

Chapitre 2

DES ENJEUX DIFFÉRENTS SELON LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT

L'allongement de la vie professionnelle a d'abord été envisagé essentiellement dans la perspective d'assurer à long terme l'équilibre des régimes de retraite, dans un contexte d'allongement de l'espérance de vie moyenne. Les lois de 1993 (dans le secteur privé) et de 2003 ont provoqué un accroissement des années de cotisation exigées pour l'atteinte du taux plein. Mais ces lois ne font guère cas de la spécificité des métiers, non plus que de l'évolution des femmes et des hommes au fil de l'âge et de l'expérience. Elles font également l'impasse sur les transformations des métiers au fil du temps, alors même que de nombreux changements sont intervenus ces dernières années.

Voulant insister sur les problèmes de fins de carrière, nous allons ici évoquer les difficultés des enseignants. La variabilité interindividuelle explique que certains d'entre eux vivent plutôt bien les dernières années, d'autres avec plus de difficultés, et que des écarts existent. « *Le vieillissement est l'inscription du temps chez tout individu ; et le temps provoque des transformations à différents niveaux : biologique, psychologique, psychique, social, économique. Ces transformations sont variables dans leurs modalités, leur intensité, leur sens et les moments où elles se produisent. Certaines de ces transformations sont génétiquement déterminées. Mais elles sont toutes influencées par l'environnement, ce qui accentue leur variabilité.* » (Laville, 1989)

S'agissant de l'enseignement, il est manifeste qu'il a lui-même évolué dans ses fondements, ses objectifs, ses moyens. Par ailleurs, si la profession était très valorisée socialement par le passé, aujourd'hui elle est porteuse de bien des maux de la société : bien des enseignants se jugent stigmatisés par les médias, l'opinion publique, et même par l'institution, parfois. Ces enjeux ne sont pas homogènes selon les niveaux scolaires. Des différences apparaissent dans la pratique selon l'âge des enfants auxquels on a affaire, selon aussi les disciplines diverses en collèges et lycées, leurs contraintes et leurs exigences. C'est d'abord sur ces caractéristiques spécifiques que nous voudrions insister (Cau-Bareille, 2009a).

1. LE MÉTIER D'ENSEIGNANT EN MATERNELLE

Les enseignantes de maternelles interrogées ont souvent choisi leur métier par vocation pour travailler avec des petits. Dans l'ensemble, elles n'ont pas eu de formation spécifique « *au métier* » à l'École normale et ont construit leurs compétences sur le tas, avec l'aide éventuelle de collègues ou de directrices.

Notre analyse a d'abord permis de souligner *l'utilité sociale et éducative* de ces classes, le rôle essentiel de ces maîtresses :

- dans la mise en place des apprentissages scolaires de base (graphisme, numération, phonologie...),
- dans l'éveil et l'accompagnement du développement des enfants,
- dans l'apprentissage des règles comportementales de fonctionnement dans une classe, pour créer les conditions des acquisitions ultérieures,
- dans le rapport aux familles : mettre les parents en confiance pour tout ce qui relève de la scolarité de leurs enfants, restaurer pour certains l'image positive de l'école pour que les élèves viennent à l'école sereins et puissent progresser correctement...

Cela passe par la mise en œuvre de compétences multiples, souvent acquises avec l'expérience.

Eu égard à cet ensemble d'objectifs à tenir ensemble, *le métier leur a paru fatigant dès le début* en raison des exigences de leurs activités auprès de tout jeunes enfants et de certaines conditions de travail (nombre d'enfants, contact quotidien plusieurs fois par jour avec les parents, hauteur des plans de travail, charge de travail importante, locaux très sonores...).

Avec l'âge, le coût de l'activité s'accroît ; le terme d'épuisement est souvent évoqué pour en marquer l'intensité (Cau-Bareille, 2008 ; Cau-Bareille, 2009b). Trois facteurs semblent en être à l'origine :

- une *fatigue physique* liée aux postures qu'imposent les plans de travail des élèves, au matériel, aux nécessités de bouger en permanence, de faire de la gym, de porter les enfants, etc. qui s'accroît au fil de l'âge ;
- une *fatigue nerveuse* liée :
 - aux rapports aux enfants que l'on doit entraîner et auxquels on doit apprendre les règles de la vie scolaire en même temps que des bases des apprentissages et ceci à la fois de manière ludique, en individualisant les rapports et en divisant son attention entre plusieurs ateliers. Il faut y ajouter une activité de diagnostic concernant le développement de l'enfant et ses éventuelles difficultés. D'où une charge cognitive et des responsabilités importantes qui s'inscrivent dans un contexte bruyant renforçant la pénibilité de l'activité ;
 - aux rapports avec les parents extrêmement présents dans les classes, rapports qui peuvent parfois être très tendus, voire conflictuels ;
 - au cumul des tâches qui s'ajoutent à l'activité d'enseignement en face à face avec les élèves (élaboration du projet d'école, réunions avec les représentants des parents d'élèves de l'école, rencontres avec les parents...)
 - à une charge de travail lourde (aussi bien dans le temps scolaire que dans la sphère privée en lien avec les préparations) et une « demande psychologique élevée » (Karasek, 1979).
Cette fatigue nerveuse s'accroît au fil de l'âge [ce que confirme le Dr Papart (2003)], et l'expérience professionnelle ne semble pas parvenir à la réduire ;
- à mettre en perspective avec une *fatigue personnelle* liée à l'avancée en âge et à la ménopause, qui fait qu'on n'a plus les mêmes ressources pour faire face aux contraintes du métier.

Dans cette situation, les *choix de fins de vie active* des enseignantes de maternelles s'articulent autour de quatre points :

- Ils sont largement *dépendants des conditions de travail* dans lesquelles se déroule l'activité :
 - des niveaux et effectifs des sections,
 - des enfants accueillis (de plus en plus de cas difficiles),
 - de l'organisation du travail, de la dynamique de l'école impulsée par son directeur, du climat scolaire,
 - des rapports avec les ATSEM⁶ plus ou moins présentes dans les classes selon les municipalités et le choix des directeurs d'école,
 - de l'architecture et insonorisation des locaux,
 - des rapports avec les parents.

⁶ ATSEM : L'agent territorial spécialisé d'école maternelle est un intervenant qualifié de catégorie C d'une collectivité territoriale, recruté sur concours et titulaire du CAP petite enfance. Il assiste le personnel enseignant pour la réception, l'animation et l'hygiène des très jeunes enfants. Il prépare et met en état de propreté les locaux et le matériel servant directement à ces enfants. Il participe à la communauté éducative.
L'ATSEM est placée sous l'autorité hiérarchique du directeur de l'école pendant le temps scolaire et sous celle du maire en dehors du temps scolaire.

Plus ces conditions sont difficiles, plus les maîtresses en fin de carrière ressentent le poids de ces contraintes, sans avoir autant de ressources physiques et psychiques qu'auparavant pour y répondre. Pour certaines, l'expérience acquise au fil de l'âge et de la pratique du métier ne semble pas compenser les difficultés (Cau-Bareille, 2009c) ; cela suscite parfois de l'incompréhension et de la culpabilité face à cette fatigue supplémentaire ressentie, et peut générer une dépense d'énergie plus importante contribuant à leur épuisement.

- Selon les enseignantes, les *évolutions institutionnelles* qui définissent aujourd'hui le cadre de leur activité remettent en cause leurs compétences et le sens de leur travail.

Loin de valoriser leur savoir-faire, les changements qui affectent les maternelles (au niveau de l'écriture, de la pré-lecture, introduction des sciences, de l'histoire en grande section, de la prévention routière par exemple) et les nouveaux modes d'évaluation de leur propre travail touchent le cœur du métier (mise en place des évaluations, fiches de préparations des séances), les fondamentaux de leur travail, leur autonomie. « *Actuellement, on nous demande de singer l'élémentaire* », disent certaines enseignantes. Les fins de carrière apparaissent ainsi de plus en plus entachées de rancœur et de difficultés à faire valoir leurs façons d'enseigner face à une institution dans laquelle elles ne se reconnaissent plus autant qu'avant. Au lieu d'y trouver un soutien, elles en soulignent les astreintes et frustrations, sentiments qui font partie des arguments pour envisager des départs précoces.

- Si toutes ont insisté sur les exigences physiques, mentales, psychiques de leur activité, la *pénibilité physique* prend ici un caractère très aigu.

Cette pénibilité est à l'origine de nombreux problèmes de santé, pénalisant les fins de carrière, et pouvant constituer une gêne dans l'activité. Elle est reconnue comme liée à la spécificité de l'activité en maternelle, y compris par les collègues d'autres niveaux (*cf.* encadré ci-dessous).

M (enseignante de classe élémentaire) : « Quand vous êtes fatiguée, avec les grands c'est plus facile. Vous leur dites ; il n'y a pas de souci, les enfants, ils sont nickel ! Allez dire ça à des enfants de 3 ans ! C'est mortel ! C'est très très dur la maternelle, c'est épuisant ! Je ne le ferai pour rien au monde. C'est épuisant physiquement, il faut se baisser, je ne pourrais plus ! Non, non, non ; ce n'est pas du tout le même métier qu'en élémentaire. La maternelle est un métier à part, il n'y a pas à tortiller. »

D'où des aménagements du temps de travail en fins de carrière (quatre des huit enseignantes rencontrées sont passées à temps partiel récemment), compromis plus ou moins satisfaisant pour vivre les dernières années d'un métier qu'elles estiment être « *un des plus beaux métiers du monde* ». Et le fait qu'elles aient des inquiétudes à se projeter en santé dans les fins de vie active, alors qu'elles aiment leur métier, alerte sur le coût humain de cette activité. La fatigue physique joue un rôle particulier dans leur décision de départ, voire leur option pour le temps partiel, plus que dans les autres niveaux scolaires.

- Des *arguments plus personnels* mettent en balance le désir de partir avec le plaisir de poursuivre son activité :

- le contrat initial précisant un départ à la retraite à 55 ans chez les instituteurs⁷ : les enseignants expliquent avoir construit leur projet de vie personnelle en fonction de cette échéance et ne veulent pas y renoncer malgré une perte financière liée à la décote ;
- les femmes ayant plus de trois enfants partent également plus tôt que les autres. Il y a là une difficulté à tenir ensemble des contraintes professionnelles lourdes et des charges familiales tout aussi fortes favorisant une usure précoce et une accentuation des problèmes de santé ;

⁷ Dans le cadre des nouvelles mesures d'allongement de la durée d'activité dans la Fonction publique, la date de départ a été retardée : située à 57 ans aujourd'hui, elle devrait progressivement dans les années à venir passer à 60 ans.

- « laisser la place aux jeunes parce qu'il y a trop de jeunes au chômage » aujourd'hui est un déterminant fort pour partir chez quelques enseignants, même s'ils disent être en bonne santé en fin de carrière.

À partir de nos analyses détaillées (que nous avons seulement synthétisées ici et qui ont fait l'objet d'un rapport particulier et d'articles plus détaillés [Cau-Bareille, 2008 et 2009 b et c]), nous pouvons formuler quelques premières recommandations :

- Diffuser les connaissances sur le métier d'enseignant en maternelle et son rôle fondamental dans la formation préscolaire des 3-5 ans

Selon les éléments que nous avons recueillis, les enseignantes de maternelles ne se sentent pas reconnues dans leurs compétences, dans ce qu'elles apportent aux élèves, par l'institution dans laquelle elles évoluent.

Évaluées par des inspecteurs non spécifiques aux maternelles, elles considèrent que l'on projette dans leurs pédagogies des méthodes empruntées à l'élémentaire, ce qui traduit une méconnaissance de la spécificité des jeunes enfants et de leurs évolutions. Elles ont l'impression que ce qui, pour elles, relève de savoir-faire auprès des jeunes enfants est incompris, voire méprisé. Elles ont le sentiment de devoir toujours prouver leur professionnalisme.

Dans ce contexte, les propos (abondamment commentés) du ministre de l'Éducation sur les maternelles, ont provoqué l'inquiétude des enseignantes rencontrées, et chez certaines une profonde amertume : « *Il faut que la question des maternelles et du pré-élémentaire soit posée. Si nous scolarisons les enfants à 2 ans, ce n'est pas dans un objectif scolaire, c'est parce que ça arrange les communes. Est-il vraiment logique, alors que nous sommes si soucieux de la bonne utilisation des crédits alloués par l'Etat, que nous fassions passer des concours à bac plus 5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire la sieste à des enfants et de changer des couches ? Je me pose la question, ces personnes ayant les mêmes compétences que si elles étaient institutrices en CM2* ». Selon elles, cette représentation de ce qui se passe en maternelle pour les tout-petits méconnaît son importance pour la structuration des apprentissages, pour l'acquisition des règles de socialisation nécessaires au fonctionnement d'une classe, pour susciter l'envie d'apprendre et de grandir ; autant d'éléments essentiels pour aller vers des apprentissages plus complexes. Elles redoutent que ce genre de déclarations ne fonde la représentation que les parents s'en font. Elles ont le sentiment de devoir régulièrement justifier de leur professionnalisme et du fait qu'il s'agit d'un « *vrai métier* » qui nécessite des connaissances et savoir-faire.

Il serait donc utile de travailler à sortir ce métier de l'invisibilité dans laquelle il se trouve, et de parler de ses conditions de travail. On a là un premier levier pour agir : apporter et diffuser des connaissances sur le métier, aussi bien auprès des décideurs que de l'opinion publique, visant à faire évoluer les représentations sur cette profession et son utilité sociale, ce qui favoriserait une meilleure reconnaissance des personnes qui l'exercent. Cela participerait certainement à un bien-être au travail dont les enseignants ont besoin aujourd'hui pour garder l'envie d'exercer ce métier.

- Intérêt de revenir à des inspecteurs spécifiques aux maternelles, compte tenu de la spécificité des compétences et modes d'apprentissage de ces niveaux de classe.

Nous avons vu que les inspections en maternelle sont actuellement mal vécues du fait de la méconnaissance des pédagogies spécifiques en maternelle, des exigences actuelles en matière de programmes. Selon les intéressées, elles sont inadaptées dans ces niveaux de classe où les acquisitions se font plus dans le jeu, la danse, la gymnastique, au travers du dessin, leur point de référence étant l'élémentaire.

- Requestionner le bien-fondé des évaluations en maternelle.

Toutes les maîtresses interrogées avaient des arguments à faire valoir pour contester la pertinence et les modalités de ces évaluations dans ces niveaux de classes : la rapidité de développement des enfants à cet âge, les différentes modalités d'apprentissage des fondamentaux (par le jeu, par la mobilisation corporelle, par l'oralité, par le dessin ...).

Il faut sans doute aller au-delà d'une analyse en termes de résistance au changement des anciens, au profit d'un argumentaire fondé sur les spécificités et le développement des enfants de ces niveaux scolaires.

- Introduire une formation spécifique au métier d'enseignante de maternelle tenant compte des compétences particulières que nous avons mises en évidence dans ce travail.

Les personnes en fin de carrière pourraient jouer un rôle important de transmission et de formation. Cela offrirait éventuellement des passerelles pour une autre activité et participerait à une reconnaissance du métier qui est essentielle à leur bien-être, et donc à leur santé au travail.

- Veiller aux effectifs et à la disponibilité des Atsem : Plusieurs études réalisées auprès des ATSEM confirment les difficultés d'organisation du travail signalées par les enseignants. Ces difficultés, qui concernent surtout la disponibilité des ATSEM, semblent pour partie liées (voir, par exemple, Delgoulet et col., 2009) :

- à des effectifs insuffisants dans certaines écoles alors qu'elles devraient être une par classe,
- à la triple mission qu'elles ont à réaliser : entretien des locaux, restauration, éducation,
- à la disparité de leur formation et de leur recrutement au vu de lois qui ont changé seulement depuis 2002.

Une évaluation de la situation dans un nombre important d'établissements pourrait aider à prendre la mesure du problème et constituer un support de négociation pour leur recrutement, notamment avec les municipalités qui en ont la charge et sur la définition de leurs fonctions dans l'école.

- Susciter le travail collectif entre enseignants

Un tel espace collectif est essentiel pour que les enseignantes puissent échanger sur leurs pratiques, sur leurs difficultés, qu'elles aient les conditions pour transmettre des connaissances et astuces de métier à destination des jeunes collègues.

2. LES MÉTIERS DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

L'utilité de ces niveaux de classe n'est pas discutée, ni par les ministres ni par l'opinion publique. On peut même dire qu'aujourd'hui, on fait reposer sur les enseignants de ces niveaux la responsabilité de la réussite ultérieure des enfants. Or, cette responsabilité est dure à porter dans un contexte de travail de plus en plus difficile.

Selon les entretiens que nous avons menés, les principales difficultés de leur métier s'articulent autour de trois points :

- Une charge de travail extrêmement importante liée à la *diversité des matières à enseigner dans un temps de travail de plus en plus court*. En plus des matières classiques, se greffent maintenant la prévention routière, les langues, l'informatique... La mise en place des heures de soutien aux enfants en difficultés participe également à réduire le nombre d'heures d'enseignement global.

Cela contribue à un sentiment partagé par tous les enseignants du primaire interrogés d'avoir moins de temps pour bien faire son métier, de devoir sacrifier la qualité du travail, alors même que l'enjeu de ces classes est l'ancrage des apprentissages de base. Ces injonctions contradictoires entre diversité des matières à traiter et approfondissements, suscitent des conflits de buts pour les enseignants, qui ont de plus en plus de difficultés à tenir leurs objectifs avec les moyens donnés, ce qui justifie en partie l'envie de quitter le métier.

- Ils disent faire face à *de plus en plus d'élèves en grande difficulté scolaire* dans ces niveaux. Selon eux, cela tient à deux facteurs :

- de plus en plus d'enfants en difficultés psychologiques et comportementales ne sont plus suivis en institutions spécialisées, d'où leur intégration dans le système scolaire classique ;
- des élèves en difficultés scolaires ne bénéficient plus du soutien personnalisé dans des classes de perfectionnement ou au sein des réseaux d'aides scolaires débordés dans leur travail.

En renvoyant la gestion du problème aux enseignants, l'institution les responsabilise finalement quant à leur capacité à les sortir de leur échec scolaire ; et sur ce point, ils se sentent bien seuls. Les difficultés des élèves renvoient alors à l'échec des enseignants, générant une réelle souffrance quant à leur impuissance à résoudre les problèmes, même en fin de carrière. Cette dimension « *d'échec de l'enseignant* » à aider l'enfant en difficulté est également souvent renvoyée par les parents. Au lieu d'envisager que l'enfant ait des difficultés de compréhension, d'assimilation, de raisonnement, il semble aux enseignants que les parents préfèrent incriminer leurs compétences à mobiliser les ressources de l'enfant. Ils ont l'impression d'être devenus « *des instruments de réussite de l'enfant* » pour les parents - sentiment que l'on retrouvera également très fort en collège.

- Des *heures de correction* qui commencent à devenir importantes et déborder largement dans la sphère hors travail ; sachant que ces enseignants quinquagénaires souhaitent maintenir les mêmes exigences de présentation des cahiers, de fautes d'orthographe qu'en début de carrière, même si elles sont consommatrices de temps. Ces exigences se réfèrent en effet à des valeurs de métier auxquelles ils ne veulent pas renoncer car elles sont jugées importantes pour la scolarité future des élèves.

Il résulte de tout cela un stress important, à mettre en perspective avec les enjeux des échecs scolaires dans une période stratégique d'apprentissage, la gestion d'enfants en difficultés cognitives, psychologiques et comportementales, la gestion difficile de l'hétérogénéité de leur classe, les contraintes de temps pour traiter toutes les parties du programme. La pénibilité physique, bien que moins aigue qu'en maternelle, reste présente, liée au fait d'être en permanence debout, en alerte sur la cour

comme dans la classe, d'avoir à gérer l'activité gymnastique aussi sollicitante en élémentaire qu'en maternelle.

Si les termes de « *fatigue, fatigue physique* » sont souvent usités dans les entretiens, la notion d'épuisement est très rarement employée. Sur les six personnes rencontrées, une seule travaille à temps partiel en fin de carrière. Par contre, elles sont majoritaires à partir à 55 ans, bénéficiant des droits pour partir moyennant une décote, ce qui peut alerter sur le coût psychologique de l'activité et les conditions actuelles de travail.

Dans l'ensemble, les arguments des enseignants en élémentaire pour sortir précocement de l'activité sont semblables à ceux des enseignants de maternelle : la référence au contrat initial ; les possibilités offertes aux les femmes ayant plus de trois enfants ; et le souci de « *laisser la place aux jeunes* ».

À partir de cette analyse, nous pourrions ici aussi formuler quelques recommandations :

- *Réfléchir au contenu des enseignements délivrés en élémentaire.*

Tous les enseignants rencontrés ont pointé la multiplication des matières à aborder en cours dans un espace temps de plus en plus réduit, posant le problème fondamental du temps consacré aux apprentissages fondamentaux. La volonté d'ouvrir des perspectives aux élèves, d'enrichir leur représentation du monde et des problèmes, l'introduction des heures de soutien, ont comme effet pervers de limiter l'approfondissement de notions importantes, donnant l'impression aux enseignantes de « *surfer* » sur les apprentissages, au risque qu'il n'en reste pas grand-chose à terme. Ce point de vue, largement partagé par les enseignants de collège comme nous le verrons, participe à un sentiment de dégradation de la qualité du travail, lui-même souvent à l'origine d'une insatisfaction dans l'exercice de leur métier.

Il serait donc utile de réfléchir à la pertinence de faire porter à l'école des choix de société en matière d'ouverture, ou aux modalités d'aménagement de cette ouverture qui ne compromettent pas les enseignements de base. On peut par exemple se poser la question de la prise en charge de certains enseignements spécialisés par d'autres enseignants ou intervenants extérieurs. Cela existe quelquefois, par exemple dans des écoles parisiennes. Cela peut permettre au collectif d'enseignants de mutualiser les compétences de l'équipe, et de donner la possibilité de travailler en groupes plus restreints.

- Se poser la question de la *prise en charge des élèves en difficulté* au sein de l'école et pas simplement en classes.

Les enseignants interrogés se plaignent tous de l'hétérogénéité des élèves et souffrent de l'impossibilité organisationnelle et temporelle dans lesquelles ils se trouvent d'aider les enfants en difficultés. Même en fin de carrière, malgré les années d'expérience du métier qui leur ont permis de développer des savoir-faire pédagogiques, ils ont le sentiment de n'être jamais parvenus à gérer ce problème. Cela est à mettre en lien avec les effectifs des classes. Quitte à aller à contre-courant des tendances organisationnelles actuelles, rappelons qu'il a été montré depuis longtemps par les sociologues que le travail en grand groupe était moins performant pour les participants. L'allègement des effectifs faciliterait évidemment le suivi individualisé des élèves.

Des heures de soutien peuvent être utiles ; mais il n'est pas sûr qu'elles suffisent à rattraper des élèves en difficulté pendant plusieurs heures de classe. Comme les enseignants le précisent régulièrement, « *les difficultés scolaires des enfants sont souvent liées à des problèmes psychologiques et comportementaux plus larges. Nous n'avons ni les moyens ni les compétences pour y répondre.*

C'est le rôle des personnes du Rased⁸ ». Ces heures de soutien font largement débat parmi les enseignants, certains refusant de les mettre en place quitte à se fragiliser dans leur rapport aux inspections. Cette première année d'introduction des heures de soutien pourrait donner des éléments pour juger de la pertinence de ce type de prise en charge.

Signalons qu'en Suède, une enseignante supplémentaire est présente dans chaque classe pour rattraper les difficultés des élèves au fur et à mesure qu'elles apparaissent ; on ne peut que souligner à quel point la situation française apparaît différente.

Par contre, des soutiens réels sont attendus de la part des conseillers pédagogiques comme des inspecteurs sur ces points. Les enseignants expérimentés ont souvent regretté que les conseillers pédagogiques ne s'intéressent qu'aux jeunes enseignants sortis de l'IUFM⁹ : eux aussi ressentent le besoin de mettre en débat leurs difficultés quotidiennes.

Dans le même ordre d'idée, des groupes de travail inter-écoles portant sur la prise en charge des élèves en difficultés scolaires seraient intéressants à mettre en place. Une mutualisation des expériences permettrait d'entrouvrir des champs de possibilités que seul on n'imaginerait pas. Les conseillers pédagogiques pourraient y jouer un rôle important. Mais cela supposerait de renforcer leurs effectifs car il est hors de question de dépouiller l'un pour habiller l'autre, les jeunes ayant toujours besoin d'être accompagnés dans leur apprentissage. Le positionnement d'inspecteurs dans de tels groupes poserait à notre avis problème dans le sens où il est encore considéré comme un évaluateur, qui porte un jugement sur une pratique et décide des évolutions de carrière. Le problème est davantage d'organiser des discussions libres. La mise en œuvre d'une telle proposition ne peut se faire sans l'accord des conseillers pédagogiques ; il ne s'agirait ni d'alourdir leur charge de travail, ni de leur imposer une mission à laquelle ils n'adhèreraient pas. Il y a là un débat inter-métier qui mériterait à notre sens d'être ouvert. Par ailleurs de telles rencontres pédagogiques impliqueraient une réflexion sur leurs modalités d'application : comme activité de formation, elles pourraient normalement être prises sur le temps d'enseignement. Mais d'un autre côté, les enseignants se plaignent que ce temps se raccourcisse. Elles nécessiteraient donc une organisation à négocier entre toutes les parties prenantes.

Rappelons en outre que nos entretiens ont été menés avant le projet de suppression des Rased ; dans un contexte où ces structures de soutien pour les enfants en difficulté étaient encore en place. Dans plusieurs entretiens, les enseignants ont pointé *« la difficulté à travailler avec les réseaux d'aides psychologiques qui s'occupent de leur école, du fait des effectifs réduits de ces équipes et de l'étendue très importante de leur périmètre. Les besoins des enseignants et surtout des élèves sont pourtant réels ; dans le fonctionnement global de la classe, la diversité des problèmes ne peut être entièrement traitée »*. Ainsi, les enseignants exprimaient le besoin d'encore plus d'articulation et de travail avec les membres du Rased. Par leurs prises en charges individuelles ou en petits groupes, leurs compétences approfondies dans le champ de la pédagogie, de la psychologie, de la psychiatrie infantile, de la psychomotricité, les réseaux créaient les conditions de raccrochages scolaires mais plus fondamentalement permettaient de travailler sur des problèmes de comportement, des difficultés de psychomotricité et des difficultés psychologiques de l'enfant avec des méthodes et outils beaucoup plus adaptés que ceux dont disposent les enseignants ayant à gérer une classe de plus de vingt enfants. Nous nous trouvons donc dans une situation paradoxale : la disparition des Rased

⁸ Les Rased : les Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Ils sont apparus en 1990. Ils ont pour mission de fournir des aides spécialisées à des élèves en difficulté dans les classes ordinaires des écoles primaires, à la demande des enseignants de ces classes, dans ces classes ou hors de ces classes. Ils comprennent des *enseignants spécialisés chargés des aides à dominante pédagogique*, les "maîtres E" (difficultés d'apprentissage), des *enseignants spécialisés chargés des aides à dominante rééducative*, les "maîtres G" (difficultés d'adaptation à l'école), et des psychologues scolaires. Leur diminution forte, actuellement programmée, fait l'objet d'un débat social important, mais notre recherche s'est déroulée antérieurement à cette mesure.

⁹ IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres.

décidée par les responsables de l'Éducation nationale, dans un contexte où les besoins des enseignants comme des élèves semblent plus importants qu'avant.

Compte tenu de ces nombreuses préoccupations autour des enfants en difficulté, il nous paraîtrait opportun de rediscuter de la place que l'on veut donner à ces problèmes, et surtout à la nécessité de leur prise en charge dès ces niveaux scolaires, sous peine de laisser s'installer des dérives plus difficiles encore à contrôler par la suite. Bien souvent, des réponses insatisfaisantes sont trouvées dans des prises en charge hors de l'établissement, qui imposent des coordinations importantes hors du temps scolaire pour les enseignantes, alourdissant leur activité. C'est un débat qui mériterait aussi d'être ouvert.

3. LES MÉTIERS D'ENSEIGNANTS AU COLLÈGE

L'apparente unité des termes « *enseignants en collèges* » masque une hétérogénéité extrêmement importante de personnes au niveau :

- des disciplines enseignées,
- des caractéristiques de métier,
- des contraintes temporelles : nombre d'heures de travail hebdomadaires avec les classes, pour préparer un cours, corriger le travail,
- des possibilités ou non de fonctionner en demi-groupes,
- des modalités de l'enseignement (cours magistraux en grands groupes, travaux pratiques en classes dégroupées, travail en ateliers ...).
- des statuts : si la majorité des professeurs sont certifiés (capésiens), quelques rares personnes sont PEGC ou agrégés (ces derniers ont un service de quinze heures au lieu de dix-huit).

Cependant l'analyse des entretiens a montré des éléments de convergence dans leur manière de vivre le métier conditionnant leur planification de déroulement des fins de carrière :

- une charge de travail importante, inhérente au *travail de préparation* mais surtout de *correction* lié à ces niveaux de classes (les copies sont plus importantes en volume et en correction qu'en élémentaire) ;
- une *hétérogénéité de niveaux des élèves* qui pose problème dans la gestion du groupe classe, tenant à des fragilités des acquisitions de bases chez certains élèves, à la scolarité obligatoire jusqu'en troisième et à la suppression des classes de perfectionnement ;
- un sentiment que les *élèves sont devenus passifs dans l'apprentissage* alors que les enseignants font énormément d'efforts, y compris en fin de carrière, pour leur donner envie d'apprendre. Une dépense d'énergie qu'ils ressentent comme unilatérale, et source de démotivation. D'où le renoncement parfois à certains critères d'exigences, à des valeurs de métier. Or, comme le dit très bien Clot (1999) « *l'activité, c'est aussi ce qui ne se fait pas, qui n'est pas sans répercussion sur la santé. Le coût du travail pour l'opérateur est lié à ce qu'il ne lui est pas possible de faire* » ;
- une *violence dans les comportements de certains élèves* [Esteve (1989) cité par Hansez et coll. (2005) ; Thomas (1990)] qui peut fragiliser et participer à un sentiment d'impuissance et d'incompétence en fin de carrière chez des personnes déjà en difficulté dans leur rapport au travail ;
- le sentiment que les orientations définies par les ministères privilégient *l'abord d'un certain nombre de connaissances au détriment de leur approfondissement*. Ceci génère une impression globale de faire du « *saupoudrage* » de connaissances plutôt qu'un travail de fond sur des notions fondamentales, permettant d'acquérir des méthodes de travail et de réflexion. Pour certains enseignants expérimentés, cela implique aussi un renoncement à des valeurs de métier, à des fondamentaux de