

## TOPOGRAPHIE CROISÉE DU TRAVAIL SCOLAIRE

ANNE BARRÈRE\*

### Résumé

*Le travail à l'école est souvent interrogé à partir des processus d'apprentissage de l'élève, ou de la pédagogie de l'enseignant. Nous voudrions ici le considérer comme un espace commun à l'un et à l'autre, dont nous esquisserons les contours à l'aide de catégories analytiques communes. Pour les élèves comme pour les enseignants, mais de manière différente, ce travail est d'abord un travail dans la relation, lors du face à face pédagogique, mais aussi un travail pour autrui, dont une partie se joue en dehors des murs des établissements. Enfin, il s'agit d'un travail intellectuel qui suppose une part de travail pour soi au sens d'un investissement personnel et des satisfactions que l'on en retire.*

### Abstract

*School work is often questioned from the point of view of the pupils' learning or the teachers' teaching methods. In this paper, we wish to consider it as a space common to both; we shall sketch the outline of this space thanks to common analytical categories. For the pupils as well as for the teachers, but in a different way, school work is first and foremost a relationship during the face to face teaching and learning; but it is also work for other people, part of which is performed outside the school walls. At last, it is intellectual work which implies a work for oneself part in the sense of a personal investment and the satisfactions one derives from it.*

139

\* - Anne Barrère, Université Lille 3-Profesor.

Jour après jour, le travail de l'élève et le travail de l'enseignant produisent ensemble la réalité de l'éducation, quels que soient par ailleurs les débats sur ses finalités et ses dilemmes actuels (1). Pourtant, cette coproduction est rarement envisagée comme telle. Soit on considère que l'absence d'efforts, les difficultés initiales des élèves, leur comportement difficile influent sur les conditions de travail des enseignants, soit, plus fréquemment, on envisage comment l'encouragement ou le mépris des enseignants, leur clarté pédagogique, leur patience ou inventivité sont des cadres de l'expérience scolaire des élèves. Mais comment décrire la conjonction ou la disjonction du travail des uns et des autres ? Il faut d'une part faire réapparaître la réalité du travail qui s'efface souvent derrière des objets plus officiels, ou plus nobles, le savoir, l'apprentissage, ou la socialisation. D'autre part, envisager que les différences de statut, et le fait que l'enseignant soit en définitive le prescripteur du travail scolaire des élèves n'empêchent pas de les soisir dans les mêmes catégories. Enfin et surtout, prendre au sérieux le fait qu'élèves et enseignants travaillent les uns pour les autres, et avec les autres, même s'ils le font aussi parfois les uns contre les autres ou malgré les autres.

L'objet de cette analyse ne peut être réductible au simple face à face pédagogique. Le travail scolaire admet en effet une scène et des coulisses. Pour les enseignants, la scène est de moins longue durée, mais la prestation est certainement plus intense, ne serait ce que parce qu'elle est individuelle. Même si le temps moyen cache des disparités importantes, les 20 heures en moyenne de présence devant les élèves s'accompagnent de 19 heures de travail chez soi (Bonnet, Murcia, 1996) : la moitié du travail enseignant se fait en coulisse. Pour les élèves, on peut estimer que les deux tiers des heures de travail se passent dans l'établissement, pour un total avoisinant mais souvent dépassant 27 heures, le reste s'effectuant à la maison. Dans le cas des lycéens, les 12 heures approximatives de travail hebdomadaires (Barrère, 1997) en moyenne, peuvent éventuellement porter l'estimation quantitative à un total supérieur à 40 heures. Mais scène et coulisses, dissociées dans l'espace et dans le temps, sont cependant indissociables dans l'analyse, et c'est par-delà cette coupure fondamentale, cette double vie de travail des élèves et des enseignants que nous tenterons d'analyser la double réalité des tâches scolaires.

Nous distinguerons, pour commencer à aborder cette topographie croisée, trois niveaux différents de réalité : la plus évidente tout d'abord, le travail dans la relation avec autrui, puis les aspects qu'elle parvient souvent à masquer ou à rendre secondaires : le travail pour autrui, la manière dont le vis-à-vis pédagogique oriente normativement les pratiques au travail, et le travail pour soi, l'investissement subjectif et les bénéfices intrinsèques qu'en retirent les élèves comme les enseignants.

1 - Le présent article s'appuie sur une double enquête effectuée sur le travail lycéen et sur le travail enseignant, dans des collèges et lycées du Nord-Pas-de-Calais (Barrère, 1997 ; Barrère, 2002).

## LE TRAVAIL AVEC AUTRUI : LA FAUSSE CENTRALITÉ DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

Le vécu dans la classe affecte fortement les deux expériences du travail, bien au-delà de l'espace de la classe. Le travail avec autrui est la scène où se joue également une partie des ressorts de l'action en coulisse. Il connaît des modalités de fonctionnement spécifiques, définies par les règles actuelles de la communication pédagogique, et par l'ouverture partielle de la culture scolaire à l'expressivité adolescente. Le « halo » relationnel dans lequel il baigne par définition lui confère également une grande portée affective, où les enseignants s'exposent dans l'ensemble davantage que les élèves, même si les expériences sont fort contrastées selon les classes et les établissements. Mais cette centralité vécue est aussi un mirage : en dehors de la relation, le travail continue. On peut alors parler d'une fausse centralité du travail en présence d'autrui dans la classe.

### La cyclothymie de l'ambiance de classe

Autrui est indissolublement un individu et un groupe, et la relation pédagogique en classe tourne bien souvent autour du jeu d'une demande adolescente inavouable et illégitime aux yeux des autres élèves, et à laquelle l'enseignant ne peut que répondre trop ou pas assez (Dubet, Martuccelli, 1996). Mais elle dépend également de multiples autres facteurs, variables en fonction de la teneur du cours, de sa forme pédagogique et des humeurs des uns et des autres. Les conditions du travail en classe sont à la fois le résultat de la construction d'un humus relationnel plus ou moins porteur de motivation scolaire et de rapports d'autorité assurant la paix dans la classe. La cyclothymie des humeurs des classes est le cadre véritable de travail des enseignants et des élèves.

Le fait d'avoir à faire face à des élèves et surtout à des groupes inégalement disposés à l'entendre et à lui obéir, entraîne constamment l'enseignant dans des situations imprévisibles, que font varier l'heure dans la journée, le moment de l'année, tel ou tel événement, interne ou externe à la classe. Cette imprévisibilité est bien sûr aussi celle du calendrier subjectif de l'enseignant ; le vocabulaire unanimement employé alors est celui de la faille, de la brèche, fatigue physique ou nerveuse, souci conjoncturel ou structurel, qui sont systématiquement exploités par le groupe-classe. Certes, la relation avec les élèves est un moteur de l'énergie professionnelle, et souvent une grande source d'euphorie. Elle est aujourd'hui d'ailleurs liée intimement à une forme pédagogique plutôt consensuelle, à mi-chemin entre cours traditionnel et pédagogies innovantes : le cours dialogué, qui fait une grande place à la participation des élèves, elle-même synonyme de bonne volonté et de motivation, ou a minima, d'absence de blocage dans la communication pédagogique. Mais la nécessité de construire un

ordre scolaire, ses incertitudes, la multiplication des incidents scolaires autorisent souvent la transformation du rapport pédagogique en relations humaines potentiellement blessantes, qui sont une part décisive de l'usure professionnelle et finissent par occuper une place centrale dans l'image que l'on a de son propre travail.

Pour les élèves, le travail avec autrui décide aussi d'une part de l'expérience au travail. La présence de l'enseignant, ses qualités relationnelles, son humour occupent une grande place dans le jugement des élèves. Au lycée, sa parole, sa vivacité, son enthousiasme sont considérés comme de forts vecteurs de motivation. Son autorité décide des conditions de travail de l'élève, de la manière dont il peut prendre ou non des notes, se concentrer et comprendre. Mais l'espace de la classe est un espace moins risqué pour l'élève, protégé par le groupe et le nombre ; sa responsabilité dans le désordre ordinaire peut toujours être minimisée, sa participation est facultative et soumise aux aléas affectifs et de l'humeur, le vécu entre poirs l'emparte parfois en importance sur la relation avec l'enseignant. Bref, le travail dans la relation est à la fois un préalable décisif de l'apprentissage et l'espoir de la vie du groupe ; mais cette double nature en fait une scène bien moins dramatisée que pour l'enseignant.

## Le « halo » de la relation

Si le travail en présence de l'autre affecte fortement, pour les enseignants et les élèves, la nature et l'intensité des autres tâches, les enseignants doivent résister à l'envahissement de l'ensemble de leurs tâches par la coloration subjective de la relation pédagogique, alors que les élèves eux, doivent résister aux mirages d'une communication pédagogique qui ne décide que d'une part de la réussite scolaire.

Pour les enseignants, le travail dans la relation affecte le reste du travail d'un fort coefficient d'incertitude, comme le montre le destin contrasté d'un cours identique fait devant deux classes différentes. L'importance de la participation, les dérégulations de l'ordre scolaire, les hauts et bas de la motivation rendent le cours faiblement prévisible. Les aléas de l'interaction pédagogique rendent toujours incertaine la rentabilité d'un effort de renouvellement ou d'un investissement particulièrement intense dans la préparation d'un cours. Faiblement prévisible également d'ailleurs, le paquet de copies que l'enseignant a en mains, lorsqu'il s'avise de le considérer à l'aune du vécu du cours. Le vécu en termes de bannière communication, d'empathie entre enseignants et élèves ne fait que la moitié du chemin et ne permet pas de préjuger du résultat. Ce décalage structurel entre la relation pédagogique et son efficacité en termes d'apprentissage rend le pouvoir de démotivation des copies aussi grand sur les enseignants que sur les élèves.

Mais plus fondamentalement, la relation en classe colore tout l'espace du travail en dehors de la classe. Quand la relation avec le groupe a tenu ses promesses, tout le reste est souvent oublié, y compris parfois les préoccupations d'efficacité scolaire. Si la relation n'est pas la motivation majoritaire au départ des carrières d'enseignants, le contact avec les adolescents le devient dans bon nombre de cas, relayant dans certains cas la boisse d'intérêt intellectuel pour le métier. Mais quand elle est sous le signe du conflit, ou dans une version moins redoutée, trop marquée par l'apathie et le désintérêt, la relation pédagogique peut s'ouvrir à des affects beaucoup plus forts et pénibles. Lorsque les relations se détériorent, l'enseignant éprouve un mélange inextricable de sentiment d'incompétence et d'indignité personnelle difficile à supporter, contre lequel l'urgence est d'arriver à prendre un peu de recul. La relation est alors vécue comme un espace de risques, certes évoqué en termes personnels plus que professionnels, mais qui rejoint en boucle rétroactive sur les autres activités enseignantes.

Les aspects relationnels finissent alors par s'autonomiser, dictant en amont nombre de choix pédagogiques. On ne prépare pas son cours de la même manière pour une classe « sans problèmes » ou une « classe démotivée ». On ne corrige pas non plus coupé des affects du cours. Ce sont alors les heurs et malheurs des relations entre enseignants et élèves qui finissent par réguler dans les faits le travail des premiers. La préparation des cours, l'évaluation sont alors au service de la paix relationnelle, comme le montrent les pratiques d'enseignants de collèges difficiles, qui préparent plusieurs cours au cas où celui qui était prévu ne « marcherait pas », qui évaluent de manière à ne pas décourager brutalement les élèves, ce qui détériorerait leurs relations avec eux plus encore, ou qui encore adoptent telle ou telle pratique pédagogique en stricte fonction du degré de désordre scolaire qu'elle est censée générer (2). Les préoccupations en termes d'apprentissage sont alors au service de la gestion du cours. Le halo relationnel se déploie sur la totalité des tâches.

## Les illusions du face à face

Pour les élèves, le problème se pose différemment, à l'intérieur pourtant de la même tension.

À leurs yeux, beaucoup de choses se jouent « du premier coup », dans la manière dont l'écoute elle-même du cours en permet ou non la compréhension, et, du coup, l'apprentissage. Les élèves expriment souvent des représentations un peu mythiques

2 - Ce qui permet d'expliquer d'ailleurs en partie, l'aspect minoritaire des pratiques différenciées ou de groupe dans l'enseignement secondaire, plutôt renforcé par le fait d'avoir une mauvaise classe, cf. Périer P., « Enseigner dans les collèges et lycées », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 61, février 1996.

selon lesquelles « un cours bien compris » est déjà « un cours appris ». Or, la difficulté de se concentrer en cours est une expérience largement répandue, qu'elle soit une conséquence du chahut, ou des tendances individuelles à la distraction. C'est également la nature de l'attachement intellectuel et affectif de l'élève à l'enseignant qui colore fortement le vécu en classe. Les élèves peuvent dire facilement qu'ils laissent tomber une matière pour un enseignant qu'ils n'apprécient guère.

Mais au fond, la situation réelle est toute autre : le poids des « coups de cœur » se réduit dans la réalité plus globale du travail à la maison, qu'il faut de toutes façons faire coûte que coûte. L'affectif donne alors au mieux des priorités relatives sans modifier réellement le travail investi. Le vécu de la classe apparaît de faible efficacité pour rendre compte des difficultés de l'autre vie de travail, à la maison. Un enseignant, même chahuté, continue à mettre des notes et à exercer un pouvoir de décision, ce que sous-estiment certains élèves. Un enseignant, même sympathique, ne permet pas de résoudre les lacunes ou l'arriéré de travail non fait que les élèves sentent souvent peser sur leur destinée scolaire. La relation est alors comme un trompe-l'œil, dont l'efficacité est surestimée par les élèves.

La « fausse centralité » du travail devant autrui est aussi une conséquence de son indéniable richesse. Souvent décrite comme la part peu routinière du travail, productrice d'anecdotes et de récits, elle est aussi celle que l'on raconte et retient, et qu'éventuellement aussi on « ressasse ». La « charge mentale » constitué par le poids des événements passés en cours est souvent très forte pour les enseignants, en tout cas lorsqu'ils restent sur une impression d'échec, mais également pour les élèves, sur une double scène, juvénile et scolaire. Et pourtant, l'essentiel se joue aussi ailleurs...

## **LE TRAVAIL POUR AUTRUI: LE CŒUR FRAGILE DU TRAVAIL SCOLAIRE**

Le travail pour autrui renvoie, pour les enseignants, à la définition même du métier : il s'agit de faire apprendre, de faire comprendre, de faire travailler, de faire progresser. Le travail de l'enseignant ne prend sens ici que par l'élève, il est un « faire faire » (Tardif, Lessard, 1999). Pour ce dernier également, le travail pour autrui, même dévalué normativement puisque l'élève doit essentiellement travailler pour lui-même, représente l'essentiel du quotidien scolaire, au fil de toutes les prestations demandées par l'enseignant et évaluées par lui.

Il serait paradoxal de dire que le travail pour autrui s'arrête devant la porte de la classe. C'est bien entre ses quatre murs qu'il prétend s'actualiser, se confondant alors avec la relation pédagogique proprement dite. Mais ce n'est qu'en dehors d'elle qu'il est descriptible et analysable en tant que tel.

## Rationalisation pédagogique...

Le travail pour autrui des enseignants se déroule dans les coulisses de la relation pédagogique et représente une bonne part du travail chez soi. Il est prescrit par des programmes et des instructions officielles mais aussi par tout un matériel scolaire, manuels et documents accumulés au cours des années de carrière enseignante, et un matériel cognitif constitué par les représentations pédagogiques que chaque enseignant a du « bon cours ».

Le travail de montage, de sélection, d'ajouts que nécessite la préparation d'un cours est souvent décrit dans les termes artisanaux de la cuisine et du jardinage : « faire sa sauce », mais aussi « bricoler » ou « élaguer » sont des termes fréquemment employés. Pour beaucoup d'enseignants, la préparation du cours consiste également dans une phase de recherche de documents ou de supports, d'ailleurs généralement décrite comme délicate, car liée à une tâche essentielle et difficile : la motivation. On cherche alors « le » bon document : du bricolage ou du jardin, on pourrait presque dire qu'on est passé ici à la mécanique automobile, et à la recherche des bonnes « bougies d'allumage ». Ce qui fait que « ça » va fonctionner, le déclic. Surtout, les enseignants prévoient la forme pédagogique du cours, son rythme, son organisation, la répartition du cours et des exercices, des activités individuelles ou collectives, la place des moments d'évaluation. Malgré l'augmentation de la précision des prescriptions par les textes officiels, et un mouvement de rationalisation par l'introduction de la notion d'objectifs et de compétences (Ropé, Tanguy, 2000), on ne peut pas parler véritablement d'une standardisation de ce travail pour autrui, encore qu'elle s'esquisse davantage dans certaines disciplines.

145

Cet artisanat intellectuel, en général décrit comme euphorique ou du moins susceptible d'être intéressant et stimulant, fait contraste avec un autre aspect du travail pour autrui des enseignants, la correction de copies, décrite dans l'ensemble comme un travail ennuyeux. Les enseignants sont unanimes, le côté répétitif de la correction en fait un travail « à la chaîne », pourtant difficile et qualifié mais qui finit par être totalement démotivant. L'intérêt intellectuel paraît souvent absent de cette tâche. De plus, les enseignants ont l'impression de « payer » le fait d'avoir une mauvaise classe par une augmentation du temps de correction. Pourtant, ils décrivent également ce moment comme potentiellement décisif pour les apprentissages, moins par l'intermédiaire de la note, face à laquelle ils entretiennent un rapport ambivalent, en miroir de l'intérêt trop grand que leur accordent les élèves, que par les annotations, les conseils donnés en marge ou par oral.

Si la mise en forme des cours reste une activité investie par un « tour de main » individuel, l'ensemble du travail pour autrui enseignant apparaît cependant encadré par des consignes très précises. Le rythme des cours, leur succession, les critères

d'évaluation sont un cortège de prescriptions que certes, les enseignants assouplissent, mais qui restent très présents dans l'organisation de l'activité.

### **... contre débrouille du métier d'élève**

Par contraste, le travail pour autrui des élèves est très largement sous le signe d'une organisation plurielle et diverse, qui déborde largement les prescriptions enseignantes. Les élèves « se débrouillent » avec une masse de travail qui n'est jamais considérée en tant que telle mais cloisonnée par les coupures disciplinaires, et dont eux seuls connaissent la teneur et la temporalité, foncièrement irrégulière en fonction des amas aléatoires de contrôles à certaines périodes de l'année. Ils effectuent des choix plus ou moins radicaux et raisonnables, en fonction de l'intérêt intellectuel mais aussi et peut-être surtout stratégique des matières (3). Pour les élèves, le travail pour autrui est directement incarné par les productions scolaires concrètes, écrites ou orales et la plupart du temps évaluées, qui constituent d'ailleurs un domaine à part entière. Le reste du travail est souvent considéré comme finalisé par ces devoirs et cette évaluation, qui concernent forfaitairement l'ensemble des autres tâches de mémorisation, d'organisation et d'apprentissage. Mais si ces productions scolaires supposent une bonne compréhension des demandes de l'enseignant et de ses exigences, bien des incertitudes pèsent sur la définition de leurs normes et il serait faux de dire qu'elles arrivent à le standardiser véritablement. L'auto-évaluation personnelle reste difficile, essentiellement parce que les élèves ont l'impression d'un désajustement entre les connaissances et les techniques scolaires, les « savoirs » et savoir-faire » comme on le dirait dans le langage des compétences. Mais d'autres facteurs d'incertitude existent, par exemple les différences individuelles de sévérité, parfois incarnées par le choix d'échelles de notes variables en fonction de chaque enseignant. Par ailleurs, la difficulté de comprendre le verdict scolaire se conjugue avec l'idée que la note dépend de critères collectifs impossibles à maîtriser, vu la complexité des différenciations entre sections et entre classes. Le niveau d'ensemble de la classe permet alors d'expliquer, en dehors de ses compétences personnelles, le niveau de sa propre prestation. Certes, l'opacité n'est pas la même pour tous, et plus on est dans une mauvaise classe, ou un établissement en difficulté scolaire, plus on a du mal à se rendre compte de son niveau réel, parfois masqué par des artifices d'évaluation. Mais la note est toujours une surprise possible, le travail scolaire toujours trop imparfaitement codifié et standardisé.

Le travail pour autrui est le cœur du travail scolaire, mais ses actes de réciprocité quotidienne – échanges de cours et de conseils contre des devoirs, puis des devoirs

3 - On peut opposer l'instrumentalisme maîtrisé des bons élèves, à celui, bien plus radical, des élèves débordés et qui laissent « carrément tomber » certaines matières.

contre des notes – sont l'objet d'expériences paradoxales et contrastées. L'essentiel du travail pour autrui des élèves correspond à la part la moins revendiquée du travail enseignant : la production de la note. La part la plus valorisée du travail pour autrui enseignant, la préparation du cours, se joue aux risques de la relation et sans autre retour que celui, imparfait aux dires des enseignants eux-mêmes, du verdict scolaire. Le travail pour autrui, effectué toujours plus ou moins « à l'aveugle », finit alors par être le renvoi d'une image discutable et floue de son propre travail, où le degré de responsabilité de l'autre reste incertain, mais toujours mobilisable pour se justifier et se disculper d'un échec.

## **LE TRAVAIL POUR SOI : FORCÉMENT MÉCONNU**

Le travail pour soi peut-être défini comme la part la plus intime du travail scolaire, sa part individuelle et solitaire. La confrontation avec la tâche permet d'escompter un certain nombre de bénéfices individuels, relativement autonome de leur utilisation sociale, en termes d'estime de soi, de plaisir intellectuel ou pratique, de satisfactions narcissiques. Le travail pour soi est invisible et inaccessible, de part et d'autre de la relation pédagogique, il est une zone d'ombre commune entre enseignants et élèves sans doute parce qu'il n'existe dans bien des cas que comme un avatar de sa définition la plus noble : celle du travail intellectuel, repasant sur l'amour gratuit du savoir.

### **L'ombre portée du « vrai » travail intellectuel**

147

En effet, pour les enseignants comme pour les élèves, le travail scolaire pour soi est dominé par l'ombre portée du rapport à la discipline et au savoir. Pour les enseignants, l'intérêt pour sa matière a longtemps officiellement tenu lieu de culture professionnelle, mais surtout, elle reste la première source de motivation professionnelle, à l'entrée dans le métier. Elle est liée à une image du travail intellectuel, du travail d'étude, qui est la définition enseignante du travail pour soi. Si, au fil de sa carrière, l'inquiétude grandit quant à son niveau de compétence disciplinaire, si le métier au quotidien suppose un certain deuil de la discipline, il est rarement fait totalement. Une partie de l'expérience enseignante consiste à éviter ou à exorciser la séparation potentielle du travail pour soi et du travail pour autrui, à concilier ou réconcilier la discipline et le métier.

Mais il serait faux de dire que toute signification intellectuelle du travail scolaire a disparu pour les élèves. Dans un certain sens, la longueur croissante des études et la faiblesse de l'intériorisation de la contrainte scolaire en rendent la quête encore plus grande, surtout au lycée. L'intérêt qu'un élève peut avoir pour une matière entre de

manière non négligeable dans la représentation qu'il a des efforts fournis (4). Mais il est vrai que cet intérêt est sous l'emprise de deux grandes transformations qui le dissocient de la représentation traditionnelle de la « gratuité » du savoir : le souci expressif lorsque le lycéen subordonne l'intérêt pour le savoir à une capacité d'expression personnelle, mais aussi le désir de comprendre le monde, y compris dans ses manifestations culturelles les plus modernes. Les élèves, bons ou mauvais, ont parfois la sensation d'absorber une nourriture intellectuelle bénéfique, dans un vocabulaire presque thérapeutique où les cours « font du bien à l'âme. » Le savoir scolaire s'harmonise avec une intimité réflexive ou prend du sens en donnant les moyens de comprendre l'actualité, en particulier restituée par les médias, qui légitiment alors une culture scolaire qui s'est pourtant largement construite contre elle.

Mais que ce soit pour les enseignants et pour les élèves, cette version noble du travail pour soi aboutit paradoxalement à faire douter de l'importance de tout le reste. L'amour de l'enseignant pour sa discipline, on ne le sait que trop, peut coexister sans problème avec une grande distance au métier. Mais des élèves avides de savoir ont-ils réellement besoin d'enseignants ? Le mythe du pur intérêt intellectuel contredit le labeur de l'activité enseignante. Les enseignants disent parfois de certains élèves, qu'au fond, ils n'ont pas besoin d'eux. Le travail pour soi, dans sa version mythique abolit et la nécessité du travail pour et avec autrui. Mais il dévalorise aussi implicitement le reste des satisfactions personnelles au travail.

## La satisfaction de la tâche accomplie

148

Le quotidien du travail scolaire est porteur de satisfactions d'autant plus méconnues qu'elles sont considérées à l'aune du rapport désintéressé au savoir.

Car, du côté des enseignants, quelques tâches permettent de faire coïncider discipline et métier : le choix des textes ou d'un document motivant, le fait de faire soi-même les intitulés d'exercices, de les confectionner... Les enseignants de lettres relèvent des textes en lisant le journal, les enseignants de langues pensent à leurs élèves en sortant du cinéma. Le travail pour soi existe tout de même au fil des lectures, voire d'ouvrages de critique même s'ils ne servent pas directement dans le

4 - Pour 48 % des lycéens, il explique la priorité donnée à une matière au niveau du travail. Il arrive derrière l'importance du coefficient (65,8 % des élèves en font une raison de travailler) mais devant l'entente avec le professeur (31 %) et la réussite scolaire elle-même (23 %). Quant on leur demande pourquoi ils ont progressé dans une matière donnée au cours de l'année, 46 % des lycéens citent l'intérêt pour une matière comme la deuxième raison de l'amélioration de leurs résultats scolaires, derrière une meilleure compréhension du cours lui-même (52 %) et devant l'intensification des efforts (40 %) et l'amélioration de l'organisation du travail (27 %). Ainsi, l'intérêt est crédité d'une réelle efficacité (Barrère, 1997).

cours. La sphère des loisirs cultivés est souvent investie presque professionnellement par les enseignants de lettres et sciences humaines. Mais pour un certain nombre d'enseignants, la préparation des cours est vécue comme une tâche dévalorisée et à la limite comme sous-qualifiée en comparaison de ce qui serait un « vrai » travail intellectuel, qui cependant s'évanouit toujours plus dans les contraintes et la routine du métier. La démotivation enseignante est alors le produit direct de la disjonction observée entre le travail fait pour soi et pour les élèves.

Pour les élèves, et malgré leur situation contrainte, le travail scolaire apporte aussi un certain nombre de satisfactions, en classe ou à la maison. Au collège, ces satisfactions se confondent souvent avec celles du devoir accompli, le plaisir est alors, à la limite, celui d'avoir fini « ses devoirs », dans une forte intériorisation de la demande scolaire. Le travail pour soi se dissout dans le soulagement moral. Mais, au collège et au lycée, il est également présent au travers des tâches elles-mêmes. On découvre avec satisfaction sa facilité, la rapidité avec laquelle on exécute un travail. On se découvre aussi un surplus d'individualité par rapport aux autres. Les lycéens parlent de leurs techniques personnelles d'appropriation des tâches scolaires et font preuve souvent d'une grande réflexivité méthodologique. D'autant plus que les matières littéraires y invitent officiellement, les lycéens s'investissent parfois très personnellement dans leurs devoirs, surtout lorsqu'il s'agit de « donner son avis », de « justifier une opinion », de « s'affirmer personnellement ». Mais cet aspect du travail scolaire est constamment menacé par l'évaluation. En effet, du processus d'expansion subjective lié au travail scolaire, ce sont surtout les bons élèves qui témoignent. On oubliera bien rapidement la satisfaction éprouvée à faire un devoir mal noté, et donc en quelque sorte illégitimement satisfaisant. Le jugement scolaire annule bien souvent le travail pour soi et le rend invisible en le décrétant inefficace.

Enfin, et des deux côtés de la relation pédagogique, on peut finir par éprouver un grand plaisir dans des tâches ritualistes, la remise en forme ou en fiches des cours, pour les élèves ; la constitution de préparations impeccables, soignées, informatisées parfois pour les enseignants. Il existe aussi une satisfaction intrinsèque liée à la « bonne organisation », à la répartition et au choix des tâches selon les jours, à la mise en ordre d'un agenda pourtant bousculé par l'irrégularité du rythme des contrôles et les échéances de fin de trimestre. Mais ces plaisirs presque bureaucratiques du travail scolaire en sont aussi des résidus peu considérés.

Pour les enseignants, les élèves sont affectés d'un déficit chronique de travail pour soi, alors même qu'il est pourtant prescrit avec force par l'institution, sous forme d'injonction à l'autonomie. L'instrumentalisme contemporain des élèves face aux études, la fragilité de leurs motivations peuvent être interprétés comme un excès de travail pour autrui, même si la personne de l'enseignant est facilement dissoute dans ses équivalents impersonnels : la note, et au-delà, le passage, le diplôme, le résultat. Et

pourtant, les enseignants éprouvent également ce déficit et même certainement de manière plus dramatique ou plus centrale, dans une expérience qui n'est pas, comme celle des élèves, préparatoire à une autre. Le travail scolaire est dans cette perspective toujours trop scolaire, car son ambiguïté fondamentale est de se vouloir toujours plus que lui-même, et de travailler alors à sa propre disposition (Bourdieu, Passeron, 1968).

## Conclusion

Si la configuration idéale est un équilibre relatif entre les trois dimensions, leur disjonction explique bien des heurs et malheurs de la relation pédagogique, mais aussi des contours des carrières scolaires ou professionnelles des enseignants. Elle permet de faire émerger des aspects relativement ignorés du travail des uns et des autres. Du côté de l'enseignant, la régulation des efforts en fonction de l'image que l'élève lui renvoie de son propre travail ou des risques qu'il encourt dans la relation avec le groupe, la conjonction éventuelle de la démotivation des élèves et de son propre éloignement intellectuel des savoirs qu'il enseigne. Du côté de l'élève, lorsque, « écaeuré » et déçu de sa note, il garde alors la face par une feinte indifférence, lorsque son intérêt réel pour une matière n'arrive pas à se traduire par des bons résultats et finit par se dissoudre dans le verdict scolaire, lorsqu'il mise tout sur la relation, dans une version totalement personnalisée des apprentissages. Des scènes invisibles sur la seule scène pédagogique ou dans les chambres et les bureaux, mais qui résultent de l'articulation des différents lieux du travail scolaire, de ses différentes dimensions.

150

L'excès de travail pour soi abolit la nécessité du travail de l'autre ; l'excès de travail avec autrui déforme les autres dimensions du travail ; l'excès de travail pour autrui expose à la déception et à la sensation de l'inefficacité, voire de l'absurdité de ses propres efforts. La considération croisée de ces trois dimensions communes peut être un cadre opératoire pour rapprocher deux expériences au travail institutionnellement dissociées, malgré leur dépendance réciproque, pour en analyser les malentendus, mais aussi pour comprendre comment s'effectuent un certain nombre d'ajustements quotidiens.

## BIBLIOGRAPHIE

- BARRÈRE A. (2002). – *Les enseignants au travail*, Paris, L'Harmattan.
- BARRÈRE A. (1997). – *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.
- BONNET G., MURCIA S. (1996). – « Temps et charge de travail estimés par les enseignants du second degré dans les établissements publics », *Éducatons et formations*, n° 46, pp. 83-93.
- BOURDIEU P., PASSERON J.-Cl. (1968). – *Les héritiers*, Paris, Minuit.
- DUBET F., MARTUCELLI D. (1996). – *À l'école*, Paris, Seuil.
- ROPÉ F., TANGUY L. (2000). – « Le modèle des compétences : système éducatif et entreprise », in *L'Année sociologique*, 2, pp. 493-521.
- TARDIF M., LESSARD C. (1999). – *Le travail enseignant au quotidien*, Bruxelles, De Boeck.