagnement pour ces enfants, comme les assistants de vie scolaire, les psychologues, etc. Malheureusement ils rejettent tout sur le dos de l'enseignant, ce qui n'est pas logique » (p.418).

Les équipes d'inspection ne voient finalement que le côté visible du travail, autrement dit ce qui peut s'interpréter à partir du prescrit en tant qu'observateur. Elles n'ont pas le point de vue de l'agent qui doit faire avec les conditions réelles, autrement dit dans l'imprévisibilité et l'incertitude. Il ne suffit pas en effet de relever les manques, de constater ce qui ne va pas. Il faut simultanément se demander ce qu'il est possible de faire, les choix que le professionnel est contraint d'opérer entre plusieurs priorités. Cependant, les institutions globalement ne tiennent pas compte des problèmes liés à la surcharge des classes qui empêchent les enseignants d'aider les enfants les plus fragiles à améliorer leur niveau.

Fouzia souhaite que la hiérarchie réfléchisse à mettre en place un dispositif de soutien scolaire spécifique pour ces enfants, afin de les aider à s'intégrer facilement en classe, comme par exemple les assistants de vie scolaire, les assistants sociaux ou les psychologues. Certes les réponses sont limitées par les moyens budgétaires, localement et globalement. Mais avant d'en arriver à s'interroger sur les solutions, il importe d'apprendre à poser le bon diagnostic, à regarder la réalité sous l'angle de la problématisation. Lors d'une visite pédagogique, si l'on interprète ce que l'on voit uniquement à l'aune du prescrit, on introduit un biais considérable, puisque le prescrit n'est qu'une anticipation des contraintes réelles. Il faut tenir ensemble ce qui « devait être » et « ce qui s'impose » concrètement.

Nous nous demandons donc ce que les inspecteurs évaluent lors d'une visite en classe. Les enseignants expliquent que les assistants pédagogiques et les inspecteurs demandent souvent à voir les documents de préparation de l'activité, comme les fiches pédagogiques, le journal de classe, les carnets d'évaluation de l'élève ainsi que les plannings annuels et trimestriels de la matière enseignée. Cela donne l'impression que la hiérarchie n'accorde pas importance à la réalité des élèves et s'intéresse plutôt aux différentes « paperasses » qui ne reflète pas généralement le rendement de l'enseignant en classe. Lors de notre entretien collectif, Fouzia exprime cependant un autre avis : « *Quand est-ce qu'un inspecteur demande les fiches pédagogiques de l'enseignant ? C'est quand il remarque que les élèves ne réagissent pas avec l'enseignant. Il voudra à ce moment-là vérifier le contenu de la leçon pour voir ce qui ne va pas. Je pense que les inspecteurs maintenant s'intéressent plutôt au niveau des élèves qu'aux paperasses* » (p.387). Oui, mais la difficulté d'une relation pédagogique ne trouve pas nécessairement son origine dans un prescrit mal compris, une fiche mal interprétée. Il s'agit

de resituer cette relation pédagogique dans un contexte et de partager ensuite avec l'enseignant, qui se sentira alors considéré comme quelqu'un capable de participer à la construction du problème posé par son travail.

2. Analyse du fil directeur du discours de l'enseignante AMEL

2.1.La représentation normée du travail chez l'enseignante

Un bref rappel du profil de l'enseignante : Amel est une enseignante tunisienne de 47 ans, elle exerce son métier depuis 25 ans. Elle est diplômée de l'Institut Supérieur de Formation des Maîtres après avoir suivi deux années de formation après le bac.

Amel considère que l'enseignement est un métier noble fondé sur les relations humaines, à la fois un métier qui traverse le temps et qui prend la forme de son époque. Elle s'exprime ainsi ; « *L'enseignement est un métier d'honneur. C'est un métier spécial où l'on forme et on éduque des personnes. C'est un métier où l'on peut vivre à travers nos relations avec l'autre. C'est un métier noble qui ne mourra jamais, malgré l'évolution de nos époques et de nos sociétés* » (Voir annexe 4, observation 10 de Amel, p.221).

Amel est épanouie dans son travail. Son choix découle d'une réelle conviction, reflet d'une satisfaction personnelle et d'un accomplissement dans le métier. Selon elle, les contraintes rencontrées au travail ne l'empêchent pas d'éprouver un sentiment d'épanouissement dans son milieu professionnel. Elle nous dit :

« Personnellement, si on me demandait de refaire mon choix professionnel, je choisirais d'être enseignante. L'enseignement est un bonheur pour moi. Même si je suis très malade, quand je vais à l'école j'oublie tout, et bizarrement je me sens en santé, j'oublie tout ce qui se passe à la maison... Je ne m'imaginai pas faire autre chose que l'enseignement. C'est un métier humain et noble. Bref, je m'épanouis dans mon travail malgré ses difficultés » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Amel, p.376).

L'enseignante donne ici la preuve que le tableau actuel n'est pas si sombre que cela, puisque la motivation pour le métier existe encore dans le milieu scolaire. Néanmoins il existe le mouvement inverse, une tendance lourde au décroissement de l'énergie au travail, liée notamment aux restrictions. L'activité enseignante garde également pour Amel son statut de

« noblesse » malgré les changements survenus au cours de ces dernières années dans les profils de métier. Peut-être cette profession résiste-t-elle davantage aux bouleversements actuels que d'autres métiers transformés par le développement des technologies de l'information.

Qu'est-ce qui pose problème aujourd'hui à Amel, dans l'exercice de son métier ? Elle n'hésite pas à pointer du doigt les conditions de travail : « *Euh, tous les obstacles qu'on rencontre tous les jours, le manque de matériel, les salles non adaptées, les classes surchargées, les programmes longs, etc.* » (Ibid.).

L'enseignante subit les mêmes contraintes que ses collègues du primaire en Tunisie, la rudesse des conditions liées au manque de matériel et à la surcharge des classes. Mais Amel est très sensible au bien-être des élèves et c'est la question des infrastructures qui domine ses préoccupations. C'est surtout l'humidité des salles qui influe sur sa santé et lui provoque un syndrome allergique. Il est clair pour elle que l'institution ne fait aucun effort pour améliorer ce genre de situations devenues communes dans les écoles primaires en Tunisie. L'enseignante se dit « malheureuse » devant un tel état de dégradation des conditions de son établissement scolaire :

« Oui, c'est malheureux...l'infrastructure et le bien-être des élèves c'est les derniers éléments qui intéressent le Ministère... Moi je travaille dans une salle humide : cela fait des années que je demande au directeur de la peindre ou de me la changer ! Eh ben, il fait comme s'il n'entendait pas... Tous les ans en hiver, je tombe malade... Et le pire, je deviens allergique à cause de ça... et lui, il me dit qu'il n'a pas les moyens de le faire... Franchement, passer un coup de peinture dans une salle, ça lui coûte quoi ? C'est vraiment exagéré... » (p.391).

Amel souhaite qu'une prise de conscience émerge dans les institutions scolaires pour que l'objectif prioritaire devienne l'amélioration des conditions pour le travail des enseignants ainsi que des élèves. Selon elle, la réforme des milieux professionnels pourrait participer à l'évolution du rendement des enseignants ainsi qu'à l'optimisation des résultats des élèves. Elle nous explique :

« *Il faut nécessairement améliorer le milieu de vie des élèves et des enseignants...il faut que ça change un jour...ben, je pense qu'en faisant ça, on pourrait facilement améliorer le rendement de travail des enseignants comme les élèves...* » (Ibid.).

Selon Amel, c'est la représentation du maître d'école en Tunisie qui freine la progression des conditions d'exercice du métier. L'instituteur est considéré comme un exécutant soumis à l'obligation d'appliquer les directives institutionnelles. C'est l'image de la pyramide qui représente malheureusement au mieux le système éducatif national. Elle nous dit ainsi :

« Par exemple, *il y a le directeur, après vient l'assistant pédagogique, après l'inspecteur, et après c'est le directeur régional de l'enseignement primaire, le directeur régional de l'éducation et de formation et enfin le Ministre de l'Éducation... Nous, on est en bas de l'échelle (rire)...* » (Voir annexe 4, observation n°10, Amel, p.239).

La question des instructions professionnelles conduit l'enseignante à évoquer l'autonomie dans le travail. Les enseignants sont souvent obligés de suivre les directives imposées par la hiérarchie. En effet l'espace étroit de liberté professionnelle qui est laissé au maître d'école est souvent conditionné par des restrictions et des exigences institutionnelles. Citons pour illustrer cela notamment l'obligation d'utiliser des journaux de classe, des fiches pédagogiques et des cahiers de classe. Ces derniers prouvent à l'inspecteur que l'enseignant fait son travail dans les normes institutionnelles tracées d'avance. L'absence de preuves concernant ces derniers éléments place aussitôt l'enseignant dans le « hors norme », ce qui entraîne d'éventuelles sanctions de la part de la hiérarchie.

Pour éviter d'avoir des ennuis avec la hiérarchie, Amel respecte soigneusement les normes institutionnelles dans les cahiers de classe (cahiers du jour) que chaque enseignant tunisien doit utiliser et corriger quotidiennement, ce qui représente une charge de travail supplémentaire, comme elle l'explique :

« *Mais, en contrepartie, on est obligés de suivre les instructions données par le Ministère et les institutions. Comme par exemple, l'obligation de laisser des traces de ce qu'on fait sur les cahiers de classe (cahier du jour), même si ce n'est pas nécessaire.*

Il faut savoir aussi que cela nous prend énormément de temps pour pouvoir les corriger - surtout quand on a des classes chargées » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Amel, p. 379).

Lors de l'entretien collectif que nous avons mené, Amel se compare avec les professeurs du cycle secondaire, qui, selon elle, n'ont pas les mêmes obligations qu'en primaire. Nous remarquons que dans son intervention, l'enseignante utilise le champ lexical de l'exigence, de

l'assujettissement et du commandement. Elle souligne l'existence de contraintes supplémentaires par rapport à l'enseignement secondaire, tout en reconnaissant que le jeune enfant a des besoins spécifiques :

« [...] les professeurs du secondaire sont invités aussi à préparer des fiches de leurs cours. Par contre, ils ne sont pas obligés de le faire comme nous ! Et nous, on est obligés aussi de préparer l'affichage mural de la classe, bon... à mon avis, c'est un travail supplémentaire mais malgré tout, il peut être utile pour l'enfant afin de mémoriser certains acquis... » (Ibid.).

Parmi les exigences institutionnelles, Amel considère que la charge la plus lourde vient de l'intensité des programmes scolaires. L'obligation de leur achèvement conduit l'enseignant à un état de stress permanent. Habituellement, les enseignants sont invités à finir les programmes scolaires répartis sur toute l'année. Cette obligation se traduit par un contrôle de l'enseignant tout au long des mois, car il lui faut prouver une certaine rigueur par rapport à l'application de ces programmes.

De son point de vue de professionnelle expérimentée, Amel considère que cette obligation de terminer le programme prescrit ne se justifie pas dans la mesure où ce sont les enfants qui sont prioritaires d'après elle. L'enseignante décide par conséquent sur ce point-là de suivre son jugement, donc elle préfère respecter le rythme de ses élèves : « *Le programme scolaire est très chargé, de façon qu'on stresse beaucoup l'enseignant pour qu'il puisse le finir. Personnellement, je fais doucement et je m'arrête quand je sens que les élèves n'ont pas trop acquis les notions qui doivent être apprises* » (Voir annexe 4, observation n°10 de Amel, p.237).

Amel revendique ainsi une certaine marge d'autonomie professionnelle : « *L'autonomie est la base de la création, de l'invention et surtout de la satisfaction en milieu de travail. Qu'ils (les supérieurs hiérarchiques) donnent plus de liberté et ils voient qu'est-ce que ça donne* » nous dit-elle (p.240). Dans le positionnement professionnel de Amel, il y a donc un double souci de respecter le cadre normatif et d'agir en étant capable d'identifier soi-même ce qu'il convient de faire.

Comme nous le formulions dans notre hypothèse, l'autonomie dans le travail recouvre ces deux aspects en apparence opposés mais en réalité complémentaires : tenir compte des contraintes du cadre et s'autoriser à innover, être créatif à l'intérieur de ce cadre.

2.2. Amel revendique de pouvoir gérer l'écart prescrit-réel elle-même

L'écart entre le prescrit et le réel est la marque de toute activité humaine, et en particulier dans le travail. Celui-ci se réalise dans un entrecroisement d'aspirations, de contradictions et de malentendus. Les choses en effet ne se passent pas comme prévu : la plupart du temps, un observateur extérieur ne le remarque pas tout simplement parce que la situation a été gérée par une personne précisément « compétente ». Cela signifie que la compétence a consisté à gérer cet écart. Toutefois quand on dit que l'écart prescrit-réel est toujours là, cela ne veut pas dire qu'il est banalisé. Car la gestion de cet écart a un coût : supportable, si la personne bénéficie d'un soutien dans son milieu de travail ; mais insupportable lorsque le soutien est défaillant.

C'est justement le cas lorsque l'enseignant se retrouve dans des situations imprévisibles, c'est-à-dire qu'il lui a été impossible d'anticiper ce qui lui arrive. Cela l'oblige à imaginer des solutions singulières, celles qui lui paraissent les mieux adaptées. Par exemple, trancher en choisissant des activités qui lui paraissent plus intéressantes par rapport aux besoins d'apprentissage de ses élèves – les besoins tels que lui, le maître d'école, les évalue. Les prescriptions administratives qui concernent le nombre d'activités journalières en classe souvent ne peuvent pas être respectées. Les appliquer à la lettre équivaldrait à négliger de multiples autres exigences de la réalité de la classe. Nous pouvons citer par exemple : la variabilité des élèves, le niveau de complexité de la leçon, les imprévus qui peuvent survenir pendant le déroulement d'une leçon, etc. Tout ce bouquet de raisons amène l'enseignant à favoriser telle activité plutôt que telle autre. Mais alors la question qui se pose à l'enseignant relève d'un *débat de normes* : ses normes personnelles lui dictent une manière de faire, alors que les normes de l'institution lui dictent autre chose. L'enseignant peut-il être transparent, dévoiler ses choix devant la hiérarchie ou bien ces petites alternatives ne peuvent-elles s'appliquer autrement que derrière les portes de la classe ?

En nous rendant sur le terrain pour observer sa classe, l'enseignante Amel nous a présenté son programme lors de l'étape de briefing, avant le démarrage de son cours. D'après son plan de séance, elle a prévu d'animer quatre activités comme elle nous l'explique :

« Aujourd'hui, normalement j'enseignerai trois activités : mise en train (15 mn), lecture documentaire (60 mn), pratique écrite de la langue (30 mn) et dictée. (30 mn).

La leçon de la lecture documentaire sera sur les animaux sauvages. Les enfants doivent lire le texte du documentaire et le comprendre et on doit par la suite renforcer ce que les enfants ont appris du texte par leurs propres recherches faites chez eux.

La pratique écrite de la langue portera sur les types de phrases : déclarative, interrogative, exclamative. Et je finirai par l'activité de dictée.

J'espère que je trouverai suffisamment du temps pour finir toutes les activités prévues » (p.234).

En fin de séance, lors de notre débriefing, Amel fait le point et nous constatons qu'elle n'a réalisé que deux activités sur quatre : la lecture documentaire et la mise en train. La raison est clairement pour elle la question du timing. Et bien sûr, derrière la contrainte de l'horloge, on retrouve ce qui est fondamental, tout à l'opposé d'une neutralité mécanique : la notion de valeur. Au nom de quoi je décide de renoncer à ceci pour préférer faire cela ; qu'est-ce qui « vaut » davantage à mes yeux ? Amel considère que l'activité de la lecture documentaire est une activité cruciale à laquelle il faut lui consacrer plus de temps. Le non-respect des exigences institutionnelles est expliqué souvent par des raisons pédagogiques qui paraissent importantes à l'égard de l'enseignant et en faveur de l'élève. Amel explique ainsi :

« Aujourd'hui, c'était prévu que je réalise quatre activités, j'en ai fait que deux. L'activité de la lecture documentaire m'a pris tout le temps. Tellement c'était intéressant de débattre sur les animaux que j'ai laissé le temps à mes élèves de s'exprimer. Pour moi, ce qu'ils ont appris aujourd'hui en compétences, ça leur suffit pour la journée. Ils ne sont pas obligés de finir les autres activités.

Les enfants ont fait des recherches à la maison...il faut qu'ils prennent le temps de les exposer devant leurs collègues...c'est important pour moi...je n'ai pas envie de bâcler cette activité, qui à mon avis travaille les compétences orales et écrites des élèves...à mon avis, il faut laisser le temps nécessaire à cette activité...bref...

Voilà la différence entre les exigences des programmes qui nous obligent à faire quatre activités par séance, alors qu'on n'est même pas capables d'en finir deux ! Il va falloir réfléchir au temps scolaire avant de construire des programmes » (p.238).

Selon Amel, le respect des temps d'activités représente une exigence qu'il s'agit respecter surtout lors d'un contrôle, devant un inspecteur ou un assistant pédagogique. Franchir ces lignes rouges déterminées par l'institution pourrait exposer l'enseignant à des risques de sanctions susceptibles de compromettre sa note pédagogique. Néanmoins, en dehors de ce rapport de pouvoir, Amel se montre prête à convaincre un visiteur de ses propres raisons, celles qui l'ont poussées à faire ce choix :

« Bon, normalement oui...on est obligés de respecter l'ordre des activités jour par jour ... mais quand quelqu'un vient me visiter, je sais bien me défendre...à mon avis, il faut privilégier des disciplines (par rapport) à d'autres...parce que tout simplement, la répartition des horaires des activités est mal conçue...donc, il va falloir qu'on réfléchisse à la changer » (Ibid.).

2.3.Amel interroge la conformité du prescrit par rapport au réel (plutôt que l'inverse)

L'écart entre le prescrit et le réel, répétons-le, existe toujours, partout, parce que le discours ne peut pas exactement coller à la vie réelle. Le « programme » est quelque chose de pensé à l'avance (nécessairement schématique) quand, de son côté, la réalité (dense et complexe) est forcément celle dans laquelle nous sommes plongés à un moment donné de la vie réelle.

Mais la difficulté est de savoir si, oui ou non, la personne qui travaille a les moyens de gérer cet écart entre le prévu et le réalisé. Autrement dit, le travailleur doit-il considérer le prescrit comme la description exacte de « *ce qu'il doit faire* » dans le moment où il agit ? Ou bien peut-il considérer que ce prescrit lui indique simplement *la direction souhaitable*, mais en lui faisant confiance pour adapter « *les conditions de réalisation de la norme* » ?

Amel reprend l'exemple des programmes scolaires qui se présentent comme quelque chose de non négociable. Jusqu'où peut-on accepter un prescrit qui ne tolère pas le débat avec le réel ? Qu'est-ce qui n'est pas « conforme » ? Est-ce le travail réel qui n'est pas conforme au prescrit ? Ou bien au contraire ne serait-ce pas le prescrit qui n'est pas conforme à la réalité ? Amel prend l'exemple des programmes officiels qu'il faut appliquer « comme si » la réalité des enfants était homogène, « comme si » les enseignants avaient à leur disposition des moyens matériels et didactiques. La surcharge d'une classe, souligne Amel, empêche

inévitablement le maître d'école de pratiquer une autre consigne, « la différenciation pédagogique », centrée sur la diversification des méthodes qui est susceptible de répondre à l'hétérogénéité des élèves. Elle explique :

« Il y a une petite différence entre ce qui est prescrit dans les programmes officiels et la réalité du travail en classe. En réalité, quand on parle de la pédagogie différencielle, tu es censée travailler par niveau de compétences de l'élève et par groupes, comment veulent-ils qu'on applique cette approche quand on a 30 élèves par classe ?

On ne peut pas s'occuper de tous les enfants en même temps.
En plus on n'a pas les conditions matérielles qu'il faut...donc c'est presque impossible d'appliquer cette approche sur le terrain » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Amel, p.380).

La question de savoir si le prescrit essaie d'être conforme au réel, avant de retourner la phrase dans l'autre sens (le contrôleur qui vérifie si le réel est conforme au prescrit), cela se pose très en amont dans le système éducatif, autrement dit dans les dispositifs de formation des enseignants. Le ministère tunisien de l'éducation prévoit de former les enseignants et de les accompagner tout au long de leur carrière. Toutefois cet accompagnement ne semble pas être respecté pour les promotions d'enseignants recrutés directement dès l'université, dans les filières de l'enseignement supérieur. Les professionnels ayant la maîtrise de leur discipline mais n'ayant pas suivi une formation spécialisée dans l'enseignement, ont été confrontés directement à la réalité du terrain. Sans préparation d'ordre pédagogique, ils ont pris « en pleine figure » la réalité du public qu'ils ignoraient. Il leur aura fallu se débrouiller pour s'auto-former et répondre ainsi aux différentes exigences de leur métier. Amel expose ci-dessous son expérience personnelle en formation professionnelle :

« Moi j'ai une licence en sciences naturelles, et si j'ai pu facilement m'adapter aux niveaux de mes élèves, c'est grâce à une ancienne maîtresse qui a pu m'aider à préparer mes cours. Bon, il y avait aussi le conseiller pédagogique qui venait de temps en temps pour me rendre visite, mais, il ne pouvait pas tout faire. Il fallait à un moment que je sois autonome pour que je puisse réussir » (p. 381).

2.4. Amel travaille malgré tout, mais en espérant un vrai changement

Le travail réel recouvre aussi bien la réalité humaine (ce que nous venons de voir : le public auquel on s'adresse pour enseigner) que la réalité matérielle : ce que nous réservent les lieux

où nous allons travailler. Les conditions matérielles, nous l'avons déjà dit, sont la préoccupation première des enseignants car elles entravent quotidiennement leur travail. Donner une leçon sans avoir le matériel didactique nécessaire, ou bien s'adresser aux élèves dans une infrastructure dégradée, avec souvent la surcharge des classes, tout cela met le personnel éducatif à l'épreuve et en même temps donne la preuve que le « prescrit », c'est-à-dire les objectifs à atteindre en termes d'apprentissage, tourne le dos au « réel », c'est-à-dire les moyens fournis à l'enseignant pour pouvoir réaliser ces objectifs.

Souvent confrontés à des conditions arides de travail, les enseignants doivent faire « feu de tout bois ». Ils se trouvent obligés de solliciter les familles des élèves, en leur demandant de combler les lacunes de l'institution. Amel illustre le problème ainsi :

« J'ajoute qu'on n'a pas le matériel des sciences naturelles. Les enseignants de cette discipline demandent à leurs élèves de ramener du matériel d'expérience de chez eux. Même chose pour le matériel de français. Pourquoi, ne donnent-ils pas de l'importance à l'enseignement de cette matière ? Je pense que les directeurs ont peur que ce matériel soit volé, vu qu'ils sont obligés de donner des comptes rendus sur l'entretien de ce matériel. Donc, ils préfèrent les garder dans leurs bureaux que les laisser dans les salles » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Amel, p.383).

Les conditions de travail difficiles passent toujours au second plan pour la direction, qui veut prendre le minimum de risques. Dans l'exemple cité par Amel, le responsable de l'établissement cache le matériel didactique pour être sûr qu'il ne soit pas volé et qu'on ne lui demande pas des comptes). Dans un autre exemple (supra, p. 202) Amel explique que son supérieur hiérarchique ignore sa demande de remise en état des locaux, là encore pour ne pas risquer d'importuner le niveau de direction au-dessus de lui.

Mais l'objectif de notre enquête n'est pas d'effectuer un *nième* inventaire des manques dans le système d'éducation tunisien. Autrement dit, nous ne nous arrêtons pas à décrire un écart entre le prescrit et le réel. Ce qui nous intéresse, c'est de mettre l'éclairage sur la réaction des enseignants : qu'est-ce que « *ça leur fait* » de travailler dans ces conditions ? Comment gèrent-ils la contradiction institutionnelle entre *le maximum* d'exigences et *le minimum* de moyens pour les satisfaire ? Autrement dit, quel est le Point de Vue des professionnels comme Amel ?

Et c'est là que, malheureusement, nous constatons que les conditions de travail difficiles passent également au second plan, pour les personnels enseignants ! Non pas pour les mêmes

raisons que la hiérarchie, qui fait la sourde oreille pour son propre confort. Mais parce que, aux yeux des enseignants, ce qui passe au premier plan c'est leur sens du service, la volonté de rendre « malgré tout » le service attendu par le public. En d'autres termes, les enseignants se mettent en inconfort dans les conditions qu'on leur réserve pour travailler, au nom d'une valeur qui les anime : enseigner, transmettre leur savoir, faire grandir leurs élèves comme ils le méritent.

Nous venons de voir l'inconfort de l'enseignant qui doit « mendier » des moyens aux familles des élèves (en cours de sciences naturelles, en cours de français...). Et nous avons vu dans l'exemple précédent donné par Amel que chaque hiver elle travaille dans l'humidité « malgré tout », en payant le prix de sa santé (maladie chronique).

Cela confirme notre hypothèse selon laquelle, dans le système éducatif actuel, le travail enseignant est vu uniquement du côté de la performance (= résultats) et non pas du côté de la compétence (= savoir-faire et savoir-être). Le bien-être de l'enseignant et celui de l'élève semblent être ignorés, selon Amel :

« Il faut nécessairement améliorer le milieu de vie des élèves et des enseignants...il faut que ça change un jour...ben, je pense qu'en faisant ça, on pourrait facilement améliorer le rendement de travail des enseignants comme des élèves... » (p.391).

Ces conditions laborieuses ne parviennent pas à décourager les enseignants. Pourquoi ? La principale raison de la résistance des gens qui travaillent vient du fait que le travail, cela consiste précisément à se confronter à une difficulté. *S'ils travaillent, c'est parce qu'ils s'accrochent à leur défi de surmonter cette difficulté.* Il n'existe pas de travail sans obstacle, mais il existe des conditions qui compliquent la tâche – ou bien qui, au contraire, qui la facilitent. L'enseignant a une tâche, celle de transmettre quelque chose à quelqu'un, et cette tâche n'est pas sans difficulté, donc elle n'est pas sans un « écart prescrit-réel ».

La question qui est posée dans le système éducatif tunisien, ce n'est pas d'imaginer une école « sans écart entre le prescrit et le réel », cela n'existe pas ! Mais c'est d'imaginer un système éducatif qui aide véritablement le personnel enseignant à gérer au mieux la difficulté du monde réel, à partir du prescrit de l'institution. Et cela passe par la reconnaissance de l'expertise de l'enseignant.

L'enseignant est *toujours empêché par des obstacles* (le « réel » : la disponibilité des apprenants, leurs conditions de vie, leur niveau scolaire antérieur, l'absence ou non de perspectives d'avenir pour eux, etc.) quand il part sur le terrain pour réaliser la mission qu'on lui confie (« le prescrit »). Mais son institution *peut lui compliquer la tâche* en ne lui faisant pas suffisamment confiance : c'est manifestement le cas dans le système éducatif tunisien actuellement.

2.5. L'autonomie professionnelle observée à partir du travail d'Amel

Travailler, cela consiste à reprendre l'initiative face aux contraintes qui surgissent : le travail ne se fait pas tout seul, il a besoin de quelqu'un qui pilote les contraintes au service d'un projet, donc qui surmontent les obstacles.

Mais reprendre l'initiative, cela signifie agir au nom de ce qui « vaut » à nos yeux, donc « ce qui doit être », ce qui est préférable, souhaitable, etc. La personne qui travaille a forcément sa propre idée de ce qui doit être fait - qui ne se superpose pas exactement avec l'idée que son institution peut avoir de ce qui doit être fait. Il y a donc, dans l'intime de l'agir (le for intérieur de la personne qui agit) un débat entre lui-même et son milieu professionnel. C'est tout l'enseignement de Canguilhem (2000/1965). On parle alors d'un « débat de normes » (Schwartz, 2000) permanent, inévitable et même souhaitable, car c'est là que se niche la subjectivité et son dynamisme transformateur. Sans débat de normes interne, l'être humain agit comme un automate, ce qui ne va jamais très loin.

L'enseignant est constamment dans un débat de normes qui l'incite à « faire avec » les moyens pourvus dans l'action présente, « l'ici » et le « maintenant ». Amel nous explique par exemple que l'aménagement de sa salle représente une alternative pour remédier à la contrainte de l'espace réduit qui empêche l'enseignant ainsi que les élèves de se déplacer librement dans la salle. Malgré l'alternative pensée par cette enseignante, l'aménagement choisi ne semble pas être idéal puisque la solution trouvée expose les enfants au risque de se heurter la tête à la fenêtre. En demandant à Amel la raison du choix d'aménager la salle ainsi, nous l'entendons nous répondre ceci :

« Je sais que cela est risqué pour les enfants qui s'assoient devant la fenêtre. Mais en même temps, je n'ai pas d'autre choix. Quand je place verticalement les tables, les enfants n'ont plus d'espace pour se déplacer. Bref, c'est compliqué ! » (Voir annexe 4, observation 10 de Amel, p.226).

La situation devient un foyer d'exigences qui se croisent : exigence de pouvoir circuler entre les tables ; exigence de pouvoir accompagner les apprenants (en circulant) ; exigence d'être assis sans risque de se faire mal. L'issue de ce « débat entre les normes » pour la maîtresse d'école, c'est un compromis où elle installera un enfant calme et prudent qui ne se lèvera pas brusquement et fera attention à la fenêtre...

Quel est l'intérêt de comprendre que travailler, c'est gérer ses propres débats de normes ? C'est avant tout de saisir l'activité humaine, qui n'est jamais semblable à la marche d'un robot. Le DDN (débat de normes) est une niche où la subjectivité du projet d'agir se débat avec l'objectivité des conditions de l'action. C'est le lieu où le sujet est à l'épreuve de la vie réelle. C'est aussi là que se décide l'évaluation des problèmes, la mise en scène de la motivation à risquer des efforts - et la mobilisation des ressources / savoirs - et enfin l'efficacité d'une action. C'est dans le DDN que se loge l'autonomie professionnelle.

Contrairement à Fouzia, Amel considère que la présence de la norme de l'empêche pas d'avoir son propre espace de liberté professionnelle. Cet interstice réservé à l'autonomie est autorisé, selon Amel, par l'inspectrice elle-même qui encourage tout travail prouvant une certaine créativité et une inventivité, tant que cela aide l'enfant à mieux développer ses compétences. Elle nous explique : *« bon, personnellement je pourrais dire que j'ai un peu de marge de manœuvre dans mon travail dans l'enseignement du français... Mon inspectrice nous a demandé de laisser à part les supports (officiels) visuels d'expression orale et d'en créer d'autres selon les thèmes de nos cours. Avant on était obligés d'utiliser des supports visuels très anciens et qui ne convenaient pas au niveau scolaire de l'élève »* (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Amel, p.387).

Les propos de Amel illustrent un fait plus général : ce ne sont pas forcément les inspecteurs qui cherchent à réprimer la liberté de l'enseignant. Ils représentent certes le prescrit officiel, mais ils sont probablement aussi dans une position intermédiaire qui leur donne une vision à la fois sur le système éducatif actuel et sur les évolutions en cours dans la société. Les plus

progressistes peuvent être convaincus des principes de créativité et d'innovation pédagogique qui sont à encourager pour répondre aux nouvelles exigences de la société.

2.6. Les contraintes financières, un exemple de débat de normes pour Amel

Un autre « débat de normes » récurrent, pour le maître d'école tunisien, c'est celui qui tourne autour de l'activité rémunératrice. Les enseignants tunisiens considèrent que leurs conditions financières sont dévalorisantes, ce qui influe sur leur degré d'engagement. Nombre de manifestations et de grèves dans le secteur éducatif visent à donner de la visibilité sociale à ce problème de rémunération, lié à un déficit de reconnaissance salariale. Amel confirme le diagnostic concernant la situation financière des gens de son métier : « *Elle est catastrophique ! C'est vraiment injuste de laisser l'enseignant vivre dans des conditions misérables. Alors qu'au contraire, il doit être bien récompensé vu son statut et la nature de son métier* » (p.239).

Tous sont d'accord pour dire que les salaires ne reflètent pas la nature de l'activité qu'ils réalisent. Et c'est là que nous pouvons parler de l'émergence d'un débat de normes. Car l'enseignant ne choisit pas cette solution de gaieté de cœur. Le débat interne de chacun est un tiraillement entre « devoir remplir sa mission » ; « devoir protester contre les salaires bas » ; « devoir rester motivé » ; « devoir faire des cours particuliers » ; « devoir ramener de l'argent dans le ménage » ... Autant de « normes », ou *manières de faire à privilégier* qui se percutent et se contredisent.

Pour un enseignant, donner des cours particuliers ne répond pas forcément à son éthique du service public. Cela revient en effet à privilégier les plus aisés, avec un investissement du maître en termes de fatigue qui, ensuite, peut nuire à la qualité de son travail en classe. En Tunisie, c'est un marché qui devrait être contrôlé. Amel nous l'explique :

« *Le nouveau ministre a interdit ces cours en dehors de l'établissement scolaire... il y a les parents qui se plaignent aussi des enseignants qui profitent de ces cours pour s'enrichir... donc on travaille quand même dans la pression...on prend des risques quand même...* » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Amel, p.390).

Le recours au sein de l'établissement scolaire à des cours particuliers s'avère en même temps moins rentable car, nous dit Amel, les enseignants doivent partager leurs gains :

« Je t'explique... quand l'établissement scolaire organise des cours particuliers, le directeur gagne 20% de ce que l'élève paie. Par exemple s'il paye 10 dinars par heure, le directeur en prend 2 ...et c'est comme ça que ça marche... donc les directeurs sont contents quand on fait des cours particuliers à l'école... ça les arrange...(rire)... » (Ibid.).

Alors, quelle issue trouver à ce « débat de normes » ? Beaucoup d'enseignants ont décidé de braver l'interdiction de ce type de cours. La dévalorisation financière de leur travail est telle (et l'institution en est responsable à leurs yeux) que passer outre ne leur paraît pas aussi transgressif. Ils n'ont pas le sentiment de profiter par là d'un système qui les oublie toujours davantage.

Amel nous confirme que le statut social de l'enseignant tunisien s'est beaucoup dégradé ces dernières années. Il faut remonter aux années avant 2000 pour retrouver un statut de l'instituteur qui soit « honorant », avec une autorité morale, un certain prestige, une véritable attractivité.

2.7.L'interprétation du cadre normatif lors du retour d'activité d'Amel

En participant à notre protocole de retour d'activité, l'enseignante Amel a fait l'expérience d'un face-à-face avec la réalité de son métier. Elle s'est confrontée à sa propre expérience et, comme elle nous l'a dit elle-même, elle a pu constater l'écart entre son activité réelle et la prescription de cette réalité par l'institution. Elle a pris conscience de la différence entre ce qui a été prévu comme activité et ce qui a été réellement réalisé sur le terrain. Nous avons voulu que Amel découvre elle-même les deux facettes du travail, en lui demandant de décrire une activité de son choix : d'abord la situation professionnelle objective à l'étape du repérage (le cadre de l'action - cf. *supra* : *méthodologie*) pour ensuite exposer sa vision subjective de ce qui s'est passé pendant la réalisation (étape d'ancrage avec entretien de débriefing).

La maîtresse d'école a choisi de commenter une activité de « lecture compréhension » dont elle nous a expliqué en détails les intentions, la démarche et les étapes, avant la séance. Lors du débriefing, l'activité telle qu'elle s'est effectivement déroulée met en évidence le décalage important avec le plan d'action. La confrontation des deux versants du travail (anticipé et réalisé) a donné lieu à des explications : c'est l'exposition par la personne qui a géré la

situation –Amel– de tous les micro-arbitrages que l'action a pu exiger d'elle, en tension permanente avec ce qui était prévu et demandé. Et c'est à la lumière de ces commentaires a posteriori que les véritables raisons de l'aboutissement de l'activité sont apparues. Si le résultat prévu a été atteint, ce n'est pas un effet mécanique de l'organisation, c'est un aller-retour permanent entre ce qu'on a prévu et ce qui se passe réellement à l'instant T. Cet exercice est un excellent entraînement à redécouvrir sa propre activité professionnelle.

Soulignons qu'il ne s'agit pas ici de critiquer une éventuelle insuffisance de l'organisation par rapport aux efforts qu'il a fallu fournir ensuite pour atteindre le résultat. L'organisation, par définition, dessine une activité à venir en pointillés. La réalisation consiste à gérer les événements (forcément largement imprévisibles) en fonction de ce que l'organisation a prévu de faire. C'est en confrontant les deux (et non pas en considérant à part : le travail selon l'organisation et le travail selon la réalisation) que l'on fait apparaître les arbitrages et par conséquent les initiatives prises (Durrive, 2016).

Entre ce qui a été programmé et ce qui est réellement arrivé, l'enseignante a dû sans cesse évaluer la situation, imaginer plusieurs réponses possibles et trancher en optant pour une solution (*une seule, car on ne peut pas adopter deux solutions simultanément : d'où l'importance de comprendre au nom de quoi on tranche dans tel sens*). C'est donc un exercice permanent d'interprétation du cadre normatif, autrement dit « *ce qu'on demande* ». Et lors du débriefing, par rapport à la réponse imaginée au départ, il apparaît clair que « *ce que ça demande* » est beaucoup plus riche, dense, contradictoire.

Voici un exemple, à propos d'un lexème qui devait aller de soi durant la séance d'Amel et qui a pourtant posé problème aux enfants.

L'enseignante raconte :

« Je me suis trouvée devant une situation difficile. Il fallait que j'explique le mot français « déguisement » aux enfants sans que j'aie recours à la langue arabe. (Avant la séance) je n'ai pas imaginé que les enfants ne connaissaient pas le mot. Il a fallu donc que j'improvise quelque chose avec le matériel que j'ai en classe. Je ne sais comment, j'ai eu cette idée d'utiliser le vieux masque que j'ai dans l'armoire et la nappe du bureau pour déguiser un élève. C'était trop spontané, comme un réflexe immédiat pour expliquer un mot !

Je pense à cette capacité d'inventer que tous les jours requièrent en exerçant ce métier... c'est incroyable. En tout cas, je suis fière d'avoir pu expliquer ce mot sans avoir eu recours à la langue arabe. J'essaie toujours d'habituer mes élèves à parler en français sans être obligés de traduire. En plus c'est interdit de parler arabe dans la séance de français, ce que je trouve normal à mon avis » (Voir annexe 7, retour d'activité n°1 de Amel, p.402).

L'intérêt de ce petit exemple est d'avoir une portée générale pour ce qui nous occupe. Amel est confrontée à un texte, donc à une norme textuelle, doublée d'une norme pédagogique (ne parler qu'en français aux élèves). L'institutrice a par ailleurs ses propres normes (elle ne veut pas tricher avec l'exercice, il faut que les enfants trouvent par eux-mêmes). Dans ce « débat de normes » interne, elle imagine une issue, une « renormalisation » : elle va déguiser sommairement un élève pour mettre ses camarades sur la piste du sens qu'elle veut leur faire découvrir. C'est ce qu'on appelle « le dialogue avec les normes » (Schwartz, 2000), qui est permanent dans l'expérience de la vie sociale et en particulier dans le travail et la formation.

Amel a mis en œuvre une solution singulière face à la contrainte imposée à l'instant T afin de pouvoir expliquer un terme non assimilé par les élèves. Amel a donc interprété cette norme, elle a tout d'abord essayé d'expliquer ce mot verbalement en langue française, puis elle a demandé à un élève de l'expliquer à ses collègues. Constatant que cela n'a pas fonctionné (nouvelle contrainte) et puisque le recours à la langue arabe est interdit, l'enseignante a choisi d'improviser une situation en utilisant le matériel dont elle disposait en classe (une nappe et un masque de clown) pour faire surgir dans l'esprit des enfants le sens du mot « déguisement ». Cette situation montre qu'une activité n'est pas le déroulement du projet tel que prévu au départ, autrement dit le prescrit est incapable de dire à l'avance l'ensemble de la réalité. Ce sont ces débats de normes qui permettent à l'enseignant de réajuster le prescrit et de le rendre applicable au réel.

Un autre exemple de « nœud » discuté lors du retour d'activité : c'est une illustration de la gestion des moyens, qui représente également une forme de « débat de normes » pour l'enseignant. Comme souvent dans les écoles primaires en Tunisie, l'infrastructure pose problème. Il faut « faire avec » les conditions inscrites dans l'espace à un moment donné. Les « normes antécédentes » (Schwartz, 2000) de l'action englobent non seulement le prescrit mais aussi l'inscrit : ce qui contribue à façonner l'action, ce qui s'impose au travail.

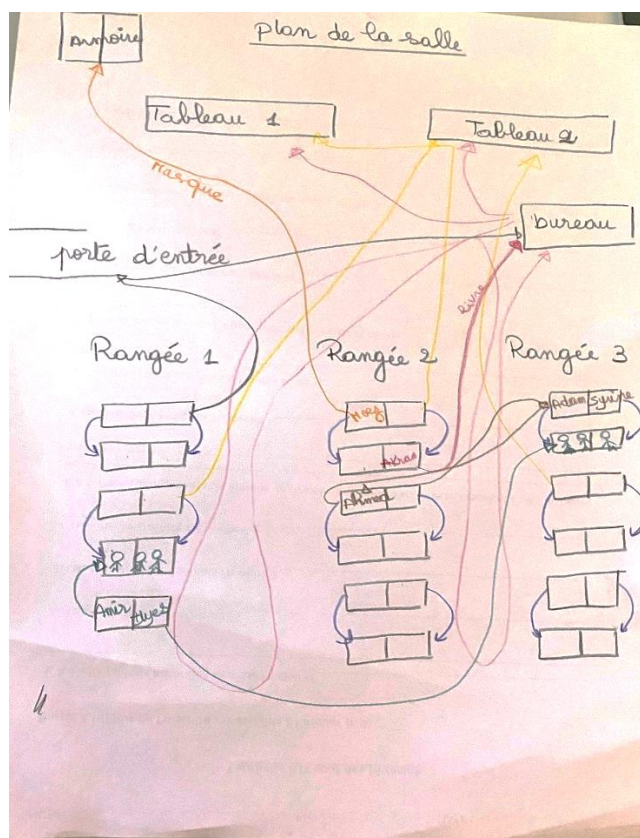
La réalité de la salle de classe pour Amel, ce jour-là, c'est un espace réduit et un manque de tables pour installer tous les élèves présents. La maîtresse d'école est obligée d'agir avec cet

ensemble de faits au départ, qui sont autant de contraintes. Reprendre l'initiative, cela veut dire pour elle tenter de réajuster le plan de la classe afin que tous les élèves soient assis et qu'ils puissent travailler en groupe. En effet, Amel considère que le travail collectif est d'une importance capitale pour ses élèves. La maîtresse se trouve donc avec deux groupes de 5 enfants, certains étant installés à trois autour d'une seule table (Voir le schéma plus bas).

La maîtresse explique cela :

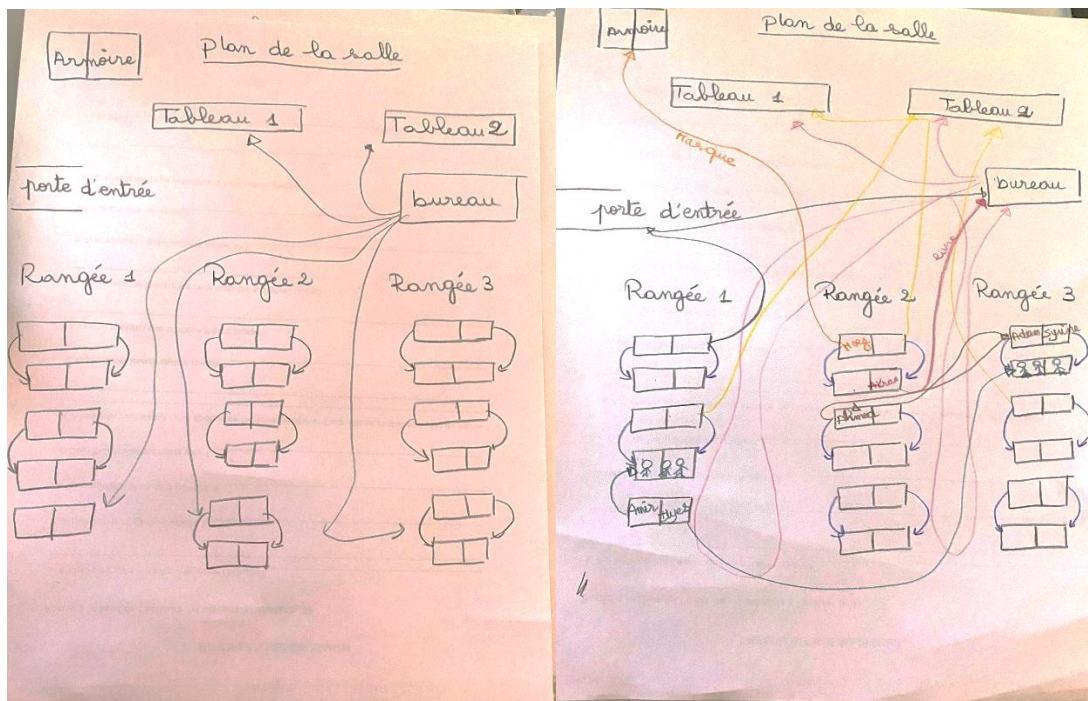
« Je n'ai pas le choix, les tables sont tellement grandes et lourdes qu'on ne peut pas les déplacer. En même temps, je n'ai pas envie de priver mes élèves de travail collectif à cause de ça, surtout que j'ai la possibilité de les mettre en groupes. Je leur demande tout simplement de se retourner derrière eux, de façon qu'ils soient à quatre. Bon, je sais que ce n'est pas confortable pour eux, mais je n'ai pas le choix. C'est un exercice qui ne dure pas plus que 10mn...donc, ce n'est pas grave...(rire).

J'ai deux groupes de cinq. Là par contre, c'est un peu compliqué parce que j'ai des élèves qui seront assis à trois autour d'une même table. Bon, l'essentiel pour moi c'est que ces enfants puissent travailler avec leurs collègues » (p.404).



Lors du retour d'activité, notre intention était double : a) faire découvrir à Amel ce que signifie l'écart entre le prescrit et le réel dans la situation d'apprentissage qui faisait l'objet de notre échange ; b) faire découvrir à Amel que cet écart-là, elle ne le subit pas passivement. Elle est constamment en activité, en train de le « gérer », autrement dit de reprendre l'initiative sur les contraintes en trouvant des solutions. Et c'est cela au fond, « redécouvrir son métier d'enseignant, à travers les débats de normes » (titre de notre thèse).

En confrontant les deux dessins ci-dessous, Amel va exactement faire le constat que nous attendions : le prescrit a beau faire, il lui est impossible de tout penser à l'avance ; c'est donc le professionnel qui rend les choses possibles sur le terrain, grâce à son ingéniosité (son imagination, son intelligence, sa motivation).



Dessin n°1 (Avant l'action)

Dessin n°2 (Après l'action)

Ci-dessous, Amel commente le décalage entre le prescrit et le réel :

« C'est vrai, le dessin initial paraît comme un espace où il n'y a pas de vie. Personne ne bouge, c'est calme, il n'y a pas de vie quoi...par contre, quand je regarde le deuxième dessin, je sens que ce même espace se transforme en lieu de vie. Tout est significatif...les enfants qui se déplacent, moi-même d'ailleurs...

Ce qui explique que dans notre métier on est toujours invité à bouger et à faire bouger les élèves. Tout se déplace dans le temps et dans l'espace sans qu'on se rende compte parfois. Et c'est magique d'ailleurs » (p.407).

La signification des flèches qui apparaissent sur le dessin n°2 sont interprétées ci-dessous :

« Oui, oui, ici j'ai mis des flèches **bleues** pour montrer que les enfants de devant se retournent derrière pour pouvoir travailler en groupes de quatre. J'ai aussi mis ici des flèches en **vert** pour expliquer que les deux enfants qui restent tout seuls se déplacent dans les deux autres rangées. Là, c'est Amir qui se déplace et rejoint le deuxième groupe de la première rangée, celle à proximité de la porte d'entrée. Et là c'est Ilyes qui s'installe avec le premier groupe de la troisième rangée, celle devant mon bureau. J'ai aussi dessiné trois bonhommes dans ces tables pour montrer que ce sont deux groupes de cinq et que ces enfants sont assis à trois dans une même table. Tu me n'en veux pas j'espère pour ce mauvais dessin, je ne suis pas trop douée (rire).

[...] la flèche **rouge**, c'est Akram, qui se déplace vers mon bureau pour m'informer qu'il a oublié son livre chez lui.

Là j'ai dessiné le déplacement de Moez vers l'armoire pour me chercher le masque pour le déguisement. Il est déjà dessiné sur l'estrade pour montrer à ses copains son déguisement improvisé...(rire).

[...] Là ? oui, les flèches en **marron** c'est Ahmed que j'ai déplacé à la place d'Adam, à la troisième rangée à côté de Syrine et ici, c'est Adam qui va à sa place au milieu de la première rangée. Là, c'est Syrine qui va aider Ahmed à comprendre le texte.

Et en **rose**, c'est moi qui me déplace entre les rangées pour contrôler le travail des enfants. Et les autres flèches en **jaune**, c'est les élèves qui vont au tableau pour corriger les exercices. Et cette flèche en **noir**, c'est l'enfant qui est allé chercher la craie de la classe voisine.

Voilà tout... » (Ibid.).

Amel est invitée à comparer le premier et le deuxième dessin.

« Ah, là, c'est autre chose...le dessin a complètement changé...parce que tout simplement quand j'ai dessiné le premier schéma, je ne savais pas d'avance ce qui va se passer, à part le travail en groupe. On ne sait jamais d'avance comment les séances d'apprentissage vont se dérouler. Je prépare mes leçons à la maison, mais je ne sais jamais comment les choses vont progresser sur le terrain. Il y a toujours des choses qu'on improvise et qu'on n'a pas préparé à la maison. [...] il y a toujours une différence entre ce qu'on imagine de faire et ce qu'on fait vraiment en classe. Ce qu'on prépare sur la fiche, ce sont des activités préparées quand on a zéro difficulté pendant l'activité. Sauf que c'est impossible- et je le dis par expérience –de travailler sans avoir des imprévus et des obstacles dans notre travail quotidien. Ce qui explique qu'on arrive rarement à finir les activités dans le temps prévu. Aujourd'hui, l'activité de lecture a été prévue pour 40 mn, je l'ai faite en une heure, et encore il y a des exercices que je n'ai pas réalisés que je laisse pour les séances prochaines » (p.408).

En mettant le doigt sur l'écart prescrit-réel dans sa propre situation de travail, la professionnelle prend conscience que son rôle est précisément de gérer cet écart (car comme elle le dit, il est toujours là : impossible que ce soit autrement). Elle redécouvre le sens de son travail et trouve en même temps des arguments pour défendre son point de vue lors de l'évaluation de son service par la hiérarchie.

3. Analyse du fil directeur du discours de l'enseignante BASMA

Un bref rappel du profil de l'enseignante : Basma est une institutrice de 5^{ème} année en langue arabe. Elle a 47 ans dont 26 ans d'ancienneté dans son métier. La professionnelle est originaire de la ville de Hammamet où elle exerce jusqu'à ce jour. Cette coïncidence a facilité son intégration dans le milieu professionnel car elle connaît pratiquement tous les habitants du quartier où se trouve son établissement. Basma est diplômée de l'Institut Supérieur de Formation des Maîtres et elle a été embauchée directement après avoir fini ses études.

3.1. La représentation du travail chez l'enseignante Basma

Selon Basma, le métier qu'elle exerce est « très spécial » car il est basé sur des interactions humaines, tout en étant très cadré. Être confronté tous les jours à la norme : voilà ce qui, de son point de vue, caractérise le plus la pratique enseignante et qui en fait parfois un parcours d'obstacles.

Elle explique :

« [...] On est devant une profession qui se base sur l'entretien avec l'être humain. Et c'est le plus agréable dans ce métier. Je ne peux pas cacher en revanche les différentes difficultés de ce métier. On est devant un métier très normé, surveillé. Et qui manque surtout de ce (dont) le maître a besoin pour enseigner. L'enseignant se bat tous les jours avec les normes du métier pour qu'il puisse transmettre des savoirs à l'élève. Ce n'est plus (du tout) facile ce qu'on fait... mais quand on le réalise, on est vraiment fiers de nous » (Voir annexe 4, observations n° 11 de Basma, p.243).

Basma prend l'exemple de la gestion de l'espace à l'école. Les salles sont généralement étroites et cela pose notamment le problème des cartables. Cela semble un détail et pourtant ça complique le travail quotidien du maître, au point de devenir une vraie contrainte professionnelle.

Elle nous dit ceci :

« [...] les cartables des enfants sont trop grands...et il n'y a plus de place pour les mettre... donc [les élèves sont] obligés de les laisser dans les bas-côtés des tables...ce qui nous empêche de nous déplacer facilement en classe et entre les rangées... Je suis tombée plusieurs fois devant les élèves à cause de ces cartables ! ... bon, même les élèves ont failli tomber

plusieurs fois...mais bon...on n'a pas le choix...on ne peut pas faire autrement...il faut faire attention c'est tout... » (p.251).

À partir de notre reportage photo, nous remarquons effectivement l'exiguïté de la pièce par rapport au nombre de tables qui occupent presque tout l'espace (Voir photo n°1,p.239).

Considérant le travail de l'enseignant globalement, Basma estime que le manque de moyens représente la contrainte dominante aujourd'hui. Elle précise :

« Bon, il y en a beaucoup [des contraintes], ce qui fait contrainte chez l'enseignant c'est essentiellement le manque de matériel. Imagine, on est en 2018, et on travaille encore sans photocopieuse... on n'a pas encore une salle de professeurs où on peut se reposer et corriger nos devoirs et nos cahiers...la craie et les feutres pour le tableau ne sont pas toujours fournis, l'état des salles et de l'école est lamentable » (p.248).

Comment réagit-elle à ces conditions précaires ? Basma avoue qu'elle atteint la limite, cela devient « insupportable » à ses yeux. Ce qui est choquant en plus, c'est l'indifférence de la hiérarchie qui doit estimer qu'elle n'est pas responsable de ce qui se passe sur le terrain. Le professionnel n'a qu'à se débrouiller !

Elle précise sa pensée :

[...] Il faut avouer que le maître se sent seul devant toutes ces contraintes, il doit trouver les solutions à toutes ces difficultés, alors que les institutions ne se mêlent pas de tout ça...mais bon, on est finalement habitués à ça, espérons que ça change un jour » (Ibid.).

Lors de notre entretien collectif, Basma intervient pour décrire la contrainte qui pèse sur l'exercice du métier. Son témoignage est poignant, car on entend son point de vue : elle est humiliée devant les élèves, elle a honte de ne pas avoir les moyens de faire son travail.

Nous voyons là la confirmation de ce que nous défendons à travers notre thèse : si les conditions de travail des enseignants sont bien connues aujourd'hui en Tunisie, si l'institution est bien au courant que le matériel manque et que chacun doit appliquer « le système D » comme on dit familièrement, ce que l'on sait moins c'est « *ce que ce ça fait de travailler comme cela* ». C'est le point de vue de la personne en activité qui est totalement ignoré, comme si celle-ci n'avait rien à dire d'important.

Écoutons l'enseignante Basma :

[...] le manque de matériel didactique est un grand problème. Par exemple je n'ai pas d'équerre ni de règle dans ma salle. Je suis toujours obligée de les demander aux autres collègues. Je me sens comme une mendiante. En plus, le ministère a installé des tableaux à feutres. En contrepartie, ils ne fournissent pas les stylos ! Je vous jure, que j'ai toujours honte quand je demande aux enfants de me prêter leurs feutres. Les feutres sont chers. Ils sont à 15 dinars. Et puisqu'on les utilise beaucoup, je suis toujours obligée d'en acheter, tout le temps. Et cela représente un budget annuel énorme ! Bon...j'ai trouvé dernièrement une solution qui coûte moins cher, il existe maintenant des feutres rechargeables. Du coup, la recharge me coûte deux dinars, ce qui est toujours moins cher que d'acheter des stylos neufs, c'est plus économique » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Basma, p.383).

Il faut bien comprendre ici le débat de normes chez Basma. Les normes qui constituent la situation de travail (normes antécédentes) sont contradictoires : d'un côté, « elle doit » utiliser le tableau blanc, de l'autre côté « elle doit » chercher elle-même les moyens d'écrire dessus. En réponse, on pourrait comprendre que Basma refuse de faire du zèle et décide de travailler « à la hauteur des moyens alloués », en faisant tout son cours oralement.

Mais la professionnelle a ses propres normes, elle se dit qu'elle « doit faire le maximum » pour les élèves. Elle ne supporte pas l'idée qu'elle devrait travailler au rabais, parce qu'on lui attribue des moyens au rabais. Si elle faisait son cours oralement, ce sont les enfants qui en paieraient le coût. Ce sont eux qui ne comprendraient pas la leçon - et c'est donc une hypothèse insupportable pour une professionnelle qui a choisi le métier par idéal, pour rendre un service humain.

Basma est tellement accrochée à l'idée de tenir malgré tout le défi d'enseigner qu'elle accepte les épreuves injustes qu'on lui fait subir : aller « mendier » auprès des familles les stylos feutres pour écrire la leçon ; ou encore piocher dans son maigre salaire pour venir au travail avec les outils dont elle a besoin.

3.2. Le contrôle au travail, mal vécu, est un frein à l'engagement selon Basma

Le contrôle au travail représente une des contraintes emblématiques de la pression des « normes antécédentes » institutionnelles dans le système éducatif tunisien.

« Pour ma part, durant les premières années de mon travail, le conseiller pédagogique me visitait toutes les semaines. J'étais obligée de préparer les fiches pédagogiques tous les jours... Je travaillais beaucoup chez moi, rien que parce que mon inspecteur était un peu trop exigeant.

J'ai perdu un enfant à cause du stress et de la fatigue du travail...
Bon heureusement avec l'expérience, ça devient de plus en plus facile »
(Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Basma, p. 367).

Et aujourd'hui, comment vit-elle cette épreuve ? :

« (...) par exemple...quand le conseiller pédagogique vient me rendre visite tous les 15 jours, sans me prévenir d'avance, cela devient frustrant pour moi... je ne comprends pas pourquoi ils sont toujours obligés de nous contrôler et surveiller ? ...c'est vraiment stressant... Tu sais, quand tu es trop surveillée, tu n'arrives pas à travailler à l'aise...tu es toujours stressée et tu perds même confiance en toi...

Ces visites, malgré qu'elles soient utiles pour moi...elles restent formelles...le conseiller vient pour juste marquer sa journée de travail... J'ai l'impression qu'ils remplissent leurs rapports par n'importe quoi parfois, pour montrer aux inspecteurs qu'ils ont bien travaillé ...(rire) »
(p.386).

Basma explique ce rythme effréné des modalités de contrôle par la crainte, chez le conseiller pédagogique de secteur, d'un jugement négatif de la part de sa hiérarchie, d'autant plus que les difficultés de communication entre les différents niveaux hiérarchiques dans le domaine éducatif sont bien connues.

Selon Basma, l'autre raison pouvant expliquer un suivi aussi serré des professionnels, c'est peut-être aussi une volonté de se tenir au courant de ce qui se vit sur le terrain. Mais en réalité, personne ne pense à interroger les maîtres sur leurs préoccupations au travail.

Elle nous dit ceci à propos des conseillers pédagogiques :

« Ils ont peur peut-être qu'ils soient mal vus...peut-être...je dis ça comme ça...peut-être aussi qu'on n'avait pas l'occasion de parler de nos soucis dans notre travail... Personne n'a jamais demandé aux enseignants de parler de leurs difficultés au travail...même les syndicats...je n'ai jamais entendu qu'ils organisent une rencontre ou une réunion pour parler des difficultés que l'enseignant rencontre tous les jours dans son travail...j'aurais aimé que les enseignants trouvent un espace où ils parlent de leurs soucis...mais bon, personne n'a pensé à le faire... » (Voir annexe 4, observation n°11 de Basma, p. 249).

En ce qui concerne la visite officielle d'inspection, elle est planifiée tous les deux ans pour la circonscription. Basma considère là encore que le rythme est excessif et influe sur le bien-être au travail :

« Personnellement, je trouve que ce rythme est trop intense pour le contrôle d'un enseignant. J'aurais aimé qu'il vienne nous visiter une fois dans les

quatre ou cinq ans...ça suffit à mon avis...bon... En tout cas, je pense que personne ne pourra changer ce système...même le syndicat n'a jamais pris en considération ce point... bref, personne n'a osé le faire... » (p.249).

Manifestement, aucune réflexion n'est engagée au niveau institutionnel sur l'impact des visites répétées des conseillers pédagogiques et ensuite des inspecteurs. Basma le souligne à plusieurs reprises : le contrôle est une source de stress, voire d'angoisse pour le professionnel. Lors de notre entretien collectif, l'enseignante explique :

« *Pareil pour moi, le contrôle ne me laisse pas travailler à l'aise. Quand il y a quelqu'un qui me surveille, je perds mon contrôle, et aussi ma spontanéité dans mon travail* » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Basma, p.376).

Pour quelle raison ? :

« *Euh, je ne sais plus, je pense que c'est par peur du jugement, ou par crainte que l'autre critique mon travail, surtout quand il y a des imprévus...* » (Ibid.).

Ce qui est sûr, si l'on cherche à analyser l'activité et donc à savoir « *ce que ça fait* de vivre de telles épreuves », la réponse est que cela n'encourage pas la motivation de l'enseignant ni son désir de s'engager au travail. Basma décrit même les visites des inspecteurs comme « *le moment les plus horrible* » dans sa vie professionnelle (p.386).

Basma nous parle également du manque de reconnaissance envers les efforts que l'enseignant fournit toute l'année, chez certains inspecteurs. Ces derniers prennent surtout en considération le degré d'engagement du maître envers le cadre normatif :

« Personnellement j'ai souffert des inspecteurs qui ne valorisent pas le travail de l'enseignant...malgré que je suis quelqu'un qui travaille beaucoup et sérieusement.

Ces inspecteurs ne s'intéressent pas à l'effort que tu fais toute l'année avec tes élèves et à ton rendement en classe, mais ils s'intéressent plutôt au nombre de fiches que tu as préparées à la maison, au décor de la salle ou au nombre d'exercices sur le cahier de roulement (cahier du jour). Ils oublient que tout cela n'est pas important devant le niveau de l'élève » (p.388).

Ces propos de Basma illustrent parfaitement un « débat de normes » sous-jacent au malentendu entre l'enseignant et l'inspecteur. Pour Basma, ce qui est important (« *ce qui doit*

être privilégié », « *ce qui doit faire norme* ») ce n'est pas le décorum mais le travail relationnel avec l'élève. La communauté éducative va mal lorsqu'elle découvre que les différents acteurs ne partagent pas les mêmes valeurs...

Basma souligne une réalité interne qui varie selon les établissements. C'est que la surveillance institutionnelle peut s'accroître et prendre un aspect encore plus astreignant, car le directeur peut lui aussi être à l'origine d'une surveillance des personnels qui vient s'ajouter à celle de l'inspecteur :

« Chaque directeur a une méthode de travail. Mais la hiérarchie reste toujours la même et l'organisation reste également la même. On est pratiquement une vingtaine d'enseignants à l'école. Le directeur est celui qui décide tout à l'école sur le plan administratif ou de l'organisation [...] » (Voir annexe 4, observation n°11 de Basma, p.244).

Par ailleurs et Basma tient à le rappeler, le dispositif institutionnel de contrôle du travail n'exclut pas la présence d'une surveillance d'une autre forme, celle des parents d'élèves qui se montrent souvent exigeants envers l'enseignant. Elle précise que cette exigence peut se transformer en conflits directs avec le corps enseignant. Elle explique :

« Les parents d'aujourd'hui surveillent beaucoup l'enseignant à travers le travail de leurs enfants. Ils sont capables même de juger le bon du mauvais maître. Je ne sais pas sur quels critères ils le font, mais de toute façon, ils sont capables de le faire.

Il y a eu ces dernières années beaucoup de conflits entre les enseignants et les parents d'élèves à propos des méthodes d'enseignement de quelques-uns ou des critères de notation des enseignants - ou même sur la façon de punir un enfant qu'ils trouvent exagérée » (p.249).

3.3. Comment Basma gère l'écart entre le prescrit et le réel au travail

L'écart entre le dire et le faire, entre la consigne et la réalité, entre le prescrit et le réel, c'est un phénomène indépassable, inévitable, universel (Schwartz, 2000). La question du travail est celle de savoir comment on gère ce phénomène, comment on reprend l'initiative. Pour une part, cet écart peut être réduit et il faut le réduire : par exemple, en améliorant l'organisation, on réduit le fossé avec la réalité du terrain. Mais on ne peut pas s'imaginer (comme on l'a fait à tort à l'époque du taylorisme) de supprimer totalement cet écart. Même avec la meilleure volonté du monde, un plan d'action ne s'appliquera jamais parfaitement au terrain. Disons-le

à nouveau, le défi à relever pour une institution telle que l'école primaire, c'est de prendre conscience de cet écart prescrit-réel, pour mieux le « piloter », c'est-à-dire pour mieux réaliser les projets grâce à une très bonne connaissance des conditions de la vie réelle. Ce qu'on appelle communément « la compétence » chez un professionnel, c'est justement le fait d'être capable de réaliser sur le terrain un projet d'action, à partir d'une excellente expertise des problèmes concrets.

Si nous prenons l'exemple des programmes scolaires, nous constatons que la maquette des enseignements est de l'ordre de l'anticipé, du « pensé à l'avance ». Il y aura inévitablement un décalage avec la vie réelle, le niveau individuel de chaque apprenant. Ce phénomène nous fait comprendre que le programme scolaire a pour finalité d'indiquer une direction à suivre, mais sa mise en œuvre ne peut pas être faite à l'aveugle. *Il faut une médiation*, une « compétence » pédagogique, celle de l'enseignant qui s'adresse individuellement et collectivement aux élèves – et ainsi rendre le programme efficient, en l'adaptant à chacun. Donc, « l'écart prescrit-réel » est d'emblée une réalité à gérer, c'est ce qui justifie « le travail » (quel que soit le domaine professionnel).

À présent, considérons avec Basma son cas dans son école et avec sa classe. Il lui manque les moyens didactiques pour faire son travail. Autrement dit, l'anomalie ne vient pas d'un écart prescrit-réel mais *d'un déficit dans les moyens donnés par l'institution pour permettre à l'enseignante de gérer l'écart prescrit-réel*. Ou bien, pour le dire encore autrement : l'institution creuse le fossé entre le prescrit et le réel, en privant l'enseignante des moyens de travailler efficacement.

Basma développe un exemple, celui où elle est contrainte de changer sa méthodologie de travail à cause d'une indisponibilité de photocopieuse. Elle explique :

« Vous avez remarqué certainement que les élèves travaillent beaucoup sur leur manuel d'exercices. J'aurais vraiment souhaité leur imprimer d'autres exercices de mon choix, mais faute de disponibilité de la photocopieuse, je suis toujours obligée de laisser les élèves travailler avec leurs manuels d'exercices.

Le manque de matériel nous accable et nous empêche de créer nos propres contenus d'apprentissage » (Voir annexe 4, observation n°11 de Basma, p.249).

Le manque de moyens a aggravé le décalage entre ce qui a été prévu comme leçon et ce qui a été réalisé effectivement sur le terrain. Mais selon Basma, l'institution ignore même le niveau différent des élèves. D'après elle, l'hétérogénéité de la classe est rarement prise en

considération par le système scolaire, qui attache plus d'importance à l'application des normes qu'aux conditions réelles du travail de l'enseignant.

Prenons un autre exemple. La gestion du temps représente également une contrainte qui incarne une forme du décalage qui existe entre le prescrit et le réel. Il y a le temps « virtuel » et le temps « réel ». Virtuellement, une activité doit se dérouler dans un créneau horaire fixé à l'avance, avec des étapes chronologiques. Mais réellement, le temps sera aussi celui de l'enseignante, celui du groupe, celui de l'apprenant individuel. La faisabilité d'une leçon dans un temps donné ne peut pas être verrouillée une fois pour toutes, sinon cela veut dire que les besoins éducatifs ne pèsent pas lourd dans la balance... L'enseignant est en « *débat de normes* » entre trois impératifs : l'impératif du programme officiel ; l'impératif de l'enfant qui ne peut pas forcément accélérer s'il doit comprendre tout en faisant et l'impératif de l'institutrice qui veut rendre un service pertinent, sans sortir du programme.

Basma explique comment elle se trouve obligée de bricoler et de jongler entre les activités programmées pour sa journée afin d'assurer un cours qui soit vraiment utile aux élèves. On parle de « bricolage » quand la maîtresse d'école doit supprimer ou raccourcir une activité au profit d'une autre. Basma nous relate sa propre expérience :

« Bon, c'était un peu compliqué aujourd'hui, vu le manque du temps... J'avais sauté une étape dans l'activité de sciences physiques. En fait, au lieu de faire découvrir la nouvelle leçon aux élèves, je suis passée directement à la manipulation, et j'ai demandé aux élèves de réaliser les exercices de la leçon sans qu'ils la découvrent. J'avais pris beaucoup de temps en mathématiques, parce que j'étais obligée d'expliquer une notion que les élèves ne maîtrisaient pas. Malheureusement, l'institution n'a pas pris en compte ces petits détails, elle nous oblige par contre à finir les activités dans un temps précis sans prendre en compte les difficultés des enfants » (p.250).

Abordons à présent un autre exemple, celui de la « charge de travail » de l'enseignante. Dans une organisation du travail, chaque poste est associé à un certain nombre de tâches, découlant de certaines responsabilités. On appelle cela « la charge de travail ». Celle-ci est fixée de façon impersonnelle, c'est-à-dire sans tenir compte de la singularité des situations ni des caractéristiques personnelles. Elle est par conséquent « normalisée » selon les institutions.

L'enseignant du primaire en Tunisie est souvent aujourd'hui en difficulté dans la gestion de sa charge de travail. Cela est dû au fait que la masse de travail demandé à chacun est le plus

souvent réfléchi avant lui et en dehors de lui. Et par ailleurs, la charge varie avec les circonstances, donc elle est en partie mouvante. En l'absence d'un vrai dialogue entre les gens de terrain et leurs niveaux hiérarchiques, la charge de travail devient une source de souffrance.

L'une des raisons du dysfonctionnement dans l'appréciation de la charge de travail, c'est de ne pas s'entendre sur le périmètre du travail. L'instituteur travaille-t-il uniquement quand il est en face-à-face pédagogique ? Ou bien quand il se trouve dans les murs de l'école ? Si la charge devient une « surcharge » aussi fréquemment, c'est qu'il existe un décalage entre ce que l'enseignant est invité à faire (*le prescrit* de l'institution) et ce qu'il pourrait faire *réellement* en classe (préparation matérielle, gestion du temps, conception des cours, correction des cahiers et des évaluations, régulation disciplinaire, travail d'équipe, etc...). Faute de pouvoir matériellement réaliser toutes les tâches entre les quatre murs de l'établissement, le maître d'école rentre chez lui et continue de travailler à la maison, ce qui affecte sa vie sociale et familiale.

Prenons un dernier exemple avec les outils du maître d'école. Les fiches pédagogiques représentent officiellement un fil conducteur du cours donné en classe. Chaque enseignant est invité par sa hiérarchie à préparer les fiches d'activité à l'avance, ceci afin de le guider rationnellement dans la méthodologie de son cours. La majorité des professionnels, en particulier ceux qui ont une expérience importante dans le métier, déclarent l'inutilité de ces outils, surtout à partir du moment où ils maîtrisent bien leurs leçons.

Basma se compare aux professeurs du secondaire, qui n'ont pas les mêmes exigences professionnelles. Elle explique :

« *Au collège par exemple, les professeurs notent juste le contenu et l'objet des activités du jour, sans bien noter les détails le jour même de leur travail. Ils ne sont pas obligés de le faire chez eux.* » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Basma, p.379).

On comprend que les professeurs des écoles se sentent « dérangés » (comme dit Basma lors de l'entretien collectif) par les instructions réservées au primaire et qui sont beaucoup plus « rudes » qu'au collège :

« Tu sais, ce qui me dérange le plus, c'est la préparation matérielle. Les inspecteurs obligent les enseignants à travailler par exemple avec des fiches pédagogiques bien détaillées, alors qu'on est capable de travailler sans y avoir recours. » (363).

Les enseignants du primaire vivent mal cette différence entre les cycles primaire et secondaire, que rien ne justifie si ce n'est une dévalorisation des maîtres par l'institution. On restreint l'initiative pédagogique là où elle est indispensable, avec les plus jeunes qui ont besoin d'une relation de proximité, une mise en confiance. On impose au contraire des outils pédagogiques très normés, en y ajoutant un travail d'écriture quotidien pour la préparation des cours, chronophage et totalement inutile aux yeux des professionnels.

3.4. L'interprétation du cadre normatif lors du retour d'activité de Basma

Dans l'exercice de retour d'activité de l'enseignante Basma, nous avons relevé différentes contraintes (étape du repérage, cf. *méthodologie, supra*) et nous avons constaté l'absence de salle de professeurs qui permet aux enseignants d'effectuer des tâches extra-scolaires. Nous avons mis le doigt sur une injonction paradoxale que Basma doit gérer au quotidien : le cadre normatif exige que l'enseignante reste disponible dans sa classe et ne se crée pas des opportunités pour corriger les cahiers – et dans le même temps, l'institution néglige de créer un espace de travail pour que les maîtres d'école puissent corriger les travaux des élèves. Le paradoxe des consignes est donc évident : ne corrigez pas pendant la classe, mais ne corrigez pas ailleurs que dans la classe...

Basma résume les choses ainsi :

« Aujourd'hui, je les ai corrigés (les cahiers) en classe parce que tout simplement je n'ai ni le temps, ni l'endroit où les corriger. Je ne suis pas capable de transporter tous les jours 35 cahiers chez moi ! C'est surtout qu'on n'a pas de salle de professeurs à l'école où on peut corriger nos copies et nos cahiers. Bon...normalement on n'a pas le droit de corriger les cahiers en classe, mais en même temps parfois, je n'ai pas d'autre choix que de faire ça » (Voir annexe 4, observation n°11 de Basma, p.250).

Certaines modifications des plannings pour des raisons d'organisation, entraînent souvent des imprévus en classe. C'est le cas le jour où Basma a fait l'exercice de retour d'activité. Elle illustre la « renormalisation » (Schwartz, 2000) permanente qu'opère un professionnel pour avancer dans son projet d'agir en situation, ici dans le but de favoriser l'apprentissage. Face à

un imprévu, l'enseignante a été obligée de supprimer une activité et de la remplacer par une autre. Cependant ses élèves n'étaient pas parfaitement préparés à ce changement. L'enseignante a eu ainsi recours à une « ruse » (au sens de Dejours, 2015) pour pouvoir rebondir dans cette situation. Voici le récit de Basma, suivi de deux croquis : avant et après l'action.

« Je me rends compte de la difficulté de la tâche. Les élèves trouvent des difficultés à remplir le présent tableau. J'ai essayé de les aider mais cela ne marche pas pour tous les élèves, surtout ceux qui ont des difficultés d'apprentissage. Il fallait que je trouve une solution pour que tous les élèves participent sans mon intervention directe. Je demande alors à Yasser, Mahmoud, Amani (ceux qui ont bien répondu à l'aide de leurs recherches), d'aller au tableau et d'expliquer à leurs copains ce qu'ils ont fait, tout en présentant leurs travaux. J'informe donc ces élèves que je resterai à l'écart et je les laisserai faire l'exercice tout seuls. Les enfants semblent être motivés par cette idée. Je les laisse donc travailler et je demande aux autres de réagir avec leurs copains. J'interviens de temps en temps pour corriger les erreurs.

J'ai remarqué que les enfants ont bien participé et j'étais impressionnée par les compétences de ces enfants à diriger une leçon. C'était juste magnifique. J'ai senti à ce moment-là que j'ai transformé une leçon difficile en une autre, réussie, tout en laissant les élèves se débrouiller tout seuls. À mon avis il faut favoriser de plus en plus le rôle de l'enfant dans le processus éducatif...C'est très important pour l'élève ainsi que pour l'enseignant... » (Voir annexe 7, retour d'activité n°4 de Basma, p.434).

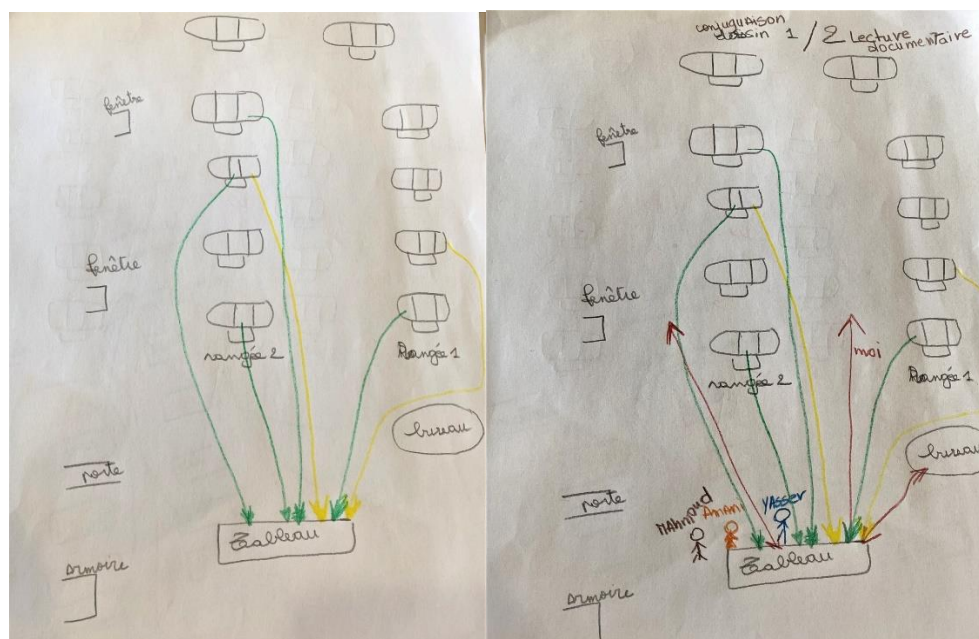


Schéma 1 (Avant l'action)

Schéma 2 (Après l'action)

La différence entre le schéma 1 et 2 traduit l'incorporation des débats de normes (DDN) dans la situation d'apprentissage choisie par Basma. Ceci veut dire que l'enseignante a été

confrontée à une série de contraintes qui lui ont demandé des micro-arbitrages que nous pouvons résumer en trois temps : a) un effort d'évaluation (« *je me rends compte ...* » ; « *...ça ne marche pas* ») / b) un effort de délibération (« *il fallait que je trouve une solution...* » ; « *sans mon intervention directe* ») / c) un effort de décision (« *je demande à ; tout seuls ; j'informe... ; je demande aux autres ; j'interviens de temps en temps...* »).

Nous parlons ici « d'incorporation des débats de normes » au sens de Schwartz (2000) car l'institutrice va penser et choisir en son for intérieur, en pesant les enjeux en fonction de ses fins (ce qui lui importe) et en prenant à partir de là un risque : risque de faire quelque chose qui peut échouer et qu'elle n'a jamais tenté, *c'est-à-dire faire jouer « le groupe apprenant »* (l'apprentissage entre pairs, avec sa supervision).

Pour Schwartz, le sujet s'engage dans son action pas seulement intellectuellement, mais aussi en tant qu'être psychique et historique (« soi ») et en tant qu'être physique (« corps ») : d'où son terme de « corps-soi » pour parler du sujet. Cette dimension « corps » incorporation, apparaît bien dans les graphiques retraçant la disposition de chacun dans l'espace, y compris la maîtresse d'école.

Le contraste est fort entre les deux schémas, entre le projet d'un côté et l'action réelle de l'autre ; entre ce qui a été prévu avant (schéma 1) et après la réalisation du cours (schéma 2).

Basma explique le sens et la couleur des flèches dans les deux schémas :

« Au premier dessin, j'ai prévu de réaliser l'activité de conjugaison. Donc, j'ai envisagé de corriger collectivement les exercices et de désigner 6 élèves pour le faire au tableau. 4 élèves pour la phase de systématisation...marqués en **vert**, et deux pour la phase d'évaluation, en **jaune**.

Pour le deuxième dessin, rien n'était programmé d'avance. En **rouge** ce sont mes déplacements entre le tableau et les rangées. Ici ce sont les enfants désignés pour présenter leurs travaux et faire l'exercice au tableau. En **bleu**, c'est Yasser, en **orange**, c'est Amani, et en **marron**, c'est Mahmoud. Ce sont les trois élèves qui ont réalisé la leçon. Voilà tout...(rire) » (p.436).

Basma justifie ce décalage entre les deux schémas :

« Ce que j'ai réalisé au premier dessin n'était pas identique au deuxième. Les deux dessins ont été complètement différents. Un qui représente mon travail prévu avant le cours et l'autre représente mon vrai travail face à mes élèves et aux différents imprévus de cette situation. Bon, je pense que c'est normal que le travail prévu ne soit pas identique au travail réalisé sur le

terrain. Je suppose que chaque enseignant a une méthode bien déterminée de travail. Personne ne travaille comme l'autre...voilà... » (p.436).

4. Analyse du fil directeur du discours de l'enseignante Wafa

Un bref rappel du profil de l'enseignante : Wafa est une institutrice tunisienne de 38 ans. Elle a 6 ans d'ancienneté dans l'enseignement, qu'elle a rejoint après une période de chômage. Wafa a un diplôme de maîtrise en mathématiques. Elle souhaitait grâce à son diplôme travailler comme professeure de mathématiques dans le secondaire, mais elle n'a pas réussi le concours de CAPES. Elle a donc postulé pour devenir enseignante en primaire, poste qu'elle occupe actuellement. L'enseignante a commencé dans une zone rurale dans les environs de Hammamet avant d'être embauchée dans une école primaire de la ville proche. Wafa n'a pas bénéficié de la formation initiale de professeure des écoles primaires. Toutefois elle a pu suivre des sessions de formation professionnelles organisées par les inspecteurs de circonscription, ce qui l'a aidé à intégrer son milieu professionnel.

4.1. La représentation du travail chez l'enseignante Wafa

Wafa aime son métier qu'elle considère comme prestigieux parce qu'il est avant tout au service des jeunes générations qu'il faut aider à grandir de façon désintéressée. Beaucoup de choses font obstacle, se dressent sur la route des éducatrices et éducateurs, mais il faut tenir bon. Elle nous dit ceci :

« L'enseignement est un métier noble. C'est un métier où on éduque et on forme des générations. Notre métier repose sur les relations affectueuses avec les enfants. On se ne nourrit avec ça. Et c'est ça ce qui nous aide à surmonter les difficultés du métier. Aujourd'hui, on se bat contre beaucoup de normes institutionnelles et surtout le manque de matériel dont l'infrastructure dégradée des écoles » (Voir annexe 4, observation n°2 de Basma, p.84).

Pourquoi un tel paradoxe, avec d'un côté une mission qui devrait faire l'unanimité, celle de conduire vers la vie d'adultes les générations qui arrivent – et d'un autre côté, un « système scolaire » qui semble figé dans les rouages d'un appareil bureaucratique, privant les enseignants des moyens de remplir leur mission ? Le malentendu vient de la représentation que l'on se fait du « système » : est-ce qu'on peut le comparer à une machine ? Ou bien faut-il le comparer à un organisme vivant ? Si on compare le système à une machine, on va

considérer que chacun est un rouage et doit se contenter de tourner, sans réfléchir. Si on compare le système à un organisme vivant, on va penser qu'il y a une tête qui commande et des jambes qui exécutent. Comme le disait Canguilhem (2013/1966), ce n'est ni une machine, ni un organisme, mais il tient des deux.

Le système scolaire (dans le cas que nous étudions) a quelque chose qui ressemble à une vaste mécanique administrative qui doit fonctionner avec des rouages – mais en même temps, il a quelque chose de vivant parce que ce système est composé d'êtres humains (usagers et encadrants). Et les êtres humains fonctionnent comment ? Ils se donnent des normes (manières de faire à privilégier) qu'ils vont interpréter chacun en fonction de ce qu'il vit (renormaliser). Ainsi globalement l'école, pour être utile à la société, ne doit pas se vivre comme une machine neutre, mais se rappeler qu'elle est vivante et qu'elle doit à la fois avoir un cadre et autoriser l'initiative dans ce cadre.

Si l'on s'inscrit dans cette perspective canguilhémienne, on peut dire que lorsque l'institution scolaire regarde le travail comme une application stricte des normes, elle fait une erreur, elle confond le système avec une machine. Elle oublie que le travail qui se déploie dans cette institution est réalisé par des êtres humains qui sont « normatifs » (Canguilhem, 2000/1965), autrement dit ils sont sans cesse en « débat de normes » – selon l'expression de Schwartz (2000) et c'est pour cela qu'ils sont efficaces au travail, c'est pour cela qu'ils arrivent à réaliser un prescrit commun dans des situations très différentes, non standardisées.

Le problème du système scolaire finalement, tel que nous le soulevons, c'est d'ignorer la spécificité du travail. Cette lacune a un coût : ce sont les difficultés multiples de l'enseignant dans son quotidien, *la sous-évaluation* des moyens dont il a réellement besoin et *la surévaluation* des fiches de préparation à remplir chaque soir pour le lendemain, ce qui rassure faussement la hiérarchie puisque la réussite pédagogique n'est jamais dans l'application stricte d'un programme (*même si ce programme est aussi utile que peut l'être un panneau indicateur sur la route ; ce n'est pas lui, le panneau, qui mène le voyageur à bon port - mais il sert effectivement cet objectif*).

Le manque de moyens, souvent invisible par les institutions, n'empêche pas les enseignants de se « débrouiller » pour réaliser quand même leur travail. En même temps, le piège se referme sur eux en quelque sorte, car en comblant eux-mêmes les lacunes, les enseignants permettent au système d'atteindre ses objectifs et à la situation de se pérenniser alors.

Toutefois la logique rationnelle ne suffit pas à cerner le problème : en effet, les enseignants savent aussi qu'il ne serait pas raisonnable (au sens d'agir au nom des valeurs) de ne pas faire tout pour que les enfants ne soient pas les perdants dans l'histoire.

Donc, oui, les enseignants déploient leur ingéniosité, à coup de petites astuces et de ruses qui témoignent d'une volonté de défier les obstacles quotidiens du travail et réussir ainsi leur mission.

Wafa choisit un exemple dans son expérience professionnelle, en parlant du problème des espaces scolaires. Le travail en groupe a toujours été une norme imposée par l'institution sauf que souvent les moyens déployés empêchent d'adopter cette modalité pédagogique. Wafa nous explique cela : trouver une salle assez confortable ; disposer d'un affichage mural ; former des groupes avec les tables...

« Oui, j'avais prévu des travaux en groupe autour de la manipulation du texte. Malheureusement, le plan de la salle, et son état dégradé, ne nous permettent pas de travailler en groupe comme on le planifie...mais j'essaie de réaliser le minimum avec les moyens du bord » (p.85).

Ou encore :

« est le plus souvent imposée. En ce qui concerne l'affichage de la salle, c'est à l'enseignant de les créer, mais en même temps on est obligés de les afficher sur les murs, histoire de mémoriser ce qui a été appris » (p.105).

« Normalement puisque la salle est trop petite, et je n'ai pas assez de tables... je demande toujours à des enfants de s'installer à trois...bon, c'est un peu logique [de devoir leur demander ça] vu le nombre des élèves qui dépasse largement le nombre de tables (...) J'ai 22 enfants pour 10 tables... L'espace est vraiment trop réduit. On n'arrive même pas à bouger entre les tables » (p.85).

L'institution ne prend pas en compte non plus la différence de niveaux des élèves dans une même classe. Dès lors, l'enseignant se trouve obligé d'accompagner comme il le peut des élèves en difficulté d'apprentissage, certains souffrant d'un handicap. Et en raison de la surcharge des classes, ces enseignants se trouvent devant la difficulté de tout gérer en même temps.

Il ne suffit pas de considérer dans l'absolu le nombre d'élèves : 22 présents, cela semble raisonnable a priori. Toutefois, il faut avoir une approche globale de la situation et l'envisager *du point de vue* de l'intervenant, donc de l'activité. S'il est sous pression pour respecter strictement un emploi du temps, le timing et la répartition des activités dans la journée ; s'il a dans la salle la responsabilité d'un enfant autiste sans avoir une assistante scolaire ni les conseils d'un spécialiste ; si les enfants sont mal assis dans une pièce mal aérée au point de s'agiter ; s'il n'a pas les conditions pour varier les modalités pédagogiques et faire travailler les apprenants en sous-groupes, ou avec des photocopies diversifiant les niveaux ; bref s'il cumule les défis à relever, il va devoir trouver des stratégies « de survie ». Et lorsqu'on en est réduit à « faire avec », cela signifie que l'on fait le minimum, un service au rabais qui dévalorise l'enseignant à ses propres yeux.

Wafa raconte la manière dont elle réagit face à cette situation :

« Bon, c'est un peu compliqué, les conditions « médiocres » de notre travail, j'essaie au maximum de les aider. Mais, vous savez, il faut prévoir toute une programmation pour aider ces élèves. Ce que je n'arrive pas à faire, par manque de formation, de temps, et surtout de matériel à disposition » (p.85).

Wafa évoque également la question du décalage entre les programmes et le niveau réel des élèves, certains accusant un gros retard. Cela demande à l'enseignante une manipulation spéciale de ces programmes. Les différentes initiatives pour adapter les contenus aux niveaux des élèves dépendent de certaines conditions matérielles de l'école. Elle explique :

« [...] à mon avis...les programmes d'aujourd'hui ne respectent pas les niveaux réels des élèves...on est obligé de travailler avec des programmes non adaptés à tous les niveaux des élèves. Il y a des textes dans ce manuel qui sont trop durs pour des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage. Oui, c'est vrai, on peut proposer des textes plus faciles, mais cela demandera une photocopieuse en marche et disponible tout le temps...ce qui n'est pas le cas dans notre école malheureusement. Donc, je me contente seulement de ce qui existe déjà dans le manuel, ainsi j'essaie de faciliter le maximum la manipulation des textes » (p.89).

4.2. Le travail de l'enseignant dans les contraintes professionnelles

Le phénomène que nous avons déjà rapporté en rencontrant les autres enseignantes du primaire, c'est le parcours d'obstacles au quotidien qui attend le professionnel - pourtant

armé de toute sa bonne volonté et décidé à réaliser correctement son travail. Il s'agit du problème récurrent du manque de moyens matériels et didactiques, à commencer par les fournitures de base : stylos feutres ; craies ; photocopies ; supports visuels ; manuels scolaires, etc. L'enseignant doit faire en sorte de s'en passer, ou bien d'accepter l'inacceptable : piller les familles à travers leurs enfants, ou piller le budget de son propre ménage.

Wafa raconte son épreuve :

« Aujourd'hui, comme tous les jours d'ailleurs... (rire triste), j'ai été obligée d'emprunter des feutres à des élèves. Le directeur ne nous les fournit pas. Le prix est élevé, ces feutres sont chers par rapport à ce que je gagne tous les mois. Je ne suis pas capable d'acheter des feutres quotidiennement. Je n'ai pas les moyens de le faire malheureusement. J'en ai acheté plein au début de l'année, mais j'ai vu que ça se dessèche vite...donc, j'ai arrêté d'en acheter...je demande de temps en temps aux élèves de m'en prêter...et c'est plus pratique pour moi » (Voir annexe 4, observation n°2 de Basma, p.90).

Le fait « d'emprunter » (sans espoir de les compenser) des marqueurs pour le tableau blanc auprès des élèves laisse chez cette enseignante un sentiment de frustration, un mélange de colère et de honte qu'elle décrit ainsi :

Que ressentez-vous ? « *Euh, un mélange entre la colère et la dignité...la colère contre une institution qui ignore nos besoins quotidiens en classe...j'ai l'impression que je mets de côté mes valeurs de dignité, en étant obligée de demander des feutres des élèves...c'est triste que je sois obligée de mendier auprès de mes élèves...c'est vraiment dévalorisant* » (Ibid.).

La professionnelle est placée dans une impasse par sa propre institution : elle doit assurer son cours au tableau blanc (après une décision unilatérale de la hiérarchie de retirer les tableaux noirs), sans avoir les moyens d'utiliser ce support. Le débat de normes est bien là : « devoir faire cours » ; « devoir résister à cette violence symbolique autour du tableau » ; « devoir rendre aux enfants malgré tout le service qu'ils attendent ».

Wafa finit par réinterpréter la règle dans son application (elle « renormalise »). En empruntant un feutre à certains élèves, elle sollicite indirectement les familles, usagers de l'institution. Malgré tout, cela va à l'encontre de ses valeurs, de sa dignité.

4.3. La question de la normativité selon l'institutrice Wafa

Une situation de travail ne peut pas exister dans l'improvisation. Cela veut dire qu'il est indispensable, avant de commencer à travailler, d'avoir une pré-construction de la situation. L'espace et le temps doivent alors être découpés, orientés, pour permettre de rendre le service attendu. Toutes les directives qui précèdent le démarrage de l'action correspondent à des « normes antécédentes » (Schwartz, 2000). Impossible de se passer de ces normes antécédentes, mais en même temps celles-ci doivent être de bonne qualité.

En effet, on peut considérer que les normes antécédentes judicieusement pensées au départ favorisent le travail, ce qui veut dire qu'elles sont facilitatrices d'une prise d'initiative. La norme, lorsqu'elle est bien comprise, doit agir comme une contrainte qui permet à la personne qu'elle vise d'opérer une sorte de renversement : une appropriation. S'approprier la norme, cela signifie qu'on accepte la contrainte pour se l'attribuer à soi-même – sans avoir besoin d'un contrôleur. On parlera alors d'autocontrainte. Toute vie épanouie au travail repose sur ce principe : l'autonomie dans le travail. Et tout apprentissage réussi est une autocontrainte : par exemple, *l'orthographe maîtrisée ; la conduite automobile ; la pratique d'une langue étrangère ; l'utilisation d'une technologie...etc.* Et comme nous pouvons le vérifier dans chacun de ces exemples (écrire, parler, conduire, se servir d'une machine...), l'appropriation n'est jamais mécanique, il y a toujours une « façon de s'y prendre » personnelle, une part du sujet qui imprime sa marque dans l'usage de l'objet.

Les normes antécédentes de bonne qualité permettent ce processus d'appropriation de la norme, que Canguilhem (2000/1965) appelle la normativité : d'abord une forme de subjectivation « négative » en se soumettant à la norme (assujettissement à la contrainte), puis aussitôt suivie d'une forme de subjectivation « positive » en reprenant l'initiative pour mettre cette norme au service de son projet d'agir (au lieu de laisser la contrainte empêcher l'action). Le « sujet » est donc provisoirement passif, puis il réagit et redevient actif, en gouvernant la contrainte autant que possible pour avancer dans son projet. C'est cette dynamique qu'on désigne sous le terme « d'*activité* » dans l'approche ergologique (Durrive, 2015).

Cela étant dit, les normes antécédentes ne sont pas toujours de bonne qualité ! Il existe des cadres normatifs, qui précèdent l'action au travail, qui sont pensés comme des contraintes ne favorisant pas l'autocontrainte. Ce sont alors seulement des rapports de force, de domination.

Nous dirons que ces normes antécédentes sont de mauvaise qualité car elles ne favorisent pas la reprise d'initiative ni l'autocontrainte, après l'étape d'assujettissement.

*Prenons l'exemple d'un enfant qui doit suivre des leçons de musique. Il est incontournable pour lui d'accepter l'étape d'assujettissement qui est l'apprentissage de la langue musicale, le système de normes qu'est le solfège. Lorsqu'il aura réussi à reprendre le « pilotage » de la norme, c'est-à-dire reprendre l'initiative pour se servir de cette norme au service de son projet de faire de la musique, l'enfant aura le sentiment d'avoir grandi, progressé, gagné en liberté, en autonomie. En revanche, si l'enseignant de musique ne comprend pas le processus de **normativité** et impose la norme musicale à coup de menaces et de punitions, l'enfant ne reprendra pas l'initiative et ce sera l'échec du processus. On peut dire que dans ce cas, les « normes antécédentes » ont été de mauvaise qualité.*

Si nous essayons de comprendre le phénomène de l'autocontrainte, nous pouvons dire que le sujet de l'action a accepté des normes « *exogènes* » (c'est-à-dire venant de l'extérieur, par rapport à lui) et il a pris le relais en lui-même, dans son for intérieur, avec ses propres normes qui le gouvernent (ce sont les normes « *endogènes* », celles du sujet lui-même). Il devient « autonome », il se donne à lui-même la règle.

Quand un travailleur se plaint qu'il y a **trop de normes autour de lui**, cela s'explique de la manière suivante : le milieu de travail produit des normes, ce qui est logique ; mais il ne fait pas assez confiance aux personnes présentes dans ce milieu et il ne laisse pas les normes endogènes prendre le relais de la norme exogène. Il se méfie de l'autonomie dans le travail... Donc il multiplie indéfiniment les normes exogènes, croyant pouvoir atteindre ainsi son objectif sans avoir à compter sur la compétence des gens ! C'est l'inverse qu'il obtient, la démotivation, le découragement des acteurs.

C'est bien ce que nous entendons lorsque l'institutrice Wafa nous dit que les conditions de travail influent sur sa motivation au travail. L'enseignante considère que la présence exorbitante des normes et des instructions au travail l'empêche de créer et de mettre en avant ses capacités inventives. Elle utilise un vocabulaire en référence au sentiment de mal-être et d'épuisement professionnel comme : « stress », « perd sa motivation », « tue la créativité » « trop de contrôle », « difficultés », « obstacles » ... Cela reflète les énormes entraves dans la vie professionnelle des enseignants.

En revanche, malgré le sentiment de mal-être qui la domine, la maîtresse d'école continue de se battre pour réussir sa mission. Désormais ce n'est plus pour son avenir professionnel

qu'elle se bat, mais pour assurer l'avenir de ses élèves. L'enseignante développe une sorte de training intérieur pour se convaincre elle-même de continuer malgré tous ses obstacles. Trouver en elle l'envie de réussir sa mission à travers la réussite de ses élèves qui lui sont si proches. Autrement dit survivre, continuer d'exister face à la norme à travers son sentiment de responsabilité envers l'avenir de ses élèves. Cela représente en quelque sorte un système d'auto-défense contre toutes les agressions symboliques dans son travail tous les jours.

Lors de notre entretien collectif, Wafa expose son point de vue :

« Même avis... sauf que le stress au travail, le nombre des instructions qu'on reçoit tous les jours, nous laisse un peu perdre notre motivation. C'est normal je pense. Trop de contrôle, d'exigences au travail tuent tout esprit créatif en moi... Et pourtant, j'essaie de sortir de tout ça, quand je vois l'avenir de mes élèves entre mes mains...là, je dis il ne faut pas que je baisse les bras et il faut que je me batte contre tout ça pour réussir mon travail malgré toutes les difficultés et les obstacles que je rencontre tous les jours » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Basma, p.386).

La même enseignante confirme avoir besoin de la norme comme repère au travail. Elle est pleinement consciente que ce n'est pas la norme en elle-même mais la surabondance des instructions et des directives qui entraîne chez elle cette sensation de stress :

« Il faut avoir des normes dans le travail...mais il ne faut pas non plus exagérer ...être lié à un programme et à des instructions institutionnelles trop strictes nous laisse vivre dans un stress continu » (p.387).

Ou encore :

« Nous sommes toujours susceptibles d'être contrôlés. L'inspecteur nous attribue une note pédagogique qui s'ajoute à notre ancienne note... il a un rapport à faire remplir qu'il nous transmet quelques jours après la visite ». Et ce n'est pas le seul à surveiller. « Le directeur a une fonction administrative, il veille à l'organisation du travail et à la sécurité des enfants. Mais il peut visiter et contrôler le travail des enseignants en classe (Voir annexe 4, observation n°2 de Wafa, p.93).

Le système scolaire ne doit pas fonctionner comme une machine sans vie, avec seulement des rouages qui enchaînent les mesures à prendre. Il faut retrouver de l'oxygène, reconnaître la place du vivant qui a besoin de la norme pour exercer pleinement sa normativité, c'est-à-dire son efficacité.

Au terme de cette première partie de l'analyse des données, nous disposons de quatre portraits : les enseignantes Fouzia ; Amel ; Basma ; Wafa.

Ce que nous cherchions, pour « redécouvrir le métier d'enseignant » en école primaire, en Tunisie, c'était d'appréhender **le point de vue** de chacune d'elles sur leur pratique professionnelle. Si nous avions d'emblée adopté une approche analytique, cela voulait dire que nous découpons nos données en fonction de certains axes : ce que nous allons faire à présent. Mais dans un premier temps, nous avons veillé à respecter l'unité de la personne, son intégrité, qui est le seul moyen de saisir ses « débats de normes ». Et effectivement nous avons pu recueillir un matériau très riche en production de sens, qui nous permet à la fois de percevoir la singularité de chaque enseignante et le socle commun à ces praticiennes.

Avant de mettre en débat ces contenus, nous poursuivons notre exploration du matériau d'enquête avec la deuxième partie : l'approche analytique des données, axe par axe.

II. APPROCHE ANALYTIQUE DES DONNÉES : redécouvrir le travail de l'enseignant face aux contraintes professionnelles quotidiennes.

Nous avons cherché à dégager une demi-douzaine d'axes qui nous semblent majeurs, transversaux par rapport à l'ensemble du matériau recueilli : l'analyse étant désormais impersonnelle, nous recoupons tous les entretiens, que ce soit avec nos principales informatrices (les quatre enseignantes précitées) ou avec d'autres interlocuteurs/trices au fil de notre enquête dans les écoles tunisiennes.

1. AXE 1 : L'ambivalence du rapport au travail de l'enseignant

Il ressort massivement du discours des enseignants du primaire en Tunisie, celles et ceux qui ont participé à notre enquête (cf. annexes), qu'il y a un problème de rapport au travail. Le contraste est fort entre la nature très relationnelle du métier, donc très personnelle et convoquant fortement la subjectivité des personnes – et de l'autre côté, la domination très froide, impersonnelle, d'un système de normes omniprésent.

En nous fondant sur notre première hypothèse de recherche, nous remarquons que les enseignants ont plus tendance à voir que leur est une activité fatigante, qui demande

beaucoup d'efforts et nécessite une forme d'obéissance, ou de soumission dans l'application de règles et de directives sans disposer d'une vraie marge de manœuvre dans leur travail.

L'enseignante Olfa par exemple considère que son travail dépend des normes de travail dictées par l'institution. Elle s'exprime ainsi :

« Non pas du tout, je ne suis pas autonome. Je dépends totalement de l'institution et des directives des inspecteurs et des assistants pédagogiques. Je n'ai pas le droit de sortir des règles posées, que ce soit dans les programmes ou dans nos méthodes d'enseignement. Parfois je me sens triste et surtout stressée de ne plus pouvoir inventer des contenus qui conviennent aux niveaux différents de mes élèves. Mais bon...on n'a pas le choix de faire autrement... » (Voir annexe 4, observation de Olfa, p.181).

On entend dans ce témoignage la lassitude de l'institutrice. La question du rapport à la norme resurgit sans cesse dans les discours des enseignants : c'est plutôt un rapport qui voit dans la norme un enracinement des directives données par les différents encadrants dans le domaine éducatif. La norme devrait favoriser l'activité, comme nous l'avons vu précédemment, mais c'est tout le contraire qui se produit : l'enseignant se sent privé de son autonomie en classe.

Fouzia, enseignante de 5^{ème} année langue arabe, voit également qu'elle dépend toujours des institutions dans la planification de ses leçons. Elle nous dit :

« *Ah non, pas vraiment...on a des programmes officiels qui nous orientent. Avec cela, il existe des guides méthodologiques qui nous montrent comment faire, la méthodologie du travail. En plus, il y a des directives qui sont imposées par les inspecteurs* » (Voir annexe 4, observation n°1 de Fouzia, p.82).

L'institution a une représentation de l'activité enseignante, ce qui est tout à fait légitime et même indispensable, puisque c'est elle qui met en place les conditions de sa réalisation. Cependant, la nuance à introduire est la suivante : si la représentation est « normalisée » ou bien si elle est « normée », ce n'est pas la même chose. Une représentation *normalisée* considère qu'il y a un cadre normatif, susceptible d'être interprété par les acteurs dans la situation rencontrée. Une représentation *normée* considère à l'inverse que le cadre normatif est définitivement bouclé, il ne se discute pas. La différence est cruciale.

La représentation normée de l'activité de la part des institutions, représente une contrainte de travail pour les enseignants. Ils sont là pour exécuter ce que les institutions et la hiérarchie

planifient et décident pour que le travail soit parfaitement réalisé selon leurs vues en classe. Le problème est alors celui de l'évaluation : que veut dire un travail « parfaitement réalisé » ? De quel point de vue parle-t-on ? L'enseignant est placé entre sa hiérarchie d'un côté et ses élèves de l'autre côté. Il peut vouloir satisfaire l'un et l'autre. Mais en évaluant le résultat de son travail, il peut se rendre compte soit qu'il a surtout fait le programme demandé mais sans être sûr qu'il ait été compris par les élèves ; soit qu'il a bien accompagné ses élèves dans une progression à leur rythme, mais sans avoir réalisé tout le programme prescrit.

Dès lors, le discours institutionnel s'avère loin de la spécificité et la réalité du métier. De ce fait et compte tenu du rapport de domination, les enseignants se contentent de compromis, en appliquant les normes imposées par la hiérarchie, tout en les adaptant à minima au réel de leur métier.

Lors d'un débriefing avec Amel, nous constatons que cette dernière partage les mêmes propos que ses collègues. Selon elle, la normalisation et la rationalisation de l'activité empêchent les enseignants de créer et d'innover, d'autant plus s'ils se retrouvent devant des classes chargées et hétérogènes.

La standardisation du système éducatif a fait que les enseignants se trouvent obligés d'appliquer les contenus de programmes scolaires uniformément sur l'ensemble des élèves. Inévitablement, ils se heurtent à la résistance de certains apprenants, qui ne comprennent pas, qui protestent ou qui se démobilisent. Ne pas prendre en considération les spécificités de chaque enfant, c'est vécu par les enseignants comme une faute de leur part, un manque de professionnalité. Il est urgent de faire confiance à l'expertise enseignante.

L'enseignante Amel nous le dit, en exprimant son inquiétude, son mal-être face à cette réalité du métier - et aussi son incompréhension, comme l'indique le terme « intrigue », qu'elle utilise :

« La seule chose qui m'intrigue et me pose problème, c'est l'imposition des directives au travail. Tout le monde nous oblige à adopter des méthodes pédagogiques et nous empêche par la suite d'inventer les nôtres. Comme enseignante, je sais que toutes ces instructions ne représentent pas l'idéal pour l'élève, au contraire ça le perturbe et ça l'empêche d'acquérir des compétences. Je pense que la meilleure solution serait de laisser plus de marge de manœuvre aux enseignants pour pouvoir ajouter quelque chose à ce domaine » (Voir annexe 4, observation n°1 de Amel, p.237).

Quelquefois, quand l'enseignant met en avant l'autorité que lui donne son ancienneté, il arrive qu'il parvienne à arracher des marges d'initiative, comme le dit Amel lors d'un débriefing :

« Bon, après toute cette expérience dans l'enseignement, je me suis permis de m'accorder un petit espace d'autonomie. J'ai fait en sorte que l'élève acquiert des compétences sans qu'il soit trop lié à l'enchaînement des programmes. J'ai dû expliquer et convaincre l'inspecteur pour cette idée, mais quand il a vu les bons résultats que ça a donné, il m'a encouragé à continuer. Mais, généralement, on est trop lié aux instructions de la hiérarchie » (p.239).

Une « norme », c'est une manière de faire qu'on doit privilégier : la plupart du temps, le supérieur hiérarchique pense qu'il est le mieux placé pour dire ce qu'il faut « privilégier ». Pour qu'il s'ouvre au débat, il faut que son interlocuteur lui prouve « au nom de quoi » il dit renoncer à la priorité donnée à sa procédure. C'est l'enjeu de la communication entre l'enseignant et sa hiérarchie, celle-ci étant éventuellement convaincue par l'expérience et la carrière du professionnel. Est-ce que davantage de souplesse dans la communication donnerait plus d'autonomie aux maîtres ? Nous essaierons d'envisager cela dans la suite de l'analyse.

Il faut tout de même souligner, dans le cas exposé par Amel, que la conviction de l'inspecteur a évolué essentiellement à cause d'une donnée objective, à savoir les résultats positifs des élèves tout au long de l'année. C'est cela qui a entraîné son adhésion.

L'enseignante Fatma a également confirmé l'existence d'un petit espace de liberté au travail, pour ce qui la concerne. Cependant il s'agit uniquement pour elle de pouvoir choisir quelques textes, poésies ou chants. L'enseignante n'a donc aucun droit de modifier ou proposer des contenus différents de ceux figurant dans les programmes scolaires et fixés d'avance par l'institution. Elle nous le dit ainsi :

« Oui, un peu dans le choix de quelques textes, poèmes ou chants...mais on n'a pas le droit de toucher aux contenus des programmes ou de modifier les démarches pédagogiques d'une leçon...tout est imposé par l'institution. » (Voir annexe 4, observation n°12 de Fatma,p.263).

Selon l'enseignante Wafa, la petite marge de manœuvre réside dans le choix des exercices qui par ailleurs doivent être en conformité avec les programmes officiels et les instructions de la hiérarchie. Elle explique :

« En fait, je suis obligée de suivre les instructions des programmes officiels et des conseils de l'assistant pédagogique et de l'inspecteur. On a peut-être un peu de liberté dans le choix des exercices, tant que ce n'est pas hors programme officiel » (Voir annexe 4, observation n° 2 de Wafa, p.93).

Nous venons de voir le travail du côté des titulaires. Cependant la contrainte chez les remplaçants est beaucoup plus présente. Boutheina, une maîtresse d'école remplaçante affirme lors d'un entretien, qu'elle est liée constamment aux exigences de normes institutionnelles. De ce fait, elle reçoit souvent les instructions des inspecteurs et des assistants pédagogiques qui la forment pour le métier.

D'après Boutheina, plus on se familiarise avec le métier, plus on a la capacité de « jongler » avec les programmes et manipuler facilement les contenus. Néanmoins selon elle, le manque d'expérience fait qu'elle aurait encore besoin d'assistance : les normes sont véritablement un repère pour elle. Elle explique :

« Évidemment, je suis obligée d'appliquer les instructions données par les inspecteurs. On nous organise des journées pédagogiques pour nous expliquer comment enseigner une discipline. Et on est obligé de les appliquer par la suite.

Lors de leurs visites, les assistants pédagogiques nous apprennent comment concevoir une leçon. Bref, on n'est pas libre dans notre travail. Je parle toujours des remplaçants...je pense que les titulaires ont plus de marge de manœuvre que nous...chose normale, vue les années d'expérience qu'ils ont...ils sont capables de jongler avec les programmes et de se débrouiller mieux que nous, quand quelque chose ne va pas...personnellement, je bloque parfois devant des situations de travail...parce que tout simplement, je n'ai pas assez d'expérience... » (Voir annexe 4, observation n°3 de Boutheina, p.113).

L'autre versant du rapport à la norme, c'est le contrôle. Une chose est en effet l'obligation de suivre à la lettre les instructions provenant de la hiérarchie concernant les méthodes pédagogiques recommandées, autre chose est l'obligation de prouver la bonne exécution de ces normes. Amel reprend cette idée en expliquant que le contrôle excessif des inspecteurs pourrait provoquer des formes de stress dans le milieu professionnel. Elle explique :

« Bon, ce n'est pas mal...mais une inspection dans les deux ans, c'est trop quand même, surtout quand on n'a pas une date précise de visite...c'est normal que ça entraîne des facteurs de stress et de fatigue...le fait que tu te sens surveillé n'est pas un sentiment agréable...même si tu es bien préparé...bon...le système, est fait comme ça...on ne peut rien changer » (Voir annexe 4, observation n°10 de Amel, p.237).

À nouveau nous pouvons observer que ce n'est pas la présence des normes qui provoque chez l'enseignante un sentiment de mal-être. L'enseignant a besoin de la norme non seulement pour se repérer et s'orienter, mais aussi pour se construire et se développer en termes de connaissances professionnelles, notamment pédagogiques. Mais c'est plutôt le caractère immodéré et pléthorique du système des normes qui provoque une telle sensation.

L'autre facteur de stress pour l'activité enseignante, en plus du développement exorbitant des normes, c'est le turn-over de la hiérarchie, le changement perpétuel des directives selon chaque inspecteur. Très souvent les mouvements à l'échelon supérieur s'accompagnent d'une réforme ou d'une modulation des règlements et des instructions. Cela implique fréquemment des modifications en cascade, les modalités de travail de l'enseignant qui doit en tenir compte. Amel, le confirme lors de notre entretien collectif. Elle considère que :

« Chaque inspecteur a ses propres outils de travail et ses propres instructions et formations qu'il transmet à son tour aux enseignants. Donc pour nous, c'est compliqué de savoir gérer toutes ces différentes directives qui changent d'un inspecteur à un autre. Rien que cela nous provoque du stress dans notre travail... » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Amel, p.388).

Pourtant le dynamisme n'a pas manqué à cette maîtresse, qui développe comme l'enseignante Wafa, une forme d'auto-motivation qui repose sur les liens affectifs qui les rapprochent ses élèves.

« Les enfants...tellement on a des liens forts qui nous lient ensemble...tu fais tout pour que ton travail marche malgré tout » (p.373).

Quand nous réfléchissons au rapport au travail des enseignants, nous ne devons pas perdre de vue que, derrière une forme de coexistence avec le réel du travail, d'acceptation de cette réalité douloureuse, il se trouve un fort sentiment d'être légitime dans son engagement à

travers une compassion, une empathie envers les jeunes élèves. Quand la maîtresse Wafa confirme que son « seul espoir » est la présence des enfants, nous comprenons qu'elle exprime en toile de fond une fatigue, une lassitude qui n'a rien à voir avec le travail auprès des enfants, bien au contraire, mais qui concerne le rapport à la norme, celui qui l'accable jusqu'à lui faire perdre tout sens de plaisir, de satisfaction et de bien-être au travail. Ceci nous laisse envisager la spécificité de ce métier qui repose avant tout sur les relations humaines.

Lors de notre enquête, nous avons constaté dans la plupart des entretiens que la représentation du travail à l'école la plus partagée était bien celle d'une activité de relations humaines, avec des liens affectifs forts. Fouzia, enseignante de langue arabe, nous a décrit son métier comme une profession « noble », parce que selon elle sa carrière était semblable à une construction où l'on façonne et l'on crée des liaisons avec autrui, tout au long de sa trajectoire professionnelle et jusqu'à sa retraite. Quand on parle de relations humaines dans l'activité enseignante, on ne se limite d'ailleurs pas aux relations entre le maître ou la maîtresse et les enfants, car cela inclut les relations enseignants/enseignants, ou enseignants/parents.

« Ah...(soupir), le métier de l'enseignement est un métier noble compte tenu des relations humaines que nous tissons tout au long de notre carrière. Le monde de l'enfance est un monde agréable qui nous encourage à continuer dans ce métier malgré ses difficultés » (voir annexe 4, observation n°1 de Fouzia.p.75).

Ou encore :

« Le plaisir de voir des générations grandir devant soi, ne peut qu'être un immense bonheur » (Ibid.).

Si l'on essaie de déchiffrer le message contenu dans ces propos très emblématiques de la profession, on peut mieux cerner ce qu'on entend lorsqu'on parle du caractère humain de ce métier. Les professionnels se sentent investis d'une mission dont l'importance les dépasse, celle d'accompagner la croissance des jeunes générations. Il s'agit de s'inscrire dans la transmission de la vie au sens large – et c'est précisément cela qui est la source du sentiment de bien-être et de bonheur et une inspiration permanente pour « malgré tout » rester motivé(e).

À partir de notre enquête, nous pouvons affirmer que **le rapport au travail** des enseignants du primaire, aujourd'hui en Tunisie, présente **une forte ambivalence** : à la fois marquée très positivement et très négativement. L'enseignante Fouzia rappelle les deux facettes de sa réalité professionnelle :

« Aujourd'hui, on est devant une mission complexe : éduquer et enseigner. La complexité de cette mission est ce qui caractérise notre profession. »

(...) « Mais on ne peut pas oublier en même temps les difficultés du métier » (...). « Une autre réalité s'impose devant nous : les conditions de travail parfois 'inacceptables' et 'misérables' nous découragent. Mais on n'a pas d'autre choix que de persévérer et d'assurer notre mission malgré ces difficultés » (Ibid.).

La réalité du travail à l'école primaire ne se réduit ni au bien-être d'animer des groupes d'enfants, ni à la lutte contre les entraves à la bonne marche du métier. La tâche est effectivement complexe. La question que nous pouvons poser est la suivante : ce réel fait de bonheur et de rudesse passe-t-il inaperçu aux yeux de la hiérarchie ? Au sommet de l'institution, l'ignorance des faits qui arrivent à la base est difficilement plausible, car la crise est déjà ancienne. Le problème n'est vraisemblablement pas dans l'accès des dirigeants au savoir, le phénomène étant bien documenté. Mais il est sans doute dans la valeur que ces responsables accordent à ce savoir sur la réalité du travail. Considère-t-on que la vie quotidienne à l'école est un enjeu important ? Mesure-t-on l'impact pour le développement du pays tout entier ?

À première vue, le service de base est rendu, pour l'éducation et l'instruction. Car « on n'a pas d'autre choix » dit l'enseignante : assumer ses responsabilités et réussir sa mission malgré la violence (réelle ou symbolique) des conditions de travail. Mais ce n'est là que la surface des choses : dans la réalité de l'activité, il y a beaucoup de souffrance du côté des maîtres et très certainement de la frustration du côté des élèves. Le risque pour l'institution serait de vouloir remettre l'école sur la bonne voie en resserrant davantage encore les normes, contrôler toujours davantage par défiance envers les acteurs éducatifs. C'est tout l'inverse qui s'impose : redonner de l'oxygène dans le rapport aux normes, autoriser la « renormalisation », qui est consubstantielle à la compétence professionnelle.

L'institution doit prendre la mesure de « la détresse » des professionnels de l'éducation, qui ne peuvent pas donner le meilleur d'eux-mêmes dans les conditions « ahurissantes » qui leur sont réservées. L'issue de la crise passe par l'allocation de moyens matériels, certes, mais

aussi par un nouveau rapport entre la hiérarchie et les enseignants : pour **faire en sorte que l'expertise de ces derniers soit reconnue**, qu'on leur fasse confiance une fois que leur feuille de route est connue, pour mener à bien le travail de transmission demandé. C'est aussi le message que contient le propos suivant de l'enseignante Olfa :

« Il ne faut pas oublier la face cachée de ce métier. Une face pleine de difficultés et de défis à relever. Le domaine de l'enseignement en Tunisie souffre de beaucoup de difficultés, que ce soit dans l'infrastructure ou dans la conception des programmes...ça devient de plus en plus compliqué et ça commence à provoquer un sentiment de détresse chez les enseignants ». « C'est un métier passionnant, humain qui demande beaucoup de patience. C'est un métier basé sur des interactions humaines entre les enseignants et ses élèves. On est des personnes qui construisent des savoirs et qui participent à développer des générations » (Voir annexe 4, observation n°8 de Olfa, p.199).

2. AXE 2 : Le contrôle au travail

Le rythme de contrôle dans l'enseignement primaire en Tunisie est déterminé selon une modalité bien définie. Il est assuré essentiellement par le conseiller pédagogique qui organise ses visites selon un planning fixé par lui-même, ce qui donne à ces visites un aspect improvisé et selon les cas, itératif. En revanche, les visites de l'inspecteur ont un caractère plus officiel selon le calendrier d'inspection de chaque enseignant, fixé tous les deux ans. Le côté officiel se traduit par l'attribution d'une note pédagogique qui évalue « le rendement » de l'enseignant le jour de la visite d'inspection.

Le contrôle excessif au travail représente l'un des éléments les plus cités par nos enquêtés. Ils ont d'ailleurs parfois considéré la démarche de contrôle comme une norme de l'institution. En réalité, le contrôle est un rapport à la norme : on contrôle **le respect de (donc le rapport à...) la norme** d'hygiène, de la norme de sécurité, de la norme de préparation du cours, etc.

Cependant entre la norme et le rapport à la norme, il est très significatif que certains enseignants finissent par les confondre. Cela veut dire qu'à leurs yeux, il y a tellement de surveillance qu'ils ont l'impression qu'on se met à « contrôler pour contrôler ». C'est le contrôle lui-même qui devient la norme !

Le contrôle consiste à exiger de retrouver à l'arrivée les critères de la réussite tels qu'on les a définis au départ de l'action. L'évaluation à l'inverse, consiste à chercher à l'arrivée à identifier ce qu'il est bon de prendre comme critère de réussite (Ardoino et Berger, 1986).

Une institution a donc la possibilité soit de tout miser sur le contrôle, soit de tout faire reposer sur l'évaluation, soit de mixer les deux. Quand l'institution instaure le contrôle uniquement, c'est qu'elle estime connaître **à l'avance** toutes les caractéristiques d'une action réussie. Or, dans le cas de l'école, nous savons que la réussite peut être inattendue, car les élèves sont bien vivants et non programmés comme des robots.

Si l'institution décidait d'organiser l'évaluation uniquement, sans contrôle, cela voudrait dire qu'elle ne fait pas le lien entre la préparation en amont et la réalisation en aval. Dans ce cas, elle donne de la valeur à l'initiative au cours de l'action - mais elle gère mal les contraintes qu'il faut mettre en place au départ.

Enfin si l'institution scolaire veut un développement équilibré, elle prendra des mesures de contrôle (sur certains points seulement) à l'arrivée, pour voir ce qu'elle doit penser des contraintes qu'elle a posées au départ de l'action. Mais en même temps, en donnant une vraie place à l'**évaluation**, elle permet aux acteurs (*enseignants, élèves, encadrants, familles, intervenants extérieurs*) de donner de la valeur à ce qui a été vécu pendant la période considérée, en retenant les bonnes initiatives (= tout ce qui a marché), pour les reproduire et progresser tous ensemble.

Notre enquête a mis en évidence le sentiment de saturation chez les enseignants, à cause d'un contrôle jugé excessif de leur travail. Nous allons analyser à présent les différentes interprétations et les conséquences de cette politique du contrôle. Rappelons ce que nous avons dit plus haut, à savoir que le contrôle est révélateur d'un rapport à la norme et d'un rapport au travail. L'institution met en place le contrôle tous azimuts parce qu'on imagine que cela va donner toutes les garanties d'une tâche menée à son terme et telle qu'on la souhaite. Cela sous-entend alors que les agents chargés de la mise en œuvre de la tâche sont regardés comme de simples outils, des maillons dans la chaîne, sans avis à donner.

2.1. *Le contrôle VS la responsabilité de l'enseignant*

Lors de notre débriefing avec Lobna, cette dernière voit dans le manque d'autonomie et le contrôle intensif de la part de l'institution un facteur de mal-être pour les enseignants.

« Certainement...il faut lui donner (à l'enseignant) de la liberté pour pouvoir changer et inventer. Le rythme intense du contrôle va mener à la dépression des enseignants et non pas à leur épanouissement » (Voir annexe 4, observation n°4 de Lobna, p.131).

La maîtresse d'école emploie ici le mot « dépression » qui renvoie à l'épuisement professionnel et au stress dû à la pression du contrôle exercé sur ces enseignants. Elle voit que le manque d'autonomie empêche les enseignants de déployer toutes leurs compétences, d'innover et de créer des contenus pédagogiques. Lobna considère qu'on ne peut créer un nouvel esprit au travail sans accorder davantage de « liberté » aux personnels enseignants. Elle précise que la liberté comme elle l'entend, cela ne veut pas dire se détacher de ses responsabilités, mais plutôt se sentir responsabilisé dans les décisions qu'on prend en salle de classe, mener ensuite avec assiduité et détermination les actes professionnels qu'on pose.

« Être libre, c'est être en même temps responsable de ces actes. C'est pouvoir changer et créer. Il est temps que l'institution comprenne qu'on ne peut pas changer en mettant les enseignants dans des cages et en les empêchant de sortir » (Ibid.).

Pourquoi le cadre hyper-normé de l'enseignement ne convient-il pas ? Parce qu'il considère alors le travail comme un produit, une marchandise qui doit être « aux normes », autrement dit avec des critères définitivement arrêtés au départ. Si ce choix-là est fait, il impliquera un rythme de contrôle pléthorique, puisque la réalité humaine des élèves n'est pas une marchandise : forcément, elle « sort des rails » sans arrêt. D'où le recours à des contrôles incessants, parfois délirants dès lors que l'institution a peur de voir le « produit » lui échapper. L'enseignant, loin de se sentir rassuré par un suivi de proximité, va au contraire trouver qu'il est agressé par ces contrôles démultipliés. Loin de se vivre comme quelqu'un d'accompagné, il va se trouver de plus en plus isolé par les visites incessantes.

2.2. *Le contrôle VS la compétence issue de l'expérience*

Souad, une enseignante en fin de carrière, considère que le contrôle n'a aucune utilité dès que l'enseignant arrive à un certain niveau d'expérience. Maîtresse d'école en charge de la première année (CP), elle estime qu'elle n'a pas besoin d'être constamment contrôlée et surveillée, vu l'expérience dont elle dispose dans son domaine. Elle revendique par conséquent son espace de liberté et de sérénité après des années d'exercice sur le terrain. Nous nous demandons ainsi si l'enseignant en fin de carrière, plutôt que d'être observé par un jeune conseiller pédagogique, ne devrait pas plutôt être regardé comme « expérimenté » et « qualifié » dans son domaine éducatif et pédagogique. La hiérarchie pourrait solliciter cet enseignant en tant qu'expert, conseiller auprès de ses collègues débutants qui sont avides de normes et de repères pour réaliser leur activité professionnelle. Souad nous répond :

« Oui, bien sûr...je considère que je n'ai pas besoin de surveillance dans mon travail...j'ai assez d'expérience qui me permettrait même de former des enseignants...Mais je partirai bientôt en retraite...j'ai assez donné...donc, c'est le moment de me laisser tranquille...(rires) » (Voir annexe 4, observation n°5 de Souad, p.144).

Pour que l'institution évolue dans ce sens, en confiant la formation des enseignants à des seniors, il faudra d'abord qu'elle mène une réflexion sur la nature de l'expérience : « avoir de l'ancienneté », ce n'est pas seulement avoir accumulé les années, c'est aussi avoir dégagé les leçons de l'aventure du travail. L'expérience est productrice de savoirs. Ensuite, il faudra que l'institution accepte que l'autorité vienne de la compétence, et non pas uniquement du statut dans la pyramide de l'organisation. Si Souad devenait tutrice de nouveaux enseignants, elle pourrait illustrer ce que veut dire la formation de pair à pair, horizontale (et non plus uniquement verticale, de sachant à ignorant).

Souad considère par ailleurs que la fréquence de ces visites sont excessives et oppressantes. Elle fait le commentaire suivant :

« L'assistant vient me visiter tous les mois pratiquement, selon son planning. Et l'inspecteur une fois tous les deux ans. Personnellement, je trouve que l'enseignant est trop surveillé, et ça lui met une pression dans son travail » (p.146).

Nous lui avons demandé de préciser ce sentiment de pression. La réponse a été que ce système de surveillance intense influe négativement sur le pouvoir d'agir et la volonté de l'enseignant de créer un espace autonome qui lui soit propre pour développer son esprit créatif.

« Euh...c'est logique...je n'aime pas qu'on me surveille constamment...le rythme de contrôle est exagéré...il faut donner plus de liberté à l'enseignant...qu'on lui fasse confiance et qu'on le laisse surtout créer quelque chose propre à lui...enfermer un enseignant dans un tel cadre ne l'encourage pas à avancer, ça ne peut que lui causer de la peur et du stress. » (Ibid.).

On le voit, l'enseignante est bien consciente que l'intensité du système de contrôle a pour motif profond le manque de confiance accordée à l'enseignant par l'institution. Un cadre de travail enfermant, c'est l'inverse de ce qu'attendent les éducateurs qui ont besoin d'autonomie et de souplesse. Non seulement ils ont besoin qu'on leur fasse confiance, mais en retour il faut qu'ils puissent faire confiance à ceux qui les évaluent, pour ne pas risquer des sanctions.

2.3. *Le contrôle VS la relation parents et enseignants*

Pour Fouzia, ce n'est pas seulement la cadence des visites qui lui pose problème, mais également la modalité de visites improvisées par les inspecteurs, qu'elle trouve absurde.

« Oui, on est évalué une fois dans les deux ans par l'inspecteur de notre discipline, langue arabe ou française. Souvent l'inspecteur nous visite à partir de notre dernière date d'inspection, donc, on ne sait pas à quelle date exacte il peut nous visiter. Ce que je ne trouve pas logique. Il faut à mon avis, prévenir l'enseignant avant, pour qu'il soit préparé psychologiquement ainsi que matériellement pour cette visite. Ce rythme de visites peut représenter un frein pour la liberté de l'enseignant. Le contrôle excessif des enseignants peut leur causer du stress plus qu'autre chose » (Voir annexe 4, observation n°1 de Fouzia, p.82).

Fouzia nous rappelle aussi que les conseillers pédagogiques et les inspecteurs ne sont pas les seuls à entourer le maître d'école. Il y a aussi les directeurs d'établissement et les parents d'élèves qui participent à le surveiller sur son lieu de travail. Les familles n'ont bien sûr aucun pouvoir de décision mais indirectement, elles contrôlent le travail de l'enseignant à partir des activités de leur enfant scolarisé et le maître en est bien conscient. Fouzia nous dit :

« Les parents sont là pour accompagner leur enfant à l'école, surveiller ce qu'il y fait, ils n'ont pas de rôle actif au sein de l'établissement. Ils ne participent pas aux projets éducatifs, ils ne donnent pas leurs avis dans toutes les décisions prises pour la vie scolaire. Quand bien même, ils peuvent critiquer le travail de l'enseignant chez le directeur.

Le directeur a une mission administrative : il planifie les emplois du temps des enseignants, la vie scolaire au sein de l'établissement, etc. Mais il peut également contrôler le travail de l'enseignant en le visitant en classe » (p.80).

2.4. Le contrôle VS l'accompagnement sur le lieu du travail

Boutheina, qui n'est pas titulaire mais remplaçante, considère que les visites mensuelles de l'assistant pédagogiques lui sont bien utiles, car cela correspond pour elle à une forme d'assistance pédagogique dans son travail. Elle reconnaît qu'elle a besoin d'acquérir des compétences pour transmettre. Ce genre de visites, en proximité avec ce qui se passe sur le terrain, se rapproche d'une formation sur le tas.

L'assistant pédagogique joue finalement un double rôle : d'une part il forme les débutants aux pratiques pédagogiques et aux règlements du métier, et d'autre part il surveille et contrôle le degré d'engagement de l'enseignant dans la mise en œuvre des instructions.

En revanche, ce qui « dérange » ou perturbe l'enseignante, ce sont ces petites visites non annoncées de la part de l'assistant pédagogique. Boutheina exprime sa réticence envers ce principe des visites surprises, elle préférerait un contrôle plus transparent et rationnel :

« En ce qui me concerne, il n'y a que l'assistant pédagogique qui me visite en classe. Il vient me visiter une fois par mois. Ces visites m'apportent beaucoup surtout sur le plan pédagogique. J'ai appris beaucoup de choses grâce à lui.

Les visites de l'assistant ne me dérangent pas. Ce qui me dérange, c'est surtout le fait qu'il vient sans prévenir. Je trouve que ce n'est pas logique de visiter un enseignant sans le prévenir. Je pense que les enseignants ne sont pas tous d'accord sur la façon dont on visite un enseignant en classe. Il faut penser à changer ça... » (Voir annexe 6, observation n°3 de Boutheina, p.113).

2.5. *Le contrôle VS la valorisation du travail de l'enseignant*

L'enseignante Lobna nous explique que l'inspecteur est invité à remplir un rapport de visite pour valoriser le travail observé. Parmi les critères évalués, Lobna nous a cité entre autres l'amont (comment le cours est préparé) et le cours de l'action (la qualité des échanges et des contenus). C'est la même grille de critères pour toute la carrière professionnelle et personne n'en est dispensé, même la dernière année avant la retraite. La note pédagogique sur 20 est censée refléter le travail du maître ou de la maîtresse d'école. Lobna a atteint quasiment le maximum, elle préférerait ne plus avoir de visite. Elle nous dit :

« Bon, généralement, l'inspecteur vient me visiter tous les deux ans. Il m'attribue une note selon des critères dans son rapport d'inspection, comme la qualité de l'enseignement, la préparation matérielle, l'interaction avec les élèves, etc...

Souvent, le contrôle représente une source de stress pour les enseignants même s'ils sont bien prêts pour ce contrôle. Personnellement, le contrôle ne peut rien m'ajouter, j'ai déjà 19,75/20 comme note pédagogique, et avec cette ancienneté on ne peut rien me reprocher ... » (rire) (Voir annexe 4, observation n°4 de Lobna, p.128).

Lobna comprend « le ras-le-bol » des enseignants par rapport au contrôle. « *C'est un rythme un peu intense je trouve. Il faut laisser les enseignants respirer un peu !* » Ajoute-t-elle.

Il est frappant d'entendre des mots aussi forts pour traduire l'ambiance de surveillance permanente : *laissez-nous respirer !* On est dans le champ lexical de l'étouffement, de l'emprisonnement, de l'ennui... Le sentiment d'assujettissement est donc d'une grande intensité.

Nous demandons à Olfa, cette enseignante expérimentée ce qu'elle imagine comme recommandation à faire pour changer les choses. Elle nous répond : « *Changer le rythme de contrôle et de surveillance de l'enseignant* » (Voir annexe 6, observation n°8 de Olfa, p.196). Mais aussi : « *Valoriser le travail de l'enseignant. L'encourager à créer* » (Ibid.). Il faut effectivement remettre le maître d'école à sa vraie place dans un système où il est devenu complètement dépendant de sa hiérarchie et où il disparaît totalement derrière les choix de l'institution. Il est indispensable de lui reconnaître une compétence et même une expertise. Le système de la note pédagogique ne rend pas du tout compte de la même façon de cette réalité du travail de l'enseignant.

2.6. *Le contrôle VS l'appréciation du service rendu par l'enseignant*

Pendant notre séance d'observation dans la classe de Basma, nous avons constaté qu'elle corrigeait les cahiers dans la salle de classe. Nous lui avons demandé à quoi servaient ces cahiers et s'il s'agissait d'une exigence institutionnelle. Elle nous a répondu que ces cahiers servent à l'inspecteur pour contrôler la régularité de la correction des exercices qui sont prescrits pour la progression des apprentissages. Elle nous l'explique ainsi :

« Oui, effectivement...les cahiers de classe font partie de nos documents officiels de travail. Quand l'inspecteur vient nous visiter il contrôle aussi le nombre d'exercices réalisés, la fréquence du contrôle, etc. » (Voir annexe 6, observation n°11 de Basma, p.237).

Le cahier de classe permet ainsi de surveiller l'avancée du programme (le nombre et la nature des exercices réalisés), donc le service rendu par l'enseignant tout au long de l'année. C'est donc la trace du travail objectif demandé au maître d'école, une mesure en quelque sorte de ce qu'il produit. Cela vient en complément de l'appréciation de son implication subjective dans le travail.

Obliger le maître à exposer en permanence tous les travaux qu'il dirige avec les élèves, c'est une manière de lui dire qu'il doit sans cesse faire la démonstration de sa légitimité à occuper ce poste, mais aussi c'est une façon de lui exprimer le doute que la hiérarchie éprouve *a priori* sur sa capacité à imaginer les bons exercices, ceux qui conviennent au degré d'avancée des apprenants. On lui fait comprendre que ce sont des experts qui ont, en dehors de lui, conçu ces exercices et sa responsabilité est de les appliquer. Il est mis à la place d'un écolier en examen permanent qui craint d'être puni par le surveillant surgissant par surprise. L'enseignante Amel développe cette idée :

« Euh, tu sais ? Personne n'a envie d'être contrôlé tout le temps...toute surveillance entraîne du stress...je pense que c'est par peur d'être mal jugée..., bon, je ne sais pas...bref, c'est comme si tu as examen tout le temps et tu as peur d'échouer...voilà, je pense que j'ai trouvé la bonne description de mon sentiment...(rire)... » (Voir annexe 4, observation n° 10 de Amel, p.237).

Pour conclure sur ce point, nous pouvons considérer que le phénomène du contrôle tel qu'il se manifeste dans le système éducatif actuel en Tunisie, est le symptôme d'un malaise profond : de la part de la hiérarchie qui ne sait pas comment s'y prendre pour vérifier si la ligne directrice qu'elle fixe est respectée - et de la part des enseignants, qui sont pour certains proches de l'épuisement professionnel, **non pas du fait des élèves, mais du fait d'un management inadapté.**

« [...] Je trouve que c'est rythmé excessif et exagéré, beaucoup de contrôle ne laisse pas l'enseignant travailler dans une ambiance de liberté, et ça peut lui causer une forme de pression, un mal-être au travail », nous dit Fathi, un enseignant de langue arabe (Voir annexe 4, observation 14 de Fathi, p, 282).

Alors quelles seraient les mesures les plus urgentes à prendre, selon les enseignants ? Fouzia en nomme trois : faire évoluer les programmes au lieu de les reconduire mécaniquement tous les ans ; ouvrir les fenêtres, les horizons de la classe, cesser de tourner en rond ; redevenir raisonnable dans le dispositif institutionnel de contrôle du service fait. Voici comment Fouzia exprime ces suggestions :

« Penser à changer les programmes selon les besoins actuels des enfants. S'intéresser à la vie culturelle des enfants et améliorer leur climat scolaire. Penser à réviser les modalités de contrôle des enseignants que je trouve excessif. Etc. » (Voir annexe 4, observation n°12 de Fatma, p. 251).

3. AXE 3 : L'écart prescrit / réel, l'expérience du travail chez l'enseignant

Le troisième axe transversal que nous choisissons pour caractériser le travail de l'enseignant du primaire en Tunisie, porte sur l'expérience en tant que telle. Le mot expérience a pour étymologie le verbe latin qui signifie « éprouver ». Faire l'expérience du travail, c'est éprouver. Mais éprouver quoi ? On éprouve la résistance du monde réel : il faut entendre par là, le fait que nous abordons tous les jours la réalité avec un projet d'agir – par exemple, celui d'animer la classe qu'on nous confie. Nous avons un plan d'action pour la journée, autrement dit : « ce qui doit être » de notre point de vue. Ajoutons tout de suite que ce plan d'action, nous ne l'avons pas inventé. Il est déduit des « normes antécédentes » (Schwartz, 2000), c'est-à-dire du cadre institutionnel dans lequel nous évoluons.

Mais arrivé sur place, dans la classe, les choses ne se font pas d'un coup de baguette magique. Le réel est là et il nous résiste. Cela veut dire qu'il ne se laisse pas faire, il se dresse devant nous et c'est à nous qu'il revient de le transformer. Nous parlons alors, comme les ergonomes le font, d'un écart entre le prescrit et le réel : ou en d'autres termes, d'un décalage entre d'une part ce qui a été anticipé (par l'enseignant, mais au-delà par l'institution tout entière) et d'autre part, ce qui s'est réellement passé, les conditions réelles de travail et l'action qui a été réellement possible.

Pour comprendre l'écart du prescrit/réel dans l'activité enseignante, nous avons choisi de nous référer à l'analyse d'une « journée-témoin » (Durrive, 2016) réalisée par une maîtresse volontaire que nous renommons E1. La journée-témoin se différencie d'une journée-type. Cette dernière est standardisée, toujours répétée, donc elle n'est pas datée ; la première au contraire est située et datée, donc jamais identique à une autre. Ce qui arrive dans la journée-type, ce sont les faits prévisibles. À l'inverse, dans la journée-témoin, les événements sont largement imprévisibles car c'est la vraie vie. Donc les faits ne sont pas alignés à une organisation rationnelle, cohérente, au déroulement linéaire. Les faits qui sont rapportés sont forcément contradictoires : l'enseignante veut faire quelque chose, mais tel événement contrarie son projet « à l'instant T ». Préciser la chronologie est alors important dans la journée-témoin : un même incident n'a pas la même portée s'il survient en début ou en fin de cours ; il ne s'interprète pas de la même façon. D'où la mention régulière de l'horloge dans le récit d'une journée-témoin.

Toute décision se prend à un moment donné, selon un « avant » et un « après ». C'est un « nœud » dans l'activité, un moment critique où il faut aller dans une direction ou bien dans une autre. C'est là que nous introduisons l'idée de débat de normes, d'arbitrage et de renormalisation. Quoi qu'il arrive, le sujet de l'action doit continuer d'avancer, avec en tête son projet (celui de rendre le service demandé, le prescrit) et pour cela, il va falloir faire preuve de souplesse, d'intelligence de la situation, de courage, etc.

La maîtresse E1 nous décrit une journée de travail détaillée (Voir le script en annexe) où elle nous montre les différents moments de son *dialogue* quotidien avec les normes du travail (*nous parlons de « dialogue » dans l'analyse de l'activité, car la norme nous « parle » – elle exige quelque chose de nous – et nous répondons à la norme par notre comportement*). L'enseignante a décrit minutieusement son travail (donc son rapport à la norme, son dialogue avec elle) tout le long de sa journée. Elle enseignait ce jour-là deux classes en bilingue (5^{ème}

année matières artistiques (en langue arabe et 4^{ème} année langue française). Son exemple illustre le fait qu'il n'existe pas de travail sans normes, et en même temps les normes ne suffisent pas pour arriver au but, car la réalité surgit et fait obstacle. C'est donc toujours « malgré tout », malgré les obstacles, que l'action est menée à bien (et c'est grâce à l'activité : ici, l'activité enseignante).

C'est en nous plongeant dans l'expérience réelle du travail, lors d'une vraie journée, que nous prenons au mieux la mesure de ce que travailler veut dire pour une personne. Le travail apparaît comme un besoin vital d'échanger avec le monde et les autres pour se mettre soi-même à l'épreuve et avoir la satisfaction de pouvoir prouver notre existence, nos valeurs de socialisation. Bien sûr, l'épreuve du travail contient aussi des non-dits représentés sous forme de contraintes, de peurs, de malheurs, de souffrance et parfois d'impuissance face aux exigences des normes de l'institution. Les travailleurs sont confrontés quotidiennement aux normes antécédentes, à l'obligation de les adapter aux réalités du terrain. Prescrit et réel sont forcément distants l'un de l'autre, mais c'est alors qu'on peut interroger le mot prescrit, sa signification et ses indications. C'est le sens de « ce qu'on doit faire », de « ce qu'on demande de faire », autrement dit ce qui est dicté par les institutions, la hiérarchie, etc. Cet écart entre « ce qu'on demande » et « ce qu'on peut réaliser » effectivement sur le terrain est géré par quelqu'un, une personne, une personnalité – qui doit singulièrement faire des efforts d'adaptation au changement, évaluer les contraintes, prendre des initiatives afin de transformer la situation. La personne qui travaille doit sans cesse se confronter à la norme : **non pas** bien sûr pour la changer (elle n'en a pas le pouvoir) **mais pour** la repenser dans les conditions actuelles de sa réalisation possible. C'est ce qu'on appelle « la re-normalisation ».

Le travailleur essaie quotidiennement d'ajuster ses gestes professionnels en fonction d'une part de ce qu'on lui a demandé de faire et d'autre part de ce qu'il estime être important pour y arriver, compte tenu de ce qu'il évalue devant lui, à un moment donné. On comprend alors que le travail réel n'est toujours pas visible. Ce qui s'observe, c'est une petite partie de l'action, « *la partie émergée de l'iceberg* ». Cela veut dire que l'action se réfléchit, se pèse, se décide dans l'intime invisible du sujet, celui qui doit « faire ». Il est donc clair que le travail réalisé ne se superpose jamais exactement au travail prescrit, qui a été mis en mots, en consignes, en programmes. Le travail prescrit est de l'ordre du « dire ». Le travail réel est de l'ordre du « faire ». Ce sont deux registres distincts, qui doivent dialoguer harmonieusement, si nous voulons éviter la souffrance au travail. Travailler, c'est passer du dire au faire : cela

suppose que le sujet s'engage dans un effort d'adaptation, de re-normalisation, d'ajustement des gestes professionnels, et d'appropriation du changement. Mettre en évidence l'écart qui existe entre ce *prescrit* et ce *réel*, cela permet de voir comment il faut le gérer et à partir de là, de faire émerger les sources des difficultés et de repérer les contraintes issues des situations du travail.

Tout le monde travaille : cols blancs, cols bleus... Et quand nous parlons du monde du travail, nous parlons donc aussi des enseignants, qui à leur tour se battent pour conserver les valeurs de leur travail.

On travaille toujours avec des contraintes et avec des normes, on en a besoin dans la vie sociale car rien de collectif ne s'improvise, rien ne « tombe du ciel » concernant l'activité humaine. Mais travailler dans des conditions trop contraignantes ou sous la pression de normes antécédentes de qualité médiocre, cela engendre un grand sentiment de mal-être chez les enseignants. Ce malaise serait réglé si les professionnels refusaient de travailler, démissionnaient, ou décidaient de bâcler le service rendu. Mais non : ils tiennent à faire du « bon boulot », malgré le manque d'autonomie face à des programmes chargés et imposés par une hiérarchie complexe et omniprésente et avec le manque de matériel pédagogique. Malgré tout cela, le travail est quand même réalisé.

3.1. *La journée-témoin*

En analysant le cas d'une journée-témoin dans une école à Tunis, dans un quartier reconnu « populaire », nous cherchons à toucher du doigt la réalité, saisir la manière dont l'institutrice a pu gérer les normes imposées par l'institution et la manière dont elle réagit face aux imprévus, en envisageant les alternatives. La journée présentée et détaillée par la maîtresse bilingue français et arabe (Voir script en annexe 2, p. 22), nous révèle une réalité qui illustre son dialogue quotidien – éventuellement « musclé » – avec la norme.

L'enseignante E1 a en charge des classes bilingues de différents niveaux : deux classes de 4^{ème} année de primaire en langue française - et une classe de 5^{ème} de 12 à 13 heures, en séance hebdomadaire en langue arabe. Cette heure-là est complémentaire pour boucler les 18h par semaine de l'enseignante.

Pour ce complément, l'administration a donné à la maîtresse d'école E1 la charge de l'éducation musicale et artistique. Généralement, enseigner cette matière pose problème à la plupart des enseignants qui ne connaissent pas cette discipline. Cela fait d'ailleurs l'objet d'une plainte récurrente, l'absence de formation proposée par le ministère pour ce genre d'activité. On laisse l'enseignant se débrouiller face à la réalité du terrain, tout en lui imposant un programme officiel chargé. En effet, il a pour mission de « bien appliquer » les contenus imposés. Nous avons là l'exemple d'une « norme antécédente » mal engagée, qui prend du coup l'allure d'un boulet pour le professionnel. Cela aussi nous interroge sur la manière dont l'institution s'y prend pour évaluer le travail de l'enseignant, même si elle est pleinement consciente qu'il n'est pas suffisamment armé pour enseigner ces disciplines artistiques. L'inspection va-t-elle laisser une certaine latitude par rapport à l'enseignement de ces activités ? Ou jugera-t-elle sévèrement « l'échec » de l'enseignant en constatant le manque d'appropriation de ces matières par les élèves ?

La plupart des enseignants confirment que les inspecteurs évaluent sévèrement le déroulement des leçons. Ce qui laisse à l'enseignant une seule issue : réaliser les activités prévues, tout en adaptant les normes à la réalité de la classe. Nous verrons par la suite comment l'institutrice a réagi devant les contraintes de la journée.

Lors de cette journée-témoin, la réalité du travail s'avère complexe dès le début. La maîtresse commence son récit de la journée à partir de photos et en exposant les faits en détails, ce qui nous aidera à mieux comprendre ses « débats de normes ». Nous allons analyser ceux-ci selon une perspective référentielle par éléments qui décrivent l'interprétation quotidienne de la norme en milieu professionnel.

3.2. Un réel pesant, face au prescrit

En arrivant à l'école, l'enseignante E1 doit péniblement traverser la foule pour atteindre l'entrée de la cour. Nous voyons sur les premières images (1,2,3 - Voir script en annexe 2, p.22,23) que les parents n'ont pas le droit de pénétrer dans l'enceinte de l'école, ce qui bloque le portail - le seul destiné aux enfants, aux parents et aux enseignants.

Les difficultés ne s'arrêtent cependant pas aux portes de l'école. La salle réservée ne se prête pas à l'accueil d'un grand nombre d'enfants.

« 13 h 08 : je demande aux élèves d'entrer et de s'installer. La classe est chargée (37 élèves), ce qui fait que chaque jour, je passe au moins un quart d'heure à installer les élèves et à organiser les tables afin de pouvoir travailler dans de bonnes conditions » (Voir annexe 2, journal de bord n°1, p.29).

« Je demande à une élève de changer de place et de se mettre au fond de la classe puisque cette table empêche les élèves de se déplacer librement vers le tableau » (p.30).

Le « travail prescrit », celui qui a été donné à l'enseignante, pourrait se décrire dans un cadre général, dans une journée-type : le jour et le créneau horaire, la salle à occuper, les effectifs concernés, la matière à dispenser, les contenus théoriques et pratiques, les conditions d'évaluation des acquis. Tout cela tient dans le registre du discours, du « dire », du virtuel, et donc nécessairement c'est en décalage avec la réalité des enfants, de la salle, des conditions concrètes de la séance. On peut alors se demander pourquoi dénoncer le grand écart qu'il y a entre le *prescrit* et le *réel* dans la journée-témoin, la vraie journée ? La réponse est la suivante : l'écart incompressible entre le « dire » et le « faire » doit être géré par le professionnel : mais l'institution doit aussi lui permettre de gérer cet écart. Or nous observons qu'au lieu de l'aider, l'institution lui complique la tâche : un effectif pléthorique, un espace inadapté, l'absence de formation du maître, etc.

L'enseignante E1 « se cogne au réel » qui est ici une classe de 37 enfants. En recherchant dans les statistiques établies dans un rapport du système éducatif, réalisé par des organismes tunisiens¹⁰, nous remarquons que ce dernier précise que la moyenne des élèves par classe dans l'enseignement primaire en Tunisie est fixée de 25,7 élèves en 2012 (dernier chiffre disponible), et explique que cette moyenne a majoritairement diminué par rapport à 2002, où l'on enregistrait alors une moyennes de 33,5 et 32,4 élèves par classe Ce rapport précise que la moyenne du nombre d'enfants par classe est égale à la moyenne internationale de l'OCDE (22 élèves) et inférieure à celle du Japon et la Corée du Sud (30 élèves). Ce rapport semble prendre en compte l'influence de la taille des classes sur la qualité de l'enseignement, ce qui n'est pas le cas sur le terrain. « De plus, le fait que les élèves soient moins nombreux par classe peut aussi influencer les parents lorsqu'ils choisissent un établissement pour leur

¹⁰ Ce rapport a été préparé dans le cadre du programme de l'Organisation International du travail pour la « Promotion de l'emploi productif et le travail décent des jeunes en Tunisie » financé par l'Agence Espagnole de Coopération Internationale pour le développement (AECID), en partenariat avec l'Observatoire National de l'Emploi et des Qualifications (ONEQ) relevant du Ministère de la Formation Professionnelle et de l'Emploi Tunisien.

enfant. À cet égard, la taille des classes peut être considérée comme un indicateur d'évaluation de la qualité du système d'éducation » (OIT, aecid, ONEQ, 2013, p. 23).

Nous constatons que ce jour-là, l'enseignante E1 est confrontée à une sévère différence entre « ce qui devrait être » et puis de l'autre côté « ce qui se passe réellement, dans le vécu concret ». Le rapport des experts tunisiens montre le déséquilibre des moyens par rapport aux objectifs pédagogiques, dans la vie quotidienne de l'école. Durant notre entretien, l'enseignante E1 a confirmé que le directeur de l'école a conscience du problème, mais il explique ne pas pouvoir agir autrement, puisque la Direction Régionale de l'Éducation et de Formation de son département l'a informé que le manque d'enseignants a empêché d'ouvrir de nouvelles classes, ce qui engendre souvent un problème de surcharge d'effectifs dans les cours.

On mesure ici à quel point le cadre normatif est lui-même chargé de contradictions, de normes qui se contredisent, comme Canguilhem le soulignait déjà (2000/1965). La norme d'enseignement est fixée à tel chiffre par classe et le ministère relève le plafond faute d'avoir recruté assez de professeurs. Mais finalement, ces choix de régulation dans les sphères administratives se traduisent par une réalité bien concrète, un « réel qui résiste » et c'est à la maîtresse d'école de s'auto-organiser pour régler le conflit de normes. L'institution est-elle consciente des lacunes du système éducatif et laisse-t-elle les personnels se débrouiller avec les difficultés de la pratique au quotidien ?

4. AXE 4 : La formation : l'enjeu de la compétence enseignante

Abordons à présent la question du contenu de l'intervention de l'enseignante E1. Les enseignants du primaire sont-ils capables de prendre en charge les matières techniques et artistiques, telles que l'éducation musicale, artistique, sportive, ou encore l'initiation à l'informatique, etc. alors qu'ils ne sont pas spécialisés ? C'est une question récurrente en Tunisie, celle de la spécialisation des instituteurs ou professeurs des écoles. L'administration est parfaitement au courant qu'elle ne dispose pas du personnel formé pour ces disciplines et pourtant, comme le montre à l'évidence l'enseignante E1 dans sa journée-témoin, le système scolaire tunisien continue d'exiger que l'on enseigne des matières spécifiques sans y avoir été professionnellement préparé.

L'enseignante E1 explique qu'elle a fait des études de géographie (enseignement secondaire). Par la suite, ne trouvant pas d'emploi, elle a été recrutée pour enseigner dans les écoles primaires sans qu'on lui garantisse une bonne formation dans le domaine de l'enseignement primaire. Elle se trouve en l'occurrence devant la complexité d'enseigner des matières pour lesquelles elle n'a jamais eu l'occasion de développer des aptitudes par des actions de formation ciblées.

En commentant sa journée-témoignage, elle nous dit :

« Je commence l'activité de dessin à 12H49 : je dessine au tableau et les élèves me suivent. J'utilise le dessin d'un site Internet vu qu'on n'a pas un programme détaillé pour ces deux matières (l'éducation artistique et l'éducation musicale). Ajoutons à ça le manque de formation pédagogique pour ces deux activités. Alors on se trouve obligé de chercher nous-mêmes l'information ainsi que la manière d'enseigner.

Il faut souligner que je suis une professeure de géographie et je travaille comme enseignante de français. Les inspecteurs ne m'ont pas proposé une formation concernant ces deux activités » (Voir annexe 2, journal de bord n°1, p.28).

En utilisant Internet pour s'auto-former un minimum ou pour trouver des idées afin d'enseigner les rudiments de la matière, l'institutrice prouve qu'elle peut composer avec la norme. Elle a pu s'adapter à la réalité du métier en trouvant des alternatives, tout en prenant des initiatives qui lui permettent de gérer (autant que possible) l'écart qui existe entre le prescrit et le réel de la profession.

L'enseignante continue d'actualiser la norme (ce qui veut dire qu'elle réinterprète la norme en fonction des conditions qu'elle rencontre, pour sa réalisation) devant le manque du matériel chez les enfants. Nous remarquons qu'elle a pu se débrouiller pour fournir à un enfant du matériel pour qu'il puisse dessiner. Elle a dû emprunter du matériel à un autre élève.

Nous constatons aussi que l'institution ne fournit pas aux enfants le matériel nécessaire pour ce genre d'activité. Tout est d'ailleurs à la charge des parents, ce qui entraîne des problèmes de frais de scolarité. Dans le cas qui s'est présenté lors de la journée-témoignage, nous ne pouvons pas confirmer s'il s'agit pour l'élève d'un manque de matériel dû à des difficultés financières ou bien si c'est une négligence à mettre au compte d'une faible motivation pour cette activité, programmée pour une demi-heure par semaine. Il est clair que les élèves ne lui accordent pas trop d'importance. L'enseignante s'exprime sur ce point : « Ajoutons à ça, le manque de

matériel. C'est souvent aux enseignants de se débrouiller pour fournir le matériel nécessaire à ces deux séances » (Ibid.).

Ce que l'institution dit à propos l'enseignement des matières artistiques :

En examinant les objectifs de l'enseignement primaire tunisien annoncés dans l'article 22 de l'orientation modifié en 2008, nous remarquons que le ministère a accordé une grande importance au développement artistique de l'enfant :

« Conformément à l'article 22 de la loi d'orientation modifiée en 2008, le cycle primaire a pour objectif de doter l'apprenant des instruments d'acquisition du savoir, des mécanismes fondamentaux de l'expression orale et écrite, de la lecture et du calcul, de se doter des compétences de communication dans la langue arabe et au moins dans deux langues étrangères. Il vise en outre, à aider l'apprenant à développer son esprit, son intelligence pratique, sa sensibilité artistique et ses potentialités physiques et manuelles, ainsi qu'à son éducation aux valeurs de citoyenneté et aux exigences du vivre ensemble. Le cycle préparatoire, d'une durée de trois ans, a pour objectif de doter l'apprenant des compétences de communication dans la langue arabe et au moins dans deux langues étrangères, et de lui faire acquérir les connaissances et les aptitudes requises dans les domaines scientifiques, techniques, artistiques et sociaux permettant l'intégration dans l'enseignement secondaire, la formation professionnelle ou l'insertion dans la société » (Journal Officiel de la République tunisienne, 2008, p. 681).

En consultant aussi les programmes officiels, nous remarquons que ces derniers valorisent l'enseignement des activités musicales et artistiques. Ainsi pour les programmes officiels de l'éducation musicale, nous lisons page 214, le rôle et la place de l'éducation musicale dans la réalisation des compétences transversales :

- « Sans aucune doute, l'activité de l'éducation musicale participe comme d'autres activités éducatives à la réalisation des compétences transversales pour les élèves :
- Elle aide l'enseignant à développer son goût musical en entendant de la musique et pratiquer l'esprit critique
 - Elle aide l'apprenant à acquérir des techniques et des compétences qui lui permettront à analyser une œuvre musicale pour décortiquer ses composantes et l'utiliser dans sa performance musicale.
 - Elle aide l'apprenant à communiquer et à travailler avec les autres pour réaliser l'interaction de l'élève avec son groupe et ce à partir des différentes activités qu'il pratique.
 - Elle initie l'apprenant à utiliser les TIC dans le traitement des

programmations spéciales du domaine musical » (Programmes officiels, éducation artistique, s.d,p.5).¹¹

L'analyse de ces objectifs et leur comparaison avec le réel du métier nous laisse percevoir tout de suite l'écart décrit par l'enseignante. Concevoir des **compétences** que l'apprenant doit acquérir dans l'apprentissage de l'éducation musicale, et simultanément fixer des objectifs aux enseignants non spécialisés et **non formés**, cela nous paraît contradictoire.

Entre le registre du conceptuel (« le prescrit ») et le registre de la vie réelle (les conditions effectives de travail), il existe ces petits gestes de la maîtresse pour transformer les normes du métier et les adapter à son moment de travail. Et c'est par les simples gestes de « réajustement », que la maîtresse réussit à composer avec l'exigence des normes du métier. Ce sont ces compétences-là qu'il faut valoriser et développer avec la formation continue des enseignant

5. AXE 5 : La gestion des moyens et des espaces

Comme nous pouvons le constater sur les photos (annexe), les salles de classe sont dans un état dégradé : le revêtement vieilli des murs bleu et blanc (des couleurs choisies par le directeur, nous précise l'enseignante), l'état usagé des tables individuelles ou à deux places, en bois peint en bleu, la ruine des armoires destinées à tous les professeurs fréquentant ces locaux (Voir photos, 4, journal de bord n°1 en annexe), un affichage mural bricolé par les enseignants (imposé par la hiérarchie, car partie intégrante des instructions officielles).

Bien consciente de l'état des lieux déplorable, la maîtresse nous dit d'emblée qu'elle n'a pas d'autre choix que d'accepter ces conditions pour travailler, « faire avec » les moyens du bord. Les enseignants essaient pourtant de communiquer autour de leurs mauvaises conditions de travail : des salles de classes souvent non entretenues, pas chauffées en hiver, humides ; une cour d'école non adaptée à la sécurité des enfants (sablée) ; des sanitaires non conformes au nombre d'enfants - seulement 2 toilettes pour 365 élèves (voir journal de bord n°2) ; un seul portail où tout le monde se bouscule car il est destiné à la fois aux parents, aux enfants et aux enseignants ; un manque généralisé d'espaces de sport, de loisirs et d'activités ludiques. Les professeurs d'éducation physique se trouvent ainsi obligés d'exercer à l'extérieur dans la cour, ce qui gêne les autres enseignants qui font leurs cours à proximité et qui sont contraints

¹¹ Traduction personnelle de l'arabe au français

de laisser les fenêtres ouvertes à cause de la température (Photo 30, Voir journal de bord n°1).

À ce propos, la maîtresse explique :

« 14H : j'entends du bruit qui provient de la cour, je sors pour savoir d'où ça vient. Je constate que ce sont des élèves de 6^{ème} année qui rentrent dans l'école pour la séance d'éducation physique puisque nous n'avons pas de salle aménagée et équipée pour cette activité. Du coup, les enseignants sont obligés de travailler dans un coin de (la cour de) l'école, ce qui cause beaucoup de bruit et gêne les autres enseignants, surtout lorsque les enfants commencent à crier » (voir journal de bord n°1 page). Face à cette situation contraignante, la maîtresse se sent d'abord impuissante puis elle essaie tout de même de demander au professeur d'éducation physique de calmer un peu les enfants, et elle y parvient. « Il s'excuse, je rentre en classe » (Voir annexe 2, journal de bord n°1 de l'enseignante E1, p.38)

Le manque d'infrastructures adaptées aux besoins de l'apprentissage des enfants n'est pas le seul souci des enseignants, nous allons voir que le défaut de matériel pédagogique a aussi un effet sur le rendement des enseignants.

Le manque de matériel pédagogique est un problème fréquent dans les établissements scolaires tunisiens. Les enseignants se plaignent souvent du manque d'outils didactiques nécessaires à la conception des leçons. Ainsi, en analysant l'activité de l'enseignante E1 lors de sa journée-témoin, nous remarquons que cette dernière utilise des outils didactiques qui lui sont propres pour son cours d'éducation musicale. Elle utilise en effet des haut-parleurs qu'elle a dû acheter-avec ses propres moyens, nous a-t-elle dit (Voir journal de bord n°1, p.34). Ni l'école, ni le ministère ne leur fournit de matériel spécifique pour enseigner ce genre d'activités. Dans la plupart des cas, les enseignants vont trouver eux-mêmes les ressources.

Lorsque nous parlons d'activité, au sens ergologique (analyse de l'activité), nous prenons en considération les deux manières d'approcher une réalité humaine : a) la réalité selon la pensée conceptuelle, qui est la construction rationnelle d'une situation de travail (par exemple), logique, linéaire ; et b) la réalité selon l'expérience, l'épreuve de la vie réelle, qui est faite de circonstances et d'exigences contradictoires. Lorsque nous disons que l'enseignante réalise son travail « malgré tout », nous voulons dire qu'elle met en œuvre le prescrit dans des conditions défavorables a priori, mais qu'elle parvient à faire bouger pour que son travail aboutisse.

Pour parvenir à réaliser le travail demandé, l'enseignante va prendre en compte ce qu'on lui demande (les normes « exogènes », ce qui « doit être », du point de vue de l'institution) et elle va composer avec sa réalité du moment pour la transformer : d'une part *en actualisant* ce qu'on exige d'elle (par exemple, en reformulant un exercice, en le rallongeant ou en le raccourcissant) et d'autre part *en le personnalisant*, ce qui veut dire que la personne va faire selon sa façon de voir, selon ses manières privilégiées (« normes endogènes »). Actualiser et personnaliser les normes antécédentes, cela se résume en un terme forgé par Schwartz (2000) « renormaliser ».

Le concept de renormalisation se définit ainsi :

« L'être humain, comme tout vivant, est exposé à des exigences ou normes, émises en continu et en quantité par le milieu dans lequel il se trouve. Pour exister en tant qu'être singulier, il va tenter en permanence de réinterpréter ces normes qu'on lui propose. Ce faisant, il essaie de configurer le milieu comme son milieu propre. C'est le processus de renormalisation qui est au cœur de l'activité. Pour partie, chacun parvient à transgresser certaines normes, à les tordre de façon à se les approprier. Pour partie, il les subit comme quelque chose qui s'impose de l'extérieur [par exemple, le langage est dans l'activité un effort de singularisation du système normatif qu'est la langue] » Schwartz, Durrive, 2009).

Les enseignants dont nous analysons l'activité ici, donnent beaucoup d'exemples de renormalisation. À force d'interpréter le prescrit de l'institution dans les conditions concrètes de travail rencontrées, ils vont s'approprier le milieu scolaire, pour en faire « leur milieu ». Cela ne veut pas dire que les enseignants vont régler tous les problèmes, ni qu'ils vont réinterpréter les conditions de réalisation de toutes les normes antécédentes. La renormalisation est toujours un essai, comme le rappelle Schwartz (2000) ce qui veut dire que l'appropriation peut échouer. Dans ce cas, comme cela est précisé dans la définition ci-dessus que donne cet auteur, la personne va subir la contrainte sans pouvoir la transformer au service de son projet. C'est bien ce qui arrive à beaucoup d'enseignants en Tunisie. Ils « font avec » ce qu'ils ne peuvent pas changer, ils bricolent pour arriver malgré tout à quelque chose d'acceptable dans leur travail.

Prenons le cas des espaces scolaires : jusqu'où les subir ? Jusqu'où les transformer ? C'est une question importante pour saisir ce que peut être l'allure du métier d'enseignant aujourd'hui.

Problème d'espaces éducatifs restreints

L'espace éducatif restreint représente une contrainte (parmi beaucoup d'autres) qui empêche les enseignants de travailler dans de bonnes conditions. D'après nos entretiens avec les professionnels, nous avons pu voir comment s'établit le dialogue avec le cadre normatif (ce qui est inscrit dans l'espace où il s'agit de travailler, d'évoluer à plusieurs), pour réadapter le milieu aux besoins pédagogiques et éducationnels des élèves.

L'espace restreint des salles, leur aménagement et leur occupation par plusieurs enseignants différents dans la même période de temps, cela a toujours représenté une source d'inconfort dans le milieu professionnel des enseignants. Voici, extraits de notre enquête, quelques exemples où les enseignants se débattent avec la contrainte de l'espace éducatif restreint dans le quotidien de leur travail.

5.1. Une renormalisation à plusieurs qui marche bien

Lors de notre briefing avec la maîtresse d'école Boutheina, nous lui avons demandé de nous expliquer le choix des dispositions horizontales et verticales des rangées. Nous avons voulu comprendre si cet aménagement était imposé ou s'il s'agissait simplement d'un choix personnel.

« Pour être honnête, le directeur n'intervient pas dans le choix de l'aménagement de la salle. C'était un choix partagé avec mes collègues. On ne pouvait pas faire autrement en même temps - vu que la salle est petite par rapport au nombre d'élèves » (Voir annexe 4, observation n°3 de Boutheina, p.111).

Il est intéressant de voir dans ce cas précis que la direction a laissé les professionnels gérer eux-mêmes la question de l'espace. On peut penser que le chef d'établissement est conscient de l'obstacle que représentent de petites salles lorsque les maîtres doivent non seulement faire entrer l'effectif d'élèves en offrant à chacun une place assise, mais encore laisser des allées libres de façon à pouvoir circuler et donc suivre le travail individuel, accompagner les apprentissages. Comme il s'agit de trouver « la quadrature du cercle », la hiérarchie laisse faire les enseignants. Ceux-ci partagent les mêmes locaux en fonction des créneaux horaires. Il a donc fallu faire jouer l'intelligence collective et accepter des compromis, les alternatives d'aménagement n'étant pas nombreuses avec des espaces restreints.

5.2. *Un échec dans la renormalisation à plusieurs*

Avec ses collègues, l'institutrice Basma se heurte à la même problématique des salles de classe. Elle aurait bien aimé aménager le local à son goût, personnaliser son milieu de travail. Mais le manque d'indépendance au niveau de l'utilisation des salles l'oblige à tenir compte des autres enseignants de l'établissement qui sont concernés par le local. Malheureusement l'équipe a été incapable de décider la manière d'envisager une manière partagée de gérer un lieu éducatif qui réponde aux exigences des différents niveaux d'élèves. Ajoutons à cela que l'espace dont il s'agit est non seulement étroit mais aussi en mauvais état. Basma nous le dit ainsi :

« Les meubles sont très usés comme tu vois. Les murs sont dépeints, ils sont juste cachés par l'affichage qu'on est obligé de faire tous les ans. » - « Je partage la salle avec trois de mes collègues. Donc, je ne peux pas choisir un aménagement bien précis. La salle est petite par rapport au nombre d'élèves. Donc, il vaut mieux laisser les choses comme elles sont » (Voir annexe 4, observation n° 11 de Basma, p.244).

5.3. *Une renormalisation à deux, difficile et à refaire tous les jours*

L'enseignante Wafa travaille dans une école qui a des problèmes pour loger ses effectifs depuis un certain temps. Face à la démographie des élèves, des travaux ont été effectués et notamment pour le local dans lequel elle se trouve : un ancien passage entre deux salles qui a été fermé et transformé. Mais cette sorte d'ancien « couloir » reste incommode, en formant un rectangle très étroit : environ 15 m².

Wafa doit accueillir quotidiennement 22 élèves. Idéalement, les écoliers devraient pouvoir se mouvoir pour les différentes activités dans un espace de « 2 m² pour 1 élève », soit 44 m² dans notre cas... Nous savons bien que ce n'est qu'un horizon (normes internationales), la plupart du temps la réalité n'est pas aussi avantageuse. Mais dans le cas de Wafa, on mesure la différence avec cette base. Qu'en est-il de l'écart « prescrit-réel » ? Nous ne parlons pas de « non-conformité » du prescrit par rapport au réel, puisque le prescrit étant du registre du dire, il ne colle jamais au réel qui est, lui, du registre de la vraie vie (il ne peut donc pas être « conforme »). En revanche, nous pouvons parler de « cohérence » entre l'un et l'autre. Et clairement dans le cas de Wafa, on peut soutenir que le rapport entre le prescrit (accueillir 22 enfants) et le réel (dans 15 m²) est incohérent.

L'enseignante doit ajuster ce réel du travail qui lui est imposé pour pouvoir quand même travailler dans les meilleures conditions possibles. Tous les jours, elle perd quelques minutes de son temps pour réinstaller les enfants. Ils sont généralement assis par trois à la même table, ce qui crée un espace éducatif très encombré. La maîtresse a alors la plus grande difficulté à se déplacer entre les rangées pour contrôler les cahiers et accompagner les enfants. Certains d'entre eux sont tout simplement bloqués au fond de la salle, jusqu'à ce qu'on les libère. Wafa nous explique tout cela :

« Vous avez remarqué l'état de ma salle aujourd'hui. La salle est trop petite, elle n'est pas aménagée pour accueillir des enfants. Ils viennent de la construire l'année dernière vue qu'il n'y pas assez de salles à l'école » (Voir annexe 4, observation n° 2 de Wafa,p.92).

Ou encore :

« [...] L'espace réduit de la salle ne permet pas aux élèves de se déplacer librement. L'enfant est coincé entre ses copains, il n'est pas assis confortablement et il ne peut pas bouger comme il veut. Il faut souligner que je ne suis pas la seule à utiliser cette salle, je la partage avec une collègue qui aussi, se plaint de ces conditions de travail difficiles dans cette salle. » (p.95).

Non seulement Wafa doit composer avec une salle très étroite, mais elle doit également composer avec une collègue qui utilise le même local. Au « débat de normes » intérieur au sujet s'ajoute un « débat sur les normes » entre les deux collègues, pour se mettre d'accord constamment et en fonction de leurs activités. La mission de ces enseignants devient de plus en plus difficile puisqu'ils sont invités à retravailler constamment les normes antérieures existantes et les réévaluer selon le réel de leur terrain de travail. C'est un effort infini déployé par ces professionnels dans le but d'assurer une continuité de leur mission.

6. AXE 6 : La gestion du temps d'activité

Dernier axe transversal, en complément de l'axe portant sur les **espaces** de travail : nous nous intéressons à l'axe du **temps** dans l'activité enseignante.

Nous savons que l'activité humaine commence avec les contraintes : après avoir pris en compte la contrainte, l'être humain va tenter de rebondir pour piloter cette contrainte, la mettre au service de son projet : il entre alors en activité. C'est ce que nous avons vu avec les

espaces et leur aménagement : l'enseignant entre en activité dans sa salle de classe et organise l'espace (disposition du mobilier et des enfants) en fonction de son projet d'agir : il rebondit pour reprendre l'initiative. S'il ne faisait rien, il resterait en état d'assujettissement (sujet au sens passif), alors qu'en rebondissant, il cherche à redevenir « sujet de ses normes » (selon la formule de Canguilhem, 1947).

Regardons à présent ce qui se passe avec l'autre contrainte cardinale au départ de l'activité humaine : le temps. Les enseignants qui ont participé à notre enquête nous ont dit continuellement qu'ils « manquaient de temps ». Les activités programmées pour composer leur journée de travail sont fixées avant eux, par d'autres qu'eux. On comprend alors que dans la vraie vie, quand il s'agit de mettre en œuvre le programme, il y ait un obstacle, celui du temps réel, réellement disponible.

Il faut souligner qu'un enseignant de primaire est souvent amené à réaliser un ensemble d'activités (entre 3 et 5) par séance, et il est invité à les achever toutes ! Parce qu'elles ont été conçues loin de la réalité, par des experts de l'organisation, mais non des experts du terrain, ces activités ne sont pas toujours réalisables dans la séquence horaire imaginée. Ce que les organisateurs du travail oublie, c'est que la classe est un moment de vie, ce n'est pas linéaire comme le déroulé d'un problème d'arithmétique. Cela veut dire que l'arithmétique est logique et prévisible. Alors que la vie est aussi imprévisible que le dessin d'un artiste sur un mur...

L'enseignant devant sa classe doit faire attention à chaque élève et à tous en même temps. Chaque individu est un être d'initiative, ce qui signifie qu'il peut faire arriver des choses inattendues. Et le maître devra en tenir compte ! Autant de raisons pour réorienter le cours, le raccourcir ou le rallonger selon les réactions des enfants. Notons que si l'instituteur s'intéresse aux réactions des enfants et les prend au sérieux, même si ces réactions retardent son exposé, c'est justement comme cela qu'il arrivera à atteindre l'objectif de l'efficacité qu'on lui assigne. Autrement dit, et c'est un paradoxe : c'est en repensant à son niveau le prescrit, en réinterprétant la norme *du temps / du programme* que l'enseignant va garantir le succès attendu par les auteurs du prescrit, ceux qui, au sommet de l'institution scolaire, ont fixé la norme / le programme.

Parmi les différents imprévus qui surgissent dans un cours, nous pouvons citer l'indisponibilité des moyens et des outils pédagogiques. Ainsi, pendant notre protocole

d'observation dans la classe de Fouzia, nous avons constaté que cette dernière était dans l'impossibilité de finir ses activités à cause d'une panne. Elle explique:

« Par rapport au matériel didactique utilisé dans cette séance, j'étais vraiment embêtée par le fait que je n'ai pas pu imprimer les exercices prévus à cause de la panne de la photocopieuse. J'étais obligée de les transcrire au tableau ce qui a pris beaucoup de temps et m'a empêché de consacrer du temps pour les autres activités » (Voir annexe 4, observation n°1 de Fouzia, p.81).

Il est intéressant de s'attarder un peu sur cet exemple. Les organisateurs de l'emploi du temps poussent leur anticipation jusqu'à prévoir les exercices que l'enseignant doit proposer aux élèves de telle heure à telle heure. Ce raisonnement n'est pas faux, mais il est incomplet. Il faut y ajouter l'environnement – or, celui-ci est « infidèle » à l'idée qu'on s'en fait à l'avance (le mot est de Canguilhem, 2000/1965). Les organisateurs raisonnent « comme si » tout le reste du fonctionnement de l'école tournait aussi impeccablement qu'un moteur bien huilé. Or, non : la photocopieuse dans le bureau du directeur est sans doute déjà bien amortie, elle tombe de temps en temps en panne. La réparer coûte cher, le directeur qui est aussi le gestionnaire veut économiser et retarde le moment de la remettre en état de marche. Et ce facteur-là va venir heurter le projet de l'enseignante dans sa classe qui comptait faire des copies et les distribuer, afin d'agir avec un minimum de confort. Hélas, elle doit se débrouiller (et le directeur compte bien qu'elle se débrouille le plus longtemps possible) : le résultat, c'est qu'il faut interrompre l'exposé du cours et les exercices qui vont avec, pour prendre le temps d'écrire au tableau et de recopier sur le cahier – avec certains élèves qui sont rapides et d'autres qui sont plus lents.

Parlons à présent des équipements pédagogiques dans les salles de classe. Leur disponibilité ou leur état ont un impact également sur le déroulement des séances. L'enseignante Wafa nous donne un exemple :

« Aujourd'hui j'ai consacré beaucoup de temps pour la lecture. Les enfants prennent beaucoup de temps pour copier du tableau. Je pense que vous avez remarqué que j'ai un seul petit tableau. Du coup, je suis toujours obligée d'attendre les enfants jusqu'à ce qu'ils finissent de copier du tableau. Et cela prend beaucoup de temps.

Je n'ai pas réalisé l'activité de dictée à cause du manque du temps. En fait, il existe un grand écart entre les prescriptions des programmes et la réalité.

On ne prend pas en compte les niveaux différents des élèves » (Voir annexe 4, observation n°2 de Wafa, p.89).

Quel est le gestionnaire qui pense, au moment où il achète les tableaux pour équiper les salles, que la taille du tableau peut influencer sur la bonne marche d'un cours ? Le gestionnaire généralement ne tient pas compte de l'activité réelle, par ignorance d'ailleurs. Or là, Fouzia nous livre un exemple parlant. Elle donne un texte à copier du tableau aux élèves. Mais la surface de ce tableau est si petite qu'elle ne peut écrire qu'un morceau du texte à la fois, avant d'écrire le suivant en effaçant le précédent... Sauf qu'elle doit attendre à chaque fois que l'ensemble des élèves aient fini de retranscrire : cela casse le rythme des plus rapides, qui vont s'ennuyer et peut-être même finir par perturber le cours (l'enseignante ne peut pas leur donner une nouvelle activité pour combler des laps de temps en pointillés).

Mais le problème de l'activité peut être encore plus complexe. Au-delà du choix au moment de l'achat de l'équipement par le gestionnaire, il y a la question de l'espace scolaire. C'est la dimension même des locaux qui peut entrer en ligne de compte, comme l'indique l'enseignante Wafa :

« [...] Il faut savoir aussi que la salle est petite pour qu'on accroche un autre tableau. Bref...on fait avec ...on n'a pas d'autre choix...D'ailleurs, je n'ai pas réalisé l'activité de dictée à cause de ça...et c'est très rare que je finisse mes activités tous les jours...bref...c'est trop compliqué ! » (p.90).

Le manque de matériel ne concerne pas uniquement les enseignants, mais également les élèves. L'absence d'une fourniture chez les enfants est assez courante (oubli, manque de moyen, ignorance de la matière) et cela représente un imprévu majeur pour l'enseignant. Ce genre d'événement fait contrainte et complique la réalisation de la mission, comme l'enseignante E1 le raconte dans son journal de bord :

« 12H47 : Je demande aux élèves de sortir des feuilles de dessin pour dessiner.

12H48 : Un élève intervient pour m'informer qu'il a oublié son matériel de dessin à la maison. Alors je demande aux autres élèves de lui prêter une feuille et quelques crayons pour pouvoir dessiner.

(Le plus souvent les élèves n'apportent pas leurs matériels de dessin pour cette séance, ce qui perturbe le déroulement de la séance et me fait perdre beaucoup de temps à chercher du matériel et à rappeler aux élèves à chaque fois l'importance de ramener leurs affaires (papiers, crayons noirs, crayons

de couleur, gommes et règles...) » (Voir annexe 2, journal de bord n°1 de l'enseignante E1, p.28).

L'enseignante E1 va entreprendre de trouver une solution, car l'enjeu est d'éviter de marginaliser un élève, même s'il est étourdi. Cependant ce genre d'incident a mécaniquement une conséquence dans la gestion du temps. L'enseignante doit courir à droite et à gauche et finalement revoir la chronologie des étapes de sa séance.

On le voit, une accumulation de ces petites contraintes impose un réajustement de la norme d'organisation de la part de l'enseignant. Dans la même situation, dans son journal de bord, la maîtresse E1 rapporte qu'elle a été dans l'obligation de « se débrouiller » pour assurer la continuité de sa séance, malgré les conséquences sur le déroulement de ses activités.

L'obligation de se conformer à l'ordre chronologique des activités est une norme imposée par l'institution et qui pèse lourd dans la réalisation de la mission de l'enseignant. Cependant, malgré le respect du temps normé exigé, l'enseignant s'accorde quand même un petit espace de liberté qui lui permet d'ajuster quelques actes pédagogiques qu'il juge nécessaires pour les besoins cognitifs de ses élèves.

L'enseignante Boutheina explique ainsi : « *C'est le calcul mental. Une fois lancée, je donne plus de marge à mes enfants pour pouvoir résoudre les calculs...je sais que normalement ça doit être plus long...mais j'avais envie que les enfants aient plus d'exercices de ce genre...j'adore le calcul mental...à mon avis, c'est un exercice très utile à leur âge...* » (Voir annexe 4, observation n°3 de Boutheina, p.111).

L'enseignante Olfa considère, dans le même sens, que l'obligation de réaliser un certain nombre d'exercices sur les cahiers de classe (cahiers du jour) est une forme de perte de temps, vu que cela empêche les élèves d'avancer dans le planning des séances d'apprentissage. Or il faut se souvenir que l'institution évalue l'enseignant à partir du nombre d'exercices réalisés sur ces cahiers, ce qui est censé refléter son rendement en classe.

Olfa a voulu mettre en évidence pour l'inspecteur la contradiction qui peut surgir entre l'engagement au travail et l'application des règles imposées. Il faudrait parfois en arriver à bâcler certaines activités pour pouvoir réaliser le nombre d'exercices demandés sur les cahiers de classe. L'enseignant a le sentiment d'un choix absurde quand il se trouve placé devant deux possibilités : soit réaliser un grand nombre d'exercices sur les cahiers de classe

et sauter des activités planifiées dans la journée ; soit réduire la quantité de ces exercices sur les cahiers de classe et se concentrer sur le contenu du planning de sa séance. Autrement dit, favoriser la qualité à la quantité, ce qui n'est pas trop visible par ceux qui contrôlent le travail de l'enseignant. Elle nous le dit ainsi :

« [...] ces cahiers reflètent l'avancement du programme de l'enseignant...et le niveau de l'enfant en même temps...le nombre d'exercices réalisés sur ces cahiers indiquent si l'enseignant est régulier dans l'évaluation des activités...bon, en même temps, je ne suis pas certaine que le nombre d'exercices reflète le travail sérieux ou pas de l'enseignant...il y en a qui réalisent 200 ou plus exercices sur les cahiers des élèves, alors qu'en parallèle ils bâclent des activités pour pouvoir réaliser plus d'exercices sur les cahiers de classe. Déjà quand on arrive à faire deux par jour, ce n'est déjà pas mal...tu sais ? les enfants prennent beaucoup de temps à copier ou à travailler un exercice...donc, personnellement, je préfère approfondir des leçons que réaliser le maximum d'exercices sur les cahiers de classe, juste pour faire plaisir à l'inspecteur »(Voir annexe 4, observation n° 8 de Olfa, p.205).

Ainsi, nous retrouvons le schéma du travail visible et du travail invisible. Le visible, c'est tout ce qui est perçu par les visiteurs et les contrôleurs du travail, autrement dit toutes les traces des instructions et des recommandations institutionnelles appliquées par l'enseignant. Et l'invisible, c'est tout ce que ne prend pas en compte cette image extérieure, ce sont toutes les initiatives concrètes mais discrètes, prises par l'enseignant pour améliorer la qualité de son enseignement.

De son côté, l'enseignante Basma confirme que l'institution oblige les enseignants à prendre en compte l'horaire imparti pour chaque activité et à le respecter. L'institution se conduit comme si elle ne voyait qu'un aspect du problème, ce qu'on pourrait appeler une « vision borgne » de la réalité enseignante. Car le maître d'école doit suivre non pas un mais deux impératifs : le premier est celui que porte la hiérarchie, le respect des temps officiels ; mais le second impératif pour l'enseignant, c'est la réalité de terrain, l'adaptation aux difficultés des élèves. Si l'on n'adopte pas ce regard-là, on rend la mission compliquée.

Basma nous explique :

« C'était un peu compliqué aujourd'hui, vu le manque de temps...j'avais sauté une étape dans l'activité de sciences physiques. En fait au lieu de faire découvrir la nouvelle leçon aux élèves, je suis passée directement à la manipulation, et j'ai demandé aux élèves de réaliser les exercices de la leçon sans qu'ils la découvrent.

J'avais pris beaucoup de temps en mathématiques, parce que j'étais obligée d'expliquer une notion que les élèves ne maîtrisaient pas. Malheureusement, l'institution n'a pas pris en compte ces petits détails, elle nous oblige par contre à finir les activités dans un temps précis sans prendre en compte les difficultés des enfants. » (Voir annexe 4, observation n° 11 de Basma, p.250).

On peut vouloir comprendre pourquoi l'institution ne voit qu'une partie de la réalité du travail la partie éclairée par le discours, les programmes, le langage en général, tandis qu'elle ne voit pas la partie qui reste dans l'ombre, celle où ce n'est pas le discours qui compte mais les actes, le « faire ». Cette vue « borgne » comme nous venons de le dire, celle qui ne voit qu'un côté du travail et pas l'autre, s'explique peut-être par une cause finalement assez évidente : c'est le fait que la hiérarchie ainsi que les concepteurs de programmes ne sont pas confrontés directement à l'expérience quotidienne du travail. Par conséquent, l'activité professionnelle est selon eux la suite des actions qu'ils ont planifiées eux-mêmes à partir d'une vision théorique de l'organisation. Une vision qui implique le respect des objectifs, des procédures, des horaires, des contenus officiels. Et du même coup, l'enseignant est évalué sur son degré d'obéissance à cette vision théorique de la réalité, à sa soumission au système de normes.

Inversement le côté invisible, ce qui correspond ici au réel du travail, est souvent ignoré par l'institution. La réalité qu'ils prennent en compte, leur réalité donc, n'englobe pas les conditions matérielles non convenables dans les salles de classe.

L'enseignante Salma, comme sa collègue Fouzia précédemment, nous partage son expérience de devoir tout écrire au tableau, faute de disponibilité de la photocopieuse de l'école, ce qui lui a pris beaucoup de temps. Cependant, un tel schéma de travail criblé d'imprévus, de contretemps et même d'empêchements semble totalement ignoré par la hiérarchie et l'institution. Salma, s'exprime ainsi :

« [Le plus pénible, c'est] Pour moi le manque du matériel. Par exemple, aujourd'hui, j'avais prévu de distribuer un texte support imprimé, mais puisque l'imprimante était en panne, j'étais obligée de l'écrire sur le tableau, ce qui m'a pris beaucoup de temps et a perturbé la démarche de la leçon. » (Voir annexe 4, observation n° 13 de Salma, p. 271).

Certains enseignants parviennent à tenir le temps imparti pour une matière, tandis qu'ils vont jongler avec le temps d'autres activités, compensant en fonction de l'importance du contenu à

leurs yeux. Par exemple, la discipline d'éducation musicale pèsera moins lourd de leur point de vue, du fait surtout qu'ils n'ont pas eux-mêmes bénéficié de formation destinée à ce genre de matières artistiques. L'enseignant Fathi nous dit ceci :

« Aujourd'hui, j'ai respecté l'ordre de la journée et j'ai réalisé toutes les activités prévues. Sauf que je n'ai pas vraiment respecté l'horaire des activités. J'ai pris beaucoup de temps pour apprendre aux enfants la nouvelle sourate. Donc, l'activité de l'éducation musicale a été un peu bâclée...(rire). Il faut souligner que le Ministère oblige les enseignants à enseigner cette activité alors qu'on n'est pas spécialistes dans la matière. Alors, tout ce qu'on fait c'est apprendre des chansons et non pas des leçons de musique, comme c'est prescrit dans les programmes » (Voir annexe 4, observation n° 14 de Fathi, p.282).

L'enseignant est parfaitement conscient de ne pas dispenser une vraie leçon musicale en faisant chanter les élèves comme le ferait un animateur socioculturel. Néanmoins cette « ruse » du maître lui permet de sortir de l'impasse dans laquelle l'institution le conduit en lui demandant d'assurer une prestation pour laquelle elle ne lui fournit aucun moyen, à commencer par une formation crédible.

Un autre témoignage de cette gestion cruciale du temps scolaire nous a été donné lors du retour d'activité de Wafa. L'enseignante a planifié la participation d'un groupe d'élèves pour jouer de mini-sketches sauf que le planning a été bouleversé, ce qui a peiné les enfants.

Elle s'exprime ainsi :

« Les élèves étaient motivés pour aller au tableau et faire les sketches. Ils adorent le théâtre. Ce genre d'activité, ça leur permet de sortir de l'ordinaire et de développer d'autres compétences. Il faut avouer que les enfants apprennent plus vite en faisant des sketches qu'en apprenant à l'aide des méthodes systématiques. En plus, en proposant les déguisements, la situation a été plus drôle. Du coup, tous les enfants voulaient aller au tableau pour jouer la scène. C'était rigolo. Le problème, c'est que je suis pressée par le temps, je ne pouvais pas accepter que tous les enfants aillent au tableau. Mais bon, je les ai rassurés en leur disant qu'ils participeront dans les prochaines scènes (Rire) » (Voir annexe 7, retour d'activité de Wafa, p.426).

À travers chaque situation relatée, nous pouvons mesurer à quel point ce qui a été fait réellement est à la fois lié au prescrit (il s'agit bien de la même activité) et en même temps, se distingue nettement de ce qui a été prévu à cause de la richesse des événements, des réactions des uns et des autres. Ici pour l'activité théâtrale, cette variabilité nous la devons à l'enseignante, à son succès auprès des enfants, car elle y introduit toute sa créativité. Et c'est

aussi elle, l'institutrice, qui va gérer l'horloge, évaluer le temps, celui qui est écoulé et le restant, pour trancher en ce qui concerne la suite à donner. Elle choisit d'arrêter l'activité mais tout en annonçant d'autres sketches pour ne pas laisser retomber la dynamique du moment, celle qu'elle considère comme porteuse d'apprentissage. Nous reconnaissons là toute l'expertise du professionnel, qui ne peut pas « respecter automatiquement le temps imparti » sans renoncer à tout ce qui fait son métier. C'est à l'enseignante de « renormaliser », autrement dit de prendre en considération ici la « norme du temps » pour la traduire dans les conditions qui sont celles de son actualité en classe.

Tout ce qui précède nous permet de lever un peu le voile qui cache la réalité du travail de l'enseignant tunisien. Lui qui est un expert de la situation d'apprentissage est souvent considéré par l'institution comme un simple agent à qui il faut tout dire, tout prescrire. Lors de nos entretiens avec les enseignants dans le cadre de nos protocoles de recherche, nous avons constaté que pour chacune des activités, l'institution a pris soin de définir selon des règles bien précises, chacun des étapes de l'apprentissage. Il est recommandé pour chaque enseignant de suivre telle ou telle démarche pédagogique associée à telle leçon. Ce sont toujours des méthodes conçues principalement par les professionnels du Ministère de l'Éducation et de la Formation, fortement recommandées ensuite par les inspecteurs et les conseillers pédagogiques dans les circonscriptions. Et chaque professionnel est averti du fait que s'il s'aventure dans le changement ou la modification d'un point de ces démarches, il sera jugé « hors norme », ce qui l'expose à une sanction en cas de visite ou d'évaluation officielle.

Or notre exploration de terrain nous a fait découvrir des professionnels en « dialogue permanent » avec leur cadre normatif, autrement dit avec les *normes* (*antécédentes*, donc précédant son travail, structurantes pour son activité), qui exigent de lui des choses bien précises. Et en réponse à cette exigence, chacun répond à sa façon, essaie à sa manière de la réévaluer, de la réajuster et de l'adapter à la réalité de son terrain de travail.

III. DIFFÉRENTES INCORPORATIONS DES DÉBATS DE NORMES à travers quelques exemples recensés dans notre thèse.

Pour terminer la partie consacrée à l'analyse des résultats de l'enquête, et après avoir proposé (a) une analyse des points de vue de quatre enseignantes à travers « l'approche synthétique » – portraits qui permettent de saisir ce qui guide chacune des protagonistes des situations en classe dans leurs « débats de norme »s respectifs – suivie (b) d'une analyse transversale en six axes principaux, pour caractériser le travail enseignant dans le primaire en Tunisie, nous voudrions faire à présent un « zoom » sur quelques situations en classe, recensées dans notre enquête, où nous approfondissons l'aspect « débat de normes ».

Et ceci pour illustrer une nouvelle fois le titre de notre thèse : « Redécouvrir l'activité de l'enseignant à travers ses débats de normes »

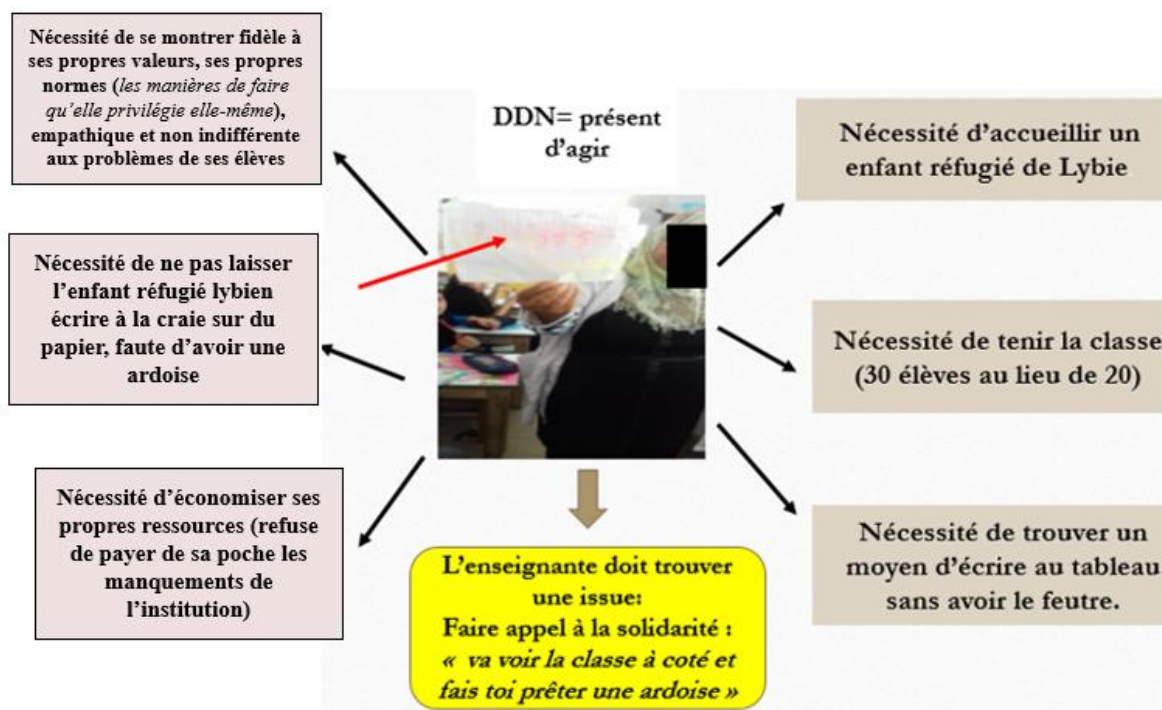
1. EXEMPLE 1 : Najima face à une situation d'accompagnement d'un enfant réfugié (exemple emprunté aux données d'observation en classe)

Nous décortiquons ci-dessous une situation où la maîtresse d'école Najima se trouve confrontée à la situation d'un enfant réfugié lybien qui ne dispose pas d'ardoise, faute de moyens dans sa famille. L'enseignante a été choquée de voir que cet élève est contraint d'écrire avec de la craie sur une feuille de papier.

Il faut souligner que l'école publique tunisienne prend en charge la scolarisation de ces enfants réfugiés suite aux violences dans leur pays, la Lybie voisine. En revanche, elle ne les aide pas financièrement pour les fournitures scolaires. Ce sont les enseignants qui se heurtent au problème de l'indigence de ces écoliers. L'institution ne veut tout simplement pas savoir comment ils se débrouillent avec des cas qui sortent du cadre administratif habituel.

Dans le schéma ci-dessous, nous essayons d'expliquer comment l'institutrice gère son débat de normes dans la situation présente. Autrement dit, l'enseignante est prise dans un carrefour de nécessités ou « exigences » à prendre en compte au moment d'agir et avant de trancher.

Sur la photo ci-dessous, l'enseignante nous montre la feuille en question :



Une exigence qui vient de l'environnement est appelée « norme exogène », à la différence d'une exigence qu'une personne porte en elle, pour elle-même, qui est une « norme endogène ». L'institution laisse les choses suivre leur cours : un enfant pauvre travaille pauvrement, il n'a pas d'ardoise comme ses camarades, il doit se contenter d'écrire à la craie sur du papier. Mais l'institutrice est animée d'un **point de vue qui la guide dans l'action**. À cette manière de faire institutionnelle, elle oppose sa propre vision des choses, « *ce qui doit être* » à ses yeux (= définition du mot « norme »). Pour elle, c'est insupportable de voir une telle misère dans la situation d'apprentissage d'un enfant. D'un autre côté, l'enseignante en a assez de prendre sur ses propres deniers pour combler les trous de l'institution. Elle ne veut pas assumer la contradiction du système scolaire qui accueille un réfugié sans lui donner les moyens d'apprendre. Par ailleurs, elle a dû demander aux enfants de prendre leur ardoise parce qu'elle n'a pas de marqueur pour le tableau blanc qu'on lui a imposé. Enfin elle doit rester en classe avec l'effectif surchargé qu'elle gère par ailleurs dans un espace réduit. Elle est prise dans ce « **débat de normes** » interne (qui pourra devenir un jour un débat de normes externe si elle a la possibilité d'en discuter avec la hiérarchie et ses pairs). Pour le résoudre, elle tranche - en comptant sur la solidarité entre collègues enseignants et entre familles d'élèves : l'enfant doit demander du secours dans la classe voisine.

Soulignons l'importance ici du verbe « trancher ». L'être humain est obligé de choisir : « agir, c'est choisir », car s'il est possible de penser à plusieurs manières de faire, il est impossible - en passant aux actes - d'adopter deux façons de s'y prendre en même temps. Ce qui rend la réflexion sur le débat de normes extrêmement féconde pour la connaissance du sujet en activité (Durrive, 2015), c'est que ce débat révèle au nom de quoi la personne va trancher : en d'autres termes, ce qui pèse le plus lourd de son point de vue, à un moment donné. Dès le moment où la personne a écarté les autres possibilités pour en retenir une seule, on pourra parler de « renormalisation ». En effet, le sujet aura traduit dans la réalité (actualisé et personnalisé) ce qu'exigent les normes qui pèsent sur la situation pour influencer sur elle.

Lors du débriefing, la maîtresse d'école nous explique ses raisons d'agir : « ... (*Rire ironique*) ... *l'institution ? non, elle ne fait rien pour ces enfants - et pour les enfants pauvres en général. C'est aux enseignants de se débrouiller tout seuls. Sauf que les enseignants ne peuvent pas s'occuper de tous ces enfants en même temps. Personnellement, je n'ai pas les moyens nécessaires de le faire. Je ne suis pas suffisamment payée pour aider ces enfants. Normalement, c'est le rôle des Institutions. Mais bon, à bon entendeur... !* » (Voir annexe 4, observation n°6 de Najima, p.162).

2. EXEMPLE 2 : Wafa face à un problème de pénurie de marqueurs pour tableau

La situation a déjà été évoquée plus haut, mais nous reprenons spécifiquement ici le décorticage du « débat de normes » qu'elle a engendré. Rappelons le contexte : la direction de l'école a pris l'initiative, en lien avec sa propre hiérarchie, de renouveler les tableaux, anciennement noirs et désormais blancs. Ce changement présente à l'évidence des avantages : écrire et effacer plus facilement, éviter la poussière malsaine de la craie, faciliter la lecture de loin... Mais simultanément, cela crée une obligation nouvelle en termes de fournitures : prévoir un approvisionnement régulier en marqueurs effaçables, ce qui est bien plus onéreux que la craie.

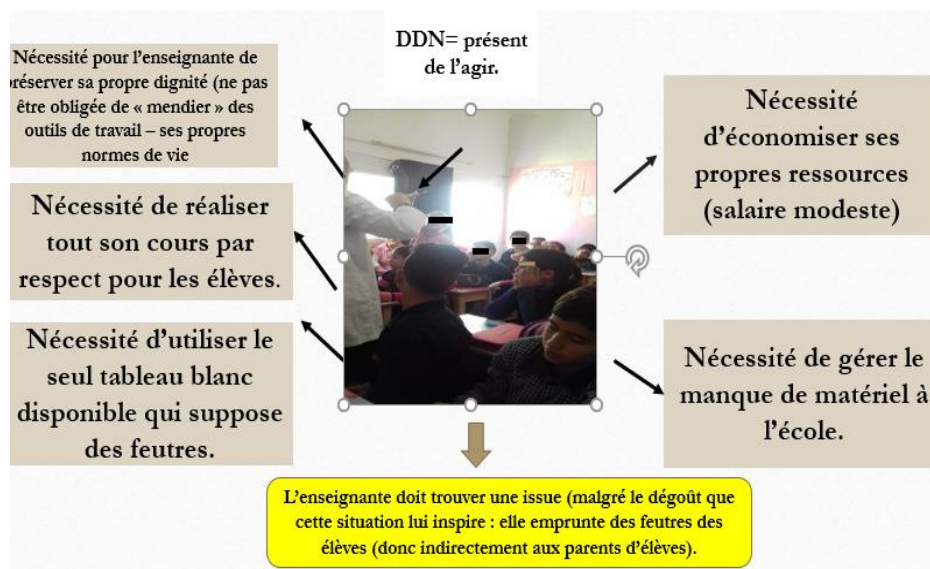
Les enseignants n'ont pas demandé ce changement mais ils l'ont subi. Et surtout, ils subissent la contrainte quotidienne de devoir trouver de quoi écrire sur ces surfaces (qui se détériorent, qui plus est, lorsqu'on n'utilise pas le bon outil). Le gestionnaire de l'école choisit de ne rien

faire pour aider les maîtres et maîtresses. Sans doute pense-t-il que c'est un moyen de les responsabiliser, de les inciter à économiser – et lui-même se met ainsi à l'abri des vols de marqueurs dans les classes.

La réalité, c'est que l'institutrice Wafa se heurte à une difficulté considérable du fait que la direction ne prenne pas en charge une fourniture qui est l'outil de base de son travail.

« Aujourd'hui, comme tous les jours d'ailleurs... (rire triste), j'ai été obligée d'emprunter des feutres à des élèves. Le directeur ne nous les fournit pas. Le prix est élevé, ces feutres sont chers par rapport à ce que je gagne tous les mois. Je ne suis pas capable d'acheter des feutres quotidiennement. Je n'ai pas les moyens de le faire malheureusement. J'en ai acheté plein au début de l'année, mais j'ai vu que ça se dessèche vite...donc, j'ai arrêté d'en acheter...je demande de temps en temps aux élèves de m'en prêter...et c'est plus pratique pour moi » Que ressentez-vous ? « Euh, un mélange entre la colère et la dignité...la colère contre une institution qui ignore nos besoins quotidiens en classe...j'ai l'impression que je mets de côté mes valeurs de dignité, en étant obligée de demander des feutres des élèves...c'est triste que je sois obligée de mendier auprès de mes élèves...c'est vraiment dévalorisant » (Voir annexe 4, observation n°2 de Wafa, p.90).

Nous proposons le schéma suivant pour représenter ces débats de normes :



L'enseignante Wafa se résigne à affronter ce « débat de normes » tous les jours. On remarquera que son récit commence par la mention de cette dramatique répétition quotidienne. Dramatique, parce que c'est une épreuve pour la professionnelle qui a choisi autrefois ce métier pour sa noblesse. Elle est prise dans un bouquet d'exigences, à

commencer par la norme qui est désormais celle de son école : on écrit sur tableau blanc (norme exogène). L'autre impératif que se donne à elle-même l'institutrice (norme endogène) est celui de mener son cours jusqu'au bout, même si elle est entravée par ce manque de moyens. Elle se dit en elle-même : « je dois y arriver ! ». C'est pour cela qu'il y a un dialogue (muet, mais bien réel) entre la personne et son milieu de travail : le milieu exige quelque chose d'elle et l'institutrice exige aussi quelque chose du milieu pour elle-même. Mais ce n'est pas tout. Wafa a un point de vue fort, qui la guide dans son action. Elle a ainsi plusieurs exigences pour elle-même : celle d'aller au bout de sa mission de transmission comme on vient de le dire ; mais aussi l'exigence de ne pas se laisser exploiter par son institution, en payant de sa poche les fournitures, son outil de travail. C'est pour elle une question de justice sociale : un ouvrier ne vient pas avec son matériel quand il est salarié, son employeur lui donne les moyens de production. Et enfin, par-dessus tout, Wafa défend sa dignité : elle a son honneur, elle ne veut pas mendier. L'institution l'oblige dans une sorte de chantage qui ne dit pas son nom, à travailler malgré tout : « on ne vous donne pas les outils, mais on vous sanctionnera si le travail n'est pas fait ».

Pour supporter psychologiquement cette violence symbolique, l'enseignante est obligée de retourner les données du problème : la pénurie de marqueurs pour tableau blanc, c'est au fond le problème des usagers, ceux qui viennent chercher l'institution pour profiter de ses services. Donc elle va aller vers les élèves en se disant qu'à travers eux, elle sollicite la participation matérielle des familles. Cependant la scène se répète jour après jour, les enfants comprennent bien que ce n'est pas un accident, ce n'est pas un coup de main exceptionnel, mais un véritable tribut que les parents devraient à l'institution. Wafa a des mots durs : elle se vit comme une mendicante, elle est dévalorisée, elle a honte, elle est atteinte dans sa dignité dans ce rôle d'intermédiaire qu'elle doit jouer entre les usagers et l'institution.

Elle tranche néanmoins le débat de normes de cette façon, de jour en jour : ponctionner le matériel des élèves, si tant est qu'ils en aient dans leur cartable. La renormalisation, qui est l'issue du débat de normes, est donc pour l'enseignante à la fois incertaine et douloureuse...

3. Exemple 3 : Fouzia face à une visite surprise du conseiller pédagogique (exemple extrait de notre protocole de retour d'activité)

Nous reprenons ci-dessous une situation évoquée précédemment dans laquelle l'enseignante Fouzia est dans sa salle de classe et reçoit une visite improvisée du conseiller pédagogique accompagné d'une stagiaire. Volontairement, cette visite n'a pas été annoncée d'avance. Il faut bien expliciter le sous-entendu d'une telle démarche de la part de la hiérarchie. C'est que le travailleur est assimilé à une « *machine à enseigner* ». De même qu'une machine-outil dans une usine doit tourner du matin au soir et produire quelque chose de manière égale dès lors que les bons réglages ont été faits, - de même l'enseignant de base, tel que se le représente l'institution, devrait avoir réglé tous ses rouages pour délivrer toujours le même contenu à n'importe quelle heure de la journée. C'est le principe de « l'épée de Damoclès ». Chaque travailleur doit se dire à tout moment qu'il a au-dessus de lui la menace d'une sanction, de façon à le convaincre de ne jamais oser faire un pas de côté. Le conseiller pédagogique, avec l'autorisation de son chef l'inspecteur, se ménage un emploi du temps fait de visites surprises. Celles-ci d'abord assoient son autorité (il vient quand bon lui semble, parce qu'il en a le pouvoir), et ensuite elles lui laissent espérer découvrir « le vrai travail », celui qui n'est pas « du cinéma » de la part de l'enseignant, et éventuellement prendre « la main dans le sac » le fautif.

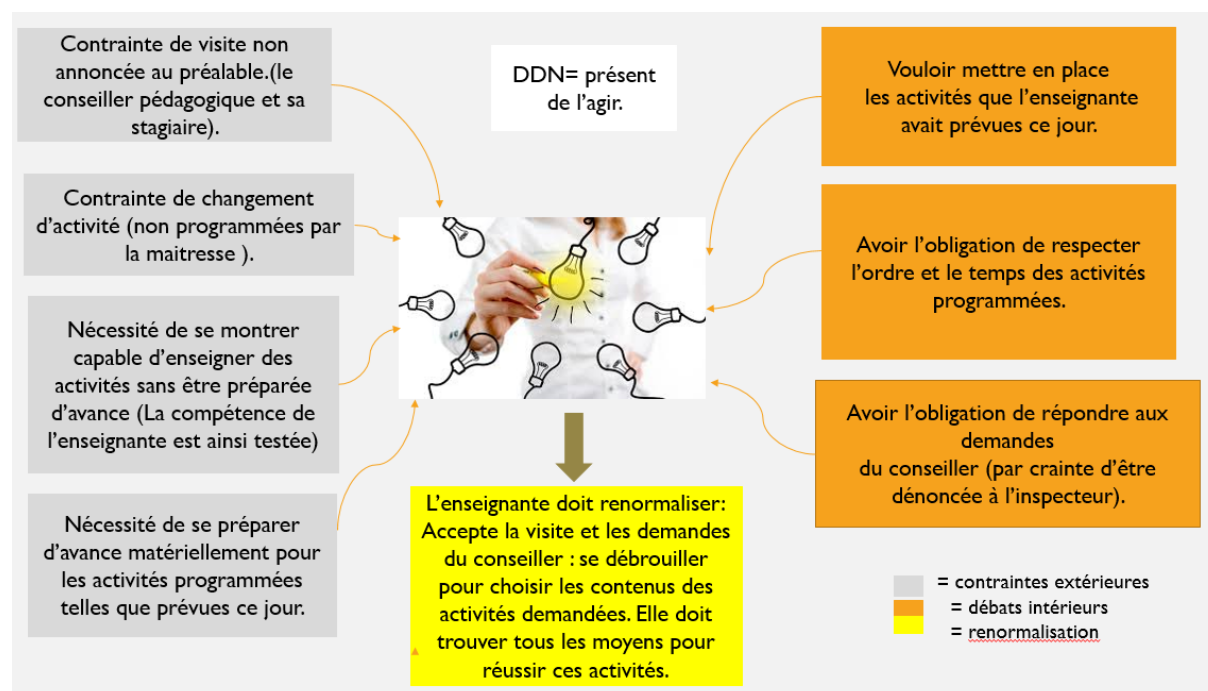
Une telle perversion du raisonnement sur le travail trouve directement son origine dans l'idée que « telle cause produira logiquement tel effet », autrement dit, que telle organisation produira mécaniquement tel effet au travail (idée fondatrice du taylorisme). Alors qu'en réalité, comme le montrent depuis un demi-siècle les « théories de l'activité », le travail n'est **qu'en partie** la production d'un raisonnement du type cause-effet, sur le modèle des machines. **Le travail est aussi un moment de vie**, dans lequel interviennent des choix en valeur. Travailler, c'est autant appliquer une méthode que faire les bons choix que la vie nous inspire. Et cela, c'est la capacité à évaluer sur place, dans la salle de classe, pour donner la bonne importance au bon moment à chaque acte professionnel : on appelle cela **l'expertise enseignante**, celle qui précisément échappe de nos jours à l'institution « borgne » (parce qu'elle ne voit qu'un côté du travail, la procédure, les méthodes).

Avant de décortiquer « le débat de normes », rappelons comment Fouzia rapporte les faits :

« Le conseiller entre dans la salle, il me demande de voir la fiche pédagogique afin de découvrir les activités du jour décrites à l'avance. Je lui donne la fiche, il survole les activités et me la rend. Il me demande à ce moment-là si je peux changer deux activités : enseigner le chant au lieu du poème et la lecture compréhension au lieu de l'expression orale. Il voulait que la stagiaire observe comment ces deux activités se déroulent. Quand j'ai entendu cela, j'étais complètement surprise, je ne savais pas quoi faire, surtout que je n'ai préparé d'avance aucune de ces deux activités. Bon, j'ai accepté sa demande, vu que je n'osais pas refuser par peur que l'assistant se forme une mauvaise impression sur moi et qu'après ça, j'aie des problèmes avec l'inspecteur, ce qui influencera ma note pédagogique par la suite.

Par contre je devais trouver rapidement une solution. J'étais complètement perdue. Il fallait que je réponde à l'instant. J'ai donc eu le courage de lui dire de me laisser 10 minutes pour me préparer. Je me suis dit : je pourrai au moins pendant ce temps trouver un texte, et pour le chant, je demanderai aux enfants de chanter une chanson qu'ils ont déjà appris le mois dernier. L'assistant a accepté ma demande et il a quitté la salle. Dès qu'il est sorti, je demande à un élève d'aller chez ma collègue Souad en lui demandant de me prêter son enceinte Bluetooth pour que je puisse faire écouter la chanson aux élèves » (Voir annexe 7, retour d'activité n° 2 de Fouzia, p.415).

Voici comment nous représentons le « débat de normes » que doit gérer à ce moment-là l'enseignante Fouzia.



Il faut comprendre la situation sur deux plans qui se superposent à un moment donné. Le premier plan, c'est le travail que *devait faire* l'enseignante d'après son emploi du temps. Le second plan, c'est le travail qui a été exigé de l'enseignante « *au pied levé* ». En effet, le

conseiller pédagogique ne s'est pas contenté de venir par surprise pour surveiller le travail de l'institutrice. Il a mis la barre encore plus haut, en lui demandant de bouleverser son programme et d'improviser deux activités avec les enfants. Nous ne connaissons pas les intentions réelles du supérieur hiérarchique, mais nous pouvons faire l'hypothèse qu'il a imaginé avoir trouvé là une manière de tester les compétences de l'enseignante. En se lançant ainsi sans filet, elle devrait être rendue transparente dans sa capacité à transmettre un contenu aux enfants, dont lui, conseiller pédagogique, appréciera la qualité. On doit souligner que la hiérarchie entretient toute l'année un déni de compétence à l'égard du personnel enseignant, un refus de reconnaissance de la moindre expertise en exigeant la stricte application de son programme. Mais ponctuellement, cette même hiérarchie fait l'hypothèse que, tout de même, la compétence serait bien dans la débrouillardise, dans le fait « au pied levé » de transformer des contraintes en opportunités pour mener le projet éducatif *malgré tout* à son terme. En cherchant des haut-parleurs pour le chant et en choisissant le texte adapté à ses élèves, y compris en prenant le risque de ce choix, l'enseignante a finalement prouvé sa compétence. Le paradoxe, c'est que l'institution a demandé cette preuve ... pour la nier tout de suite après, en fixant un programme entièrement pensé à l'avance et en dehors de l'enseignante concernée.

4. Exemple 4 : Amel face à la contrainte de l'hétérogénéité de sa classe (exemple extrait de son retour d'activité)

Tous les enseignants à travers la planète sont confrontés au même problème : animer un groupe d'élèves qui ont à la fois des points communs (ce qui justifie de les mettre ensemble, ne serait-ce que leur tranche d'âge) et des points de divergence du fait notamment de leurs niveaux scolaires respectifs. Cependant, pour que la situation d'apprentissage soit possible pour chacun des présents, il faut trouver la « zone proximale de développement » qui convienne à tous. Cela veut dire qu'on ne peut pas choisir de s'adresser qu'à une partie de l'auditoire, en laissant les autres seuls, face à des exercices qui seraient trop en-dessous, ou bien trop au-dessus de leurs capacités du moment.

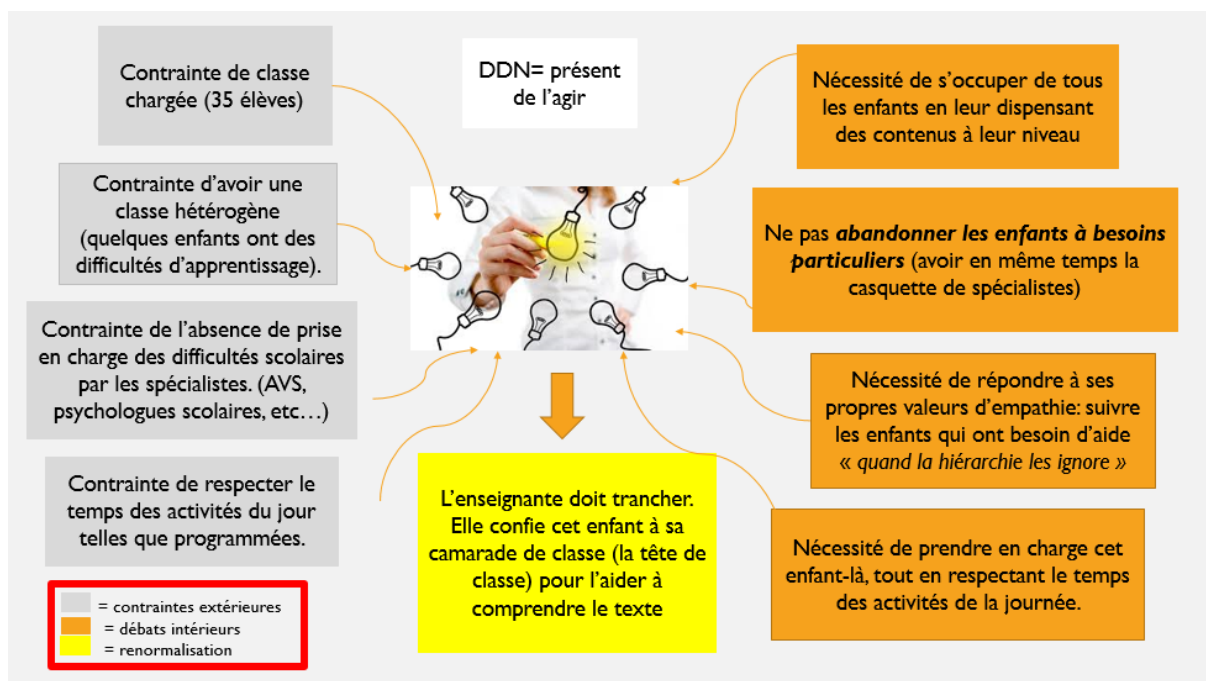
Amel, lors d'une séance de français, a un premier défi à relever, celui d'intéresser une classe dont l'effectif est pléthorique (35 élèves, quand elle devrait en compter une vingtaine) et qui doit travailler dans des conditions matérielles inconfortables. Mais ce n'est pas tout ; elle a un

élève, prénommé Ahmed, qui a des difficultés plus lourdes que les autres, ayant tendance à se replier sur lui-même.

L'enseignante nous rapporte son dilemme :

« Il fallait que je fasse quelque chose pour Ahmed. Si je le laisse tout seul, il n'écrira rien. Je ne peux pas non plus abandonner le reste de la classe, si je m'intéresse seulement à lui. Pour moi, le choix est vite fait. J'ai demandé à Syrine, la première de la classe, de lui expliquer le texte et de l'aider à répondre aux questions. Je sais que Syrine se débrouille bien dans ce genre de missions. Elle est capable d'aider ses collègues tout en travaillant en même temps. Je place donc Ahmed à côté de Syrine, devant mon bureau à la troisième rangée, et j'installe Adam à la place d'Ahmed au milieu de la première rangée. En choisissant cette solution, je garantis que Ahmed puisse travailler, même un peu... tout en suivant le reste des élèves. C'est un problème que je rencontre tous les jours. Donc, il est normal que je cherche toujours des solutions pour aider cet élève. C'est mon devoir, je ne peux abandonner aucun de mes élèves, puisqu'ils ont tous le droit d'apprendre - sans exception » (Voir annexe 7, retour d'activité n° 1 de Amel, p.403).

Nous proposons le schéma suivant pour représenter son « débat de normes » :



Le contraste est fort entre le positionnement de l'institutrice et celui de l'institution. Cette dernière ne prête aucune attention à l'enfant autiste qu'elle regarde comme un détail statistique, tandis qu'au contraire l'enseignante part du principe que cet élève doit être au centre de ses préoccupations. En même temps, elle est consciente de ses limites. Elle n'est pas payée pour accompagner un apprenant en oubliant tous les autres présents dans la salle.

Le service qu'elle doit rendre concerne l'ensemble du groupe. Par ailleurs en lui confiant cet enfant en difficulté, l'institution l'a laissée seule puisqu'aucune aide extérieure n'est à attendre : ni en termes d'accompagnement direct par une AVS (auxiliaire vie scolaire), ni en termes de conseils par un spécialiste.

Pour trancher son débat de normes interne, l'enseignante Amel choisit une solution qui lui paraît équilibrée, la moins mauvaise issue en tout cas. Elle va inclure l'enfant dans l'activité de tout le groupe qui consiste à travailler sur un texte en langue française, plutôt que de lui donner un exercice à part. Mais

elle va l'asseoir à côté d'une camarade qui a la capacité de le suivre, sans elle-même décrocher de la séance collective. Il s'agit de l'élève « tête de classe », que l'enseignante connaît bien à la fois pour son très bon niveau et pour sa disponibilité. Ce qui est attendu par Amel, ce n'est pas bien sûr une production à égalité des autres élèves. Elle attend qu'Ahmed puisse tant soit peu produire quelque chose en étant guidé dans les réponses par sa voisine, mais surtout que l'enfant ne se sente pas exclu de ce que le groupe est en train de vivre. Nous avons là encore la démonstration de **l'expertise enseignante**, celle que l'institution doit d'urgence reconnaître pour que l'école primaire tunisienne puisse offrir aux jeunes générations toute la qualité du service dont elle est capable.

CONCLUSION DU CHAPITRE 1

ANALYSE DES DONNÉES

Le chapitre premier de la Partie IV de notre thèse a consisté essentiellement à analyser et présenter les données recueillies sur le travail enseignant à la lumière de nos hypothèses et de notre revue de littérature. Cette analyse a été faite selon une démarche et une méthodologie bien définie.

Ainsi pour redécouvrir une nouvelle facette de l'activité enseignante nous avons choisi de présenter les résultats de nos différentes données sous formes de deux approches distinctes mais complémentaires. L'approche synthétique et l'approche analytique.

L'approche synthétique s'imposait à nous dans la mesure où l'objet de notre recherche était « le débat de normes » chez l'enseignant du Primaire tunisien. Dès lors, une approche qui découperait le sujet en différents angles d'analyse perdrait aussitôt son objet. Seule en effet l'unité du sujet préserve son « point de vue » singulier et donc la direction que prend son dialogue avec le milieu, ses débats de normes.

Cette approche synthétique nous a permis de décortiquer l'activité enseignante à travers les profils de nos informateurs principaux sur le terrain. Il s'agit des profils de Fouzia, Amel, Basma et Wafa. Nous avons pu vérifier la dimension singulière du travail enseignant en ayant accès aux différents arbitrages et points de vue du sujet en train de travailler.

Nous avons pu constater à travers cette approche synthétique que les arbitrages opérés entre les normes antécédentes (les prescriptions) et les normes que les acteurs se donnent à eux-mêmes pour vivre leur travail, peuvent avoir valeur de preuve que les enseignants interviennent comme des êtres capables de juger leur action par eux-mêmes, y compris lorsqu'elle leur est dictée par un prescrit strict, et ceci grâce à un « point de vue fort » sur une situation.

En analysant les quatre profils de nos informateurs, nous avons mis en exergue plusieurs aspects du travail enseignant. Nous pouvons citer la question de la représentation du travail chez l'enseignant tunisien, la motivation *versus* le contrôle au travail, l'écart prescrit/réel, la renormalisation ainsi que la question de la normativité du travail enseignant et de son statut social.

Décortiquer l'activité enseignante à travers les données recueillies auprès de ces quatre informatrices nous a permis de comprendre que le métier d'enseignement reste à leurs yeux un métier « humaniste » et « noble », malgré les différentes tentatives de rationalisation et malgré les contraintes que l'enseignant peut rencontrer dans son quotidien. Nous pouvons citer par exemple les conditions matérielles défavorables et le système de contrôle excessif qui pèsent lourd sur le travail de l'enseignant en Tunisie.

Confronté à ces contraintes, l'enseignant se trouve placé en débat de normes, c'est-à-dire convoqué au choix entre plusieurs manières de faire. Or dans l'obligation de trancher, les enseignants choisissent non pas forcément ce qu'on leur impose de faire, mais la manière de faire « privilégiée » par eux, celle qui repose sur leurs propres valeurs et préférences.

L'approche analytique nous a permis de réorganiser nos données selon six axes.

Nous citerons pour le premier axe l'ambivalence du rapport au travail de l'enseignant : le contraste d'un métier très relationnel qui repose sur la subjectivité de la personne et le travail qui impose des normes strictes, impersonnelles et dominantes.

Le deuxième axe que nous avons traité dans cette partie d'analyse de données est le contrôle au travail qui représente l'un des éléments les plus cités par nos enquêtés. Nous l'avons considéré comme révélateur d'un rapport à la norme tel que l'entend l'institution. Par contraste, le rapport au travail du côté des professionnels enseignants déborde la question du contrôle pour être influencé également par d'autres facteurs : la compétence issue de l'expérience, la responsabilité de l'enseignant, sa relation avec les parents d'élèves ainsi que la valorisation de son travail.

Le troisième axe analyse la question du prescrit et du réel dans le travail de l'enseignant où nous abordons son expérience. Celle-ci éprouve l'existence du monde réel qui demande à l'enseignant un plan d'action pour **gérer** l'écart entre ce qui a été prescrit par l'institution et ce que le terrain exige en réalité.

En quatrième axe, nous avons abordé la question de la formation qui représente une problématique récurrente dans le travail enseignant. Nous citerons par exemple la question de la spécialisation des enseignants dans les matières artistiques qui influe sur la compétence professionnelle exigée par l'institution, sans que les moyens de se former soient offerts.

Les axes cinq et six : l'espace et le temps. L'axe cinq analyse la question de la gestion des espaces qui pèsent sur le quotidien de l'enseignant et qui influe sur son rendement. L'axe six aborde en complément de l'axe cinq, la contrainte du manque de temps qui oblige les

enseignants à gérer les imprévus de leurs journées de travail. Cela demande un certain réajustement en continu de leurs plannings et de leurs contenus pédagogiques.

En conclusion de cette partie d'analyse de données, nous avons choisi de présenter et de décortiquer quelques exemples de *débats de normes*, extraits de nos différents protocoles de recherche. Ce choix découle de notre projet de découvrir une nouvelle facette de l'activité enseignante (d'où le titre de notre thèse) qui se déploie dans des aspirations, des contraintes et des imprévus souvent insoupçonnés du côté de l'institution. Nous avons ainsi présenté quatre débats de normes qui illustrent tous leur point commun : montrer que l'enseignant ne se contente pas d'appliquer les normes ou de faire ce que l'institution lui dit de faire, mais au contraire il revendique (par ses actes, sans le formuler ainsi bien sûr) son statut « d'homme normatif » (Schwartz et Durive, 2003), autrement dit capable de produire à son niveau de la norme, du « devoir être ».

De ces quelques approfondissements de débats de normes, nous retenons que, placé dans une situation normée, l'enseignant essaie d'intervenir (reprendre l'initiative) en appréciant l'actualité de son champ de contraintes. Mais devant l'impossibilité d'agir de telle ou telle manière et étant par ailleurs obligé de « trancher » (car en passant aux actes, on ne peut pas adopter simultanément plusieurs solutions), il va opter pour ce qui lui paraît la moins mauvaise issue, et en tenant compte de ce qui pèse le plus lourd de son point de vue. Le choix d'une seule possibilité d'agir amène à parler d'une « renormalisation ». Celle-ci traduit la réalité perçue par l'enseignant, en fonction des normes qui pèsent sur lui.

Afin de dégager plus profondément les enseignements de notre exploration de la face cachée du travail enseignant, nous nous proposons à présent de discuter les résultats de notre enquête. Le fil rouge de cette discussion reprend celui de notre revue de littérature dans laquelle nous avons abordé les concepts suivants : le prescrit/réel ; le concept plaisir/souffrance ; le nœud sociopsychique et les débats de normes.

CHAPITRE 2

DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

I. LE CONCEPT « PRESCRIT-RÉEL » POUR REDÉCOUVRIR L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE.

Nous allons à présent faire le bilan sur la question de « l'écart entre le prescrit et le réel » dans le système éducatif tunisien que nous avons analysé tout au long de cette recherche.

Il faut bien cerner les **deux manières de comprendre cette notion d'écart**.

Une première manière de se représenter cet « écart », c'est sans doute la plus commune, la plus triviale : c'est le décalage entre ce qu'on promet de faire et ce qu'on réalise effectivement, ou bien entre ce qu'on dit et ce qu'on fait réellement. C'est par exemple l'écart souvent dénoncé par les citoyens quand ils reprochent au personnel politique de ne pas agir conformément à leur discours. Ou bien quand on reproche à une institution d'avoir mal conçu son organisation, d'être en décalage avec la réalité qu'elle doit gouverner.

Et puis il y a une deuxième manière de se représenter cet « écart », et c'est la moins évidente mais la plus scientifique aussi, car elle a fait l'objet de nombreux travaux universitaires, depuis les études ergonomiques des années 1950 dans le monde industriel jusqu'aux travaux récents autour des « théories de l'activité ». L'écart entre le prescrit et le réel dont parlent les ergonomes dès l'origine de leur discipline, et qu'ensuite l'ergologie a repris comme point de départ de ses propres recherches, cela désigne la différence entre le registre du concept et celui de la vie, c'est-à-dire entre ce que nous pensons à l'avance et ce que nous vivons dans le présent concret.

L'ambition des organisateurs du travail, particulièrement avec la production industrielle au XX^e siècle (taylorisme), a toujours été de concevoir un système de production et d'exiger ensuite qu'il soit parfaitement respecté. Le travailleur est alors considéré comme une simple « force de travail », un prolongement de la machine. Il ne ferait soi-disant qu'exécuter ce qu'on lui a dit de faire. Il ne penserait pas, il ne réfléchirait pas. C'est comme cela que certaines sphères managériales imaginent alors les salariés. Depuis cette époque, les travaux universitaires sur le taylorisme ont largement démontré que *l'hypothèse était scientifiquement fautive* : jamais les organisateurs du travail ne peuvent compter sur une application aveugle de

leurs consignes, car il y a toujours de la variabilité qui oblige le travailleur à *penser (donc raisonner logiquement) et à faire des choix (donc trancher, au nom de ce qui lui paraît important)*. L'ergologie d'Yves Schwartz a montré encore plus profondément que le prescrit ne pouvait pas tout prévoir, parce que la vie ne se laisse pas enfermer dans les catégories de la pensée. Même si le ministère tunisien a mis toutes ses compétences au service d'un programme éducatif solidement charpenté en amont, il ne peut pas en aval réduire les enseignants à des exécutants qui doivent appliquer à la lettre les consignes.

Nous voyons donc qu'il y a bien deux manières très distinctes de comprendre « l'écart prescrit-réel » : les deux sont fondées, mais elles ne disent pas la même chose.

La **première** manière, la plus ordinaire, signifie qu'il y a un écart à *corriger*, car il faut améliorer l'anticipation du travail. Il y a une mauvaise connaissance du terrain chez les concepteurs du système et cela n'est pas justifié. Les organisateurs ont la responsabilité de bien connaître le terrain, il faut qu'ils soient mieux informés, mieux renseignés, afin de prendre des décisions plus proches de la réalité qu'ils gouvernent.

Mais la **deuxième** manière de comprendre « l'écart prescrit-réel » est plus subtile mais aussi plus profonde et plus déterminante dans la conduite du travail. Elle veut dire que les organisateurs du travail *doivent renoncer à leur ambition de « tout » savoir à l'avance*. Il faut avoir la modestie de reconnaître que sur le terrain, on est *inévitablement* confronté à une réalité multidimensionnelle, extrêmement variable. Par conséquent, le professionnel sur le terrain est légitime à revendiquer **une certaine expertise**.

Cela ne veut certainement pas dire qu'il faudrait renoncer à organiser, anticiper la situation de travail, ou qu'il faudrait s'en remettre à l'improvisation, au motif que le concepteur est incapable d'organiser le travail à l'avance dans sa totalité. *Non, pas du tout*. Mais cela veut dire qu'il faut laisser au sujet qui travaille la **gestion en responsabilité de ce qui est incompressible** dans l'écart prescrit-réel. Il faut lui laisser les marges de manœuvre dont il a besoin.

Cela signifie aussi qu'il faut *se représenter le travail de manière beaucoup plus nuancée, équilibrée*. Le travailleur, qui est un enseignant dans notre étude, a certainement besoin d'avoir un cadre, des consignes, une direction à suivre (des normes antécédentes). *Mais il n'est pas un simple exécutant*. Une fois qu'il se trouve dans sa classe, avec la craie en main, il est confronté à une réalité qu'aucun organisateur **n'a pu entièrement** imaginer à l'avance, avant lui et sans lui... Une grande partie de la réalité du moment qu'il est en train de vivre est

inédite. Le professionnel a donc la responsabilité de mettre en œuvre les consignes de sa hiérarchie dans des conditions que personne n'a « exactement » vécues à l'identique avant lui. Jamais la vie ne reproduit deux fois la même situation, c'est une donnée largement *prouvée par la science ergonomique*, même dans les situations les plus contraintes comme le travail à la chaîne.

La conclusion est la suivante : a) toute situation de travail est améliorable, et donc on peut essayer de mieux la connaître pour mieux l'anticiper ; l'écart entre le programme et la réalité peut se réduire jusqu'à un certain point, quand on tire les leçons de l'expérience et qu'on fait l'effort de bien organiser le travail qui est à faire. Des corrections sont possibles, puisqu'on peut améliorer les « normes antécédentes » pour rendre le travail plus respirable.

b) Toutefois, au nom de la science qui a pu en apporter les preuves (ce que font les « théories de l'activité » aujourd'hui), il faut reconnaître qu'il est *impossible de réduire à zéro cet écart* entre « prescrit et réel ». Car vouloir réduire l'écart à zéro, cela équivaut à dire : « j'ai tout prévu, vous n'avez plus qu'à appliquer aveuglément ce que je vous prescris de faire ». Non... Et c'est précisément ce préjugé sur le travail qui rend celui-ci irrespirable pour les enseignants ... Si nous avons justement besoin de la personne qui travaille et de sa compétence, c'est précisément parce que le prescrit tout seul ne marche pas. Il ne suffit pas pour atteindre le résultat visé. Il faut quelqu'un – un être humain, et non pas une machine – pour « gérer » l'écart incompressible entre le prescrit et le réel. À la fois pour voir comment actualiser la consigne (la rendre possible à un moment donné, compte tenu des contraintes qui ont surgi) et aussi pour personnaliser la réponse apportée (engager sa subjectivité, ne pas agir dans l'indifférence comme un robot). Cela s'appelle : la compétence.

Si nous revenons à l'étude qui nous préoccupe, cela veut dire que les deux interprétations que nous venons d'exposer à propos de l'écart prescrit-réel doivent se croiser pour apprécier la réalité du travail de l'enseignant tunisien aujourd'hui.

1. Interpréter l'activité enseignante à partir d'un écart prescrit-réel pour une part irréductible.

Les exemples que nous avons analysés à partir de notre recueil de données mettent en évidence l'écart entre la planification des activités et leur réalisation effective en classe. Les enseignants prévoient une organisation spécifique de leurs activités avec une durée bien déterminée pour chaque discipline. Toutefois la réalité quotidienne du travail en classe exige

un fonctionnement qui n'est pas le simple décalque de celui prévu avant le démarrage des cours.

En effet, la plupart des enseignants que nous avons pu observer et interviewer nous ont expliqué que le planning prévu sur le journal de classe ne correspond pas forcément à ce qui se réalise effectivement pendant les cours. Plusieurs contraintes pédagogiques et extra-pédagogiques influencent en effet le déroulement des activités en classe.

Prenons un exemple développé précédemment, celui de l'enseignante Boutheina qui n'a pas pu finir l'activité de mathématiques programmée. Elle analyse la situation à partir du manque de temps et également du fait d'un choix méthodologique de sa part. Cela nous renvoie à l'écart entre le concept du curriculum formel et celui de curriculum réel étudié par Jamil Zghal (2014), qui explique cet écart par une préférence de l'enseignant donnée à une discipline par rapport à une autre, dans le but qu'il se fixe à lui-même, celui de faciliter au mieux les apprentissages de ses élèves. Cette faveur accordée à une matière plutôt qu'à une autre se comprend à partir d'une représentation mentale du champ disciplinaire associée à une valeur de la part de l'enseignant. Ce dernier a tendance à favoriser la conformité des contenus de son cours avec sa formation initiale. Selon le chercheur : « *un enseignant qui adore les belles lettres n'hésite pas à valoriser la langue et ses enjeux, la construction des phrases, la conjugaison, la grammaire, essaye de ne pas laisser une chose au hasard. Un autre enseignant qui est plutôt scientifique s'intéresse plus aux mathématiques, au calcul mental, aux problèmes qui demandent un degré d'attention assez élevé.* » (108).

Nous constatons à partir de notre enquête que l'enseignant construit une logique méthodologique et pédagogique qui n'est pas neutre car elle est fondée sur sa propre subjectivité : ses goûts mais aussi son évaluation subjective de la réalité de la classe (niveau des élèves, appréciation de leurs véritables besoins d'apprentissage), et cela en jonglant avec les exigences et les restrictions institutionnelles. Ainsi, l'enseignant effectue des modifications concernant le déroulement des leçons, en choisissant parfois d'enseigner davantage des matières qui lui paraissent adaptées à ses élèves ou bien d'attribuer plus de temps à une activité par rapport à une autre. Étant un acteur de terrain, l'enseignant juge par lui-même ce qui est utile pour l'apprentissage des publics qui lui sont confiés. Il se permet de jouer avec les contenus des leçons et les programmes scolaires pour – de son point de vue d'expert – permettre aux élèves une meilleure acquisition des notions enseignées.

Nous venons de voir que l'écart prescrit-réel est incompressible pour de nombreuses raisons dont celle-ci : chaque enseignant s'inscrit dans sa propre trajectoire qui est aussi une histoire

faite d'expériences, dont les plus réussies ont forgé chez lui un goût particulier pour telle ou telle matière.

Mais il y a bien d'autres facteurs qui rendent la variabilité en situation de travail irréductible. Pour l'enseignant, le temps de chaque activité enseignée varie souvent du fait par exemple : du niveau général de la classe, de la difficulté de la leçon ou la notion enseignée, de l'attention des élèves en fonction du créneau horaire, etc. Par ailleurs, les activités enseignées peuvent dépendre les unes des autres, comme l'explique René Amigues (2009) qui considère que le sens que prend l'activité du professeur dans une situation peut dépendre de l'activité réalisée dans une autre - ou encore de la signification que ces autres situations attribuent à cette activité, etc. Selon lui « *le professeur doit pouvoir se dessaisir d'une activité pour pouvoir entrer dans une autre. Ce qui ne signifie pas du tout que ce qui est réalisé (ou pas) dans l'une n'ait pas d'incidence dans l'autre. De ce point de vue, on pourrait dire que la charge de travail des professeurs ne se limite pas à faire la classe. Mais on voit au contraire tout ce qu'il est nécessaire qu'ils mobilisent pour pouvoir la faire* » (Amigues, 2009).

Le travail prescrit dans le champ scolaire ne correspondra jamais exactement au travail réel pour une autre raison fondamentale : l'hétérogénéité de la classe qui est toujours là, même s'il est possible de la réduire un peu par des groupes de niveaux. Philippe Perrenoud (1993) explique cela par des incertitudes de l'action éducative dues aux « (...) *Inégalités et aux différences de tous genre (ressources, condition sociale, culture familiale, attitude, personnalité) qui, conjuguées à une certaine forme d'organisation scolaire et de pratiques pédagogiques, expliquent l'inégalité des acquis, donc des niveaux d'excellence et de réussite* » (Perrenoud, 1993).

Ce décalage entre tout ce que les prescripteurs planifient et exigent et les conditions réelles du terrain obligent les enseignants à réajuster leurs actes en permanence, à s'adapter aux différents imprévus, à trouver des issues aux contraintes rencontrées, à proposer des initiatives, etc. Autrement dit, l'enseignant a une professionnalité qui lui permet de « gérer » l'écart inévitable à la norme. Et inversement, du côté de l'institution, les activités scolaires échappent à la maîtrise totale du prescripteur.

Le chercheur Zghal explique le phénomène de la variabilité du travail pour l'enseignant ainsi : c'est « (...) *parce que dans sa démarche didactique, tout n'est pas choisi de façon parfaitement consciente, et surtout parce que les résistances des élèves et les aléas de la pratique pédagogique de la vie quotidienne en classe font que les activités ne se déroulent jamais exactement comme prévu.* » (Zghal, 2014, p. 106-107).

Il précise que parmi les facteurs qui obligent l'enseignant à ne pas respecter l'horaire des activités, c'est « [...] *l'ensemble des contraintes extra pédagogiques, c'est-à-dire les différents événements non pédagogiques, mais qui influencent le déroulement des activités en classe* » (Ibid.). Il cite quelques exemples : « *la visite de l'inspecteur qui amène l'enseignant à suivre les stricts points des démarches et des activités souscrites dans le curriculum formel, ou bien un important événement qui vient de se produire dans l'environnement de l'école et/ou des élèves...* » (Ibid.).

De notre côté, grâce aux apports des théories de l'activité notamment l'ergologie, nous pouvons approfondir l'analyse et aller plus loin que Jamil Zghal dans l'explication de cet écart à la norme dans le travail enseignant. Si l'instituteur ne parvient pas à dérouler le cours en conformité stricte au « ruban pédagogique » (le cours prévisionnel, prescrit), ce n'est pas uniquement parce qu'il est interrompu par des événements inattendus. C'est aussi parce qu'à chaque fois qu'il prend une initiative, il provoque autour de lui des réactions, en particulier celle des élèves auxquels il s'adresse. Du coup, son initiative modifie la situation et génère pour lui de nouvelles données à prendre en compte – c'est-à-dire qui font contrainte – selon que les élèves réagissent positivement ou négativement, comprennent la leçon ou bien sont perdus, adhèrent ou résistent, etc. L'enseignant doit alors impérativement réajuster sa manière de faire : il ne cesse de repenser la situation, de modifier sa stratégie : il doit pour cela avoir une certaine maîtrise du temps, ou bien se rendre lui-même maître du temps si l'organisation n'a pas prévu de lui en donner.

Nous l'avons largement illustré dans notre thèse : ce qui se passe réellement sur le terrain déborde toutes les prescriptions. Cela signifie que « *« le travail réel n'est jamais exactement équivalent au travail prescrit »* (Darses et Montmollin, 2006, p. 45). Ce côté réel du travail, souvent négligé et méconnu par les institutions, est pour une part irréductible : il s'agit de la vie concrète, réelle, qui ne se laisse pas entièrement enfermer dans des modèles conçus a priori. Ceux-ci sont indispensables pour gouverner l'activité, lui donner un cap, mais l'activité en tant que reprise d'initiative sur ce qui fait contrainte est toujours là. L'écart prescrit-réel ne peut pas être entièrement effacé, annulé : le « dire » ne se confond pas avec le « faire ».

Il n'en reste pas moins que l'écart entre le prescrit et le réel peut être mieux géré s'il n'est pas entravé par des complications inutiles : c'est ce que nous appelons maintenant « *la part réductible de l'écart prescrit-réel* ».

2. Interpréter l'activité enseignante à partir d'un écart prescrit-réel pour une part réductible.

En Tunisie, le travail de l'enseignant découle d'une forte présence de la norme. L'effort de structuration, de normalisation de cette activité naît d'une tendance à rationaliser ce métier à travers des prescriptions institutionnelles très catégoriques, formelles et explicites : planification des activités selon les programmes officiels, système d'évaluations, procédures de contrôle, objectifs qualitatifs stricts.

Il est clair que dans un système de formation académique, le programme qui s'impose à tous sans distinction des profils est une nécessité, mais il faut pouvoir ensuite individualiser sa mise en œuvre pour espérer faire un travail éducatif utile. Or les institutions ont beaucoup de mal à donner de la souplesse aux enseignants dans l'application de ces programmes conçus pour le public scolaire en général. Le professionnel se sent alors seul dans la confrontation avec la réalité du niveau des élèves : il a le sentiment que l'institution s'installe dans un confort intellectuel qui consisterait à imaginer une classe-type et à imposer ensuite aveuglement ce modèle à la réalité de chaque école.

Devant cette standardisation des programmes, l'enseignant essaie de gérer l'écart qui lui paraît parfois être un gouffre entre ce qu'on lui demande d'enseigner et le degré de réceptivité des élèves – concrets et non rêvés. Il met en œuvre plusieurs techniques comme le réajustement des plannings de la journée, la modification des méthodes pédagogiques, la gestion du temps d'activités, etc. Il développe ainsi avec le temps une sorte de sens global pour répondre à n'importe quelle situation avec ruse (au sens d'une ingéniosité, non pas d'une malice) et fluidité. Sa manière d'agir devient plus naturelle et spontanée devant les différentes contraintes rencontrées.

Ce qui est attendu du côté des enseignants, ce n'est pas qu'ils soient dispensés de penser en situation de travail parce que « tout aurait été pensé à leur place, avant eux et sans eux ». Les enseignants ne se plaignent pas d'avoir une réalité chaque fois différente à gérer : on pourrait même affirmer que s'ils ont choisi ce métier, c'est parce qu'ils étaient attirés par cette variabilité. Ce dont les enseignants se plaignent, c'est d'un manque de soutien pour réduire ce qui peut l'être dans la difficulté de leur travail, donc dans ce que nous appelons ici la gestion de l'écart prescrit-réel.

Par exemple, les instructions officielles pourraient anticiper davantage les différents niveaux des élèves qui nécessitent un accompagnement spécifique de la part des enseignants, ce qui

modifie inévitablement le temps des activités de la journée. Ainsi, le prescrit tiendrait son rôle de « panneau indicateur » pour montrer le cap à suivre, mais sans ignorer la réalité du terrain, les conditions réelles du travail de l'enseignant telles que l'hétérogénéité de la classe, les handicaps, les conditions sociales et familiales parfois très précaires des élèves, etc.

Prenons un autre exemple d'écart entre ce qui est annoncé ou exigé et la réalité scolaire au quotidien. En Tunisie, la prescription institutionnelle oblige l'enseignant à utiliser des ressources pédagogiques en lui garantissant en contrepartie la facilité d'accès à toutes les sources possibles. À ce propos, le projet éducatif tunisien intitulé « L'École de demain » (2002-2007), prévoit de « *promouvoir le rôle de l'enseignant, de manière qu'il substitue à sa position de source unique du savoir, celle d'un guide facilitant l'accès à des degrés élevés de la connaissance en recourant à des sources multiples* » (Ministère de l'Éducation Nationale, 2002).

Le même projet éducatif promet une révolution au niveau de l'utilisation des TIC au niveau des établissements scolaires au profit des enseignants et des élèves : « *Diversifier et enrichir les supports pédagogiques, à l'effet de faciliter l'accès au savoir et son acquisition par les élèves* » (Ibid.). Pour réaliser ces objectifs, une stratégie a été mise en place qui s'articule autour de l'équipement prioritaire des établissements scolaires en matériel informatique (p. 87).

Bien sûr, on peut considérer qu'un projet de politique éducative n'a pas forcément immédiatement sa traduction dans la vie quotidienne. Il faut distinguer le court, le moyen et le long terme, surtout en matière d'infrastructures. Et il est aussi de la responsabilité des citoyens de tenir compte de la réalité économique d'un pays à un moment donné, de ses marges de manœuvre. Tout cela est parfaitement compréhensible, mais la question n'est pas véritablement de savoir si oui ou non, les promesses du projet éducatif tunisien « L'École de demain » ont effectivement vues le jour.

La vraie question est de reconnaître ensemble, institutions éducatives et professionnels de l'enseignement, qu'il existe un *écart énorme* entre ce que l'on propose officiellement comme réformes et la réalité des infrastructures à un moment donné. Comme nous l'avons constaté dans l'analyse des données recueillies, ce qui fait violence au travail enseignant, c'est quand le prescrit « fait comme si » la réalité était celle qui était imaginée au plus haut niveau hiérarchique. Ce n'est pas la précarité qui est en soi une violence, mais c'est le déni de reconnaissance d'une précarité, le déni d'une réalité qui oblige l'enseignant à chercher lui-même à boucher les trous de l'édifice. Ce n'est pas l'absence de matériel musical qui choque

telle enseignante, c'est le fait qu'on exige d'elle de « faire comme si » elle disposait des moyens matériels pour faire son cours de musique. Il en va de même pour les autres matières artistiques : exiger d'une enseignante une certaine qualité dans l'éducation artistique sans lui permettre de suivre un minimum de formation, cela relève d'un « écart prescrit-réel » entravant, qui pourrait être modifié.

L'indigence qui se constate réellement sur le terrain dans les écoles primaires renvoie, selon Souad Chouk (2012), au décalage persistant entre la réalité et le discours, surtout après la réforme de 2002 qui avait pour but d' « *équiper et connecter les lycées d'abord, ensuite les collèges et les écoles primaires, pour former les enseignants, pour produire des ressources numériques et démarrer l'école virtuelle...* » (p. 7). Elle s'appuie sur les travaux d'Abbasi (2009), qui explique que : « " *le discours des enseignants, leurs réponses aux questionnaires et celle des chefs d'établissements donnent une image négative des conditions de travail à l'aide des TIC à l'intérieur des classes* " ». (Abbasi cité dans Chouk, 2012, p. 7).

La chercheuse se fonde également sur les études d'Abdelwahed (2011), qui déplore un décalage entre les besoins et les ressources concernant l'utilisation des TIC dans l'enseignement. Ses enquêtes ont montré que les enseignants « *sont convaincus que les TIC améliorent l'apprentissage mais jugent insuffisantes les ressources mises à leur disposition pour y avoir accès de manière équitable et systématique et (par ailleurs) qu'ils se perçoivent plutôt limités dans leurs connaissances en matière de TIC et sont demandeurs de formation, face à des classes plus enthousiastes en présence de l'outil informatique* » (Chouk, 2012, p. 7).

La réalité de l'utilisation des nouvelles technologies dans les écoles primaires se manifeste essentiellement par une fracture numérique due à « la possession ou non » des outils numériques engendrant ainsi une fracture sociale ainsi qu'une fracture d'apprentissage. La chercheuse tunisienne Emna Ben Arab développe l'argumentation suivante : « *La fracture numérique se remarque aussi au niveau de la possession et l'usage du hardware (les desktops, laptops, tablettes) ou de la connexion Internet chez les élèves et les écoles entraînant ainsi une fracture d'apprentissage qui risque d'enraciner un système éducatif à double vitesse, déjà en place depuis quelques années* » (Ben Arab, 2020).

Les données recueillies à travers nos différents protocoles montrent que l'insuffisance de ressources et en particulier d'outils numériques dans les classes se manifeste aussi par l'utilisation de moyens obsolètes, qui ne répondent pas le plus souvent aux besoins actuels

des élèves, surtout à une époque où les innovations ne cessent de transformer l'instrumentation des apprenants. Ben Arab explique qu'en Tunisie « à l'ère du tout numérique, le média le plus couramment utilisé en classe est encore la craie et la parole (*the chalk and talk*). Certes, l'enseignement fait encore appel à différentes technologies liées aux multimédias considérées en leur temps comme étant à la pointe du progrès : diapositives, cassettes vidéo, enseignement en audio-visuel. Mais ces technologies, qui constituaient à l'époque d'importants supports pédagogiques, relèvent désormais de la préhistoire et la nouvelle génération d'apprenants ignore même qu'ils eussent existé. L'ère numérique que nous vivons impose un profond changement de paradigme pédagogique » (Ibid.).

La fracture numérique pourrait avoir des conséquences sur la sociabilité des élèves. En effet, des écarts sociaux pourraient naître de la difficulté d'accès à Internet que ce soit dans les foyers ou dans établissements scolaires. Les zones rurales ont souvent des difficultés à accéder au réseau, ce qui n'est pas le cas pour les grandes villes qui bénéficient des différentes ressources numériques. Ainsi, se crée une forme d'inégalité entre les élèves en fonction de leur zone d'habitation. Ben Arab approfondit ce constat :

« L'accès à l'Internet à domicile reste également conditionné par la diffusion relativement lente de l'ordinateur, au demeurant coûteux pour les familles défavorisées. En matière de réseaux, petites villes, zones péri-urbaines et campagnes restent très en retrait. Ces inégalités ont amplement contribué à la représentation de l'écart des opportunités d'accès à l'Internet pour l'ensemble des activités des établissements scolaires et des foyers ; un écart qui prend tout son relief en réservant aux élèves issus des milieux nantis et des classes moyennes le meilleur des nouvelles technologies à haut débit. La grande masse des populations ordinaires en reste à un usage très modeste de l'utilisation des TIC même si en même temps l'usage du smartphone, et ses nombreuses applications, se répand plus vite au sein de ces populations que pour la moyenne nationale » (Ibid.).

L'écart prescrit-réel, pour ce qui est de sa part réductible, n'est pas seulement une question d'insuffisance de prévision ou de moyens mis à disposition. L'écart prescrit-réel est une question plus vaste, qui pose le problème de l'autonomie, du rôle de la hiérarchie et des enseignants. Nous avons précédemment analysé une situation où l'enseignante se heurte au refus d'un conseiller pédagogique lorsqu'elle propose de substituer l'écran au papier pour la préparation des cours. Le changement n'est pas toujours envisagé d'un bon œil par la hiérarchie. Plus globalement, cela pose le problème du rejet de toute innovation dans les méthodes de travail, ce qui freine l'exploitation du numérique dans les établissements scolaires, en plus de la pénurie des moyens.

Nous pourrions ainsi admettre, à partir de nos analyses des données, que les méthodes pédagogiques actuelles ne répondent pas suffisamment aux besoins actuels de la société tunisienne qui connaît une évolution considérable en ce qui concerne les nouvelles technologies de l'information et de la communication. Dès lors, nous constatons un décalage entre ce que les réformes scolaires planifient (voir notre chapitre concernant « le Livre Blanc ») et ce qui se trouve réellement sur le terrain : méthodes traditionnelles, manque de moyens numériques, manque de formation en informatique pour les enseignants, etc.

Les différents témoignages des enseignants que nous avons recueillis révèlent une volonté de leur part d'appliquer les prescriptions institutionnelles. Cependant ils se heurtent à l'écart entre ce qui est prescrit et les conditions réelles du travail, avec une marge de manœuvre très limitée. Rappelons que se cogner à une certaine réalité du travail ne signifie pas que l'on va renoncer à sa mission, aux efforts pour réajuster les conditions du travail et les adapter à ce qui est déjà là. Bien au contraire, les enseignants ne cessent d'inventer leurs propres espaces de liberté malgré les lourdes pressions de la norme.

Il nous semble pertinent de souligner que l'enseignant navigue entre le respect des consignes de l'institution (programmes, horaires, méthodes d'enseignement et modalités d'évaluation, contrôle, etc.) et la conquête d'autonomie : autrement dit entre une responsabilité individuelle d'agir en conformité et la recherche de marges de travail. Ces marges d'autonomie représentent des "territoires propres" aux enseignants où ils peuvent s'identifier et fonder leur identité professionnelle, reprendre l'initiative pour assurer leur auto-détermination. Selon Durrive (2014), « *La revendication d'initiative est irréductible chez un être humain. Et s'il faut dénoncer les situations d'aliénation, c'est précisément au nom de cette humanité. Autrement dit, le travailleur qui se trouve dans une situation contraignante extrême, continue à vouloir prendre des initiatives et il en prend, malgré tout* » (Durrive, 2014). Cela nous amène à dire que les enseignants se débrouillent pour assurer l'accessibilité des outils didactiques malgré le manque de moyens, que ce soit en élaborant des supports chez eux en dépit de la surcharge de travail, ou en s'auto-formant pour imaginer des alternatives.

3. Les deux interprétations possibles de l'écart prescrit-réel sont une invitation à redécouvrir en permanence l'activité enseignante.

Nous venons de parcourir les deux façons de comprendre l'écart entre le travail prescrit et le travail réel, une notion héritée de la discipline ergonomique. Pour une part, l'écart prescrit-

réel est incontournable dans la mesure où il relève de la condition humaine : la vie ne se laisse pas enfermer dans le concept, ce qui signifie que la mise en œuvre (=registre de la vie concrète) d'un programme (= registre de la pensée conceptuelle) va forcément déborder ce qui a été dit par anticipation. Exiger une *stricte application* dans la vie réelle de ce qui a été construit comme discours est un non-sens sur le plan anthropologique, une forme de violence symbolique dans la mesure où cela contrarie le mouvement d'appropriation du prescrit par celui qui vit une expérience de la réalité qui est forcément singulière (aucune situation de vie ne se reproduit deux fois à l'identique, la vie n'est pas standardisable).

Pour une autre part donc, l'écart prescrit-réel est une manière de pointer du doigt des insuffisances dans la connaissance de la réalité sur laquelle on cherche à intervenir, donc des « *trous dans le prescrit* ». Sur ce plan, des améliorations sont possibles pour ne pas imposer à l'enseignant un écart - qui s'apparente parfois à un fossé - entre « ce qui lui est demandé » et ce que « ça va lui demander » en réalisant la consigne.

En somme : il y aura toujours un décalage incompressible qui justifie les différentes manières d'agir des enseignants pour ajuster ou modifier quelques contenus de programmes ou de plannings au cours de leurs journées. Simultanément, il est possible de réduire un certain décalage qui persiste par manque d'organisation ou d'anticipation entre ce qui est prescrit et ce qui existe réellement sur le terrain.

Il ne s'agit pas ici de rêver systématiquement voire naïvement d'un fonctionnement idéal où l'enseignant disposerait de tout ce dont il a besoin. *Il est plutôt question d'entretenir un aller-retour permanent entre ce qui est réel et ce qui est possible en matière de projets d'éducation.*

L'enseignant devient de ce fait le véritable « expert » de son domaine qui conçoit, pratique et évalue la situation pour l'adapter continuellement aux vrais besoins de ses élèves tels qu'il les perçoit. Il développe ainsi des compétences à agir dans les contraintes, les imprévus et les difficultés de son métier.

Dans le même contexte, François Tochon (2004) considère à partir des recherches de Dick (1994) que « *l'enseignant expert a progressivement développé une disposition à interpréter l'enseignement de façon à être capable d'agir dans l'insécurité, une insécurité qui l'oblige à agrandir et à améliorer régulièrement ses compétences et ainsi son jugement* » (Tochon, 2004). Cette expertise se développe de plus en plus avec l'ancienneté dans le métier : didactique des savoirs disciplinaires, stratégies d'enseignement, perception de la manière

dont les élèves apprennent, etc. L'auteur considère ainsi que : « *les experts ont une compréhension raffinée des stratégies d'enseignement et savent choisir des stratégies appropriées au contexte et à la matière étudiée. Ils ont des routines de gestion, des attentes précises, un sens des transitions et du transfert cognitif chez les élèves* » (p. 91). Et du côté de la connaissance de leur auditoire, ils « (...) *connaissent bien leurs élèves et sont sensibles à leurs stades de développement, aux différences de genre, de style et de culture* » (Ibid.).

Reconnaître l'écart prescrit-réel est donc à la fois une incitation à « aller voir » le terrain quand on doit gouverner le travail et en même temps à faire confiance à l'expertise du professionnel, une fois que celui-ci s'est engagé à tenir compte des consignes.

L'écart dans sa dimension « réductible » est celui qui interpelle sur le manque de moyens, en invitant autant que possible à agir sur la cause. *L'écart dans sa dimension « irréductible »* invite chacun à assumer son rôle : le prescripteur donne une direction à suivre, tandis que le professionnel assume sa responsabilité de mettre en œuvre le prescrit dans les conditions toujours en partie inédites qu'il rencontre.

Autrement dit, pour illustrer par un exemple : nous voulons montrer que Fouzia sera toujours « en activité » : jamais simple exécutante, jamais non plus électron libre. Même le jour où les gestionnaires de son école auront réglé l'état du système électrique et l'état de l'imprimante, Fouzia devra encore compter sur son ingéniosité pour avancer avec ses élèves. Il n'y aura jamais de disparition totale de l'écart entre le prescrit et le réel : les événements resurgiront sans cesse, car *c'est la vie*. On aura toujours besoin d'une institutrice compétente pour rendre possible le travail demandé. Et cela, quelle que soit la forme que le travail humain pourrait avoir.

Pour prolonger la discussion de notre analyse de données, nous développons à présent le concept « plaisir /souffrance » dans le travail de l'enseignant, hérité de la psychodynamique du travail.

II. LE CONCEPT « PLAISIR /SOUFFRANCE AU TRAVAIL », POUR REDÉCOUVRIR L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE.

Le travail comme phénomène psychologique est profondément ambivalent : on peut dire qu'il a deux visages, celui de la peine (en grec *ponos*) et celui de l'œuvre (en grec *ergon*). En d'autres termes, se représenter le travail humain au plus juste revient à tenir ensemble une

tension entre un pôle de souffrance et un pôle de plaisir : satisfaction d'accomplir une œuvre qui nous accomplit nous-même en tant que sujet ; souffrance de devoir accepter la peine, l'effort sans cesse renouvelé pour atteindre le but exigé. Nous avons pu avancer dans nos recherches sur le travail enseignant à la lumière de ce concept double, *plaisir / souffrance*, développé par la discipline connue sous le nom de « psychodynamique du travail ».

1. La représentation du métier par l'enseignant lui-même : la recherche d'une satisfaction au travail

Les données recueillies lors de nos entretiens montrent que certains enseignants développent une forme de représentation idéalisée du métier d'enseignant. L'institutrice Fouzia nous confiait que l'image de la profession a été déterminante dans son orientation professionnelle : à l'école le sens du travail quotidien n'est pas à chercher très loin, comme ce serait le cas dans une usine ou dans un entrepôt, où les bénéficiaires du service que nous rendons sont des gens que nous ne connaissons pas, qui restent des abstractions. Au contraire en milieu scolaire, le monde de l'enfance est une réalité immédiate, pleine de promesses. C'est « un immense bonheur » pour la professionnelle de voir les jeunes générations se transformer de jour en jour, devenir de plus en plus capables de maîtriser ce qui les entoure grâce à des connaissances et des compétences en développement. Et, peuvent se dire les professionnels, cela grâce à notre ouvrage, « ce que nous tissons tout au long de notre carrière » dira Fouzia. L'expérience du travail évoque alors une sorte de bien-être, elle est associée à une forte positivité.

Selon Fouzia, le métier d'enseignant représente « une histoire de vie » et chaque enfant compte, chacun est une partie de cette histoire mais il est lui-même toute une histoire. On le voit grandir, changer, se consolider progressivement. La conviction de former ainsi une communauté éducative dans la durée inspire à l'enseignant le sentiment d'avoir une certaine responsabilité humaine et sociale, quelque chose qui dépasse la seule tâche du moment :

« Notre travail est humain avant tout. On forme des êtres humains et nous en sommes de plus en plus proches. On doit assumer notre responsabilité devant cette tâche parfois complexe. Avec le temps, notre travail devient « une histoire de vie », chaque enfant représente une histoire en elle-même et on est là pour veiller à ce que tous ces enfants aient une bonne éducation et un bon parcours scolaire. Le métier de l'enseignement est un métier qui permet surtout la socialisation des enfants »(Voir annexe 4, observation n° 1 de Fouzia,p.75).

Ou encore :

« Le travail, c'est la vie pour moi. On ne peut pas vivre sans travailler. Le travail nous trace le chemin de notre vie. On rencontre beaucoup d'histoires et on contribue au développement des personnalités. Rien que ça nous crée de la joie et du bonheur (Voir annexe 4, observation n°2 de Wafa, p.84).

Il y a donc chez l'enseignant le sentiment très vif de faire œuvre de vie, de contribuer au développement de la vie. Ce n'est pas une simple référence au fait de vivre, c'est bien plus que cela : la vie comme énergie, vigueur, dynamisme. Ce discours nous renvoie à notre revue de littérature où nous avons abordé, à la suite d'Yves Schwartz, le concept de « vitalité » chez Georges Canguilhem, « [...] qui utilise le terme « activité » pour identifier spécifiquement ce qu'est la vie ; de cette utilisation résulte un clivage entre l'utilisation du terme en mécanique, et son utilisation dans le règne du vivant: pour lui, la Vie peut être définie à travers l'activité qui est en lutte permanente avec « l'inertie et l'indifférence » (Schwartz, 2007, page 124).

La vie s'identifie à l'activité chez Canguilhem parce qu'elle est comprise comme un rebond permanent de l'initiative dans un champ de contraintes. Selon Schwartz, l'activité reste «un concept flou», mobilisé quand il est question de sauver l'unité de l'humain : « Chaque fois qu'il y a quelque chose comme 'activité', que ce soit le mot ou l'expression, c'est, selon notre thèse, toujours en vue de résoudre un problème lié à l'unité de l'être humain : « l'activité » a pour fonction, pour signification ou pour objectif de recoudre des parties de l'être humain auparavant séparées, disloquées pour ce que nous devons toutefois reconnaître comme de « bonnes raisons philosophiques » (Ibid.).

Et effectivement, lorsque les enseignants se réfèrent à « la vie », c'est pour « recoudre » tout ce qu'on a l'habitude de regarder séparément chez un élève : son niveau scolaire ; son comportement ; ses questions de santé physique ou psychique ; sa situation familiale ; sa situation socio-économique... L'instituteur du primaire a la chance, dans le système scolaire, de pouvoir encore avoir une approche assez synthétique de la personne, car l'enfant n'est pas encore entré dans l'arborescence des spécialités qui vont le regarder et l'évaluer chacune séparément. Il est entièrement présent avec ses intérêts, sa personnalité, son histoire, sa santé, et l'éducateur doit le considérer globalement autant que possible.

Dans le même sens, Schwartz et Durrive (2001) considèrent que « l'activité » est : « *un élan de vie et de santé, sans borne prédéfinie, qui synthétise, croise et noue tout ce qu'on se représente séparément (corps/esprit ; individuel/collectif ; faire/valeurs ; privé/professionnel ; imposé/désiré ; etc...)* » (Vocabulaire ergologique, Schwartz et Durrive, 2001).

Nous avons pu mettre en évidence cette source intarissable de satisfaction qui se niche dans le travail pour l'enseignant, en entrant dans son « activité » et en découvrant ainsi l'image qu'il entretient de son métier. Pour cela, nous avons mis en place le protocole de « retour d'activité » (cf. *supra*), en demandant à l'enseignant de réaliser un dessin représentatif de la phase de repérage ainsi que de la phase d'ancrage, pour ensuite commenter le résultat obtenu.

Le commentaire final de l'enseignant est comme un miroir qui reflète les différentes transformations de son activité professionnelle quotidienne. C'est comme si la personne se trouvait face aux différentes incarnations du prescrit/réel dans son métier, ce qui lui renvoie une tout autre image de son métier. Par exemple :

« Au premier schéma, j'avais dessiné quelques déplacements d'élèves que j'avais imaginé. Le dessin paraît normal, des déplacements quotidiens quoi... parce que je ne pouvais pas imaginer d'avance comment les choses allaient se passer pendant la séance. Le deuxième schéma était complètement différent. J'ai rajouté tout ce qui s'est passé réellement en classe. Les déplacements des élèves, de moi-même et bien sûr l'événement de la visite du conseiller et sa stagiaire. Je pourrai dire que le deuxième schéma est plus vivant et plein de petits détails qui construisent l'image de notre métier. Une image pleine de vie, de dynamisme, d'imprévu, de surprises, d'échanges, d'émotions, et plein, plein d'autres choses... » (Voir annexe 7, retour d'activité n° 2 de Fouzia, p.420).

Ou encore à propos des flèches sur le schéma de retour d'activité :

« *Toutes ces flèches représentent pour moi les savoirs qui sont en dynamisme permanent tous les jours. Ce qui veut dire qu'on fait produire des savoirs tous les jours, et que ces savoirs se transforment, ce qui explique ces allers et retours des flèches sur le dessin. Ce dessin est plein de vie...ce qui symbolise notre métier* » (Voir annexe 7, retour d'activité n°1 de Amel, p.408).

Bien sûr, cette image optimiste du travail enseignant surgit ici à partir d'un exercice particulier où l'occasion est donnée d'aller en profondeur, de conscientiser une forme de réalité professionnelle qui, d'ordinaire, est banalisée. D'où le fait que tous les enseignants ne

partagent pas forcément cette vision positive de la profession. Ce qui remonte beaucoup plus souvent à la surface, ce sont les contraintes – et notamment celles de devoir négocier avec les parents. « [...] *L'école ne représente pour eux (les parents) qu'une simple « garderie » pour leurs enfants, et non pas un lieu d'éducation et d'apprentissage...* », souligne l'institutrice Fouzia (Voir annexe 4, observation n°1 de Fouzia, p.82).

Pour se construire lui-même dans son identité professionnelle et personnelle, l'enseignant a besoin d'être reconnu dans son rôle social. Or les évolutions récentes de la société tunisienne semblent aller dans le sens inverse. Tout se passe comme si l'école avait un peu perdu son image de lieu de transmission des savoirs à l'heure où tout le monde peut, à tout moment, s'informer sur n'importe quel sujet. De nouvelles attentes sont en train d'émerger du côté des familles, à propos de l'école.

L'institutrice ajoute : « *Depuis les années 2000, (...) le maître est toujours critiqué par les parents* » (Ibid.). Cela pourrait être une forme de déni de reconnaissance sociale, qui traduirait en réalité une certaine ignorance du rôle majeur de l'enseignant dans la construction de la personnalité et l'avenir de l'enfant.

La satisfaction au travail, le sentiment d'accomplir une « œuvre » ne peut être entretenu qu'à condition d'être partagé. D'où l'importance de cette reconnaissance dans la construction identitaire de l'enseignant. Nous faisons référence ici aux travaux de Chloé Siegrist (2018): « [...] *accorder de la reconnaissance à une personne, c'est lui attribuer une existence, la reconnaître dans sa singularité tout comme dans son appartenance à la société* » (P. 7). Selon cette autrice, être reconnu c'est être regardé. Au contraire par les dégâts qu'elle engendre, « *l'indifférence montre significativement l'importance du regard comme base constructrice de la reconnaissance* » (Ibid.).

S'il est nécessaire que l'individu bénéficie d'une gratification lorsqu'il rend un service, on comprend que l'enseignant espère susciter un sentiment de bienveillance autour de lui. Il doit pouvoir se dire pour lui-même qu'il fait quelque chose de bien pour « autrui » : les enfants présents dans la salle, mais au-delà leurs familles et l'ensemble de la société. Cela pourrait se traduire par des gestes ou toute autre forme de reconnaissance sociale qui viendrait soutenir la construction identitaire de l'enseignant. Christophe Dejours (2016) (écrit à propos du sentiment d'utilité dans le travail : « *Ce jugement est capital dans la quête d'identité du sujet, dans son aspiration à apporter sa contribution à l'entreprise et à la société* »

Nous estimons que la représentation du métier chez l'enseignant renvoie à l'image qu'il a lui-même de l'école et des familles qui jugent son propre travail. Il est en recherche d'une identité professionnelle et pas uniquement lorsqu'il est débutant. Cette quête se développe tout au long de sa carrière professionnelle d'instituteur. Dans le contexte tunisien, le maître d'école doit constamment s'adapter par rapport aux exigences de son environnement professionnel et il y parvient en portant en lui une image de lui-même au travail, concernant le service qu'il rend et qui évolue au fil du temps. En effet, il y a une forme de modification de la représentation de soi entre le début et la fin de la carrière. Ce phénomène est perçu comme une sorte de « choc de la réalité » (Veenman cité par Roux-Perez, 2006) auquel l'enseignant au début de sa carrière ne s'est pas préparé et qui va jusqu'à le bousculer dans sa manière d'envisager son travail au quotidien. Il est placé devant la nécessité de « *trouver une cohérence théorie/pratique dans l'organisation des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage proposées aux élèves* » (par. 3). Cette cohérence, il ne l'atteindra qu'en étant stimulé par une motivation intrinsèque : la satisfaction de faire son métier, le sentiment positif d'être à sa place et de pouvoir ordonner les éléments de son environnement par rapport à lui en tant que « centre » (Canguilhem, 2000/1965).

Cependant cette positivité peut aussi être considérée comme une forme d'auto-défense contre tout ce qui est « non-dit » dans ce métier, de manière à faire face aux différentes contraintes de la profession qui génèrent de la peine.

2. La représentation du métier de l'enseignant par les autres : une source de souffrance au travail

Le travail, sous l'angle anthropologique, est d'abord un moment à vivre. Réaliser une tâche, accomplir une œuvre, cela demande nécessairement une dépense d'énergie, des efforts à faire. Lorsque le sujet en action éprouve du plaisir, de la satisfaction au travail, il parvient jusqu'à un certain point à supporter la charge. « La peine et l'œuvre » sont en quelque sorte en équilibre, la personne parvenant à se convaincre que décidément, pour elle, ça vaut le coup de faire autant d'efforts. Le coût et l'avantage se compensent d'une certaine façon.

Il en va tout autrement lorsque la personne qui travaille a le sentiment de devoir faire quelque chose d'inutile, voire d'absurde à ses yeux. Et ceci en raison d'un prescrit mal adapté, qui ne repose pas sur une bonne connaissance du terrain. Nous avons, dans notre analyse des

données recueillies, plusieurs exemples de situations particulièrement invivables parce que les protagonistes de l'action ne comprennent pas le sens des efforts demandés. Ainsi lorsque la hiérarchie exige de l'enseignant qu'il écrive tout son cours à l'avance : il a beau avoir des années d'expérience derrière lui, son expertise n'est pas reconnue et on lui impose des tâches de débutant qui doit tout rédiger la veille de son intervention. Ainsi Fouzia nous avoue son exaspération : « [...] *L'obligation de la préparation matérielle qui nous prend beaucoup de temps et qui nous fatigue... bref, c'est compliqué parfois de gérer tout ça...* » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Fouzia, p. 379).

Le terme « fatigue » qu'emploie ici l'enseignante évoque pour nous le champ lexical de l'épuisement professionnel. Sous l'angle psychologique, nous pensons qu'il ne faut pas se contenter d'associer l'effort à la tâche demandée : il faut creuser davantage les raisons pour lesquelles cette professionnelle exprime sa lassitude. Bien sûr, l'institutrice fait référence à la peine que cela génère de travailler chez soi le soir, pour rédiger les cours du lendemain comme le ferait une novice. Mais au-delà de cette fatigue physique et intellectuelle, il y a une fatigue beaucoup plus grave, une fatigue morale dans le sens où l'enseignante perçoit derrière un tel prescrit absurde à ses yeux, une forme de méconnaissance concernant son travail - voire de mépris dans la mesure où cela revient à lui faire comprendre qu'on ne peut pas faire confiance à son expérience, à son expertise. Et cela, c'est véritablement une source de souffrance.

Mais la cause d'une maltraitance au travail peut aussi, plus généralement, relever d'une représentation trop étriquée de ce que travailler veut dire. Nous sommes dans une institution qui voit le travail de l'enseignant sous un seul angle de vue, celui d'un agent « lambda » qui travaille pour remplir les fonctions dictées par la hiérarchie, Or le travail doit être considéré dans sa globalité et dans sa réalité. Le travail n'est pas une idée abstraite, une consigne désincarnée. Il y a toujours « quelqu'un » qui travaille, lorsqu'on évoque une tâche réalisée où que ce soit. C'est une réalité incarnée, c'est un « corps-soi » comme le dit Yves Schwartz (2000), car le travailleur est indissociablement un être physique (corps) et psychique (soi). Il est un être en chair et en os et qui s'inscrit dans une histoire. Cela inclut par conséquent le non-dit du métier. Autrement dit, tout ce qui échappe à la norme et qu'on ne peut pas programmer d'avance – *alors même que le sujet (corps-soi) va devoir « faire avec »*. Cela englobe toutes les contraintes du métier, les imprévus en classe, les difficultés d'apprentissage des élèves et leurs niveaux scolaires différents...

Selon notre perspective, l'analyse du « réel » de l'activité pourrait révéler la face cachée de la vie enseignante que l'institution devrait prendre en compte afin d'améliorer les conditions de travail et élaborer par la suite une nouvelle image de ce métier qui traduise toute la réalité humaine de cette activité professionnelle. Penser l'activité réelle, c'est par exemple ne pas faire semblant d'ignorer le travail scolaire masqué, celui que l'institutrice doit réaliser à la maison :

: « [...] *J'ai une famille à côté qui demande aussi de l'attention... J'ai la chance de tomber sur un mari compréhensif et qui m'aide un peu (rires) dans le travail de la maison, sinon je n'arriverais jamais à réussir les deux tâches en même temps...* » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Fouzia, p.383).

Quand on a une « représentation désincarnée » du travail, on raisonne sur le lien entre le prescrit des tâches et leur réalisation, sans interroger « la boîte noire » c'est-à-dire tout ce qui se passe entre la consigne et le résultat. On ne pense pas à l'être humain singulier qui effectue la tâche d'enseigner, on ne pense qu'à la fonction anonyme qu'il occupe dans le système scolaire. Du coup, on ne voit pas le rapport entre le travail en classe et la vie familiale. Or, il s'agit de la même personne qui enseigne dans le temps scolaire et qui vit dans le temps privé. Nous ne pouvons pas isoler l'enseignant de son environnement social.

L'entourage joue un rôle important dans la stabilité professionnelle de l'instituteur, même si nous avons perdu de vue la place qu'il occupait autrefois dans la vie communautaire. Aujourd'hui, le maître d'école est réduit à n'être qu'un rouage dans le système éducatif. De plus en plus, l'enseignant du primaire est ramené à sa seule fonction, comme en témoignent la montée remarquable des attentes professionnelles et les charges multiples de son travail. De ce fait, la sphère professionnelle ne cesse de s'étendre au détriment de la sphère familiale. Lezeau (2019) explique que l'enseignant est obligé de faire des ajustements qui ne sont pas équitables le plus souvent : « *Les enseignants, confrontés à une charge de travail davantage rythmée par une attente de résultats et une annualisation de leur temps de travail, synonyme de disponibilité, semblent contraints (sans reconnaissance institutionnelle) d'agrandir leur sphère professionnelle, y compris de manière ponctuelle, en empruntant de nouvelles temporalités à leur sphère privée* » (Lezeau, 2019). L'enseignant se trouve obligé dans ce cas de jongler avec son emploi du temps afin de réaliser l'exploit d'une certaine conciliation travail-famille (Lezeau 2019).

Ignorer l'acteur, l'être humain, qui est derrière tout acte professionnel, c'est prendre le risque d'une violence symbolique à l'égard de l'enseignant. Rappelons que le sujet (avec sa

subjectivité) n'est pas un « boulet » dans une organisation, mais bien au contraire c'est lui qui garantit la qualité du travail fait. L'acte professionnel et l'acteur ne doivent pas être confondus : l'instituteur ne se confond pas entièrement avec son métier, il a sa propre réalité personnelle. Mais inversement, l'acte professionnel ne doit pas ignorer l'acteur, faire comme si le travail se faisait sans que l'on ait affaire à un être d'émotions, de valorisation, capable de faire des choix. L'acte et l'acteur sont à distinguer sans jamais être séparés (Durrive, 2015).

Cela nous amène à dire que masquer la subjectivité dans le travail pourrait conduire à une forme de souffrance. C'est ce que souligne Blanchard-Laville (2001) en mettant en évidence le « non-dit » dans le travail enseignant qui génère souvent des formes de souffrance professionnelle.

« En fait, il semble qu'on ait appris aux enseignants ou qu'ils aient « cru » comprendre qu'ils devaient répondre professionnellement aux questions qui se posent dans l'exercice de leur métier. C'est ce que j'appellerai les malentendus de la formation : à savoir que répondre professionnellement signifie pour eux éradiquer toute une partie de soi et notamment les émotions et les mouvements psychiques internes que les situations professionnelles provoquent. Cela les a conduits le plus souvent à un clivage important entre la part professionnelle et la part personnelle de leur soi-enseignant » (Blanchard-Laville, 2001, page 103).

On demande à l'enseignant d'agir dans des normes professionnelles bien déterminées sans tenir compte de sa réception en tant que sujet, de ses différentes émotions (plaisir-souffrance) face à des situations professionnelles complexes. L'absence d'équilibre entre le professionnel et le personnel conduit ainsi à l'épuisement professionnel qui pourra se manifester par des formes d'amotivation et de désengagement au travail.

Une autre forme de souffrance au travail, c'est le manque d'autonomie accordée à l'enseignant pour organiser la classe et hiérarchiser les priorités. En réaction, cela va générer une forme d'impassibilité qui se traduit souvent par un manque d'envie de travailler, une perte de motivation.

Lors d'un entretien collectif au cours de l'enquête, l'institutrice Amel décrit son sentiment face aux conditions de son travail quotidien :

« Personnellement, je n'ai pas de marge de manœuvre dans mon travail. Tout est planifié selon ce que les institutions veulent. Les démarches des leçons, le programme scolaire, le temps des activités. On n'a pas le droit

d'inventer d'autres méthodes pédagogiques qui conviennent aux niveaux de nos élèves. Chaque inspecteur a ses propres outils de travail et ses propres instructions et formations qu'il transmet à son tour aux enseignants. Donc pour nous, c'est compliqué de savoir gérer toutes ces différentes directives qui changent d'un inspecteur à un autre. Rien que cela nous provoque du stress dans notre travail...parfois je n'ai même pas l'envie et la motivation pour aller travailler tellement qu'on travaille dans un cadre très structuré et surveillé... Personnellement, mon seul espoir dans ce travail reste les enfants...tellement on a des liens forts qui nous lient ensemble...tu fais tout pour que ton travail marche malgré tout... » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Amel, p.388).

Dans ce témoignage, on entend à la fois la souffrance éprouvée par la négation ambiante du travail enseignant – et simultanément, les défenses qui se mettent en place pour tenir malgré tout, en trouvant un compromis entre la soumission ou l'abandon : dépasser cette opposition en se disant : je travaille pour ces enfants-là, c'est ma vraie raison d'être là. J'ai une mission qui relève de mon humanité en établissant des liens solides avec mes élèves. Blanchard-Laville (2001) confirme cette stratégie de défense professionnelle : " *malgré la dureté de certaines conditions de travail, les gens en général restent « normaux ».* En fait, ils souffrent, mais se défendent et trouvent un équilibre de compromis entre la souffrance et les défenses mises en œuvre » (p. 102).

La même forme de « défense de métier » ressort du discours de l'enseignante Wafa lors d'un entretien collectif :

« [...] Le stress au travail, le nombre des instructions qu'on reçoit tous les jours, nous laissent un peu perdre notre motivation. C'est normal je pense, trop de contrôle, d'exigences au travail tue tout esprit créatif en moi...et pourtant, j'essaie de sortir de tout ça, quand je vois l'avenir de mes élèves entre mes mains...là, je dis il ne faut pas que je baisse les bras et il faut que je me batte contre tout ça, pour réussir mon travail malgré toutes les difficultés et les obstacles que je rencontre tous les jours » (Voir annexe 6 entretien collectif, discours de Wafa, p. 386).

Ce témoignage souligne que l'enseignant est non seulement contraint par des programmes en amont de son travail, mais il est encore surveillé de près, contrôlé dans l'exécution de ce prescrit. Le sentiment de stress vient d'une appréciation contradictoire entre ce que la situation réelle demanderait qu'il fasse, « ici et maintenant » et d'un autre côté, ce que l'on exige du professionnel d'en haut, depuis les sphères dirigeantes de l'institution. Selon Blanchard-Laville (2001), le professionnel « [...] (c') est quelqu'un qui se bat pour

conserver cet état de compromis acceptable malgré les tentatives externes de déstabilisation » (p. 102).

Dejours et Gernet (2012) expliquent que la souffrance pourrait se transformer en plaisir à partir du moment où la souffrance se transformerait, opérant une mutation pour devenir une expérience « structurante pour l'identité » (P. 22). C'est la mutation par exemple que connaît le sportif qui réalise un exploit au prix d'efforts surhumains. Du côté de l'enseignant, cette mutation souffrance / plaisir se conçoit également, mais elle suppose des conditions favorables, essentiellement le regard des autres. L'athlète peut compter là-dessus, mais l'enseignant n'est pas sûr d'être entouré de regards bienveillants sur son travail et sur les efforts qu'il déploie tous les jours...

Pour conclure, redécouvrir l'activité enseignante passe nécessairement par une exploration des différentes incarnations de la dualité plaisir/ souffrance dans l'activité enseignante. Cela fait souvent partie du « non-dit » dans le travail de l'enseignant. Mais pour plus approfondir notre recherche sur les facettes cachées de l'activité professionnelle de l'enseignant tunisien, il a fallu creuser davantage le côté social du métier, ou plus précisément « le nœud socio-psychique », un concept présenté dans la première partie de la thèse. Nous voudrions à présent montrer que le travail enseignant est finalement autant une pratique sociale, avec un collectif, des relations sociales (enjeux sociaux, enjeux de pouvoir, territoires à défendre) – qu'une réalité subjective, individuelle, liée à une histoire personnelle et des états psychiques.

III. LE CONCEPT DE « NŒUD SOCIO PSYCHIQUE » POUR REDÉCOUVRIR L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE

Nous cherchons, à partir du concept de la sociologie clinique, le nœud socio-psychique, à montrer que le métier d'enseigner doit être considéré à la fois comme social et individuel. L'institution a tendance à isoler l'enseignant face à la tâche, sans reconnaître « les autres », l'environnement social. Cette représentation erronée de la situation de travail empêche de voir que celle-ci contient des débats sociétaux, aussi bien économiques que politiques.

Nous avons été confrontée lors de nos différentes enquêtes à de multiples situations dans lesquelles l'enseignant paraît séparé de son identité sociale et collective. Une approche

intuitive du métier a souvent tendance à ignorer la vie sociale de l'enseignant en l'aliénant de plus en plus aux exigences et prescriptions professionnelles.

La modernisation et la rationalité du travail enseignant ont contribué à des formes d'isolement des enseignants dans leurs sphères professionnelles, les empêchant ainsi de profiter de leur sphère sociale. Or, le travail enseignant est lourd d'enjeux pour la société tout entière. Prendre la dimension du caractère avant tout social de cette profession, c'est reconnaître l'importance du collectif dans la pratique enseignante.

Nous nous sommes appuyés dans notre recherche sur les études de Vincent de Gaulejac qui a approfondi ce qu'il a appelé le « nœud socio psychique », soulignant ainsi l'intense intrication du subjectif et de l'objectif dans le travail enseignant.

Gaulejac (2020) considère que l'histoire de la personne et son vécu doivent être pris en considération en analysant l'activité de l'enseignant. Cela fait partie également du « nœud socio psychique ». Qu'entend-il par-là ? C'est « *un ensemble d'affects, d'émotions, de souvenirs, de fantasmes, de mécanismes de défense dans lequel les processus psychiques conscients et inconscients sont amalgamés à des situations sociales vécues, porteuses de souffrance, de violence, de maltraitance* » (Gaulejac, 2020, p. 5).

Anna Bayard-Richez (2022) développe ci-dessous le concept de Gaulejac :

« Pour l'auteur, l'individu est avant tout le produit d'une histoire (d'un nom, d'expériences, de mécanismes inconscients...) qu'il devra se réapproprier et auxquels il devra donner du sens pour devenir sujet de sa propre histoire. C'est en ce sens que le récit de vie prend une place fondamentale dans la construction d'une identité, car le sujet se recompose lui-même par le récit, en mettant l'emphasis sur des événements, en créant des liens de causalité, en oubliant certains pans de son vécu, et en rendant compte de l'histoire vécue à travers sa propre réalité. Ce récit de vie est donc à mi-chemin entre le roman familial et l'histoire sociale, c'est un moyen de retravailler son existence, de se l'approprier en permettant au sujet d'advenir ».

De notre côté, des morceaux de récits de vie ont pu être recensés à travers les entretiens et les discours enregistrés. La vie familiale et le vécu professionnel ont effectivement contribué à construire l'identité professionnelle de l'enseignant. C'est dans une histoire privée que les motivations d'orientation professionnelle se sont forgées. Et c'est aussi dans une histoire privée, qui se heurte à une histoire professionnelle non-dite, que les premiers signes

d'épuisement professionnel vont émerger lentement. L'institutrice Fouzia évoque cette proximité de la sphère privée et de la sphère professionnelle, qui a joué un rôle déterminant pour elle :

« *J'ai passé 6 ans dans le même poste et la même école. J'habite dans la même ville, Hammamet. Je suis originaire de cette belle ville. J'ai eu la chance d'être affectée à côté de chez moi. J'ai travaillé (auparavant) dans des villages au sud tunisien au début de ma carrière et c'était dur pour moi, vu que j'étais loin de ma famille et de mon entourage. Maintenant je me sens plus à l'aise, je me suis rapprochée de ma famille* » (Voir annexe 4, observation n°1 de Fouzia, p.74).

De la même façon, quand Amel retrace son parcours, elle fait à l'évidence apparaître l'intrication des réalités professionnelles et personnelles. Les choix sont forcément liés à ces deux milieux :

« *J'ai une maîtrise en Sciences de la Vie et de la Terre. J'ai eu une petite formation théorique quand j'étais embauchée pour apprendre à exercer le métier. J'étais embauchée juste après dans des milieux ruraux du sud tunisien... et enfin j'ai réussi à me rapprocher de ma famille après 5 ans. Quand mes enfants ont grandi, j'ai choisi de déménager à Hammamet pour leur accompagner dans leurs études, vu qu'ils étudient à Tunis actuellement* » (Voir annexe 4, observation n° 10 de Amel, p.234).

Le versant de l'analyse qui fait ressortir l'historicité de la personne ne doit pas cacher la dimension sociale du métier. Nous considérons que l'activité enseignante est aussi bien collective qu'individuelle : les deux pôles sont constamment en tension. Le travail de l'enseignant se fait grâce à une individualité qui se positionne dans un environnement collectif où se manifestent des relations professionnelles développées. Cela se traduit par des liens interpersonnels (relations avec les parents d'élèves) ou professionnels (relations avec les collègues, le directeur, la hiérarchie, les institutions, etc.). Nous avons repéré à partir de nos protocoles de recherche quelques incarnations du social dans le métier de l'enseignant tunisien.

L'enseignante Basma se souvient de ses premières expériences de la classe et c'est bien dans un cadre social et collectif qu'elle a pu mener à bien son apprentissage : « *J'ai appris à maîtriser une classe quand j'étais confrontée à la réalité de la classe... J'étais accompagnée par le conseiller pédagogique et mes collègues plus expérimentés que moi* » (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Basma, p.380).

Cette forme de solidarité collective ressort également dans le discours de Souad, qui illustre le sens du partage dans la vie professionnelle des enseignants. On « fait avec » les conditions qu'on a sur le terrain. Autrement dit, on « se débrouille » pour réaliser le travail dans les meilleures conditions possibles : « *Oui, plusieurs fois... Et la réponse est toujours la même... Je n'ai plus d'armoire... Débrouillez-vous...et c'est ce qu'on fait en réalité ! Je me suis arrangée avec ma collègue à côté pour qu'elle puisse me consacrer une petite place dans son armoire... Bon, cela me fera un peu de va-et-vient, mais ce n'est pas grave... Je n'ai pas d'autre choix. Bref, c'est la misère* » (Voir annexe 4, observation n° 5 de Souad, p.145).

Une autre illustration de la solidarité enseignante, au moment d'une visite improvisée du conseiller pédagogique :

« (...) L'assistant a accepté ma demande et il a quitté la salle. Dès qu'il a quitté la classe, je demande à un élève d'aller chez ma collègue Souad et de lui demander de me prêter son enceinte Bluetooth pour que je puisse faire écouter la chanson aux élèves. Entre temps, je prends mon livre de lecture et je choisis un texte de lecture que j'ai déjà préparé chez moi et je décide de l'enseigner aujourd'hui, malgré que les enfants ne l'ont pas déjà lu... » (Voir annexe 7, retour d'activité n°2 de Fouzia, p.415).

Les relations interpersonnelles dans les formes de partage et d'entraide sont aussi très présentes dans le journal de bord de l'enseignante E1. Cette situation reflète une demande d'entraide extra-professionnelle. Nous faisons le constat que la vie professionnelle de l'enseignante passe nécessairement par la vie sociale : « *Avant de quitter l'école, ma collègue revient en classe pour me demander de l'aider à trouver des exercices de remédiation pour son fils qui est en 3^{ème} année, car elle n'est pas satisfaite du rendement de son maître (stagiaire). Alors je lui demande de me donner un cahier où je peux mentionner quelques exercices* » (Voir annexe 2, journal de bord n°1, p. 25).

Liliane Dionne (2003) considère qu'en milieu scolaire, la collaboration entre les enseignants serait essentielle à l'apprentissage individuel. En effet, il existe une limite à ce que les enseignants puissent apprendre seuls, « *chaque humain ayant besoin d'autrui pour apprendre et s'épanouir* » (p. 27). La même chercheuse considère que l'entraide entre les enseignants pourrait représenter une occasion de développer leurs expériences professionnelles. Elle explique : « *Les collaborateurs admettent également que le partage d'expertises permet de reconnaître et de faire valoir les compétences de chacun (...). La collaboration entre*

collègues deviendrait ainsi ce lieu privilégié où les enseignants trouveraient une occasion unique de se développer professionnellement » (Ibid.)

Les quelques extraits de nos données que nous citons sont représentatifs de la nature du travail enseignant : celui-ci se caractérise par l'entraide et le partage – et c'est précisément ce côté social de la profession qui la rend aussi résiliente dans les périodes de changement voire de bouleversement comme c'est actuellement le cas. L'enseignant est donc loin d'être comparable à un artisan isolé dans la société. Il fait partie d'un environnement de travail, il est obligé de communiquer et de réagir sans cesse en concertation avec autrui.

Cela nous amène à poser ici une dernière question : si la nature du travail enseignant est d'être à ce point enraciné dans la vie sociale, que pouvons-nous dire de l'évolution de la valeur sociale de ce métier ces dernières décennies ?

Rappelons d'abord que l'identité de la personne au travail se constitue dans une tension que représente le nœud « social / singulier ». Je suis sollicité par autrui pour rendre un certain service – c'est « l'usage de soi par les autres », selon Schwartz (2000) et je réponds moi-même en me forgeant mes propres raisons et mes propres manières de prendre en compte cette sollicitation – c'est « l'usage de soi par soi ». L'identité professionnelle est par conséquent pour chacun une construction symbolique – toujours en chantier – que l'on élabore à partir d'un désir d'appartenance sociale, elle-même fonction de *la valeur accordée par les autres* à un métier et (en sens inverse) un désir de distinction individuelle qui est une recherche de différence, de *singularité*. Selon Chloé Siegrist (2018) :

« L'identité d'une personne se fait à travers la socialisation de celle-ci. Pourtant cette identité n'est jamais définitive. En effet, elle est toujours construite, déconstruite puis reconstruite à travers les différents récits de soi dans les différentes formes identitaires. En d'autres termes, l'identité d'une personne évolue et change selon ses rencontres, son vécu ou encore le contexte dans lequel elle est à un moment donné. « Les sujets se racontent, argumentent et s'expliquent en vue d'une définition de soi qui soit à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant » (Demazière & Dubar, 1997, cité par Dumora et al., 2008 dans Siegrist (2018))

Nous voyons que dans le processus identitaire, « les autres » jouent un rôle crucial. Par conséquent, la valeur sociale du métier de l'enseignant est déterminante pour la construction d'une identité individuelle ensuite. Or ce qui ressort de nos données d'enquête, c'est que la valorisation sociale du « maître d'école » régresse d'une année à l'autre dans le contexte

tunisien. Le statut de l'enseignant a complètement changé. L'image de l'instituteur « détenteur de savoir » s'est transformée pour laisser place à une image plus dévalorisée et complexe. Ce n'est certes pas une exception tunisienne. Chloé Siegrist (2018) fait remarquer que :

« La profession enseignante a beaucoup évolué au cours de ces dernières décennies, le métier n'est plus le même qu'autrefois. Avec cette évolution, le statut et la reconnaissance sociale de l'enseignant ont également bien changé. Il est fini le temps où le professeur du village était un individu incontournable et respecté de tous. Paul Raguis (2003) affirme qu'il y a encore quelques années de cela, l'enseignant était une personnalité reconnue, une sorte de « référence » dans les villages ainsi qu'un privilégié hiérarchique alors qu'aujourd'hui, il ne reflète plus rien de cela » (Ibid.).

Ce changement de l'image de l'enseignant est dû aux évolutions de la société elle-même. Siegrist (2018) poursuit :

« La côte en baisse de la profession enseignante n'est pas uniquement due aux images que l'enseignant renvoie à la société. La société elle-même a évolué, changé, et avec elle, la place de l'école dans la vie sociale a été bouleversée. En effet, il y a de ça quelques décennies déjà, l'école (et donc l'enseignant avec) avait un rôle prépondérant dans la vie des familles, les valeurs étaient communes entre ces deux entités. De nos jours, les positions et les valeurs se sont modifiées, l'école n'a plus la même place dans la vie familiale ou dans la culture des jeunes. Les attentes des familles vis-à-vis de l'école ont, de ce fait, également changé. Les difficultés économiques, les migrations, la massification scolaire ont notamment modifié le paysage social et scolaire » (Ibid.)

Ce changement de la valeur sociale du métier de l'enseignant a été recensé à travers nos différents entretiens. Citons par exemple l'enseignante Ahlem qui explique ci-dessous comment elle perçoit le changement :

« [...] *l'enfant d'aujourd'hui ne respecte pas le maître comme avant. Je me souviens, quand j'étais petite, quand je voyais mon maître dans la rue je courais et je me cachais, (rire)... Je n'osais même pas le regarder dans les yeux tellement je le respectais ! Mais bon, aujourd'hui, tout est changé malheureusement* » (Voir annexe 6, observation n° 17 de Ahlem, p.319).

Soumaya fait remarquer les conséquences directes de cette aura désormais dissipée qui entourait la personne de l'instituteur ou de l'institutrice : « *Ce n'est plus le même depuis des années. L'enseignant avant était trop respecté et valorisé. Par contre l'enseignant*

d'aujourd'hui subit des attitudes d'incivilité et de violence de la part de ses élèves » (Voir annexe 4, observation n° 16 de Soumaya, p.273).

Désormais, pourrait-on presque dire, le profil métier qui fait concurrence au maître d'école, c'est l'ingénieur informaticien. Salma développe cette idée : *« Certainement, surtout qu'on vit une société d'informations où l'Internet joue un grand rôle dans l'apprentissage. Donc, le maître ce n'est plus cette personne qui détient le savoir... L'élève aujourd'hui pourrait avoir plus d'informations que le maître » (Voir annexe 4, observation n° 13 de Salma, p.260).* Grâce aux moyens numériques, le savoir semble ainsi être à la portée de tout le monde – même s'il s'agit largement d'une illusion lorsqu'il n'y a pas de médiation dans une relation triangulaire avec l'objet « savoir » : pas forcément un instituteur, mais un « passeur » qui peut être un adulte qualifié dans un certain domaine ou un groupe de pairs.

Selon Basma le métier de l'enseignant n'est plus attractif comme avant : *« Oui, d'ailleurs, les jeunes d'aujourd'hui ont tendance à préférer les métiers scientifiques. Pour eux, être enseignant, c'est fatigant, stressant et surtout n'est pas un métier où on peut bien gagner sa vie » (Voir annexe 4, observation n° 11 de Basma, p.251).*

Salma ajoute : *« Oui, je confirme, et cela depuis le développement des métiers scientifiques je pense... On est dans un siècle numérique. Tout l'apprentissage se fait sur les écrans. Je pense que nos méthodes d'enseignement sont trop anciennes par rapport à la révolution numérique qui envahit le monde. Mais bon... Le métier de l'enseignement reste toujours demandé, vu le pourcentage élevé de chômage qui touche les jeunes... » (Voir annexe 4, observation n°13 de Samah, p. 222).*

Selon Siegrist (2018) : *« La crise de l'identité professionnelle chez les enseignants fait partie (...) de « la crise des vocations » qui frappe notre société actuellement. Cette crise identitaire est un réel défi, car il s'agit d'essayer de redorer l'image de l'enseignant qui a directement subi les conséquences d'une évolution culturelle importante. Torres (2014) relève très justement une sorte de généralisation du métier dans la société, ce qui en fait une profession de plus en plus banale »*

Nous avons exploré chez les enseignants ce que pouvait être « l'activité », au sens que lui donnent aujourd'hui les théories de l'activité : ergologie, ergonomie, psychodynamique, didactique professionnelle, sociologie clinique... Il s'agit bien de l'activité qui tente, comme

le dit Y. Schwartz (2017), de recoudre ce qui est séparé, compartimenté : le social et l'individuel ; l'objectif et le subjectif ; les savoirs et les valeurs... Nous en arrivons à notre dernier chapitre concernant la redécouverte de l'activité enseignante à travers « les débats de normes » qui sont la face cachée de la vie professionnelle.

IV. LE CONCEPT DE « DÉBAT DE NORMES » POUR REDÉCOUVRIR L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE

Avec le « débat de normes » issu des travaux d'Yves Schwartz (2000), nous terminons notre discussion des apports de notre enquête de terrain à la lumière de quelques grands concepts de la recherche actuelle.

1. Ce que sont pour nous « les débats de normes »

L'interprétation des données porte sur ces *débats de normes* qui apparaissent comme « les grands révélateurs » de tout ce qui fait de la pratique enseignante un effort toujours renouvelé pour reprendre l'initiative sur les contraintes et les problèmes dans le travail quotidien. En les décortiquant, nous retrouvons toutes les dimensions d'une pratique pour pouvoir ainsi y reconnaître un métier fait de contradictions, d'aspirations et de tensions. C'est à travers l'attention aux débats de normes des professionnels qu'une nouvelle image de l'activité enseignante pourra être considérée, en vue d'un changement profond des politiques managériales.

Même si la formule appartient à Schwartz (2000), la notion de « débat de normes » doit être saisie à partir de la perspective anthropologique de Canguilhem (2000/1965). En effet, d'un côté « l'activité » ne se comprend qu'en reliant chaque individu à ses semblables humains, du micro au macro. Mais de l'autre côté, l'activité s'enracine dans la personne singulière : comme nous le disions plus haut, lorsqu'on parle d'un professionnel, on parle de « quelqu'un » de bien identifié avec un nom et une histoire, qui posera une action à un moment précis - entre un avant et un après qui peuvent orienter sa décision à venir. Le *débat de normes* dont nous parlons ici, à la suite de Canguilhem et Schwartz, ce n'est pas le débat

entre pairs dans une assemblée. Nous parlons du *débat dans l'intime du sujet*. Celui-ci s'apprête à intervenir dans un « milieu » : par exemple, l'instituteur dans sa classe.

Canguilhem nous explique (Ibid.) que tout vivant a besoin d'un préalable pour faire quelque chose dans son milieu et l'humain ne fait pas exception parmi les vivants. Ce préalable, c'est de s'éprouver lui-même au centre de l'action : ne pas avoir le sentiment de chaos, d'incohérence ; organiser ce qui l'entoure à partir de lui-même comme centre de référence. Par exemple, l'enseignant se trouve dans son milieu qui est la salle de classe. Pour intervenir, il lui faut trouver une cohérence, situer tous les éléments qui composent ce milieu « *les uns par rapport aux autres et tous par rapport à lui* » (p. 152), autrement dit se placer subjectivement au centre. C'est la base de l'**activité** humaine : la situation subjectivement vécue, qui se superpose à la situation objectivement connue (Durrive, 2015).

C'est dans cette rencontre que se place le « débat de normes » : le moment du dialogue intérieur qu'engage le sujet avec le milieu dans lequel il est appelé à travailler. Le milieu envoie des messages à celui qui doit agir. Ainsi, le maître d'école dans sa classe reçoit en continu toute une série d'indications implicites sur ce qui « doit être », c'est-à-dire ce qui fait norme antécédente dans l'institution scolaire. **En réponse**, le sujet de l'action – donc ici, l'instituteur – va avoir « *ses normes propres d'appréciation de la situation* » selon l'expression de Canguilhem (2000/1965, p. 24). Car le sujet n'est jamais neutre, il n'est pas un automate : il a une histoire, il a un projet d'usage de soi par soi. Il a des préférences, des valeurs, des parti-pris (éthiques, méthodologiques, etc.). C'est d'ailleurs cela la clef de son efficacité parce que cela lui permet « d'évaluer » ce qui se passe, au sens étymologique d'apprécier, de *donner de la valeur*.

On parle de « débat » entre manières de s'y prendre ou « normes », parce que le sujet va confronter ce qu'on lui dit de faire et ce qu'il entendrait faire **de son point de vue**, avec ce qui fait norme pour lui. Cela ne signifie pas que la personne va systématiquement être en opposition, mais cela veut dire qu'elle **existe** face aux normes. Elle a un point de vue de vivant. Même si elle tranche son débat intime *dans le sens qui convient* à l'institution, elle n'a pas été soumise : elle a jugé préalablement ce qui lui était demandé par rapport à ce qu'elle constate dans la situation où elle se trouve. Nous avons recueilli d'innombrables exemples chez les enseignants, observés et interviewés – et nous en avons rapporté un certain nombre dans notre thèse.

Chaque fois que l'enseignant entre dans sa classe, il arrive avec ce que Canguilhem appelle (cf. supra) « *ses normes propres d'appréciation de la situation* ». Cependant il arrive aussi dans un cadre professionnel, une école : il n'est pas dans son temps libre. Il est par conséquent contraint par les directives qui lui sont données, toutes les « normes antécédentes » scolaires. Et ce que Canguilhem nous a permis de comprendre, c'est que l'effet de la norme ne tient pas à elle-même en tant que « fait de la norme », mais au rapport social qui la sous-tend, à la fois le pouvoir institutionnel qui lui donne une autorité *et l'accueil que la personne va lui réserver*. Une norme toute seule n'a aucun effet : si personne ne la prend au sérieux, elle reste lettre morte. Une norme a l'effet que lui donne celui qui la prend en compte dans un « débat de normes ». La délibération interne au sujet qui s'apprête à agir va dépendre certes du rapport de pouvoir mais pas mécaniquement. Le sujet défend aussi un point de vue... Et c'est cela qui va déboucher sur une « **renormalisation** » selon la formule de Schwartz (2000). Non pas bien sûr une refonte de la norme (le sujet n'en a pas le pouvoir !) mais « une interprétation en situation ». Le sujet va repenser la norme dans les conditions de son application, autrement dit dans un présent situé, un « ici et maintenant ». C'est cela que l'on appellera une renormalisation.

Les renormalisations sont en quelque sorte des réinventions locales de la norme, elles donnent à chaque fois une nouvelle figure à cette norme traduite dans une réalité, « réalisée » au sens propre. C'est un gisement d'idées pour ceux qui sont curieux de connaître un peu plus ces débats de normes : Yves Schwartz (2000) les appelle des « réserves d'alternatives », car les débats de normes donnent un aperçu de ce que le monde réel peut faire du monde pensé... et réciproquement, dans une volonté de progresser.

2. Comment « les débats de normes » nous font redécouvrir le métier d'enseignant

Grâce à nos différents protocoles de recherche, nous avons pu découvrir une image de l'activité enseignante bien différente de celle qui découle du prescrit, des programmes, des instructions et des réformes scolaires. Cette image correspond davantage au quotidien de l'enseignant sur le terrain qui est sans cesse convoqué pour apporter une réponse à l'inattendu.

Paradoxalement, le travail de l'enseignant est très cadré, voire minuté, ce qui pourrait exclure l'inattendu. Or c'est l'inverse : comme la vie réelle ne se laisse jamais enfermer dans un

programme, elle ne s'interdit pas de se manifester parce que le prescrit l'a ignorée. Au contraire, elle surgit de partout : dans les cartables qui ne contiennent pas le matériel demandé ; à la fenêtre qui doit rester ouverte pour la chaleur mais qui donne sur les bruits de la cour, laquelle sert de salle de sport faute de mieux ; à la porte de la classe, lorsqu'arrive à l'improviste une visite académique ; à l'heure de la récréation, avec un parent qui sollicite d'urgence une entrevue ; au tableau quand il n'y a pas de marqueur feutre ; à la prise électrique, lorsque le courant est en panne, etc.

L'écart prescrit-réel est toujours là, nous l'avons dit, mais il peut être aggravé par défaut d'anticipation. Et le travail de l'enseignant consiste toujours à tenter de reprendre le dessus, reprendre l'initiative sur le champ de contraintes qui vient de s'ouvrir. C'est à ce moment-là que démarre en lui, dans son for intérieur, « un débat de normes » : parmi les réponses possibles, il y en a qui lui paraissent acceptables et d'autres non (par exemple laisser tomber, ne rien faire...). Ce débat de normes trouve une issue, qui lui paraît parfois bancale, voire lui fait honte : installer deux élèves sur des tables individuelles ; emprunter du matériel aux enfants ; puiser dans ses propres ressources ; passer la soirée à la maison pour trouver des solutions sur le Web, etc. Dans tous les cas, il va falloir faire preuve d'ingéniosité, d'imagination et de patience et aussi penser à la suite... Comment se protéger des aléas ? Anticiper pour mieux agir dans l'incertitude ou l'urgence : une réaction banalisée dans le travail de l'enseignant. Une manière aussi de garder la maîtrise de la situation, de « rester au centre » des événements afin de ne pas se laisser entraîner par eux.

Le professionnel « se débrouille », « fait avec » les contraintes du terrain. Cela ne veut pas dire qu'il est définitivement assujéti, entravé par les conditions du moment. Car une fois qu'il a pris en compte la contrainte (phase d'assujettissement, de subjectivation au sens passif), il va essayer de reprendre l'initiative (subjectivation au sens actif) : par exemple, en l'absence de photocopieuse, écrire le cours au tableau – ou en l'absence de feutre pour écrire au tableau, dicter le cours. Et ainsi de suite.

Autrement dit, il propose des solutions afin de continuer à dialoguer avec le cadre normatif, celui de l'institution. L'agir professionnel manifeste des adaptations à l'environnement du travail dans un double sens : « s'adapter » en prenant en compte les conditions et « adapter » la situation en la modifiant en fonction du projet d'agir. Le professionnel usera de son génie du bricolage (au sens noble), de ses ficelles de métier, tactiques et stratagèmes, de ses réseaux aussi internes et externes pour s'en sortir malgré tout, faire face à l'imprévu. Le travail réel,

cet « impensé », le pousse à improviser et à ajuster ses réponses. En revanche, pour continuer d'avancer en zone trouble, le professionnel devra dégager les leçons de l'expérience et s'armer davantage afin de ne pas se laisser surprendre (telle l'enseignante qui vient le matin avec son propre matériel informatique parce qu'elle anticipe le manque d'ordinateur). Benaïoun (2009) écrit à ce propos : « [...] Il peut puiser dans son propre savoir d'expérience, constitué par anticipation, pour apporter une réponse adéquate à cet « *imprévu relatif* » (P. 77).

Utiliser sa ruse et agir dans les normes cela veut dire pouvoir trancher. Autrement dit renormaliser. Samira Mahlaoui (2015) précise que « *la renormalisation apparaît comme un excellent outil pour comprendre que les individus au travail ou en situation de formation sont loin d'être déterminés intégralement par les normes sociales qui les précèdent et les environnent, et qu'ils « retravaillent » au contraire délibérément ces normes, en les jugeant, en les mettant en débat sans cesse* »

Le concept de renormalisation est important pour nous, car il convoque l'idée de « trancher ». Le débat de normes ne peut pas indéfiniment durer, il faut choisir entre plusieurs options possibles. Or, s'il est possible de conserver plusieurs hypothèses dans le registre de l'action pensée, il est impossible d'en faire autant lorsqu'on passe à l'action réelle, dans la vie concrète. Car dans la vraie vie, on ne peut adopter plusieurs façons de s'y prendre en même temps. Il faut trancher : donc opérer une sélection entre les possibles, au nom de ce qui fait valeur en priorité pour soi. Cela peut être un vrai dilemme. Nous avons analysé dans nos données le cas d'une institutrice qui a un enfant autiste dans sa classe. Elle ne dispose d'aucun conseil, aucun soutien d'une éventuelle auxiliaire de vie scolaire. Elle voudrait assurer un suivi individuel à cet enfant en difficulté, mais elle ne peut pas laisser de côté l'ensemble de la classe. Elle ne veut pas non plus le cantonner dans un exercice différent des autres, elle veut l'inclure dans le groupe apprenant. « *Il fallait que je fasse quelque chose pour Ahmed. « Oui, je confirme, et cela depuis le développement des métiers e ne peux pas non plus abandonner le reste de la classe, si je m'intéresse seulement à lui. Pour moi, le choix est vite fait. J'ai demandé à Syrine, la première de la classe, de lui expliquer le texte et de l'aider à répondre aux questions* » (Voir annexe 9, retour d'activité n° 1 de Amel, p.403).

Elle « renormalise », elle tranche au nom de ce qui fait valeur pour elle. Nous la voyons s'associer le concours d'une élève tête de classe, pour lui proposer de s'asseoir à côté de l'enfant et de l'aider à répondre aux questions (s'agissant d'un exercice de compréhension en

littérature jeunesse). Ainsi imagine-t-elle un compromis qui ne lèse pas l'élève ayant des facilités à participer en classe tout en ayant un regard sur son voisin de banc.

Le professionnel est placé dans un débat de normes selon Louis Durrive (2013) « [...] *pour trouver une issue* ». La renormalisation est ainsi selon lui : « [..] *est une autre façon de dire les choses. Et cela explique que la renormalisation est toujours un essai, une tentative : on va essayer de renormaliser, mais on n'y arrive pas forcément. On doit lutter, on est toujours en partie passif parce qu'on ne parvient pas nécessairement à dominer la contrainte* » (Durrive, cité dans Haubrich, 2018).

Les enseignants qui ont participé à nos enquêtes ont rapporté de nombreuses situations où ils se trouvent dans un champ de contraintes dans lequel ils doivent prendre une initiative pour rebondir, continuer de « piloter », maîtriser la situation. Si nous les observons, nous constatons les solutions qu'ils trouvent - mais ce qui nous échappe s'il n'y a pas de débriefing, c'est le « débat de normes », la délibération sur les issues possibles et au nom de quoi les professionnels vont opérer un choix, trancher.

Samah, une enseignante remplaçante était placée dans un débat de normes lors d'une séance de sciences naturelles : « *Aujourd'hui, la séance de géométrie a été réalisée comme prévu. Mais dans l'activité de sciences naturelles, j'aurais souhaité projeter un petit film sur une maladie, la conjonctivite. Ça aurait pu être intéressant pour les enfants, mais le manque de matériel m'a obligé à lire la situation oralement, ce qui a changé un peu le cours* » (Voir annexe 9, observation de Samah, p.209). De quoi était constitué le « débat de normes » ? Samah a plusieurs impératifs à prendre en compte (des exigences qui font « norme ») : son statut de remplaçante l'oblige à faire des concessions ; le programme de la discipline n'admet aucune dérogation ; le contrôle des connaissances se profile – et elle a ses propres normes à elle : ne pas abandonner ; respecter les apprenants ; lutter pour devenir compétente et se former au métier... L'impossibilité de projeter un film ne l'empêche pas de réaliser l'activité. Elle a donc essayé de dominer la contrainte en imaginant une alternative pour arriver à ses fins, malgré tout. La lecture d'un contenu oral représente une issue possible en même temps qu'une manière de trancher au nom de ce qui fait valeur pour elle.

Yves Schwartz considère que, continuellement, « *l'individu au travail est pris dans un débat de normes : il doit arbitrer entre des prescriptions, c'est-à-dire des normes qui le précèdent,*

et des normes qu'il doit se donner lui-même pour vivre son travail. La réalité, avec ses imprévus, lui impose des 'renormalisations' » (Schwartz cité dans Mbrun, 2010).

Tout au long de notre recherche, nous avons recensé des situations où les enseignants interviewés luttent et se battent pour pouvoir réaliser leurs activités. Olfa nous dit : « *Bon... surtout le manque du matériel...aujourd'hui par exemple, je n'ai pas trouvé un lecteur CD ou une radio cassette pour faire écouter une chanson. J'étais obligée d'utiliser mon propre téléphone portable...mais même cette solution n'était pas efficace, vu que les élèves n'écoutaient pas bien la chanson... ce n'était pas clair. Donc j'ai été obligée de la chanter moi-même et de retranscrire les paroles au tableau.* » (Voir annexe 4, description d'une journée de travail, p.177).

Chacun essaie de trouver une cohérence entre ce qu'on exige de soi (usage de soi par les autres) à travers les normes antécédentes et ce que soi-même on entend faire de soi (usage de soi par soi), agir selon ses propres valeurs et normes – la façon dont on comprend son propre métier. Dans le cas de Olfa, nous la voyons rebondir plusieurs fois : chercher un lecteur de CD dans l'établissement ; échouer et essayer avec son téléphone mobile ; échouer à nouveau et finalement se risquer à chanter elle-même après avoir retranscrit le texte au tableau. Elle a successivement mis en jeu : les moyens de l'institution ; ses propres outils ; et pour finir, elle-même en tant que corps-soi. Ces solutions ou renormalisations successives surgissent à l'issue d'un débat interne : nous voyons bien ici le crescendo dans l'usage de soi.

Si l'enseignante parvient à rebondir face aux épreuves, sans céder au découragement, c'est qu'elle a un point de vue fort sur la norme. En effet, selon Durrive (2014) chaque individu

« (...) a un point de vue, ce qui signifie qu'en agissant dans la conformité, il n'a pas suivi passivement un chemin tracé d'avance par la procédure, il a fait une infinité de choix pour finalement rejoindre ce qui lui a été demandé. Il n'a donc pas « appliqué » la consigne, il a « rejoint » la consigne, par ses efforts, par son activité » (...) « Renormaliser » ne veut pas dire forcément changer la donne, modifier quelque chose de la norme. Cela signifie qu'on a réussi en quelque sorte à piloter cette norme, comme on pilote un véhicule, grâce à un point de vue qu'on est parvenu à avoir sur elle » (Durrive, 2014)

3. Comprendre l'activité enseignante comme un rapport à la norme.

Pour conclure cette réflexion sur les débats de normes dans l'activité de l'enseignant tunisien, nous voudrions reformuler une question centrale pour tous les managers : qu'est-ce que l'autonomie dans le travail et comment la favoriser ? L'autonomie en effet, selon son étymologie, veut dire : faire sienne une règle, une norme. Ce n'est pas le simple fait qu'une personne « obéisse sans que l'on soit derrière elle », car le comportement peut être conforme par imitation ou par soumission - alors que la personne n'est pas réellement autonome. L'autonomie consiste à avoir un point de vue personnel sur une norme, afin de pouvoir à tout moment apprécier une situation et imaginer une manière de faire (renormalisation) qui permettra d'actualiser la norme dans ces circonstances précisément. L'autonomie correspond à l'état d'esprit d'une personne compétente, ce qui signifie qu'elle est capable de suivre la direction donnée par les consignes, tout en manifestant son ingéniosité face aux obstacles qui ne manquent jamais de surgir pendant la réalisation d'une mission.

Le drame, c'est que le management d'une institution peut ignorer cet aspect anthropologique du rapport de l'humain à la norme et commettre des contre-sens qui ont de graves conséquences sur le travail des professionnels.

Un prescripteur peut ainsi, de bonne foi, penser que la clef de la performance humaine au travail se trouve dans la seule normalisation : fixer des exigences strictes, les répéter sans cesse et aller sur le terrain à l'improviste pour vérifier si elles sont suivies à la lettre...

« On dépend le plus souvent de l'institution et des directives des inspecteurs, dans l'élaboration des leçons ou dans la planification des modules d'apprentissage. Il nous manque de l'autonomie dans la conception de nos leçons » nous dit Fouzia (Voir annexe 4, observation n°1 de Fouzia, p.81).

Normaliser le travail est tout à fait légitime, puisqu'aucune activité structurée n'est possible sans un cadre normatif. La question qui se pose vient ensuite : dès lors que les normes sont produites, fabriquées, comment s'y prendre pour qu'une réception efficace soit possible du côté des professionnels qu'elles visent ? Car ce qui va faire vivre la norme, ce n'est pas son autorité seule, c'est la réception par les protagonistes des situations de travail. La norme proposée permet-elle le « débat de normes » dans l'intime des délibérations de chacun ? Autrement dit, peut-il ou non y avoir interprétation de cette nouvelle norme à partir de ce qui fait déjà norme pour la personne, ce qui la guide déjà dans l'action ? Sans cette condition d'ouverture à une interprétation, il sera impossible pour l'opérateur sur le terrain d'actualiser

la norme, donc d'aménager les conditions actuelles pour que cette norme ait l'effet voulu. Impossible aussi de se l'approprier avec son style, sa manière de faire, ce qu'on appelle personnaliser la norme.

Ainsi l'autonomie au travail consiste à pouvoir dialoguer avec le cadre normatif : celui-ci exige un certain nombre de choses et en réponse, les professionnels interprètent le prescrit à partir de ce qu'ils rencontrent dans la réalité. Chacun va actualiser et personnaliser les consignes pour les rendre efficaces. Car chacun aura son point de vue sur la norme, ce qui le rend capable d'agir avec le recul nécessaire - et non avoir « le nez collé sur la vitre ».

Alors nous nous posons la question suivante : comment se fabrique la norme et comment procède-t-on pour « gouverner le travail » à la base ?

Nous considérons que dans le contexte tunisien, la norme est traitée à deux niveaux différents.

D'abord on reconnaît un niveau « supérieur », celui du Ministère de l'Éducation et de Formation, qui s'occupe de l'édition des programmes officiels et des politiques institutionnelles que l'enseignant doit appliquer, relayées par les Directions Régionales de l'Éducation et de Formation qui garantissent la bonne application de ces normes à l'échelon des différentes régions du pays. On se trouve alors en amont de l'acte professionnel : le travail de l'enseignant est pensé à l'avance, en dehors de lui et sans lui.

Ensuite vient le niveau « subordonné », d'où l'on peut contrôler l'application de ces normes au niveau de l'école. Cette fois-ci, on se place dans l'acte professionnel lui-même : le maître est bien présent, mais il n'a pas son mot à dire ; il est regardé par ses supérieurs comme incapable d'évaluer par lui-même ce qu'il faut faire. L'exigence de l'application de la norme se traduit dans ce cas au moment des sessions de formation organisées par l'inspecteur. Ce dernier met à plat les grandes lignes des programmes officiels et les concrétise afin qu'elles soient réalisées sur le terrain. Le contrôle vient renforcer le processus de formation qui vise à juger le degré d'implication de l'enseignant et son adhésion par rapport à l'application des instructions.

Comme nous pouvons le constater, la norme est fabriquée ici selon la logique d'un processus industriel : on introduit un certain nombre de composants en amont pour leur faire subir les traitements adéquats, puis on va vérifier en aval que le produit est bien celui qui est attendu. Ainsi on procède dans la direction du travail humain de la même manière qu'avec la ligne de production selon les lois physiques. Or le travail n'est pas une mécanique dont il faudrait

surveiller les réglages pour les ramener sans cesse au paramétrage de départ. Travailler, c'est vivre - et la vie n'est pas réglée comme une horloge. Cela demande bien sûr au professionnel de maîtriser certaines procédures, des modèles pour traiter certains problèmes (telles causes, tels effets). Mais cela ne suffit pas quand on parle de réalité humaine.

Par exemple dans une classe, le comportement perturbant d'un élève peut avoir une cause directe (son énervement), mais au-delà il y a une réalité bien plus complexe, les raisons qu'il a d'agir ainsi, qui renvoient à tout un contexte personnel et social. Et le maître d'école ne peut pas se référer à un modèle de type mécanique pour régler le problème que pose cet enfant à un moment donné. Il va devoir interpréter, faire des hypothèses, imaginer des solutions, peser les enjeux et les risques à propos de telle ou telle manière de s'y prendre : c'est le **débat de normes**. Et même si la maîtrise de certains savoirs est importante dans ce débat intérieur au sujet, ce qui sera déterminant c'est « au nom de quoi » le professionnel va trancher. Autrement dit, au nom de quelle priorité, de quelle valeur, de quelle éthique, va-t-il opérer son choix ? Cela relève d'une expertise - et non d'un savoir clos, d'une formule toute prête comme pour le fonctionnement d'une chaîne de production dans la fabrication industrielle.

Quand le management commet **un contre-sens** dans la compréhension du rapport à la norme, il imagine que c'est la norme elle-même qui a de l'effet, alors que c'est en réalité le rapport du sujet à la norme qui va être rendre celle-ci efficiente. Cela conduit à un malentendu sur le travail de l'enseignant qui n'est pas un applicateur de programme, mais plutôt un **partenaire** du prescripteur, son relais sur le terrain pour faire preuve de créativité afin de réaliser « l'intention normative », c'est-à-dire le projet qui est contenu dans la norme. Cette personne-relais qu'est l'instituteur ou l'institutrice ne peut en aucun cas appliquer le prescrit scolaire « à la lettre » car la réalité en classe est mouvante – mais l'institution doit lui faire confiance pour qu'il réalise « l'esprit de la norme », qu'il soit fidèle à l'esprit du prescrit.

C'est cette confiance que réclame l'enseignant. « *Tu sais, ce qui me dérange le plus, c'est la préparation matérielle. Les inspecteurs obligent les enseignants à travailler par exemple avec des fiches pédagogiques bien détaillées, alors qu'on est capable de travailler sans y avoir recours* », nous explique Basma (Voir annexe 6, entretien collectif, discours de Basma, p.379).

Dans la conduite du changement vers le numérique, la question se pose aussi : est-ce l'affaire de la hiérarchie scolaire toute seule ? Les enseignants ont-ils un rôle à jouer dans l'adhésion aux nouvelles technologies ? Fouzia rappelait que l'inspecteur lui a refusé l'autorisation de

remplacer les fiches papier du journal de classe en fichiers numériques. Zied Trabelsi (2018) confirme que l'utilisation des TIC en Tunisie reste assez limitée. Or selon lui, les enseignants doivent être les principaux acteurs du développement des dispositifs numériques, mais ils sont pourtant les moins concernés aujourd'hui, puisqu'ils « *ne sont pas associés aux diverses étapes de l'élaboration ni à la mise en œuvre de ces dispositifs, mais plutôt considérés comme de simples agents d'exécution* ». Selon l'auteur, les enseignants sont à tel point tenus à l'écart de l'élaboration des programmes et ressources numériques, que l'institution imagine que ce sont eux qui ne sont pas assez disposés aux nouvelles tâches.

Finalement, la question de l'autonomie nous apparaît d'abord comme une question pour l'organisation du travail. A-t-on compris la complémentarité entre l'institution qui produit le cadre normatif et les personnels chargés de l'opérationnel ? La prescription ne peut pas être totale, elle doit pouvoir être interprétée et transformée par les acteurs dans les écoles, qui vont se l'approprier afin de la faire vivre dans les collectifs du travail. À ce moment-là, tout se décide sur le terrain : « *c'est bien le réel de l'activité qui conduit les professeurs à transformer la prescription pour pouvoir se l'approprier et la faire vivre dans le collectif de travail et, au-delà, auprès des élèves* » (Amigues, 2009)

La prescription est alors considérée comme un organisateur de l'activité collective et c'est l'activité collective qui établit la relation entre le prescrit et le réel : « *L'écart entre le prescrit et le réalisé n'est pas vide. Il est plein d'une activité professionnelle saturée par des dimensions collectives et une forte mobilisation individuelle. C'est dans cet écart que les professeurs conçoivent des outils, des dispositifs nouveaux, dont ils assurent le développement en transformant leur milieu de travail* » (Ibid.).

POUR CONCLURE LA DISCUSSION

En choisissant un titre pour notre thèse, nous avons voulu donner une touche d'optimisme, en parlant de « redécouvrir » l'activité enseignante en Tunisie. Cette formule peut se comprendre comme une référence à une sorte d'âge d'or que de nombreux aînés dans la profession ont tendance à évoquer : l'époque où l'instituteur et l'institutrice étaient des personnalités reconnues dans les quartiers urbains comme dans les villages ruraux. Mais plutôt qu'encourager la nostalgie, nous préférons regarder vers l'avant et comprendre cette « redécouverte » comme un rebond après avoir passé le creux de la vague...

Redécouvrir l'activité enseignante, c'est possible en actualisant un peu les connaissances des acteurs de l'éducation en Tunisie, à propos des recherches de ces dernières décennies menées par « les théories de l'activité » : ergonomie, ergologie, psychodynamique, sociologie clinique et d'autres courants encore comme la psychologie / didactique professionnelle, clinique de l'activité/, la philosophie et l'anthropologie du travail par exemple. La formation des acteurs de la sphère éducative – les cadres en particulier – devrait prévoir une initiation aux outils de compréhension de l'activité humaine, avec la dynamique de la norme et de la renormalisation, qui vaut aussi bien pour le travail que pour l'apprentissage.

La notion « d'activité » nous permet de remettre le sujet au cœur de l'action : en ce qui nous concerne, remettre l'enseignant au cœur de l'action éducative. Parler à son propos de « **débat de normes** », cela veut dire que nous reconnaissons qu'il n'existe pas de travail sans le travailleur qui juge ce qu'il convient au mieux de faire. Il n'y a pas d'école sans un instituteur / une institutrice qui rendent possibles les activités et les apprentissages qui en découlent, parce qu'ils sont sans cesse en train d'effectuer des micro-arbitrages, des choix au nom de leurs valeurs, leur éthique professionnelle. Ils ne cessent d'évaluer, d'apprécier les situations rencontrées au niveau le plus micro – et avec toujours comme finalité de réaliser « l'intention normative » de leur institution, à savoir le plein développement de l'enfant.

Nous ne pouvons pas terminer la rédaction de notre thèse sans aborder quelques pistes de transformation.

Face aux risques psycho-sociaux qui exposent l'enseignant à des formes d'épuisement professionnel, nous considérons que l'accompagnement psychologique des acteurs exposés aux risques psycho-sociaux est crucial. Il permet de réduire les sources d'épuisement

professionnel, en réfléchissant à la manière de prévenir les risques psycho-sociaux (RPS) et permet de décrire les difficultés liées à la souffrance au travail, et de trouver avec les premiers concernés (individus et collectifs) des réponses pour y remédier et les traiter dans le cadre d'un plan de prévention.

Il nous semble aussi intéressant d'envisager des moments (par exemple à une cadence trimestrielle) où les équipes enseignantes pourraient échanger – le temps d'un après-midi par exemple – sur le travail réel dans leur établissement. Ces dispositifs existent sous le nom actuel de « Groupes de rencontres du travail », GRT. Ils visent à encourager une parole sur le travail individuel tout en ayant une vision collective du métier, dans un esprit de critique constructive : comment mieux anticiper, mieux réguler, mieux évaluer le service rendu à l'école. Débattre de l'actualité du métier est important dans la mesure où le métier n'est pas une recette ou un mode d'emploi à répéter indéfiniment, c'est une aventure quotidienne à vivre pour le bénéfice du plus grand nombre. Ce type d'échange permet de décupler les dynamiques internes aux équipes, favorise l'émergence d'une professionnalité, renouvelle les savoirs d'expérience et consolide les collectifs en les rendant toujours plus efficaces.

Par ailleurs, l'institution doit assumer son rôle de (re) construction d'une confiance nécessaire entre les enseignants et avec les institutions. Les enseignants ne peuvent être laissés seuls pour affronter les difficultés du métier. La solidarité s'établissant entre l'institution et le personnel doit être aujourd'hui repensée en rapport avec les contraintes et les injonctions du métier.

Reconstruire une fierté dans le métier enseignant - à partir d'une professionnalité nourrie de l'expérience collective et grâce aux délibérations entre pairs dialoguant de façon dynamique avec le cadre normatif imposé et en s'ouvrant au débat public - serait un outil de développement personnel autant que de réussite professionnelle et de plaisir au travail pour les professeurs comme pour les élèves.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Comme toute activité humaine, le métier d'enseignant n'est pas transparent. « La partie immergée de l'iceberg » est bien plus étendue que celle qui est visible. Ainsi le travail de l'enseignant tunisien n'échappe-t-il pas aux malentendus, aux non-dits et tensions. La difficulté à gérer l'inévitable écart entre le prescrit le « réel » du métier est aujourd'hui accentuée par une certaine précarité et un management qui ne fait pas suffisamment la distinction entre « donner une direction » et « obliger à faire ». Les exigences de la norme institutionnelle sont légitimes puisqu'il n'y aurait pas de travail possible sans un cadre adéquat. Mais il faut bien comprendre « la réception de la norme » par le personnel enseignant : celui-ci a besoin, pour agir en compétence, de bénéficier d'une marge de manœuvre dans la pratique de son métier.

Le projet de cette thèse était de produire un savoir de qualité scientifique sur l'activité enseignante en Tunisie à partir des situations réelles au travail et en partant du point de vue des protagonistes eux-mêmes. L'objectif est de disposer d'une nouvelle image de l'activité enseignante, celle d'un service rendu auprès des enfants, des familles et de toute la société grâce à des compétences et une réelle expertise de métier. Chaque professionnel imagine des solutions singulières quand il est confronté à la réalité de son travail. Notre recherche voudrait mettre en relief les résultats de l'enquête pluriannuelle qui a été menée. En effet notre fil directeur était qu'une meilleure compréhension de l'activité réelle permettrait d'envisager des pistes de transformation et une meilleure prise en charge des acteurs de l'école primaire en Tunisie. Nous proposons ainsi nos résultats en trois volets : les apports en formation ; en éducation ; et en perspectives de recherche.

1. Les résultats de notre recherche

Nos résultats de recherche s'appuient sur les données obtenues dans l'analyse du discours des enseignants qui cherchent quotidiennement à réaliser leur travail « malgré tout », c'est-à-dire malgré les contraintes, les contradictions, les difficultés et les obstacles rencontrés quotidiennement dans les milieux professionnels. Ces petites solutions singulières trouvées

par l'enseignant pour gérer l'écart entre le prescrit et le réel témoignent d'une détermination de la part du professionnel à assurer sa mission, même si la réalité de son travail est parfois ignorée par l'institution.

Les savoirs que nous recueillons rendent compte d'une dynamique : l'enseignant ne se contente pas d'appliquer un mode d'emploi, il est constamment en mouvement, en train de réfléchir, de débattre dans son jugement intime (« débat de normes ») pour peser les contraintes à prendre en compte et imaginer des solutions qui préservent l'essentiel. Par conséquent, dans la mesure où l'on veut bien y porter attention, un débat de normes est un creuset d'idées, de savoirs originaux issus de l'expertise des professionnels. L'enseignant expérimenté a forcément plein d'idées en tête sur les différentes manières de s'y prendre, ou comment on pourrait faire autrement face à tel imprévu, comment on pourrait mieux tenir compte de telle contrainte ou de telle conséquence dans l'action, ou comment proposer des micro-changements dans des conditions mieux adaptées à la réalité de la classe. Cette nouvelle image participera à alerter les institutions à la fois sur les potentiels enfouis dans les salles de classe, autrement dit toutes les compétences « en sommeil » parce qu'on les ignore – et aussi alerter sur les risques de souffrance et de mal-être qui pourraient être liés à l'échec d'adaptation du prescrit au réel du travail ou aux conditions matérielles souvent dégradées qui freinent les initiatives.

2. Mise en perspective de notre recherche

Nous proposons des pistes de transformations à travers cette thèse. Ces pistes pourraient être utiles pour des recherches ultérieures. Nous les développons ci-dessous.

3.1. *Développer la formation enseignante*

Nous avons montré à travers les différents discours des enseignants qu'il existe un décalage entre ce que les institutions proposent comme formation et ce qui se passe sur le terrain, manifestement ignoré des formateurs : par exemple, le nombre d'élèves réellement présents par classe, leurs niveaux parfois très différents, les conditions matérielles qui ne répondent pas aux exigences des programmes officiels. Sans oublier le problème de la spécialisation des enseignants sans formation préalable (disciplines artistiques)..

Nous suggérons donc aux prescripteurs et formateurs d'accepter de se laisser instruire par les réalités de terrain. Il ne s'agit pas de revendiquer l'impossible, mais seulement d'harmoniser les priorités de formation avec les besoins objectifs des classes, de faire participer les enseignants à la conception de ces programmes de formation, d'organiser des sessions de formation qui manquent (matières artistiques), afin que les enseignants puissent développer le terrain grâce à leurs compétences.

3.2. *Améliorer les conditions sociales et matérielles des enseignants*

Les données recueillies lors de notre thèse confirment que la dégradation des conditions sociales des enseignants (faibles rémunérations dans la longue durée) a entraîné chez eux une sorte de souffrance chronique. Les enseignants tunisiens se sentent mal rétribués en se comparant aux autres professionnels appartenant à d'autres secteurs (voir nos entretiens), et cela influe sur l'attractivité du métier qui ne cesse de décliner.

Il est tout aussi urgent de s'intéresser aux conditions de travail : espaces réduits dans les classes par rapport au nombre d'enfants ; indisponibilité des matériaux didactiques ; pannes récurrentes des photocopieuses ; absence de salles de professeurs pour préparer sereinement les cours, etc. Seule une vision étriquée du travail peut laisser croire que l'environnement est secondaire. Au contraire, plus le travailleur est à l'aise à son poste, mieux il peut gérer les contraintes autrement dit l'écart prescrit-réel qui est pour une part dans la nature même du travail. Qui dit bonne gestion de l'écart prescrit-réel, dit aussi bonne qualité du service rendu et bon retour d'investissement pour l'institution...

Améliorer les conditions de vie des enseignants est un enjeu crucial afin qu'ils puissent améliorer leur rendement en classe et répondre par conséquent aux exigences des programmes.

3.3. *Modifier le rythme de contrôle et de surveillance*

La fréquence excessive du contrôle et de la surveillance par la hiérarchie représente un point qui revient à chaque fois dans les différents discours des enseignants. Cela provoque du stress et de l'épuisement (voir nos entretiens). Les visites non annoncées de la part des inspecteurs et des assistants pédagogiques sont souvent considérées comme une forme de violence

symbolique, génératrice de peurs malsaines et improductives. Il faut voir que cette disposition hiérarchique repose sur un contre-sens dans la compréhension du travail humain et plus généralement du rapport de l'humain à la norme sociale. On n'obtient pas l'effet attendu en surveillant de près le travailleur : ce mythe date du taylorisme et il est aujourd'hui battu en brèches dans tous les pays industrialisés. C'est tout l'inverse qui est maintenant mis en avant par les écoles de management modernes : il faut encourager la personne au travail à oser interpréter le prescrit afin d'apprécier les conditions de sa réalisation « ici et maintenant », toutes les situations étant variables. Cela veut dire qu'un rapport à la norme repose sur la confiance et non sur la défiance.

Par conséquent, nous proposons de réétudier le système d'évaluation des enseignants en leur proposant un programme d'évaluation qui respectent le rythme de chacun et qui notamment annonce d'avance les dates de contrôle. Cela aiderait les enseignants à acquérir plus d'autonomie dans leur travail (cf. l'étymologie de l'autonomie : se donner à soi-même la règle, ne pas compter sur un contrôleur pour la suivre).

3.4. Mise en pratique d'un GRT (Groupes de Rencontres du Travail)

Il serait intéressant de mettre en place des dispositifs de Rencontres du travail, semblable à celui du GRT (Groupe de Rencontres du Travail) promu par la démarche ergologique. Il s'agit de réunir les travailleurs pour les encourager à un rythme régulier (3 ou 4 fois) dans l'année, à échanger sur le travail réel. Le bénéfice de cet exercice est multiple : les professionnels se connaissent davantage et travaillent mieux ensemble ; chacun est conscient à la fois de ce qu'il apporte lui-même et de ce que les autres lui apportent ; chacun voit comment prévenir les tensions et donc les risques psycho-sociaux ; tous prennent conscience que ce qui ne va pas peut aussi changer grâce à leurs propres initiatives, ou grâce à l'action collective, ou à partir d'une réflexion partagée avec les niveaux hiérarchiques. Bref, le GRT fait circuler à la fois la parole et les idées et débouche dans la durée sur des équipes solides et un service rendu de haute qualité.

Il faut interroger la contribution des organisations du travail pour rendre possible la coopération entre pairs et la coordination qui permet de construire une définition partagée des situations de travail, de ce qu'il faut faire et ce que représente un « bon travail » afin d'avoir

des repères pour agir et d'être protégé contre un isolement dangereux. Cela implique un jugement équilibré sur le travail des autres, ainsi qu'un cadre sûr pour une expression libre.

3.5. *Gérer les frustrations du métier*

Il est pertinent de penser aussi à une « *approche clinique qui ait une portée politique* » (Blanchard-LaVille, 2013), car il est possible de mettre l'accent *sur le registre social de la souffrance mais aussi de considérer la souffrance sociale comme « l'expérience singulière d'une impossibilité à agir, à faire, à raconter, à s'estimer, dont les origines sont à la fois objectives et subjectives »*. C'est dans ce contexte qu'il nous est apparu légitime et pertinent de nous interroger sur les processus complexes qui entraînent le sujet à « *intérioriser les raisons de son malheur* » et sur la *possibilité d'un dégagement subjectif des violences sociales* » (Gaulejac, 2009).

Pour gérer les tensions du métier, nous proposons une autre issue qui consiste à encourager le professionnel à savoir se décentrer par rapport au métier, et à développer une forme de relativisation par l'organisation de l'activité extra-professionnelle en dehors de l'Éducation Nationale. Ces activités peuvent être en lien ou non avec le métier. Elles sortent l'enseignant des risques d'isolement, des problèmes parfois inextricables liés à l'atmosphère scolaire. Notons par exemple que la participation à la vie associative, aux activités péri-éducatives, sportives et culturelles créées par l'Éducation Nationale, peuvent encourager des motivations professionnelles et réguler certaines tensions. Le plaisir du travail, y compris celui de surmonter ses difficultés, protège en effet de la souffrance au travail et permet de vivre une activité professionnelle maîtrisée.

Donner confiance aux enseignants permet aussi de transformer l'activité en source de développement professionnel, et la souffrance en satisfaction. L'accompagnement psychologique des enseignants exposés aux risques psycho-sociaux est crucial. Il permet de réduire les risques d'épuisement professionnel. Réfléchir ensemble sur la manière de prévenir les risques psycho-sociaux (RPS) permet de nommer, identifier les difficultés liées à la souffrance au travail, et de trouver des réponses pour y remédier en les traitant dans le cadre d'un plan de prévention.

RÉSUMÉ DE LA THÈSE

Notre thèse s'intitule : « Redécouvrir l'activité de l'enseignant tunisien à travers ses débats de normes ». Cette recherche, amorcée en Master 2, porte sur l'activité des professeurs des écoles primaires en Tunisie, l'activité étant ici entendue comme l'effort d'interprétation du cadre normatif par le protagoniste d'une situation de travail. La problématique est la suivante : dans un contexte de forte rationalisation du travail des enseignants en Tunisie, le chercheur s'interroge sur l'expérience normative des professionnels. Comment la personne qui travaille perçoit-elle le service qu'elle rend effectivement et comment s'établit son dialogue avec un monde de normes « ambiguës et strictes » ? Les enseignants déclarent être en grande souffrance, mais le travail est effectué malgré tout. D'abord, cela permet de penser qu'il y a un effort d'actualisation du cadre normatif, une prise en compte de ses exigences dans l'ici et maintenant : qu'est-ce qui est retenu, qu'est ce qui est au contraire laissé de côté dans ce qui fait le présent de l'action ? Ensuite, cela permet de considérer qu'il y a un effort de personnalisation de la réponse apportée au problème, à savoir la rencontre entre un cadre normatif rigide et une réalité infiniment variée et complexe, une rencontre gérée à chaque fois par une personnalité, un acteur singulier. Nous mettrons l'éclairage sur les « renormalisations » de ce dernier, autrement dit ses solutions originales pour réaliser ce qui lui est demandé dans les conditions du moment - mais aussi, plus profondément, ses « débats de normes », c'est-à-dire les différentes possibilités envisagées par le professionnel avant d'agir, lorsqu'il est confronté à la situation et placé dans l'obligation d'intervenir. Nos hypothèses de recherche pour redécouvrir l'activité enseignante découlent du champ des « théories de l'activité » en sciences humaines et sociales aujourd'hui. Il s'agit pour nous d'aller au-delà de l'inventaire des faits et de « ce qu'on demande » à l'enseignant, pour tenter de cerner quelque chose de l'implicite, autrement dit « ce que ça demande », « ce que ça fait » au professionnel de remplir sa mission dans les conditions actuelles. Ce que nous visons, c'est d'accéder au point de vue de l'enseignant, un point de vue au sens fort donné par Canguilhem - celui d'un vivant qui apporte ses propres normes d'appréciation des situations. C'est donc pour cerner la réalité telle que les professionnels la vivent de leur « point de vue » que nos hypothèses partent des différentes représentations que l'on se fait de cette réalité enseignante dans le contexte tunisien. Celles-ci découlent souvent de l'image du travail « en conformité »,

comme une application mécanique du prescrit sans tenir compte des exigences de la situation réelle. Trois axes principaux structurent la formulation de nos hypothèses. Le premier axe considère la représentation du métier de l'enseignant tunisien en tant qu'elle est une application des normes institutionnelles, ignorant alors tout effort de renormalisation de la part du professionnel. Le deuxième axe explore les causes de cette représentation étriquée du travail, et nous évoquerons les différentes tensions entre les notions de motivation et d'engagement au travail. Et le dernier axe formule les conditions d'une nouvelle image de l'activité enseignante. Les disciplines mobilisées pour cette recherche appartiennent au vaste champ de l'analyse de l'activité ouvert ces dernières décennies : l'ergonomie avec son concept prescrit/réel ; la psychodynamique du travail avec le concept plaisir/souffrance ; la sociologie clinique et son concept-clé de nœud socio-psychique - et enfin l'ergologie à partir du concept de débat de normes.

Pour le recueil de données, les options méthodologiques sont les suivantes : a) une enquête de terrain avec des journaux de bord réalisées sur place à l'aide de nos informateurs en Tunisie ; b) des observations en classe qui s'appuient sur la démarche ergologique d'une part ; l'observation participante d'autre part ; c) un entretien collectif avec quatre informatrices principales ; d) des retours d'expérience réalisées avec nos informatrices en Tunisie. Les résultats de la recherche confirment que derrière l'image ordinaire et bien connue de l'activité enseignante à l'école primaire en Tunisie, il existe une autre réalité beaucoup moins visible. C'est la réalité que doit gérer quotidiennement le professeur des écoles. Comme toute personne qui travaille, il est pris dans l'écart entre le prescrit et le réel, mais avec de lourds désavantages : ce qui dans cet écart pourrait être réduit (la disponibilité des ressources notamment) ne l'est pas, faute d'attention à la matérialité du travail de la part de l'institution – et pour ce qui est irréductible dans cet écart (la disparité des élèves, les aléas du quotidien, etc.), le maître d'école n'a aucun soutien lui permettant d'y faire face. Pire encore : son travail quotidien est considérablement compliqué, entravé par des exigences non fondées aux yeux des professionnels, telles que la soumission stricte aux normes de l'organisation, générant des contraintes nouvelles et des contradictions en chaîne. Ce décalage entre le travail pensé à l'avance et le travail effectif sur le terrain conduit souvent l'enseignant à des formes de souffrance et d'épuisement professionnels, alors même que la représentation humaniste de ce métier suscite encore chez certains enseignants un sentiment de plaisir, de satisfaction pour l'œuvre réussie. Les données de la thèse ont révélé également un aspect social souvent ignoré dans le travail enseignant, ainsi qu'un aspect identitaire fort, lié à

l'historicité de l'enseignant, autrement dit ses non-dits qui influent sur ses choix au travail. Enfin l'interprétation des données porte sur les débats de normes, qui apparaissent comme « les grands révélateurs » de tout ce qui fait de la pratique enseignante un effort toujours renouvelé pour reprendre l'initiative sur les contraintes et les problèmes dans le travail quotidien. En les décortiquant, nous retrouvons toutes les dimensions réelles d'une pratique pour pouvoir ainsi y reconnaître un métier fait de contradictions, d'aspirations et de tensions. C'est à travers l'attention aux débats de normes des professionnels qu'une nouvelle image de l'activité enseignante pourra être considérée, en vue d'un changement profond des politiques managériales.

ABSTRACT OF THE THESIS

Our thesis is entitled: «Rediscovering the activity of the Tunisian teacher through his or her norm debate». This research, initiated in Master 2, focuses on the activity of primary school teachers in Tunisia, activity being understood here as the effort of interpretation of the normative framework by the protagonist of a work situation. The problematic is the following: in a context of strong rationalization of teachers' work in Tunisia, the researcher wonders about the normative experience of professionals. How does the worker perceive the service he or she is actually providing and how is the dialogue established with a world of "ambiguous and strict" norms? The teachers say they are in great pain, but the work is done in spite of everything. Firstly, this makes it possible to think that there is an effort to update the normative framework, to take account of its requirements in the here and now: what is retained, and what, on the contrary, is left out of the present of the action? Secondly, it allows us to consider that there is an effort to personalise the response to the problem, i.e. the encounter between a rigid normative framework and an infinitely varied and complex reality, an encounter managed each time by a personality, a singular actor. We will shed light on the latter's "renormalisations", in other words his original solutions to achieve what is asked of him in the conditions of the moment - but also, more profoundly, his "norm debates", i.e. the different possibilities envisaged by the professional before acting, when he is confronted with the situation and placed under the obligation to intervene. Our research hypotheses for rediscovering teaching activity stem from the field of "activity theories" in the human and social sciences today. For us, it is a question of going beyond the inventory of facts and of "what is asked" of the teacher, to try to identify something of the implicit, in other words " what it requires", " what it does to him " to the professional to fulfil his or her mission in the current conditions. Our aim is to access the teacher's point of view, a point of view in the strong sense given by Canguilhem - that of a living person who brings his or her own standards of appreciation of situations. It is therefore in order to identify the reality as experienced by professionals from their "point of view" that our hypotheses start from the different representations that people have of this teaching reality in the Tunisian context. These often stem from the image of work "in conformity", as a mechanical application of the prescribed without taking into account the requirements of the real situation. Three main axes structure the formulation of our hypotheses. The first axis considers the representation of the Tunisian teacher's job as an application of institutional norms, ignoring any effort of renormalisation on the part of the professional. The second axis explores the causes of this narrow representation of the job, and we will discuss the different tensions between the notions of motivation and commitment to work. And the last axis formulates the conditions for a new image of the teaching activity. The disciplines mobilised for this research belong to the vast field of activity analysis opened up over the last few decades: ergonomics with its prescribed/actual concept; work psychodynamics with the pleasure/suffering concept; clinical

sociology and its key concept of the socio-psychic node - and finally ergology based on the concept of the norm debate.

The methodological options for data collection are: a) a field survey with logbooks carried out on the spot with the help of our informants in Tunisia; b) classroom observations based on the ergological approach on the one hand; participant observation on the other hand; c) a group interview with four main informants; d) feedback from our informants in Tunisia. The results of the research confirm that behind the ordinary and well-known image of teaching activity in primary schools in Tunisia, there is another, much less visible reality. This is the reality that the school teacher has to deal with on a daily basis. Like any working person, he or she is caught in the gap between the prescribed and the actual, but with serious disadvantages: what could be reduced in this gap (the availability of resources in particular) is not, for lack of attention to the materiality of the work on the part of the institution - and for what is irreducible in this gap (the disparity of the pupils, the hazards of daily life, etc.), the schoolteacher has no support to enable him or her to deal with it. Worse still, his or her daily work is considerably complicated, hampered by demands that are unfounded in the eyes of professionals, such as strict submission to organisational standards, generating new constraints and a chain of contradictions. This discrepancy between the work thought out in advance and the actual work in the field often leads the teacher to forms of professional suffering and exhaustion, even though the humanistic representation of this profession still gives some teachers a feeling of pleasure, of satisfaction for the successful work. The thesis data also revealed a social aspect of teaching work that is often ignored, as well as a strong identity aspect, linked to the teacher's historicity, in other words, the unspoken aspects that influence his or her choices at work. Finally, the interpretation of the data focuses on the debates on norms, which appear to be "the great revelators" of everything that makes teaching practice a constantly renewed effort to regain the initiative over the constraints and problems in daily work. By dissecting them, we find all the real dimensions of a practice in order to be able to recognise a profession made up of contradictions, aspirations and tensions. It is through attention to the norm debates from the professional's point of view that a new image of teaching activity can be considered, with a view to a profound change in managerial policies.

BIBLIOGRAPHIE GENERALE

Ouvrages

Benaïoun-Ramirez Nicole (2009). *Faire avec les imprévus en classe - représentations professionnelles et construction de la professionnalité*, Lyon, Chronique Sociale.

Blanchard-Laville Claudine (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance : Vers une écologie clinique du lien didactique*, Paris, PUF.

Blanchard-Laville Claudine (2013). *Au risque d'enseigner : Pour une clinique du travail enseignant*, Paris, PUF.

Blanchet Alain, Gotman Annie (1992). *L'entretien*, Paris, Nathan.

Canguilhem Georges (1947). « Milieux et normes de l'homme au travail », *Cahiers internationaux de sociologie*, III, pp. 120-136.

Canguilhem Georges (2000/1965). *La connaissance de la vie*, 2e éd., Paris, Vrin

Canguilhem Georges (2013/1966). *Le Normal et le Pathologique*, 12e éd., Paris, PUF

Clot Yves et Lhuillier Dominique (2010). *Agir en clinique du travail*, Toulouse, Érès,
En ligne : <<https://www.cairn.info/agir-en-clinique-du-travail-9782749211725.htm>>.

Darses Françoise et De Montmollin Maurice (2006). *L'ergonomie*, Paris, La Découverte.

Duchesne Shopie et Haegel Florence, (2004). *L'enquête et ses méthodes : les entretiens collectifs*, Paris, Nathan, En ligne : <<https://halshs.archivesouvertes.fr/halshs-00841629>>.

- Durrive Louis (2015). *L'expérience des normes : Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique*, Toulouse, Octarès Editions
- Gaulejac Vincent de (1987). *La Névrose de classe*, Paris, Hommes et groupes.
- Gaulejac Vincent de (2005). *La société malade de la gestion. Idéologie gestionnaire, pouvoir managérial et harcèlement social*, Paris, Seuil.
- Gaulejac Vincent de (2020). *Dénouer les nœuds sociopsychiques : Quand le passé agit en nous*, Paris, Odile Jacob.
- Gaulejac Vincent, Hanique Fabien et Roche Pierre (dir.) (2007), *La sociologie clinique : Enjeux théoriques et méthodologiques*, Toulouse, Érès, En ligne : <https://static.convergencerh.com/medias/7/SociologieClinique_enjeux_theoriques_et_methodologiques.pdf>.
- Gaulejac, V., Hanique, F. & Roche, P. (2007). *La sociologie clinique*. Érès. En ligne : <<https://doi.org/10.3917/eres.roche.2007.01>>.
- Hollier Denis (1979). *Le Collège de sociologie*, Paris, Gallimard.
- Lantheaume Françoise et Hérou Christophe (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- Mahlaoui Samira (2015). "Recension de Durrive Louis, L'expérience des normes. Comprendre l'activité humaine avec la démarche ergologique, Toulouse, Octares éditions", *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19/2, pp. 164–168. En ligne : <<https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2016-v19-n2-ncre03355/1042855ar/>>.
- Malemba N'Sakila (1999-2000). Syllabus de cours des méthodes des sciences sociales. G1droit. UNILU.
- Monot Hugues et Kapitaniak Bronislaw (1999). *Ergonomie*, Paris, Masson.

Perrenoud Philippe (1998). L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, Philippe. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Droz, 2^e édition augmentée 1995.

Rayou Patrick et Van Zanten Agnès (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?* Paris, Bayard.

Schwartz Yves (2000). *Le Paradigme ergologique ou un métier de philosophie*, Toulouse, Octarès Editions.

Schwartz Yves et Durrive Louis (Dir.) (2009). *L'activité en dialogues : entretiens sur l'activité humaine (II)*, Toulouse, Octarès Editions.

Vygotski Lev (1994). "Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement", *Société française*, 50, pp. 35-47

Vygotski Lev (1925/1994). *La conscience comme problème de la psychologie du comportement, Conscience, inconscient, émotions*, Paris, La Dispute.

Articles en ligne

Alderson Marie (2004). « La psychodynamique du travail : objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques », *Santé mentale au Québec*, 29/1, pp. 243-260, En ligne : <<https://doi.org/10.7202/008833ar>>.

Amigues René (2009). « Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42/2, pp. 11-26. En ligne: <<https://doi.org/10.3917/lse.422.0011>>.

Amigues René, Félix Christine, Saujat Frédéric (2008). « Les connaissances sur les situations d'enseignement-apprentissage à l'épreuve des prescriptions ? », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 19, En ligne : <<https://doi.org/10.3406/dsedu.2008.1129>>.

Bayard-Richez Anna (2022). *Dénouer les nœuds sociopsychiques de Vincent de Gaulejac*. Résumé sur Dygest. En ligne : <<https://www.dygest.co/vincent-de-gaulejac/denouer-les-noeuds-sociopsychiques/>>.

Ben Arab Emna. L'école en ligne au cœur de la réforme du système éducatif en Tunisie. *Leaders*, 16 juillet 2020, En ligne : <<https://www.leaders.com.tn/article/30273-l-ecole-en-ligne-au-coeur-de-la-reforme-du-systeme-educatif-en-tunisie>>.

Ben Arab Emna. L'école en ligne au cœur de la réforme du système éducatif en Tunisie. *Leaders*, 16 juillet 2020, En ligne : <<https://www.leaders.com.tn/article/30273-l-ecole-en-ligne-au-coeur-de-la-reforme-du-systeme-educatif-en-tunisie>>.

Bendana Kmar, Mazzella Sylvie (2011). « La langue française dans l'enseignement public tunisien, entre héritage colonial et 'économie du savoir' mondialisée », *HAL, SHS - Sciences de l'Homme et de la Société*, pp. 197-203, En ligne: <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00608174>>.

Bendana Kmar, Mazzella Sylvie (2011). « La langue française dans l'enseignement public tunisien, entre héritage colonial et 'économie du savoir' mondialisée », *HAL, SHS - Sciences de l'Homme et de la Société*, pp. 197-203, En ligne : <<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00608174>>.

- Bouaziz, A. (2020). Le système éducatif tunisien : une obligation de réforme, *Kapitalis*, 27 février 2020, En ligne : <<http://kapitalis.com/tunisie/2020/02/27/systeme-educatif-tunisien-une-obligation-de-reforme>>.
- Boubée Nicole (2010). « La méthode de l’autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l’investigation de l’activité de recherche d’information ? », *Études de communication*, 35, 2010, pp. 47-60, En ligne : <<https://doi.org/10.4000/edc.2265>>.
- Boubée Nicole (2010). « La méthode de l’autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l’investigation de l’activité de recherche d’information ? », *Études de communication*, 35, 2010, pp. 47-60, En ligne : <<https://doi.org/10.4000/edc.2265>>.
- Bressoux Pascale (2001). « Réflexions sur l’effet-maître et l’étude des pratiques enseignantes », *Les dossiers des sciences de l’éducation*, 5, pp. 35-52, En ligne : <https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2001_num_5_1_949>.
- Chadli Tarifa (1971). “L’enseignement du premier et du second degré en Tunisie”, *Population*, 26^e année, n°1, pp. 149-180. En ligne : <https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_1971_hos_26_1_4974. P. 154>.
- Champy-Remoussenard Patricia (2005). « Les théories de l’activité entre travail et formation », *Savoirs*, 8, pp. 9-50, En ligne : <<https://www.cairn.info/revue-savoirs-2005-2-page-9.htm>>.
- Chennoufi Leila et al. (2012), « Stress et épuisement professionnel des enseignants tunisiens », *L’encéphale*, 38/6, pp. 480-487, En ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.encep.2011.12.012>>.
- Chouk Souad. (2012). « L’apprentissage demain, savoirs et outils : ébauche de réflexion prospective dans le contexte éducatif tunisien », *Adjectif: Analyse*

et recherches sur les TICE, 27 mars 2013, En ligne :
<<http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article223>>.

Clot Yves (2006). « Clinique du travail et clinique de l'activité », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1, pp. 165-177, En ligne :
<<https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2006-1-page-165.htmRapport>>.

Davezies Philippe (1993). « Éléments de psychodynamique du travail ». *Éducation permanente*, 116, pp. 33-46, En ligne :
<http://philippe.davezies.free.fr/download/down/Elements_de_psychodynamique_1993.pdf>.

De La Vega Xavier et Dejours Christophe (2012). « Plaisir et souffrance au travail, entretiens avec Yves Clot et Christophe Dejours », *Sciences Humaines*, 242, p. 6, En ligne : <<https://www.changerletravail.fr/plaisir-et-souffrance-au-travail>>.

Dejours Christophe (2015). La clinique et la psychodynamique du travail. *Le Carnet PSY*, 193, pp. 22-26, En ligne : <<https://doi.org/10.3917/lcp.193.0001>>.

Dejours Christophe et Abdoucheli Elisabeth (1990). « Le concept de psychopathologie du travail. Itinéraire théorique en psychopathologie du travail. », *Prévenir*, 20, pp. 127-151. En ligne :
<<http://cinik.free.fr/chlo/doc%20dans%20biblio,%20non%20imprim%C3%A9s/travail/concept%20de%20psychopathologie%20du%20travail.pdf>>.

Dejours Christophe et Gernet Isabelle (2012). « Travail, subjectivité et confiance », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 13/1, pp. 75-91, En ligne :
<<https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2012-1-page-75.htm>>.

- Durrive Louis (2014). « La démarche ergologique : pour un dialogue entre normes et renormalisations », *Ergologia*, 11, En ligne : <<https://hal-amu.archives-ouvertes.fr/hal-02007350>>.
- Durrive Louis et Schwartz Yves (2001). « Proposition de Vocabulaire ergologique », *Institut d'Ergologie*, En ligne : <<https://web.archive.org/web/20160309075048/http://sites.univ-provence.fr/ergolog/html/vocabulaire.php>>.
- Erbin Harold (2012). “Quelques concepts de renormalisation”, *Melsophia*, 8 juin 2012, En ligne : <http://www.melsophia.org/wp-content/uploads/sciences/projets/renormalisation_tqc.pdf>.
- Gaulejac Vincent de (2014). “Pour une sociologie clinique du travail”. *La nouvelle revue du travail*, 4, En ligne : <<https://doi.org/10.4000/nrt.1576>>.
- Gaulejac Vincent (2019). “Histoire et enjeux contemporains de la sociologie clinique”, Dans: Vandeveldde-Rougale Agnès (éd.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès, pp. 15-30, En ligne : <<https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0015>>.
- Gaulejac Vincent (2020). “La démarche ergologique pour accompagner la formation et le travail : entretien avec Louis Durrive”, *Revista Prâksis*, 2, pp. 236-253, En ligne : <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5255/525557182016/html/index.html>>.
- Gaulejac Vincent et Bonetti Michel (2019). *Roman familial et trajectoire sociale : (family novel and social trajectory – novela familiar y trayectoria social)*. Dans : Vandeveldde-Rougale Agnès (éd.), *Dictionnaire de sociologie clinique*, Toulouse, Érès, pp. 562-564. En ligne : <<https://doi.org/10.3917/eres.vande.2019.01.0562>>.
- Gaulejac Vincent (2009). Souffrances objectives, souffrances subjectives. Dans : Thomas Périlleux éd., *Destins politiques de la souffrance* (pp. 47-59).

Toulouse : Érès. En ligne :
<<https://doi.org/10.3917/eres.peril.2009.01.0047>>.

Hanique Fabienne (2009). “Enjeux théoriques et méthodologiques de la sociologie clinique”, *Informations sociales*, 156, pp. 32-40, En ligne :
<<https://doi.org/10.3917/inso.156.0032>>.

Haubrich, G. F. (2018). La démarche ergologique pour accompagner la formation et le travail : entretien avec Louis Durrive. En ligne :
<<https://www.redalyc.org/journal/5255/525557182016/html/>>.

Hélou Christophe et Lantheaume Françoise (2008). “Les difficultés au travail des enseignants”, *Recherche et formation*, 57, pp. 65-78, En ligne :
<<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.833>>.

Lezeau Amélie (2019), “Sphères privée et professionnelle chez les enseignants du premier degré : comment priorisent-ils ?”, *Initio*, 7, pp. 64-82, En ligne :
<<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02187777/document>>.

Lhuilier Dominique (2010). “L'invisibilité du travail réel et l'opacité des liens santé-travail”, *Sciences sociales et santé*, 28, pp. 31-63, En ligne :
<https://www.cairn.info/revue-sciences-sociales-et-sante-2010-2-page-31.htm>.

Lucenti Maria (2017). “La nouvelle réforme scolaire en Tunisie: le défi démocratique entre analyse des manuels et didactique”, *Foro de Educación*, 15/23, pp. 219-242, En ligne :
<<https://www.foroeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/481/37>>

Monnier Eric et Toulemonde Jacques (2010). “Réaliser un entretien semi-directif”, *Euréval*, 2010, En ligne :
<https://eureval.files.wordpress.com/2014/12/ft_entretien.pdf>.

- Navarre Maud (2021). “Vincent de Gaulejac : La sociologie clinique donne du sens aux histoires personnelles”, *Sciences Humaines*, 333, p. 24-27. En ligne : <<https://www.cairn.info/magazine-sciences-humaines-2021-2-page-3.htm>>.
- Perrenoud Philippe (1993) Curriculum : le formel, le réel, le caché In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, 61-76. En ligne : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html>.
- Rhéaume Jacques (2009). “La sociologie clinique comme pratique de recherche en institution. Le cas d’un centre de santé et services sociaux”, *Sociologie et sociétés*, 41/1, pp. 195–215. En ligne : <<https://doi.org/10.7202/037913ar>>.
- Roux-Perez Thérèse (2006). “Représentations du métier d'enseignant et rapport à la formation chez les étudiants en STAPS : une identité professionnelle en construction”, *Staps*, 73/3, pp. 57-69. En ligne : <<https://www.cairn.info/revue-staps-2006-3-page-57.htm>>.
- Schwartz Yves (2007). “Un bref aperçu de l’histoire culturelle du concept d’activité”, *Activités*, 4/2, pp. 122-133, En ligne : <<http://www.activites.org/v4n2/v4n2.pdf>>.
- Schwartz Yves et Echternacht Eliza (2009). “Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ?”, *Corps*, 6/1, pp. 31-37. En ligne : <<https://www.cairn.info/revue-corps-dilecta-2009-1-page-31.htm>>
- Sperandio, J. & Wolff, M. (2003). *Formalismes de modélisation pour l’analyse du travail et l’ergonomie*. Presses Universitaires de France. <<https://doi.org/10.3917/puf.boppe.2003.01>>.
- Sraieb Noureddine (1993). “L’idéologie de l’école en Tunisie coloniale (1881-1945)”, *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 68-69, pp. 239-254, En ligne : <<https://doi.org/10.3406/remmm.1993.2570>>.

Tochon François (2004). “Le nouveau visage de l’enseignant expert”, *Recherche & Formation*, 47, pp. 89-103. <https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_2004_num_47_1_1932>.

Tschannen Olivier (2010). “L’entretien collectif en contexte”, *Communication*, 28/1, pp. 160-190, En ligne : <<https://journals.openedition.org/communication/2091>>.

Chapitres d’ouvrages

Dejours Christophe (2016). « Chapitre V : Pathologie de la communication », Dans : Id., *Situations du travail*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 109-141, En ligne : <<https://doi.org/10.3917/puf.dejou.2016.03.0109>>.

Mémoires et thèses

Dionne Liliane (2003). *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l’enseignant : une étude de cas*. Thèse de doctorat. Université de Montréal. En ligne : <<https://archipel.uqam.ca/3725/1/D1045.pdf>>.

Lamti Alma (2013). *Conditions de travail, qualité de vie et de santé psychologique chez les enseignants du collège dans le grand Tunis*, Thèse de Doctorat, Paris CNAM, Doctorat en Psychologie, En ligne : <<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01124383/document>>.

Québec-Montréal, Université du Québec, Doctorat en Éducation, En ligne : <<http://www.archipel.uqam.ca/3725/1/D1045.pdf>>.

Siegrist Chloé (2018). *L’image de l’enseignant dans le monde social, comment construire son identité professionnelle ?* Mémoire de bachelor, Haute École Pédagogique de Bejune, En

ligne : <https://doc.rero.ch/record/323271/files/PF1_2018_MEM_Bieri_Chloe.pdf>.

Trabelsi Zied (2018). *Le numérique à l'école en Tunisie : Usages annoncés, usages observés. Cas des enseignants du primaire*, Mémoire de Master, Université de Nantes, En ligne : <<https://fr.scribd.com/document/482088802/Le-numerique-a-l-ecole-en-Tunisie-Usages-pdf>>.

Zghal Jamil (2014). *L'école primaire en Tunisie (1956-2014), L'influence du secteur culturel, social, économique et politique sur les représentations que les enseignants se font de leurs élèves*, Thèse de Doctorat, Université de Lyon 2 et Université de Tunis, Doctorat en Sciences de l'Éducation, En ligne: <http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2015/zghal_j/pdfAmont/zghal_j_these.pdf>.

Articles de presse

Ben Raies, M., « L'École publique tunisienne, l'ascenseur social en chute libre », *Leaders*, 13 janvier 2016, En ligne : <<https://www.leaders.com.tn/article/18893-l-ecole-publique-tunisienne-l-ascenseur-social-en-chute-libre>>.

Elbouti Mounira (2016). « Enseigner en Tunisie n'est plus un métier noble selon un spécialiste », *Huffpost Tunisie*. 6 octobre 2016, En ligne : <https://web.archive.org/web/20180309210032/http://www.huffpostmaghreb.com/2016/10/05/enseignement-tunisie-_n_12358004.html>.

Marzouk Hamza (2016). "Livres Blanc : 4105 MD pour réformer l'école de demain", *L'Économiste Maghrébin*, 09 septembre 2016, En ligne : <<https://www.leconomistemaghrebin.com/2016/06/09/Livre-blanc-4105-md-reformer-ecole-demain>>.

Rédaction Kapitalis, « Des parents manifestent contre les syndicats des enseignants », *Kapitalis*, 5 mars 2017, En ligne : <http://kapitalis.com/tunisie/2017/03/05/des-parents-manifestent-contre-les-syndicats>.

Rédaction Leaders, « Combien touche un instituteur ? », *Leaders*, 23 février 2017, En ligne : <https://www.leaders.com.tn/article/21736-combien-touche-un-instituteur>.

Rédaction Observateurs, “Un instituteur tunisien en grève : ‘Je touche 350 euros par mois et le kilo de tomates coûte 1,20 euro !’ “. *Les observateurs, France 24*, 31 mai 2012, En ligne : <https://observers.france24.com/fr/20120531-tunisie-greve-medecins-enseignants-primaire-magistrats-ugtt-revendications-salaire-insecurite>.

Références législatives

Messadi M. (1968) : *Notre renaissance éducative depuis l'indépendance : réforme de l'enseignement et planification éducative*, Office pédagogique, pp 18/28.

Journal Officiel de la République Tunisienne. Loi n° 91-65, 29 juillet 1991, relative au système éducatif, Journal officiel de la République Tunisienne. En ligne : <https://www.medecinesfax.org/useruploads/files/9-%20Loi%20n%C2%B0%2091-65%20du%2029%20juillet%201991,%20relative%20au%20syst%C3%A8me%20%C3%A9ducatif.pdf>.

Journal officiel de la République Tunisienne. *Loi n°2008-09, 15 février 2008, modifiant et complétant la loi d'orientation n° 2002-80 du 23 juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement scolaire*, N°14 .En ligne : <https://www.pist.tn/jort/2008/2008F/Jo0142008.pdf>.

Journal officiel de la République Tunisienne. Loi n°58-118 du 4 novembre 1958 relative à l'enseignement. En ligne : <<https://www.pist.tn/jort/1958/1958F/Jo08958.pdf>>.

Journal officiel de la République Tunisienne du 27 octobre 1998. article 4 relatif à l'enseignement.

Ministère de l'Éducation de la République Tunisienne (2002). "La Nouvelle réforme du système éducatif tunisien : programme pour la mise en œuvre du projet « École de demain (2002-2007)”, *Planipolis*, En ligne : <<https://planipolis.iiep.unesco.org/fr/2002/la-nouvelle-r%C3%A9forme-du-syst%C3%A8me-%C3%A9ducatif-tunisien-programme-pour-la-mise-en-oeuvre-du-projet>>.

Ministère de l'Éducation de la République Tunisienne (2016). *Alkitaab al'abyad (Le Livre Blanc)*, s.l., En ligne : <https://web.archive.org/web/20210328231750/http://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/tunisia_Livreblanc_reforme_Éducation_2016.pdf>.

Ministère de l'Éducation de la République Tunisienne, *Le développement de l'éducation en Tunisie (1996- 2000)*, s.l.n.d., En ligne : <https://web.archive.org/web/20181024124309/http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Tunisia_Fr.pdf>.

Ministère de l'Éducation et de Formation. Loi d'orientation n°2002-80, 30 juillet 2002, relative à l'éducation et à l'enseignement, Journal Officiel de la République Tunisienne, En ligne : <<https://www.ilo.org/dyn/natlex/docs/SERIAL/61806/55086/F1183773494/TUN-61806.pdf>>.

Ministère du développement régional et de la planification de la République Tunisienne (2011). *MEDPRO- Prospective Analysis of the Mediterranean Région: Le système éducatif tunisien : enjeux et défis (synthèse)*, s.l., En ligne : <http://www.itceq.tn/wp-content/uploads/files/Rapports/Éducation_medpr_final_syn_finale-F.pdf>.

Programmes officiels d'éducation musicale. Premier degré (s. d.). En ligne : <<http://www.Éducation.gov.tn/?p=500>>.

Rapports et documentations en ligne

OIT, AECID, ONEQ (2013). *Analyse du système éducatif Tunisien*, s.l., En ligne : <http://old.adapt.it/adapt-indice-a-z/wp-content/uploads/2014/09/oit_analyse_syst%c3%a9me_%c3%a9ducatif_tunisien_2013.pdf>.

Oxford Business Group. “La Tunisie déploie la réforme de l'éducation”, *Oxford Business Group*, 26 septembre 2016, En ligne : <<https://oxfordbusinessgroup.com/news/la-tunisie-d%C3%A9ploie-la-r%C3%A9forme-de-l%C3%A9ducation>>. En ligne : <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html>.

Blogs

African Manager. « Tunis : Les augmentations salariales des instituteurs entre 320 et 775 dinars durant la période 2015-2019 », *African Manager*, 2015, 18 septembre 2015, En ligne : <https://africanmanager.com/16_tunis-les-augmentations-salariales-des-instituteurs-entre-320-et-775-dinars-durant-la-periode-2015-2019/>.

Ben Raies, M., « L'École publique tunisienne, l'ascenseur social en chute libre », *Leaders*, 13 janvier 2016, En ligne :
<<https://www.leaders.com.tn/article/18893-l-ecole-publique-tunisienne-l-ascenseur-social-en-chute-libre>>.

Bouhouch Akrouf. « Brève histoire de la formation initiale des enseignants en Tunisie depuis le protectorat jusqu'à aujourd'hui : Deuxième partie », *Blog pédagogique*, 13 avril 2015, En ligne : <http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2015/04/breve-histoire-de-la-formation-initiale_13.html>.

Bouhouch Akrouf. « L'École Normale Supérieure de Tunis : Première institution de formation de professeur de l'enseignement secondaire », *Blog pédagogique*, janvier 2007, En ligne :
<<http://bouhouchakrouf.blogspot.com/2017/01/lecole-normale-superieure-de-tunis.html>>.

MBrun. « Yves Schwartz : des renormalisations permanentes », *Le café pédagogique*, 7 janvier 2010, En ligne :
<http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2010/DDP_Schwartz.aspx>.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	2
SOMMAIRE.....	4
INTRODUCTION GÉNÉRALE	5
PREMIÈRE PARTIE : CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE	9
CADRE CONTEXTUEL DE LA RECHERCHE	10
1. La question scolaire en Tunisie : entre héritage colonial et « construction identitaire indépendante »	10
<i>1.1. L'héritage de la colonisation : une forte présence de la langue française</i>	<i>10</i>
<i>1.2. L'évolution du système éducatif tunisien après l'Indépendance : des défis à relever</i>	<i>14</i>
A. La lutte contre l'analphabétisme	14
B. L'encadrement et l'infrastructure	15
C. La qualification du cadre enseignant	17
1.3. La place de l'école tunisienne et de l'enseignant depuis l'Indépendance jusqu'à la révolution de 2011 : Une politique qui ne cesse d'évoluer	20
2. Le cadre législatif dans le contexte tunisien	24
2.1. L'évolution historique du système éducatif tunisien à partir de ses différentes réformes scolaires	25
A. Première réforme : 1958	25
B. Deuxième réforme : 1968	29
C. La Loi d'orientation de 2005	31
D. Le Livre blanc : le projet de réforme scolaire de 2016	33
3. Le contexte social : les enjeux du système éducatif tunisien dans un cadre social et politique instable	37
<i>3.1. L'évolution du statut de l'enseignant et la place de l'école dans un cadre des mutations sociales continues</i>	<i>37</i>
<i>3.2. L'influence du climat politique et social post-révolution sur l'enseignement en Tunisie</i>	<i>43</i>
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE	47
DEUXIÈME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL ET PROBLÉMATISATION	49
INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE	50
CHAPITRE 1 : QUESTIONS DE DÉPART ET ORIGINE DE NOTRE RECHERCHE	51
1. L'origine de notre recherche : notre expérience professionnelle et académique	51
2. Questions de recherche	54
2.1. Question principale	54
2.2. Questions secondaires	57
A. Première question	57

B. Deuxième question	58
C. Troisième question	59
CHAPITRE 2 : APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA RECHERCHE	62
I. L'ÉCLAIRAGE DU CONCEPT DE « PRESCRIT-RÉEL » DE L'ERGONOMIE SUR NOS QUESTIONS DE RECHERCHE À PROPOS DU TRAVAIL ENSEIGNANT	62
1. Travail prescrit / Travail réel : les dimensions réelles de l'activité humaine	64
2. Du « prescrit-réel » à « la désadhérence-adhérence. »	70
3. Le « prescrit-réel » en milieu scolaire	71
3.1 <i>Le curriculum caché : le non-dit du travail</i>	73
3.2 <i>L'imprévu : comment gérer le côté imprévisible du travail ?</i>	74
II. L'ÉCLAIRAGE DU CONCEPT « PLAISIR/SOUFFRANCE » À TRAVERS LA PSYCHODYNAMIQUE DU TRAVAIL : LES STRATÉGIES DE LUTTE CONTRE LES PATHOGÈNES DU TRAVAIL	79
1. Plaisir et souffrance au travail : quelles manifestations dans le monde du travail ?	83
2. La situation des enseignants en Tunisie : des enseignants au bord de la souffrance.....	87
3. La souffrance au travail chez les enseignants : quels mécanismes de défense pour résister et construire son identité professionnelle.....	93
III. L'ÉCLAIRAGE DU CONCEPT DU NŒUD SOCIO-PSYCHIQUE À TRAVERS LA SOCIOLOGIE CLINIQUE	94
1. L'organisation comme système socio-psychique.....	100
2. La sociologie clinique de l'historicité	101
IV. L'ÉCLAIRAGE DU CONCEPT DE DÉBATS DE NORMES À TRAVERS L'APPROCHE ÉRGOLOGIQUE	105
1. Le concept de renormalisation à travers l'ergologie : quelle interprétation de l'être humain par rapport à la norme imposée ?.....	105
2. Le débat de normes : agir pour donner sens à l'activité réalisée	108
CONCLUSION DE L'APPROCHE CONCEPTUELLE DE LA RECHERCHE.....	111
CHAPITRE 3 : PROBLÉMATISATION ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	113
INTRODUCTION DE LA DEUXIÈME PARTIE	113
I. PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	114
1. L'enseignant tunisien entre le prescrit et le réel.	114
2. Les conditions de travail : source d'épuisement professionnel chez les enseignants tunisiens ? 116	
3. L'enseignant tunisien entre son histoire de vie et sa situation professionnelle.	118
4. La question de la normativité dans l'activité enseignante en Tunisie.....	120
5. La renormalisation : une forme de réappropriation de la norme chez les enseignants tunisiens.	122
Pour conclure la problématisation : le métier d'enseignant est-il toujours un métier d'actualité ?	122
II. HYPOTHÈSES DE RECHERCHE.....	125

1. Quel est le phénomène que nous observons ? Notre première hypothèse	125
2. D'où vient le phénomène observé ? Notre deuxième hypothèse	127
3. Quelles perspectives face à ce phénomène ? Notre troisième hypothèse	133
3.1. Développer des Groupes de rencontres du travail (GRT)	133
3.2. Faire évoluer le mode de formation des enseignants	134
CONCLUSION DE LA DEUXIÈME PARTIE	136

TROISIÈME PARTIE : CADRE PRATIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE DE LA RECHERCHE .139

INTRODUCTION A LA TROISIÈME PARTIE

CHAPITRE 1 : Les étapes de notre investigation sur le terrain

I. La PHASE D'EXPLORATION	142
1. Notre posture de chercheuse.....	142
2. Enquête sur l'établissement.....	144
3. Les journées-témoins : « des journaux de bord ».....	147
3.1 Le protocole de « journaux de bord ».....	148
3.2 La population de « journaux de bord ».....	149
4. La recherche documentaire	150
II. LA PHASE D'APPROFONDISSEMENT	151
1. Entretiens en amont et en aval de l'observation participante.....	151
1.1 Le choix de la méthodologie	151
1.2 Les deux moments pour nos entretiens (amont-aval).....	152
1.3 Les modalités d'entretien	153
1.4 L'observation participante	154
1.5 Le protocole d'observation	156
1.6 Pour analyser le matériau recueilli : découvrir les débats de normes (voir annexe 7 : tableau de débats de normes)	158
1.7 La population observée	159
2. L'entretien collectif.....	161
2.1 Contexte de l'entretien collectif	161
2.2 Choix du protocole « entretien collectif ».....	162
2.3 Détail du protocole « entretien collectif ».....	163
2.4 Présentation des participantes à l'entretien collectif.....	165
2.5 Transcription des entretiens/ Traduction.....	165
3. Les retours d'expérience	166
3.1 Objectif	166
3.2 Méthode	167
3.3 Mise en œuvre du protocole	168
A. La phase de repérage.....	169
B. La phase d'ancrage.....	169
3.4 Présentation de la population de ce protocole « retours d'activité »	171

• PROFIL 1 : Fouzia.....	171
• PROFIL 2 : AMEL	173
• PROFIL 3 : BASMA.....	174
• PROFIL 4 : Wafa.....	174
QUATRIÈME PARTIE : ANALYSE DES DONNÉES ET DISCUSSION DES RÉSULTATS.....	176
CHAPITRE 1 : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	177
INTRODUCTION AU PREMIER CHAPITRE	177
I. L'APPROCHE SYNTHÉTIQUE DES DONNÉES.....	178
1. Analyse du fil directeur du discours de l'enseignante Fouzia.....	179
1.1. <i>La représentation du travail chez l'enseignante Fouzia : entre la prescription et la réalité La question des valeurs et des normes au travail</i>	180
1.2. <i>Travail prescrit / Travail réel : comment l'enseignante Fouzia vit son travail, sous l'angle de la gestion de l'écart prescrit-réel.....</i>	187
1.3. <i>L'engagement au travail de Fouzia vs la surveillance et le contrôle.....</i>	200
2. Analyse du fil directeur du discours de l'enseignante Amel.....	205
2.1 <i>La représentation normée du travail chez l'enseignante</i>	205
2.2 <i>Amel revendique de pouvoir gérer l'écart prescrit-réel elle-même.....</i>	209
2.3 <i>Amel interroge la conformité du prescrit par rapport au réel (plutôt que l'inverse).</i>	211
2.4 <i>Amel travaille malgré tout, mais en espérant un vrai changement.....</i>	212
2.5 <i>L'autonomie professionnelle observée à partir du travail d'Amel.....</i>	215
2.6 <i>Les contraintes financières, un exemple de débat de normes pour Amel.....</i>	217
2.7 <i>L'interprétation du cadre normatif lors du retour d'activité d'Amel.....</i>	218
3. Analyse du fil directeur du discours de Basma.....	224
3.1 <i>La représentation normée du travail chez l'enseignante</i>	224
3.2 <i>Le contrôle au travail, mal vécu, est un frein à l'engagement selon Basma.</i>	226
3.3 <i>Comment Basma gère l'écart entre le prescrit et le réel au travail.....</i>	229
3.4 <i>L'interprétation du cadre normatif lors du retour d'activité de Basma</i>	233
4. Analyse du fil directeur du discours de l'enseignante Wafa	236
4.1 <i>La représentation du travail chez l'enseignante Wafa.....</i>	236
4.2 <i>Le travail de l'enseignant dans les contraintes professionnelles.</i>	239
4.3 <i>La question de la normativité selon l'institutrice Wafa</i>	241
II. APPROCHE ANALYTIQUE DES DONNÉES : REDÉCOUVRIR LE TRAVAIL DE L'ENSEIGNANT FACE AUX CONTRAINTES PROFESSIONNELLES QUOTIDIENNES	244
1. AXE 1 : L'ambivalence du rapport au travail de l'enseignant.....	244
2. AXE 2/ Le contrôle au travail.....	252
2.1 <i>Le contrôle VS la responsabilité de l'enseignant.....</i>	254
2.2 <i>Le contrôle VS la compétence issue de l'expérience.....</i>	255
2.3 <i>Le contrôle VS la relation parents et enseignants.....</i>	256

2.4	<i>Le contrôle VS l'accompagnement sur le lieu du travail</i>	257
2.5	<i>Le contrôle VS la valorisation du travail de l'enseignant</i>	258
2.6	<i>Le contrôle VS l'appréciation du service rendu par l'enseignant</i>	259
3.	AXE 3/ L'écart prescrit / réel, l'expérience du travail chez l'enseignant	260
3.1	<i>La journée-témoin</i>	263
3.2	<i>Un réel pesant, face au prescrit</i>	264
4.	AXE 4 : La formation : l'enjeu de la compétence enseignante	266
5.	AXE 5 : La gestion des moyens et des espaces	269
5.1	<i>Une renormalisation à plusieurs qui marche bien</i>	272
5.2	<i>Un échec dans la renormalisation à plusieurs</i>	273
5.3	<i>Une renormalisation à deux, difficile à refaire tous les jours</i>	273
6.	AXE 6 : La gestion du temps d'activité	274
III.	DIFFÉRENTES INCORPORATIONS DES DEBATS DE NORMES A TRAVERS QUELQUES EXEMPLES RECENSES DANS NOTRE THESE	283
1.	EXEMPLE 1 : Najima face à une situation d'accompagnement d'un enfant réfugié (exemple emprunté aux données d'observation en classe	283
2.	EXEMPLE 2 : Wafa face à un problème de pénurie de marqueurs pour tableau	285
3.	EXEMPLE 3 : Fouzia face à une visite surprise du conseiller pédagogique (exemple extrait de notre protocole de retour d'activité)	288
4.	EXEMPLE 4 : Amel face à la contrainte de l'hétérogénéité de sa classe (exemple extrait de son retour d'activité)	288
	CONCLUSION DU CHAPITRE 1 : ANALYSE DES DONNÉES	293
	CHAPITRE 2 : DISCUSSION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE	296
I.	LE CONCEPT « PRESCRIT-RÉEL » POUR REDÉCOUVRIR L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE	296
1.	Interpréter l'activité enseignante à partir d'un écart prescrit-réel pour une part irréductible .	298
2.	Interpréter l'activité enseignante à partir d'un écart prescrit-réel pour une part réductible	302
3.	Les deux interprétations possibles de l'écart prescrit-réel sont une invitation à redécouvrir en permanence l'activité enseignante	306
II.	LE CONCEPT « PLAISIR /SOUFFRANCE AU TRAVAIL », POUR REDÉCOUVRIR L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE	308
1.	La représentation du métier par l'enseignant lui-même : la recherche d'une satisfaction au travail	309
2.	La représentation du métier de l'enseignant par les autres : une source de souffrance au travail	313
III.	LE CONCEPT DE « NŒUD SOCIO PSYCHIQUE » POUR REDÉCOUVRIR L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE	318
IV.	LE CONCEPT DE « DÉBATS DE NORMES » POUR REDÉCOUVRIR L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE	325
1.	Ce que sont pour nous « les débats de normes »	325

2. Comment « les débats de normes » nous font redécouvrir le métier d'enseignant	327
3. Comprendre l'activité enseignante comme un rapport à la norme	332
CONCLUSION DE LA DISCUSSION	336
CONCLUSION GÉNÉRALE	338
1. Les résultats de notre recherche	338
2. Mise en perspective de notre recherche.....	339
2.1 <i>Développer la formation enseignante</i>	339
2.2 <i>Améliorer les conditions sociales et matérielles des enseignants</i>	340
2.3 <i>Modifier le rythme de contrôle et de surveillance</i>	340
2.4 <i>Mise ne pratique du GRT (Groupes de Rencontre de Travail)</i>	341
2.5 <i>Gérer les frustrations du métier</i>	342
RÉSUMÉ DE LA THÈSE	343
ABSTRACT OF THE THESIS	346
BIBLIOGRAPHIE GENERALE.....	348
TABLE DES MATIERES	363