

# Les ambivalences des professeur·es français·es et de leurs syndicats

Laurent Frajerman, chercheur à l'institut de recherches de la FSU – Fédération syndicale unitaire – et au Centre d'Histoire sociale de Paris I, professeur agrégé d'Histoire au lycée de Thiais

La culture professionnelle des professeur·es français·es du second degré s'est construite sur un travail individuel, l'aspect cardinal de l'activité s'exerce solitairement face à un groupe d'élèves, ce qui favorise une forme d'individualisme. Le métier implique la gestion d'un groupe, mais celle-ci est ressentie comme privée, «enfermée dans la classe», et donc en tension avec la «division du travail, qui appelle une coordination» (Hassani et Meuret, 2010). Or, les prescriptions actuelles valorisent la mise en commun et le travail collectif. Comment le syndicalisme se positionne-t-il sur ce sujet à la fois stratégique et périlleux?

Si le travail collectif enseignant apparaît consensuel, il fait l'objet de débats dès qu'une mesure pratique est proposée. Pour analyser ce paradoxe, je distinguerai trois dimensions du travail collectif: administrative (la participation à la vie de l'établissement), uniformisatrice (la mise en cohérence des pratiques individuelles: progression et évaluations communes, etc.), pédagogique (l'interdisciplinarité, les projets avec des collègues).

Les dimensions uniformisatrice et pédagogique partent d'un point de vue antagonique: l'une fait appel à la conformité, au soi qui respecte les décisions du nous, l'autre à la créativité, au soi qui construit avec autrui.

La dimension pédagogique peut être vue comme un marqueur du travail collectif, une dimension plus légitime, emblématique.

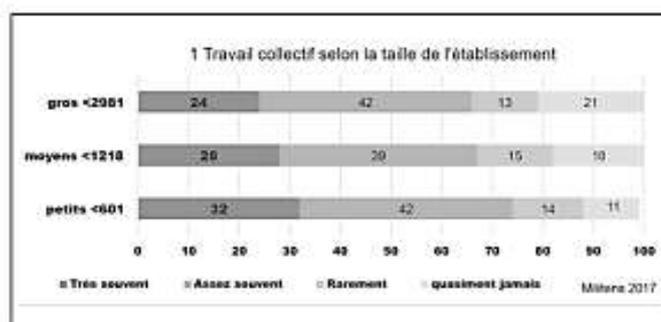
## Le rapport au travail collectif

Officiellement, le travail en équipe est plébiscité. «Les enseignants de disciplines différentes doivent-ils coordonner davantage le contenu de leur enseignement au sein d'une même classe»? Dès 1973, 70% des professeur·es jugent cela très souhaitable et 25% plutôt souhaitable (IFOP). Un sondage SOFRES montrait aussi en 1998 que seulement 6% des professeur·es s'opposaient à une augmentation du travail en équipe et 14% à une hausse de leur implication dans la politique de l'établissement. Deux questionnaires scientifiques et représentatifs, réalisés à dix ans d'intervalle, attestent de la progression du travail collectif, que ce soit dans sa dimension administrative ou uniformisatrice et pédagogique. Mais cette progression dissimule une attitude ambivalente. À chaque fois qu'on propose aux ensei-

gnant·es de hiérarchiser les enjeux, le travail collectif est mal classé. Le travail collectif est accepté, y compris par les syndicats, mais a du mal à s'imposer comme norme de comportement.

Un sentiment de solitude favoriserait la coopération entre collègues, seulement aucune source quantitative n'atteste de sa puissance. Au sein de l'enquête Militens, dans une liste des difficultés professionnelles, «la solitude, le manque de collectif» arrive en dernier, avec 27% seulement d'approbation. Ils ne sont que 11% à dire «qu'il s'agit d'un métier où l'on est trop seul» (sondage Opinionway/Apel, 2014). Quand on leur demande de classer les sources de stress, «la solitude dans le travail» arrive en dernier, ex aequo avec «les relations avec les collègues» (sondage Opinionway/Ugict CGT, 2012). La présence de collègues pose donc autant de soucis que leur absence, la collaboration étant entravée par la crainte des conflits qu'elle engendre fréquemment.

Le travail collectif existe néanmoins, et sa distribution montre une corrélation avec un ensemble de conditions à son exercice. Celles et ceux qui ne travaillent pas en équipe apprécient moins leur établissement et leur situation professionnelle; ils occupent moins de responsabilités importantes dans leur établissement. Les professeur·es qui collaborent intensivement avec leurs collègues bénéficient d'un meilleur rapport aux élèves. Logiquement, la sociabilité favorise la collaboration entre enseignant·es: celles et ceux qui fréquentent souvent leurs collègues déclarent davantage qu'ils travaillent très souvent avec eux. Cette sociabilité est plus aisée dans les petits établissements, dans lesquels le travail collectif est plus intense (figure 1).





### L'interdisciplinarité ou les tensions du travail collectif

L'opposition à la réforme du collège de 2015 de Najat Vallaud-Belkacem s'est polarisée sur les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI). En effet, la crainte de l'interdisciplinarité reflète celle de la perte des repères disciplinaires, socle du métier. La coopération se situe majoritairement au sein de l'équipe disciplinaire (56% des professeur-es s'y adonnent régulièrement), et moins avec des collègues d'autres disciplines (41% évoquent une pratique régulière dans ce cadre, enquête Militens).

L'ambivalence est forte: si 62% des professeur-es de collège soutiennent le renforcement de l'interdisciplinarité et 45% considèrent que les EPI la favorisent, leur assouplissement est néanmoins approuvé par 87% d'entre eux (sondage IPSOS/SNES 2018). Le rejet de la réforme n'est donc pas motivé par celui de l'interdisciplinarité, mais par une application descendante favorisant les dimensions administratives (le-la chef-fe d'établissement a la main sur les contours des EPI) et uniformisatrices (le ministère décide de leur fonctionnement). En effet, les hésitations sur l'interdisciplinarité, quand elle est vécue comme une injonction, proviennent aussi du rejet de la coordination officielle.

### Management et travail collectif

Pragmatiques, les enseignant-es investissent le travail en équipe, mais à leur manière: privilégiant la dimension pédagogique et en son sein les relations fondées sur les affinités, l'échange informel. Cette coopération s'ancre dans les problématiques de leur activité plutôt que dans celles de l'établissement, elle est irrégulière, marquée par le refus d'un alourdissement de leur charge de travail. Cette conception percute celle des chef-fes d'établissement, dont les objectifs sont simultanément managériaux et pédagogiques: «L'action dans l'établissement, sous forme de projets, a tendance à devenir une norme de jugement professionnel», un-e bon-ne enseignant-e doit s'investir sans compter dans «la bonne marche de l'établissement, en plus de celle de sa classe» (Barrère, 2006).

Le projet des chef-fes d'établissement de se placer au cœur du travail collectif peut constituer un obstacle à l'entraide entre pair-es, les outils de l'administration

ne faisant pas sens pour l'exercice du métier. La méfiance enseignante s'origine dans le souci de maintenir une autonomie garantie par le statut. Elle critique les critères quantitatifs utilisés par l'administration, le caractère chronophage et formaliste des nouvelles procédures. La dénonciation récurrente des réunions indique qu'elles sont vécues comme une «obligation un peu 'vide' et formelle, dont les objectifs sont aussi ambitieux que flous» (Barrère, 2002), car les directions d'établissement ont du mal à proposer un cadre pertinent pour une mutualisation, à donner du sens à l'homogénéisation des pratiques enseignantes qu'elles veulent instaurer.

### Conclusion: qu'en disent les syndicats?

La réforme du collège, en 2015, a montré les failles existantes entre la majorité des syndicats, emmenés par le SNES FSU, majoritaire, et le pôle réformiste, SGEN CFDT et Syndicat des enseignants UNSA (20% des voix). Celui-ci insiste sur les aspects positifs du travail en équipe, qui sert de marqueur de son ancrage dans le camp de la rénovation pédagogique. Il accepte pleinement sa dimension administrative, plaidant pour une extension des missions enseignantes. En revanche, il occulte la dimension uniformisatrice et le défi du management autoritaire, sorte d'arrière-plan plus problématique.

Le SNES FSU vit les ambiguïtés enseignantes. Certain-es de ses militant-es restent attaché-es au modèle individualiste traditionnel, mais son orientation officielle est favorable au travail collectif. Ceci légitime ses revendications de diminution du temps de travail face aux élèves, en prônant un temps de concertation inscrit dans le service. Cela permet de mettre en avant un idéal professionnel, destiné également à défendre l'image et la professionnalité des enseignant-es. Depuis 2001, le SNES mène une recherche-action avec le psychologue du travail Yves Clot, «pour analyser le rôle potentiel des collectifs de travail dans la reprise en main du métier». Mais si cette expérimentation prometteuse a fait l'objet de campagnes syndicales, elle n'a pas vraiment été généralisée. Le syndicalisme se heurte aux limites de son influence comme force de proposition.

Le syndicat n'arbitre pas entre les principes de la liberté pédagogique et du travail en équipe. Comme il refuse tout travail collectif imposé – contrairement au SGEN CFDT –, il escompte une diffusion des pratiques coopératives sur la base du volontariat. Comme le résume son site: le travail en équipe est «une nécessité, souvent instrumentalisée dans une optique managériale». Prévaut alors, selon les circonstances, l'hostilité au nouveau management public ou l'encouragement à la rénovation pédagogique.

### Bibliographie

- Barrère, Anne. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe? *Sociologie du Travail*, 44, 481-497.
- Anne Barrère. Les chefs d'établissement face aux enseignants: enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique. *Revue française de pédagogie*, 156, 2006, 89-99.
- Mohammad Hassani & Denis Meuret. La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement. *Politiques et management public*, Vol 27/4, 2010.