

L'enjeu de la parole sur le travail : la question de la répartition des niveaux de classe en l'absence de régulation sociale des règles dans un lycée professionnel privé en France

Par Nicolas Paratore-Université Lumière Lyon 2-Laboratoire du GRèPS
paratore.nicolas84@gmail.com

Résumé :

En partant du constat qu'en l'absence de règles formelles, écrites et affichées d'attribution des niveaux de classe qui soient acceptables par les enseignants et la gouvernance d'un lycée privé catholique, les meilleurs niveaux sont attribués systématiquement aux mêmes enseignants, cela, sans discussion possible. En conséquence, l'analyse de la mise en récit du travail des enseignants en charge des niveaux réputés moins « *élevés* » met en exergue, d'une part, l'adoption progressive d'un comportement de retrait organisationnel, et d'autre part, la présence d'une dégradation des relations interpersonnelles entre enseignants de même discipline, puis entre enseignants et gouvernance. Alors que la psychologie du travail et la sociologie se sont peu intéressées à la question de l'attribution des niveaux de classe, notre objectif ici est de montrer en quoi a servi cette mise en récit du point de vue de l'action.

Mots clés : travail enseignant, récit de vie, régulation conjointe, règles au travail, santé au travail

1-Introduction

L'organisation du travail est une construction sociale, un « *ensemble dynamique de réponses à des contradictions* » (Pagès et coll., 1979). On peut considérer qu'elle est le résultat à un moment donné de l'activité de nombreux intervenants. D'après Maggi (2003), il s'agirait d'un « processus permanent d'actions et de décisions qui se déploie à tous les niveaux » qu'on appelle « travail d'organisation ». L'organisation du travail est un travail de conception de la prescription mais aussi de ses renormalisations successives à travers un « travail de régulation » (Reynaud, 1999) compris comme les actes de formation et de maintien des règles au cours de l'action (Reynaud 2007). L'entreprise est une communauté de Règles (Reynaud, in de Terssac, 2003). Dans cet esprit, le management participe à la construction de cette communauté de règles en produisant de règles et des dispositifs de gestion.

Ce qui s'affronte, généralement, dans une organisation ce ne sont pas seulement des intérêts, mais des prétentions aux règles, des volontés de régulation. Mais l'une des parties détient, dans la pratique, l'énoncé et l'exécution. L'autre cherche à faire valoir des pratiques informelles, des réseaux clandestins de complicités : au mieux à les introduire dans l'organisation officielle ; au moins à les abriter et à les respecter. Il est commode de présenter cette rencontre comme celle de deux régulations, une régulation de contrôle et une régulation autonome.

Règles de contrôle et règles autonomes

L'exécution du travail obéit à des règles techniques et à des règles de coopération. Dans l'ensemble des principes de la régulation qui s'appliquent aux comportements des membres d'une organisation, règles formelles et règles informelles coexistent. Les premières fixent les responsabilités en cas de faute, permettent d'arbitrer les différends. Les secondes guident les procédures effectives de travail, de collaboration et de décision. Les règles ne sont pas des normes juridiques, elles n'en ont ni l'universalité, ni la stabilité. La règle, plus qu'elle ne prescrit un comportement, sert d'étalon et de modèle de référence (Reynaud, 1999). Les règles n'ont pas de signification donnée *a priori*, c'est au contraire l'usage qui donne une signification aux règles. On peut parler aussi de règles de contrôles

(qui viennent de la direction) et de règles autonomes (produites par les exécutants eux-mêmes). Cette régulation autonome répond à une logique d'efficacité, mais fondée sur les ressorts propres du groupe.

La régulation de contrôle émane de l'extérieur du groupe : elle cherche à orienter et prescrire les comportements, à contrôler les zones d'autonomie des salariés. Elle provient de la direction, la hiérarchie. Pour Reynaud (1999), la relation contrôle-autonomie est très générale et très diversifiée ; elle est liée à tout acte d'entreprise. L'opposition entre autonomie et contrôle est l'opposition entre deux stratégies collectives.

Si les individus suivent un ensemble de règles, ils agissent aussi selon des règles. Agir selon des règles, signifie dans ce cas que les agents et la direction se livrent à un travail d'interprétation des résultats passés ainsi que des conditions d'obtention des résultats futurs. Le fonctionnement quotidien d'une entreprise, d'un établissement scolaire repose donc sur les compromis que les acteurs trouvent entre ces deux logiques.

Par exemple, en France, chaque pré-rentrée scolaire des enseignants reste rythmée par des activités standards : accueil et café, assemblée générale de tout le personnel, réunion par équipe pédagogique, enfin, réunion des professeurs principaux. C'est aussi le moment où chacun redécouvre¹ (voire découvre) son emploi du temps hebdomadaire de l'année scolaire, mais également les listes de ses nouvelles classes, de ses nouveaux élèves, de ses niveaux d'enseignement etc.

La division du travail avec dans son prolongement la division des tâches conduit le chef d'établissement et/ou son adjoint à effectuer la répartition des services et la confection des emplois du temps dans le respect des dispositions statutaires organisant le service d'enseignement des professeurs (ORS), le tout, à partir des vœux formulés par les personnels et dans le cadre du bon sens commun : viabilité pédagogique des emplois du temps, prise en compte des vœux formulés par les professeurs et des propositions élaborées par les équipes pédagogiques lors des conseils d'enseignement quand ceux-ci existent, prévision des effectifs dans les classes, etc.

L'absence de texte réglementaire d'attribution de niveaux de classe

Il n'existe aucun textes réglementaires² stipulant le niveau d'enseignement à attribuer aux enseignants du secondaire même s'il est possible de prendre en compte des arguments pédagogiques tels que le suivi d'une classe sur deux années par exemple. Globalement, le rôle du chef d'établissement est évidemment primordial ; c'est à lui qu'il revient de faire construire un projet éducatif aux membres de l'équipe et de favoriser l'implication et la mobilisation de tous. Mais la répartition des niveaux de classes demeure une question récurrente.

Alors qu'on assiste à une amplification de la dégradation des conditions et des relations au travail (voir : Dejours, 2007, Marsan, 2006, Poitou, 2007), d'après nous, la manière dont la gouvernance répartit les tâches de travail et les niveaux de classe posent suffisamment problème pour être un point d'entrée sur la question de l'exécution du travail et de ses conséquences sur la santé des enseignants.

2-Problématique

Si le statut de chef d'établissement scolaire peut donner un capital de légitimité de départ, il doit nécessairement être consolidé et développé par un comportement exemplaire au quotidien pour acquérir la confiance et le respect de ses différentes parties prenantes, tels les enseignants, les parents d'élèves, les élèves, le personnel non enseignant etc.

Le monde du travail a toujours été traversé de tensions marquées par de profondes divergences d'intérêts. Il a suscité toute une série de conflits plus ou moins profonds, mais aussi des compromis, des règles et de nouveaux droits. Qu'on le veuille ou non, l'enseignement privé catholique n'y échappe pas avec ses nombreux conflits entre la gestion des normes professionnelles et

1 Cela dépend des gouvernances. Certaines donnent l'emploi du temps aux enseignants durant l'été, d'autres attendent le jour de la rentrée des enseignants.

2 En dehors du fait que les PLP sont affectés en lycée professionnel et les certifiés, en lycée technologique, collègue .

l'organisation du travail, notamment les normes qui ordonnent les relations entre enseignants, entre enseignants et autorité.

L'attachement des enseignants à des classes de même niveau scolaire est une réalité d'autant plus forte que la division du travail n'est pas remise en cause d'une année sur l'autre par la gouvernance. Dans une étude sur la souffrance des enseignants du privé catholique dans leur rapport avec la gouvernance (Paratore, 2018), nous observons de façon systématique les faits suivants :

- en lycée professionnel, les niveaux de classes tels ceux de 1^{ère} et de terminale sont très souvent attribués de façon systématique par la gouvernance aux mêmes enseignants ;
- certains enseignants dont l'accès à l'enseignement dans les classes de 1^{ère} et de terminale est « refusé » adoptent une conduite de désinvestissement du travail dans l'établissement.

On peut se demander alors de quelle nature sont les différences entre les enseignants à qui on autorise l'enseignement dans les classes de 1^{ère}, de terminale, et les enseignants qui se voient refuser cet enseignement. Sont-ils de formation, soit d'identité ? de compétence, soit de pouvoir ? Autres ?

Toujours est-il que les enseignants en désaccords avec ces pratiques ou certains avantages restent « acquis », peuvent ne pas accepter mais aussi protester contre ces règles difficiles à identifier et tenter d'obtenir qu'elles soient dans un premier temps, rendues explicites par le chef d'établissement, pour que, dans un deuxième temps, elles puissent être sujet à négociation.

En réalité, parce que tous les niveaux de classe n'exercent pas le même attrait sur les enseignants, à côté de cette sorte de bricolage continu de la gouvernance, apparaît nettement un déficit visible de prescription et d'autorité sur le travail, où se dégagent plus ou moins rapidement des tensions, des conflits latents pouvant trainer sans exploser autour des conditions de travail, se traduisant la plupart du temps par des échanges vifs entre enseignants, entre enseignants et la gouvernance.

La santé psychique au travail figure au 1^{er} rang des questionnements contemporains sur ce qui nous construit et sur « ce qui fait sens » pour les individus et les collectifs de travail. Se pose donc pour nous la question de l'impact d'un déficit de régulation de contrôle des règles d'attributions des niveaux de classe sur le travail enseignant d'une part, d'autre part, sur les relations interpersonnelles, relations entendues comme étant la forme et la nature du lien qui unit deux ou plusieurs personnes, pour nous en milieu professionnel (Marc et Picard, 2000).

Voyons maintenant en détail le cadre théorique retenu dans cette étude.

3-Cadre théorique

Deux approches théoriques se sont particulièrement intéressées aux processus d'*adoption de règles* et de *re-régulation* : la théorie de la régulation sociale développée par Jean-Daniel Reynaud (1988, 1989) et la théorie des conventions, essentiellement dans ses composantes économique et gestionnaire, développée par Favereau (1989) et Gomez (1996).

Cet article a pour ambition d'explorer plus particulièrement l'approche théorique de la régulation de contrôle développée par Reynaud (1988, 1989) dans le contexte de l'attribution des niveaux de classe dans le secondaire du privé catholique. La TRS propose, en effet, un cadre conceptuel permettant de comprendre la façon dont s'appliquent les règles en d'attribution de ces niveaux de classe. Pour Reynaud (1987, 1991) il n'y a pas de règles stables dans l'organisation, mais il peut y avoir une stabilisation sous certaines conditions. La théorie de la régulation sociale explique la création conjointe et permanente des règles : comment parvenir à un compromis provisoire ? comment s'entendre sur des règles communes ?

La théorie de la régulation de Reynaud (1988) qui distingue deux sortes de régulation que nous appliquons à l'activité des chefs d'établissement et à l'activité des enseignants : une régulation de contrôle où le management du chef d'établissement tente de maîtriser les comportements et les actions des enseignants, et une régulation autonome où les enseignants tentent d'adapter le contenu de leur travail et ses conditions afin de le rendre plus facile pour eux. L'articulation entre ces deux aspects est un véritable enjeu pour les organisations scolaires. Pour Carballeda (1997), cette articulation peut être favorisée de deux façons : par des régulations chaudes et par des régulations

froides. La première consiste à négocier sur le terrain les écarts au prescrit entre les équipes encadrées et les cadres de proximité. Cette production de règles effectives correspond à des régulations chaudes qui ont lieu pendant l'activité de travail en fonction de l'apparition des événements. La seconde renvoie à modifier les règles formelles existantes pour produire de nouvelles règles, mieux adaptées à la réalité des situations de travail rencontrées. Ce type de régulation dite froide a lieu en dehors des situations de travail, par exemple lors de réunions entre enseignants.

La théorie de la régulation sociale nous fournit donc un cadre permettant de comprendre comment se forment l'imposition par le haut des règles d'attribution des classes, visant à orienter les comportements des enseignants et orienter leur autonomie, mais également de comprendre comment la relation d'interaction entre ces règles de contrôle et les règles autonome engendre ou pas, une régulation conjointe, produit de la négociation entre les deux parties (enseignant/gouvernance) au carrefour des deux régulations.

3-Méthodologie

Il s'agit ici de montrer en quoi la méthode des récits sur le travail peut contribuer à favoriser :

- la mise en place d'une régulation des règles d'attribution des niveaux de classe ;
- les relations interpersonnelles enseignantes de même discipline et les relations interpersonnelles enseignantes, chef d'établissement ;
- un comportement d'investissement organisationnel ;

L'objet d'analyse est alors le travail réel des enseignants et cette analyse doit porter sur le thème de l'attribution des niveaux de classes.

3-1 Illustration de l'intérêt de la méthode du récit en tant que mise en forme de l'expérience

« Raconter, c'est déjà expliquer » (Ricoeur, 1983). Plus que la connaissance des stratégies qui se trouvent derrière les règles d'attribution des niveaux de classes, ce sont plutôt les formes de mise en récit du travail enseignant qui découlent de ces attributions de classes « *imposées* » que nous souhaitons choisir comme champ de recherche. Le discours cherche en premier lieu à imiter l'action. Le récit permet cette « synthèse de l'hétérogène ». Il permet de faire surgir « du nouveau – du non encore dit, de l'inédit (...) – une intrigue feinte, c'est-à-dire une nouvelle congruence dans l'agencement des incidents. » (Ricoeur, 1983). Pour cela, le récit mobilise, dans un premier temps, la ressource des formes narratives (Ricoeur, 1983). Le récit constitue le mode premier de compte rendu d'un acte historique, mais ce récit lui-même s'appuie sur des formes symboliques préexistantes qu'il ne contribue que marginalement à faire évoluer. Le travail du « récit de vie » vise la compréhension d'un vécu singulier, mais aussi l'effort pour saisir ce qui s'éprouve de la condition humaine dans sa complexité. C'est la production sociale de cette mise en forme du récit ainsi que les enjeux sociaux et symboliques qui s'y rapportent que nous souhaitons mettre en exergue ici.

L'analyse de cette mise en récit devrait nous permettre de faire des propositions pour consolider le dialogue social avec l'institution scolaire et contribuer à la transformation des conditions de travail. Dans la perspective qui est la nôtre, c'est-à-dire celle d'une recherche, le récit de travail est accueilli comme un témoignage au service d'un objet de connaissance telle la souffrance au travail des enseignants.

La conception que nous choisissons de retenir à la suite de Bertaux (2003, 2005) consiste à considérer qu'il y a « *récit de vie au travail* » dès lors qu'un sujet raconte à une autre personne, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue. Pour Bertaux (2003), le verbe « *raconter* » est essentiel. Il signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative. Il s'agit de fonder un travail de repérage des traces du passé. Si l'on s'en tient aux récits de vie, selon la définition proposée par D. Bertaux, « *une description sous une forme narrative d'un fragment de l'expérience vécue* » (1997, p. 9), le matériau est éminemment qualitatif.

Nous évoquerons la question du « *récit de vie professionnel* ». Sans prétendre traiter l'ensemble des problèmes, nous voudrions en aborder un aspect. Pour ce faire, nous proposons de repérer les

événements conflictuels qui ont « *marqué* » les enseignants du secondaire du privé catholique, en posant l'hypothèse que ce sera producteur de sens. Pour reprendre Ricoeur (1983), il s'agit d'organiser « *la mise en intrigue narrative des actions* ». Ici, l'analyse compréhensive nous paraît tout à fait adaptée dans la mesure où celle-ci consiste à se former une représentation des rapports et des processus qui sont à l'origine des phénomènes dont parle le récit recueilli.

3-2 Population d'étude

Nous interrogeons 12 enseignants (9 Femmes et 3 Hommes) d'appartenance à trois groupes professionnels (physique, lettres et Histoire/géographie) de trois établissements du privé catholique de la banlieue grenobloise. L'âge moyen des sujets est de 45 ans. Ces derniers ont été choisis en raison de leur appartenance au groupe de parole de l'association Cognition (souffrance au travail). Nous ne considérons pas ici la question du rapport au genre. Nous nous appuyons sur un travail de repérage de traces symboliques, tels les emplois du temps, la liste des classes attribuées, etc. Pour des raisons de contraintes éditoriales, nous nous contentons de reprendre seulement certains verbatims les plus significatifs de cette étude.

3-3 Déroulement de l'entretien

Nous rappelons aux répondants les raisons de l'entretien, et annonçons l'objet de la recherche, les règles de déroulement de l'entretien. Munis d'un cahier de terrain, nous notons les observations flottantes, les points critiques ou à approfondir ainsi que les remarques. Les entretiens sont enregistrés avec un dictaphone avec sortie USB (les sujets refusent d'être filmés). Les verbatims que nous présenterons respectent fidèlement les propos des enseignants.

Pour débiter l'entretien, nous respectons trois conditions essentielles (Sanséau, 2005) : 1) la mise en place d'un contexte social, 2) la réaffirmation du but de l'entretien et 3) poser une première question. De la problématique en question, nous traitons le thème de l'attribution des niveaux de classes. Pour cela, nous avons construit un guide d'enquête³.

La question de départ est la suivante : « pouvez-vous me raconter en quoi l'attribution des niveaux de classes au cours de votre carrière a été un problème ? »

3-4 Recueil/Retranscriptions des récits

3-4-1 Mises en récits

Nous retenons quelques extraits les plus significatifs de mise en récits de type « *plaintes* » d'enseignants. À la suite de Lejeune (1980), pour la réécriture des récits nous adoptons une stratégie « solution moyenne ». Pour cela, nous opérons un toilettage du discours : suppression de toutes les hésitations, redites, corrections grammaticales. Tous les verbatims ont été retranscrits dans une grille « document transcription » à trois colonnes (une colonne thème, une colonne verbatim et une colonne commentaires/remarques). Nous avons quantifié la récurrence des mots proposés par les répondants et cela pour chaque thème abordé.

Encadré 1 : sélection d'épisode du récit avec Patrick

Patrick, 55 ans, 3 enfants, PLP2, enseignant de physique 25 ans d'ancienneté (10^{ème} échelon). Actuellement en poste dans une organisation qui comprend un lycée technologique et un lycée professionnel pour 470 élèves et 73 enseignants. Il est en poste à temps incomplet en lycée professionnel (12 heures). Classes en charge : seconde bac pro ; 3^{ème} PP depuis 15 ans (sous 5 gouvernances). Établissement A : c'est la gouvernance qui est chargée de l'attribution des niveaux de classes.

Passage transcrit

Patrick : « cette année, j'ai encore les mêmes classes, et ça me gonfle vraiment cette situation. j'ai demandé à la direction à ce qu'on puisse « tourner » avec les classes mais il ne se passe absolument rien.

NP : qu'entendez-vous par « tourner » ?

3 Nous tenons ce guide d'entretien à disposition du lecteur.

Patrick : qu'on attribue pas systématiquement les mêmes classes aux mêmes profs. Qu'on puissent avoir des classes différentes de celles habituelles. Quand on prend par exemple les classes de 3^{ème} PP, personne ne se bat pour les avoir. Bon, pas chaque année, mais qu'au moins on détermine une durée au bout de laquelle on changerait. Qu'il y ait une règle.

NP : pourquoi cela ? Ce n'est pas confortable d'avoir chaque année les mêmes classes.

Patrick : parce qu'il y a des classes qui sont difficiles comme les secondes. Il y a des élèves qui sont là et qui ne savent pas pourquoi. C'est comme si vous aviez des 3^{ème} [...]. Les collègues le savent et se gardent bien de les demander. En général, ce sont des élèves très pénibles, comme les secondes pro d'ailleurs. [...] Moi j'aime le changement, ça me booste de changer de classes, sinon je finis par m'ennuyer à force.

NP : vous avez demandé de façon formelle à changer de niveaux de classe ?

Patrick : alors plus d'une fois, mais ça n'a rien donné du tout

NP : à qui l'avez-vous demandé ?

Patrick : à mes collègues d'abord, mais ils n'ont rien voulu savoir. Du coup, nos rapports se sont tendus. Ils me disaient qu'ils s'étaient bien investis et qu'ils ne voulaient pas changer pour ne pas à avoir à tout re-préparer. J'ai demandé aussi au chef d'établissement après le refus des collègues, mais il me répondait qu'il allait voir. Au bout du compte, je n'ai rien vu du tout. On en est au même point. C'est au chef de trancher, mais il ne dit rien. En attendant, on s'embrouille entre collègues et avec lui [...].

NP : vous avez demandé au chef d'établissement à partir de quels critères il fondait l'attribution des niveaux de classe ?

Patrick : [...]. Alors, pour les nouveaux chefs d'établissement, car j'en ai vu passer quelques-uns, ils m'ont dit qu'ils faisaient comme leurs prédécesseurs. Et les autres, ils m'ont dit qu'ils faisaient pour le mieux [...].

NP : comment ça se passe aujourd'hui ?

Patrick : Bien, c'est simple, je fais plus rien. Je n'organise aucune sortie. Je fais le minimum.

NP : vous en avez parlé au CE ou au délégué syndical ?

Patrick : non, je n'en vois pas l'intérêt. Certains collègues délégués bénéficient de ces largesses de la direction. Avec les délégués syndicaux c'est pareil, certains bénéficient aussi de l'attribution de « bonnes » classes. Vous voyez, on ne sait pas vraiment à qui en parler. On a vite fait le tour des possibilités. Il n'y a pas de DRH comme dans les entreprises. Le DRH, c'est le chef d'établissement ! [...]

NP : avez vous le sentiment d'être impuissant face à cette question d'attribution de niveaux de classe ?

Patrick : [...]. Oui. C'est bien ça le problème, je ne peux rien faire et je ne vois pas comment ça pourrait changer si celui qui est le chef n'arbitre pas. A qui je m'adresse ?

Encadré 2 : sélection d'épisode du récit avec Joëlle

Joëlle, 58 ans, 2 enfants, PLP2, enseignante de lettres dans le privé, 30 ans d'ancienneté (11^e échelon). Actuellement en poste dans une organisation qui comprend un lycée technologique et un lycée professionnel, pour 470 élèves et 73 enseignants. En poste à temps partiel au lycée professionnel (12 heures). Classes en charge : seconde bac pro depuis 18 ans (sous 5 gouvernances). Établissement B : c'est la gouvernance qui est chargée de l'attribution des niveaux de classe.

Passage transcrit

Joëlle : « j'en ai marre, ce n'est pas juste, on ne me donne jamais de classes de terminale, j'ai toujours beaucoup de seconde et une seule première ». le chef d'établissement ne dit rien. Qu'est-ce que ça veut dire, on a passé les mêmes concours ! Alors il y aurait des profs pour les classes de terminale, et des profs qui valent moins à qui on réserve les classes de seconde où les élèves sont les plus difficiles [...].

NP : vous avez demandé à votre chef d'établissement à partir de quels critères il fondait sa décision d'attribuer tel ou tel niveau de classe ?

Joëlle : plus d'une fois, mais ça sert à rien, c'est toujours pareil. Il me dit qu'il fait pour le mieux, dans l'intérêt des élèves comme il dit. Puis à quoi ça sert de remplir une fiche de vœux si notre avis n'est jamais pris en compte. J'aimerais bien qu'il réponde tout d'abord à mes questions quand je lui demande comment il s'y prend pour répartir les niveaux de classe parce qu'il ne répond pas autre chose que de dire qu'il a fait pour le mieux en fonction des desideratas des autres collègues et des intérêts des élèves [...].

NP : en avez-vous parlé à vos collègues qui ont en charge ces classes de terminale de votre envie de changer ?

Joëlle : bein non

NP : pourquoi ?

Joëlle : c'est pas à moi de la faire. C'est son boulot, mais j'ai le mien, c'est enseigner. Puis j'ai peur de me fâcher avec certains. Après, je ne suis pas bien au boulot [...].

NP : comment ça se passe aujourd'hui ?

Joëlle : [...]. Je m'ennuie beaucoup à faire toujours la même chose. Bon alors je pourrais changer ma façon de faire, mais je ne suis plus motivée pour le faire. Puis j'en ai vraiment marre de faire de la police sociale avec les secondes. C'est épuisant.

NP : vous en avez parlé au CE ou au délégué syndical ?

Joëlle : Ce n'est pas dans mes habitudes de solliciter le CE. Puis je ne suis pas syndiquée. [...] En plus, les délégués syndicaux sont très copains avec le chef d'établissement.

NP : avez-vous le sentiment d'être impuissant face à cette question d'attribution de niveaux de classe ?

Joëlle : absolument. J'ai personne à qui en parler à part ceux à qui j'en ai déjà parlé. Donc personne ne peut faire quoi que ce soit.

Encadré 3 : sélection d'épisode du récit avec Sophie

Passage transcrit

Sophie, 40 ans, 3 enfants, certifiée, enseignante d'histoire/géographie, 12 ans d'ancienneté (7^e échelon). Actuellement dans une organisation qui comprend une école primaire, un collège et un lycée privé catholique pour 1080 élèves, 80 enseignants. En poste à temps plein au lycée général et collège (18 heures). Classes en charge : seconde générale ; 3^e de collège depuis 8 ans. Établissement C. C'est la gouvernance qui est chargée de l'attribution des niveaux de classe.

Sophie : « l'attribution des classes, c'est toujours le même problème. C'est toujours les mêmes qui ont les meilleurs niveaux. Le chef ne tranche jamais. Maintenant moi je m'en fou, je fais le minimum ». Avant, j'organisais toujours des sorties avec les élèves, mais ça c'est terminé. Je ne vois pas pourquoi je vais me faire « chier » à organiser tout ça, pour en définitive que ça rapporte surtout au chef à qui on va dire qu'avec lui, les élèves font des sorties ».

NP : vous avez demandé à changer de niveaux de classe ?

Sophie : Pas qu'une fois. Mais maintenant je ne lui demande plus rien au chef, je l'évite. Puisque il ne veut pas satisfaire une demande qui me paraît légitime, et bien en retour s'il me demande quelque chose, j'évoque toujours le fait que j'ai trois enfants, et que je n'arrive pas à tout gérer.

NP : et à vos collègues, vous en avez parlé ?

Sophie : non, je préfère que cela vienne de la direction, c'est mieux que si c'est moi qui le demande, car on risque peut-être de se fâcher. D'ailleurs, ça m'est arrivée déjà et on ne s'était plus parlé pendant des années avec un collègue. C'est pour ça que si ça vient de la direction, c'est avec le chef d'établissement qu'il risque d'y avoir des problèmes, pas avec moi. Mais il ne se passe rien. Je crois qu'il ne dit rien aux autres, justement pour ne pas à avoir à arbitrer alors que c'est son boulot,

NP : que faisiez-vous alors quand ce problème d'attribution de classes ne se posait pas ?

Sophie : *j'ai toujours connu ce problème. Quand je suis arrivé dans l'établissement, il y a dix ans, on m'a dit qu'il y avait des heures au collège et en seconde. Je n'ai jamais eu le choix. Depuis ça dure et je n'ai jamais pu faire quoi que ce soit pour que ça change.*

NP : *quel est le problème avec la classe de seconde ?*

Sophie : *ils sont très très pénibles. En première, on retrouve moins d'élèves pénibles. En fin de seconde, soit il s'en vont de leur propre initiative, soit on les accompagne. Du coup, c'est moi qui me les farçais avec les secondes.*

NP : *vous en avez parlé au CE ou au délégué syndical ?*

Sophie : *C'est pas la peine, certains qui sont au CE sont ceux qui ont des classes de terminale. Ils vont s'arranger entre-eux avant le CE. Alors non. Pareil pour le délégué syndical. Le chef d'établissement se le met dans la poche [...]. Même le délégué SPELC connaît la question, il nous a entendu souvent en parler en salle des profs. Il ne bouge même pas.*

6-Analyse et résultats

A la suite de Hanisch (2002), les comportements de désinvestissement sont examinés ici sous l'angle de mesures auto-rapportées par les enseignants eux-mêmes. Mais *quels* types de connaissance peut-on tirer de cette activité narrative ?

6-1 l'absence de régulation sociale et inimplication des syndicats d'enseignants

Les mesures auto-rapportées (n=12) dans l'activité narrative nous permettent d'examiner la question de l'absence de négociation des règles d'attribution des classes, règles non affichées, non visibles. Par exemple :

Patrick : *[...] j'ai demandé à changer de niveau de classes, mais ça n'a rien donné du tout. Dès qu'il s'agit de discuter, ou d'arbitrer, il n'y a plus personne. Je crois qu'il ne savent pas gérer des situations conflictuelles [...]. J'ai demandé aussi au chef d'établissement qui me disait qu'il allait voir. Mais au bout du compte, je n'ai rien vu du tout. C'est au chef de trancher, mais il ne dit rien [...].*

Sophie : *[...] il ne se passe rien. Je crois qu'il ne dit rien aux autres, justement pour ne pas à avoir à arbitrer [...].*

Joëlle : *[...] le chef d'établissement ne dit rien. Qu'est-ce que ça veut dire, on a passé les mêmes concours ! J'aimerais bien qu'il réponde tout d'abord à mes questions [...].*

Sophie : *[...] Même le délégué SPELC connaît la question, il nous a entendu souvent en parler en salle des profs. Il ne bouge même pas.*

Commentaires : Pour Patrick, Sophie et Joëlle, la gouvernance adopte une posture « silencieuse » au regard des questions qui lui sont posées. Ces enseignants font remarquer qu'ils ne savent pas à qui s'adresser lorsqu'ils n'obtiennent pas de réponses de leur chef d'établissement. La question de se tourner vers les syndicats et les élus du CE ne se pose pas pour eux, car ils considèrent que les représentants de ces deux structures sont juges et parties, ce qui dans ce contexte reste vrai. Néanmoins, la question d'attribution des niveaux de classe ne peut pas être ignorée par le seul syndicat en présence dans l'établissement (SPELC). En effet, des discussions d'enseignants en salle des professeurs au sujet de cette attribution avec la proximité et l'écoute passive du délégué SPLEC sont rapportées par ces derniers. Globalement, il en ressort une expression de mécontentement.

6-2 L'adoption d'un comportement de désinvestissement progressif de leur travail face à un pouvoir d'agir limité

Les mesures auto-rapportées (n=8) de l'activité narrative nous permettent d'examiner la question du retrait/désinvestissement organisationnel. L'adoption d'un comportement de désinvestissement organisationnel de type progressif se révèle ici en tant qu'insatisfaction d'attribution par l'organisation des meilleurs niveaux de classe (terminale) exclusivement en direction de certains enseignants. Dans un contexte organisationnel devenant défavorable, face à un pouvoir d'agir limité, amputé, certains enseignants seraient amenés alors à développer des attitudes négatives à l'égard de leur travail, notamment leur investissement dans l'organisation de sorties scolaires, dans

les projets pédagogiques, dans les activités sportives etc.

Par exemple :

Patrick : [...] *bein c'est simple, je fais plus rien. Je n'organise aucune sortie. Je fais le minimum. J'animais aussi une section rugby. Mais j'ai arrêté [...]. Pourtant, j'étais à fond dedans. Mais voilà, je ne pouvais pas continuer à me faire prendre pour un imbécile.*

Sophie : [...] *X ne me donne rien, moi non plus. Je ne vais plus en sortie scolaire ». Maintenant moi je m'en fou, je fais le minimum » [...]. Et puis, quand il y a des réunions, avoir 3 enfants jeunes, c'est utile pour partir avant les autres.*

Thierry : [...] *tant qu'il (le chef d'établissement) ne répondra pas à mes demandes de changement de niveau, je ne répondrais pas aux siennes sur les projets pédagogiques, et les sorties [...].*

Commentaires : Patrick et Sophie font état d'un comportement de désinvestissement dans les activités de type sorties scolaires en réaction à la non prise en compte de leur désir de changer de niveau de classe. Patrick par exemple, alors qu'il était particulièrement investi durant des années dans les activités sportives bénévoles avec les élèves a décidé de tout arrêter. Thierry quant à lui prend une position ferme de retrait physique dans les activités de type projets pédagogiques, et sorties scolaires. Il indique que la gouvernance n'apporte aucune réponse aux questions qu'il lui a posé, à de nombreuses reprises. C'est la dynamique de la reconnaissance qui joue également un rôle ici, notamment pour l'identité en ce qu'elle confère au travailleur son appartenance à un collectif de travail à une communauté régie par des règles et des valeurs (Dejours, 2016).

Dans tous les cas, c'est l'absence de pouvoir d'agir, l'absence de pouvoir faire changer les choses qui pousse Patrick, Sophie et Thierry à adopter un comportement de désinvestissement : **Sophie** : [...] *On est complètement démuni dans ce cas. C'est fou ça ;* **Patrick** : [...] *je ne peux rien faire et je ne vois pas comment ça pourrait changer si celui qui est le chef n'arbitre pas. A qui je m'adresse ?*

6-3 L'impact négatif sur les relations interpersonnelles enseignantes de même discipline.

Les mesures auto-rapportées (n=8) dans l'activité narrative nous permettent d'examiner la question de l'impact négatif de l'attribution des niveaux de classes par le chef d'établissement sur les relations entre enseignants de même discipline, mais aussi entre enseignants et chef d'établissement. Quelques remarques (n=7) au sujet des pratiques des délégués syndicaux et des membres du CE dont la présence ne contribue pas à atténuer cet impact du fait même que certains d'entre-eux sont bénéficiaires de classes faisant l'objet de convoitises. Par exemple :

Patrick : [...] *mes collègues n'ont rien voulu savoir. Ils me disaient qu'ils s'étaient investis et qu'ils ne voulaient pas changer de niveaux de classe [...]. Du coup, nos rapports se sont tendus [...].*

Sophie : [...] *ça m'est arrivée déjà et on ne s'était plus parlé pendant des années avec une collègue* Mais aussi **Michel**, à mi-temps en lycée professionnel : *cela fait 10 ans que je me « tape » des classes de 2e. Ni la direction, ni mes 2 collègues ne bougent pour que ça change. Je suis consterné.*

Commentaires : la présence de conflits ouverts est l'expression d'un mécontentement qui n'a pu se régler autrement que par ce mode d'expression. L'absence d'intervention de la gouvernance pour réguler l'attribution des niveaux de classes en cas de désaccords entre enseignants témoigne de cette présence.

7-Discussion/conclusion

Des activités narratives provoquées des enseignants, nous pouvons en tirer quelques conclusions provisoires.

7-1 intérêts de la mise en récit pour les enseignants

« Toute l'histoire de la souffrance crie vengeance et appelle récit » (Ricoeur, 1983-85, p. 115). Cette possibilité de se raconter au psychologue offerte aux enseignants du privé catholique au sein du groupe de parole de l'association cognition est une occasion, à partir d'une intrigue, de s'autoriser à exprimer ses propres façons de construire, penser et justifier son identité en lien avec d'autres, de s'interroger sur les conséquences de ses choix et de ses actes.

Cette mise en récit est à la fois une herméneutique, une thérapie et si l'on transcrit cette pratique dans un discours social élargi, un effort politique. En effet, en l'absence d'espaces de délibération, parce qu'ils/elles ne savent plus à qui s'adresser, parce que rien ne change, parce que leur souffrance mentale est devenue pour certain-e-s insupportable qu'il leur a été nécessaire de se mettre en récit : Sophie : « rien ne change, ce n'est plus la peine que je dise quoi que ce soit [...] Certains sont au Comité d'établissement, je ne sais plus à qui m'adresser pour être entendu » ; Joëlle : « les délégués syndicaux sont très copains avec le chef d'établissement [...] “.Mais il ne les consulte pas à ce sujet⁴.

Cette mise en récit a montré aussi que les enseignants contestataires ne disposent pas d'une autonomie suffisante qui leur donne le moyen de s'y opposer, de reconstruire des règles sociales adaptées au travail réel. Elle a montré également que les délégués syndicaux et les délégués du personnel n'étaient pas consultés par la gouvernance sur un certain nombre de règles et notamment celles d'attribution de niveaux de classe.

7-2 Intérêts pour le psychologue du travail

Chacun a été en mesure (ou presque) d'expliquer comment il procède pour ruser avec le réel et de ce fait, montrer ses insuffisances, ses limites voire ses échecs.

La confrontation des opinions peut ainsi conduire à faire évoluer, à partir de la construction de règles de travail, les prescriptions de l'organisation du travail qui s'imposent à tous. La gestion des écarts qui existent entre l'organisation prescrite du travail et l'organisation réelle nécessite la formation de compromis entre les points de vue différents sur l'exécution des tâches, les méthodes et l'organisation du travail (Dejours, 2016).

Cette mise en récit est utile aussi parce qu'elle a montré comment la personne ressent sa vie au travail en termes de "*souffrance et d'épanouissement*" selon le rapport entretenu avec les événements de sa construction identitaire, selon ses enjeux personnels et collectifs mis en chantier, dans les situations professionnelles ou les activités d'engagement social.

Enfin, cette mise en récit est utile car elle a permis une analyse du conflit, qui, quant à lui, a montré jusqu'où la régulation a fonctionné, dans quels cas elle a été insuffisante ou incohérente, en précisant les éléments de changement qui l'a menacé.

7-3 Entre inexistence de règles formelles, retrait organisationnel et conflits interpersonnels : pourquoi faudrait-il une règle d'attribution de niveaux de classes ?

Alors que dans toute organisation devrait se mettre en place une régulation conjointe, rencontre entre la régulation de contrôle et la régulation autonome (Reynaud, 1988), issue des échanges et des interactions (Bréchet, 2008), facteurs de légitimité de l'existence de règles, on ne peut que regretter ici tout simplement l'absence de règles ne favorisant pas l'équité ou la justice. Cette absence ne semble pas non plus se régler entre enseignants. En effet, contrairement à l'enseignement primaire où les usages en matière d'attribution de classes sont plus faciles à décoder, en l'absence de prescriptions officielles constituant une ressource importante pour travailler, l'activité narrative sur le travail permet aux enseignants de dire des choses qu'ils n'avaient pas toujours dites auparavant. Cette activité met au jour l'inexistence de règles formelles, écrites, affichées pour agir ou préalables à l'action qu'elles visent à ordonner et disant « *ce qui doit être* » concernant l'attribution des niveaux de classe par la gouvernance. La subjectivité est alors faiblement ou nullement convoquée. Ce que nous disent surtout les enseignants, est que la frontière entre l'organisation officielle, explicite, écrite, qui précise l'ensemble des règles qui sont affichées dans l'organisation et l'organisation informelle, officieuse, non-reconnue, en partie clandestine, précisant l'ensemble des règles qui n'apparaissent qu'à l'observation soigneuse des pratiques et après entretien avec les intéressés reste très floue. Cela nous amène à penser que ce flou reste entretenu par la gouvernance en tant que stratégie managériale garantissant le contrôle d'une zone d'incertitude. En effet, pour conserver les meilleures classes, reconnues comme étant celles où la place occupée par les activités

4 Ces propos nous ont été confirmés par les délégués syndicaux.

de gestion des élèves réputés "difficiles" n'est pas considérable⁵ (la première, et plus particulièrement la classe de terminale) certains enseignants de même discipline produisent entre eux, avec l'appui de la gouvernance, des « règles autonomes », sociales, de travail à partir de leurs pratiques d'usage déclenchant ainsi un comportement contestaire, un sentiment d'injustice et d'inéquité chez ceux qui n'en bénéficient pas.

Alors qu'il est aisé d'observer que les enseignants attendent en vain une reconnaissance de leur appartenance aux collectifs de travail, parallèlement à l'inexistence de règles formelles écrites et affichées, l'activité narrative rend compte, d'une part, de la présence de conflits interpersonnels que nous interprétons comme étant du à un déficit de régulation de règles. D'autre part, l'engagement des enseignants dans une position de retrait organisationnel marqué par un désinvestissement dans l'organisation de sorties scolaires et dans l'élaboration et le suivi des projets pédagogiques⁶.

L'enjeu en terme de santé mentale, serait de refaire du travail d'attribution de niveaux de classes, un objet central du management, en soutenant la régulation conjointe, c'est-à-dire l'articulation entre de véritables règles de contrôle, prescrites, légitimes parce que nécessaires, et les règles autonomes à condition qu'elles soient élaborées en situation pour faire face à la réalité du travail enseignant. Une voire plusieurs règles explicites d'attributions de niveaux de classes seraient donc nécessaires à condition de préciser la manière dont ces règles sociales sont élaborées, notamment par l'intervention d'une pluralité d'acteurs bien définie, comprenant au moins tous les enseignants de chaque discipline concernée et la gouvernance. Ce travail d'organisation suppose d'être lui-même organisé, par l'ouverture de véritables "espaces de discussion sur le travail", avec pour adage que les classes "n'appartiennent" pas aux enseignants.

8-Bibliographie

- Bertaux, D. (2003). *Les récits de vie*. Paris: Nathan Université.
- Bertaux, D. (1997, 2005). *L'enquête et ses méthodes : le récit de vie*, 2e édition : Armand Colin.
- Carballeda, G. (1997b). La contribution possible des ergonomes à l'analyse et à la transformation de l'organisation du travail, in Actes du XXXIIème Congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF), Lyon, pp. 85-97.
- Dejours, C. (2007). *Conjurer la violence. Travail, violence et santé*, Paris, Payot, 2007.
- Dejours, C. (2016). *Situations du travail*, Paris, Presses universitaires de France, 2016, 304 p.
- Favereau, O. (1989/b). "vers un calcul économique organisationnel ?". *Revue d'Économie Politique*, vol 99, n° 2 ; p. 322-354.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel. Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse : Octarès.
- Lejeune, P. (1980). *Je est un autre*, Paris, Éd. Le Seuil, 1980, 340 p.
- Marc, E. et D. Picard (2000). *Relations et communications interpersonnelles*. Paris : Dunod.
- Marsan, C. (2006). *Violences en entreprise. Comment s'en sortir ?*, Bruxelles, De Boeck.
- Pagès, M., Bonnetti, M., Descendre, D, et Gaulejac, V., (1979). *L'emprise de l'organisation*, Paris, Desclée de Brouwer.
- Paratore, N. (2018). *La souffrance mentale des enseignants du privé catholique dans leur rapport avec la hiérarchie (sous presse)*.
- Poitou, P. (2007). *Le livre noir du travail*, Paris, L'harmattan, 2007.
- Reynaud, J. D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome, *Revue française de sociologie* vol 29.
- Reynaud, J. D. (1989). *Les Règles du jeu : l'action collective et la régulation sociale*. Paris : A. Colin, 306 p.

5 Parce que les élèves réputés les plus difficiles, sont encouragés ici dès leur scolarité en seconde professionnelle, soit à changer d'orientation, soit à changer d'établissement. Plus récemment, à faire usage du droit à "l'erreur".

6 Tout au moins, pour ce que les enseignants ont bien voulu nous dire au cours de l'entretien.

- Reynaud, J. D. (1991). « *Pour une sociologie de la régulation sociale* », Sciences et sociétés, vol XXIII, 2, pp. 13-26, Paris.
- Reynaud, J. D. (1999). La régulation conjointe et ses dérèglements. In *Le conflit, la négociation et la règle*. Reynaud JD. Toulouse : Octarès. 2e éd., pp. 247-25.
- Reynaud, J.D. (2007). *Le conflit, la négociation et la règle*. Toulouse : Octarès Editions.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit, l'intrigue et le récit historique*, Paris, Éditions du Seuil, Paris, 1983.