

Plusieurs enquêtes et recherches¹ mettent en évidence un malaise éprouvé par des enseignantes et enseignants². Ce malaise paraît non seulement lié à la profession enseignante en tant que telle. En effet, il est aussi corrélé avec des questions sociétales et un climat de réformes scolaires impliquant des remaniements de l'activité enseignante d'autant plus importants qu'ils ne sont pas l'objet de consensus ni parmi les enseignants ni parmi la population. Comment comprendre le malaise ressenti ? Pour approcher cette question, la recherche³ dont cet article se fait l'écho s'est centré autour de l'*investissement subjectif* des enseignants dans leur travail. Elle a recueilli les propos de seize enseignants du canton de Vaud, qui ont été amenés à commenter un enregistrement vidéo de leur activité. Ces commentaires éclairent de manière significative des éléments centraux liés au travail des enseignants.

S'investir dans son travail : entre plaisir et souffrance

L'investissement subjectif

L'investissement subjectif des enseignants dans leur travail a été jusqu'ici peu thématiqué dans la littérature. La métaphore de l'investissement pour parler du psychisme humain n'est pas récente. Freud (1956) l'utilise dès 1985, pour signifier le fait qu'une certaine énergie psychique se trouve attachée à une représentation, une partie du corps, un objet, qui se trouve ainsi chargé d'une signification particulière. L'investissement est vu comme une métaphore relative à une sorte de « mécanique des fluides », c'est-à-dire liée à l'hypothèse de processus psychiques consistant en la circulation et la répartition d'une énergie psychique (énergie pulsionnelle) quantifiable. À ce titre, l'investissement subjectif dans son travail serait le transfert sur l'activité professionnelle de pulsions déplacées de leur objet premier.

L'*investissement* est aussi un terme économique, et cette acception est certainement la première à venir à l'esprit lorsque ce mot est évoqué. Ce changement de référence nous fait passer d'une équilibration d'énergie psychique à celle d'une circulation de biens symboliques (flux financiers) ou physiques (équipement, matières premières). Dans ce cadre-là, s'investir subjectivement, c'est donner quelque chose de soi en comptant sur un retour, qu'il soit d'ordre matériel (récompense, salaire) ou symbolique (reconnaissance, statut, pouvoir).

Mais à quoi reconnaître quelqu'un qui s'investit dans une activité ? À de rares exceptions près, la simple présence d'une personne ne signifie pas son investissement, à moins que sa présence lui demande un effort particulier ou un sacrifice marquant. Autrement dit, s'investir, c'est investir quelque chose de soi, mais qui n'est pas soi, dans le sens où ce quelque chose ne se réduit pas à la simple présence. L'usage courant du terme montre que l'on peut investir son énergie, ses efforts, son temps, sa réflexion, par exemple. Mais que l'on s'investisse soi-même dans une activité, ou que l'on investisse son énergie, ses efforts, ou autre chose, serait équivalent, seul différencierait un aspect de son investissement rendu saillant par les circonstances ou par le rapport à cette activité.

¹ Par exemple pour le canton de Vaud : (Gonik, Kurth, & Boillat, 2000, 2001; Menge, 2000) ; la Suisse romande (Faessler & Moulin, 2005; Papart, 2003) ; la Suisse entière (Delgrande Jordan, Kuntsche, & Sidler, 2005) ou ailleurs en Europe (Diet, 2005; Van Campenhout, Franssen, Hubert, Van Espen, Lejeune, & Huynen, 2004; Van Campenhout, Franssen, Hubert, Van Espen, Lejeune, Huynen et al., 2004) et (Barrère, 2002, 2003; Blanchard-Laville, 2001; Cordié, 1998) pour des monographies.

² Par la suite et pour éviter d'alourdir le texte, le masculin générique est utilisé pour désigner les deux sexes.

³ Travail de thèse doctorale dans le cadre de l'Université de Genève, ayant pour titre : « L'investissement subjectif d'enseignants dans leur travail : approche clinique dans le cadre de la scolarité obligatoire vaudoise ».

L'expression *investissement subjectif* peut encore être comprise dans un sens tout autre en revenant à la première acception de l'investissement, celui de l'investissement d'une place forte. C'est alors l'activité et ce qu'elle produit qui « débordent » le sujet. Il ne s'agit alors plus tant de considérer des enseignants qui s'investissent dans leur travail que des enseignants qui sont investis par leur travail. L'investissement n'est plus intentionnel, engagement dans l'attente d'un retour ; il est subi, devient aliénation, c'est-à-dire perte de territoire propre, annexion au profit d'un « autre », d'un « étranger », d'autant plus étranger ou étrange qu'il est souvent non pas humain, mais structurel.

Dans le « être investi », il y a reconnaissance du sujet, sur un mode passif, certes, mais d'un sujet aux prises avec ce que Schwartz nomme « une dramatique d'usage de soi » (Schwartz, 1997; Schwartz & Durrive, 2003). En effet, tout travail implique des normes, des contraintes, des subordinations, des relations de pouvoir, mais aussi des mises en jeu de son histoire, de ses failles, de ses rêves, plus largement de son imaginaire. C'est le sens du *dramatique* de Schwartz, terme qu'il utilise pour parler de l'usage de soi par les autres. Pour le dire autrement, « le travail nous travaille » (Martini, 1997).

Est-ce à dire que le fait d'être investi se situe par la force des choses du côté de la souffrance plutôt que celle du plaisir ? Le sens passif de l'investissement en français pointe vers deux directions opposées : si l'on peut être investi par l'ennemi, on peut aussi être investi d'honneur, de dignité. Être investi, pas plus du reste que s'investir soi-même, n'implique de manière univoque la souffrance ou le plaisir. L'expérience humaine semble indiquer que l'investissement subjectif peut coexister tant avec l'un qu'avec l'autre, et avec tous les degrés intermédiaires.

Enseigner : un métier de l'humain

L'enseignement est-il un métier comme les autres, plus spécialement en regard de l'investissement subjectif ? Certes, il présente de nombreuses caractéristiques communes à la plupart des professions. Il est aussi marqué par des caractères propres, le plus important sans doute étant d'être un *métier de l'humain* (Cifali, 1994), et qui plus est, incluant une dimension fortement collective : ce n'est à l'égard d'une ou de deux personnes qu'il exerce ses compétences, mais face à un groupe, plus ou moins constitué, plus ou moins homogène, mais possédant toujours sa dynamique propre. C'est ainsi que le travail de l'enseignant questionne quotidiennement sa subjectivité (Tardif & Lessard, 1999; Tardif, Lessard, & Gauthier, 1998), et ceci pour plusieurs raisons. J'en citerai trois parmi les plus prégnantes :

- Enseigner, c'est s'engager dans des interactions suivies et approfondies avec d'autres personnes (élèves, collègues, ...) chacune porteuse de projets variés, de capacité à agir de manière autonome, de résister. La dimension du pouvoir est donc incontournable (André, 2005), et avec lui les résonances avec le vécu de l'enseignant.
- Enseigner, c'est s'engager dans une co-construction de l'activité avec les élèves : on ne peut apprendre à leur place, leur participation est essentielle pour la réussite de l'activité de l'enseignant. Il s'agit donc d'obtenir l'assentiment et la participation des élèves, participation qui n'est pas forcément acquise...
- L'absence de savoirs techniques universels et consensuels pour guider l'action et l'absence d'une « œuvre » montrable et incontestable qui résulte de l'activité, implique de « porter » l'activité, d'en assumer subjectivement les entours, les réussites et les échecs.

Dans les lignes qui suivent, je partirai de paroles d'enseignants pour exemplifier différentes dimensions de l'investissement subjectif.

Plaisir

Dans les meilleurs des cas, l'investissement subjectif est porté par le plaisir de celui qui s'investit. Léa⁴ l'exprime de la manière suivante :

Je me programme, je me dis : « Ces enfants, je les ai deux ans, je dois les amener à avoir du plaisir à l'école pendant deux ans, à moi d'avoir du plaisir avec eux ».

Plaisir partagé, investissements réciproques, auxquels il s'agit de mettre un terme lorsque le cycle se termine. Et le « *je me programme* » a pour but de réguler son investissement subjectif sous la

⁴ Ici et ailleurs : prénom fictif.

forme de liens, d'affection accordés aux élèves. Limitation non dans l'intensité, mais dans la durée. C'est une manière de se préparer à la séparation : ce qui est en jeu, ce n'est pas la mise en place d'un raisonnement, mais d'une dynamique, dont les contraintes temporelles, parce qu'elles sont reconnues et intégrées, ne sont plus un obstacle à l'investissement. Et la caractéristique principale de cet investissement est le plaisir : plaisir des élèves, plaisir de l'enseignante. Remarquons que ce dernier ne repose pas d'abord sur les élèves : elle assume sa responsabilité d'avoir du plaisir : « à moi d'avoir du plaisir avec eux » comme elle le dit. C'est en quelque sorte sa tâche, et ce n'est pas aux élèves de lui faire plaisir.

Maxime exprime la dimension du plaisir qui porte son investissement par ces mots :

« C'est toujours avec plaisir que je vois les élèves arriver, parce que je trouve rien de plus stérile qu'une place vide. Donc je suis toujours content quand les élèves arrivent, et tout d'un coup, j'ai l'impression que la classe vit. »

Peut-il y avoir dans ces conditions une expérience du stress, voire de l'épuisement ? La réponse est positive, lorsque le plaisir éprouvé engage l'enseignant à ne pas compter son temps, à se donner sans mesure, au risque, de « brûler la chandelle par les deux bouts » ; c'est ainsi que Maxime fait régulièrement des semaines de 50 heures hebdomadaires pour un poste à 80%.

Qu'est ce qui peut pousser un enseignant à dépasser ses limites ? Je citerai, deux éléments parmi d'autres. Le premier est celui de la difficulté à établir des limites concrètes face à la tâche d'enseigner. C'est Maxime encore qui l'exprime pas cette interrogation :

Ce qui est le plus dur pour moi, c'est de voir certains élèves qui courent un peu à la catastrophe au niveau scolaire. Là, on a typiquement un élève qui ne veut pas voir la réalité, et qui part à la catastrophe, vraiment. Et ça, je trouve dur, parce qu'à un moment donné, on est obligé de se dire : « Bon j'ai le sentiment d'avoir tout fait ». On a le sentiment d'avoir tout fait au niveau de l'équipe pluridisciplinaire. C'est vrai que j'ai envie de le secouer en lui disant : « Mais j'ai l'impression qu'il y a quinze personnes ici dans l'établissement qui s'occupent de ton avenir, et celui qui s'en fout, c'est toi ». Et c'est vrai qu'à un moment donné, il faut un peu prendre du recul et se dire : « Bon, je crois que j'ai fait ma part de métier ». Mais on n'est jamais sûr, parce qu'on ne sait pas vraiment où ça s'arrête.

Il est toujours possible de mieux faire, de faire davantage : l'activité n'a d'autres limites que celles que l'enseignant se donne. Et ces limites ne sont pas toujours facile tant à poser qu'à respecter. Le deuxième élément se lit dans les propos de Manon :

Finalemnt c'est le contact plus avec les enfants qui m'a vraiment attiré. [...] C'est un peu bizarre, mais j'aime bien qu'ils aient besoin de moi. J'aime bien sentir qu'ils sont contents de me voir, qu'ils ont besoin de moi. Ils me réveillent le matin quand je les vois arriver : des fois je suis fatiguée ou en souci, et de les voir tout d'un coup demander, comme ça, ça me met dans l'ambiance tout de suite et ça me fait du bien.

La relation avec les élèves est investie subjectivement par l'enseignante dans un but autre, celui d'être soutenue, portée par les élèves et leurs demandes. Les anglo-saxons utilisent l'expression « *The need to be needed* », difficilement traduisible⁵, mais que Manon exprime très bien. Ce qui donne sens à son investissement, c'est d'être quelqu'un pour quelques autres, ici les élèves. Et ce besoin peut être si fort qu'il conduit à se donner toujours plus pour recevoir toujours plus. Avec à la clé une difficulté potentielle : lorsque ce besoin d'être désiré, apprécié, ne reçoit pas assez d'écho, il est à craindre que le ou les élèves qui n'ont pas renvoyé à l'enseignante l'image désirée subissent un rejet, qu, même inconscient pour l'enseignant, n'en n'est pas moins réel et douloureux pour l'élève.

L'investissement porté par le plaisir, par le sens que l'on peut donner à son activité, disparaît parfois de la conscience : on ne compte plus son temps, on se donne à fond, au risque donc de se retrouver soudain en panne, épuisé, vidé.

L'investissement contrarié

A côté de cette dynamique, il en existe une autre où l'investissement devient davantage conscient, devenant au fil des jours lourdeur et pénibilité. C'est lorsque cet investissement se trouve contrarié, que l'activité qu'il porte se heurte aux circonstances ou aux protagonistes de l'activité. Ce sont

⁵ Quelque chose comme « le besoin d'être utile, indispensable pour quelqu'un d'autre »

quelques uns des facteurs évoqués par les enseignants concernant cette contradiction que j'aimerais maintenant évoquer. Pour des raisons rédactionnelles, je ne mentionnerai que quelques uns des aspects développés dans le cadre de cette recherche.

La question du sens

Au cours de l'entretien de recherche, Thomas exprime douloureusement la question suivante :

On rejoint l'histoire du résultat, c'est-à-dire qu'effectivement ils ne sont pas là pour apprendre. Mais c'est terrible de dire ça, à part ça. Parce qu'au niveau du boulot, et bien s'ils ne sont pas là pour apprendre, moi, je sers à quoi ?

Plus tard dans la suite de l'entretien, il déclare :

Il a levé la main. Je ne suis pas sûr qu'il ait levé la main pour la question que j'ai posée ; il a levé la main, je pense, parce qu'il a vu beaucoup de mains en l'air. Souvent ils font ça. Terrible.

C'est incroyable ça. (rire) En fait, j'ai l'impression d'être confronté à tout le négatif de ma scolarité, dans le sens... pas le négatif dans le sens le moins bien, mais dans le sens où ils font ce que je ne faisais pas, et ils ne font pas ce que je faisais.[...] En tout cas, ça me mobilise cette histoire.

Reprenons cette dernière énonciation. Quelle est cette histoire qui mobilise Thomas ? C'est une histoire qui n'arrive pas à se dire. Son histoire à lui, à laquelle s'ajoute maintenant les événements de la classe et le travail réflexif auquel il se livre, n'aboutit pas ; la « mise en intrigue » de la situation, pour reprendre les propos de Ricoeur (1986), résiste. C'est dans cette interaction entre le vécu de la classe, tel que le saisit Thomas, et sa propre histoire, comme construit identitaire, que réside son investissement subjectif. Le propos « *ça me mobilise cette histoire* » est une expression de ce qui est au cœur de l'investissement subjectif. C'est l'interaction de l'agir d'une personne avec sa propre histoire qui le constitue en sujet : le temps, l'énergie, les efforts et les préoccupations ne sont que des épiphénomènes de l'investissement subjectif. On peut s'investir dans une situation parce que « cela fait sens » ; l'énergie est alors disponible pour l'action proprement dite. C'est une énergie consentie, et même si l'on se donne sans mesure, il y a un accord intérieur avec l'action. Dans le cas contraire, comme ici avec Thomas, le sens ne se fait pas : l'énergie n'est pas utilisée dans l'action, mais pour faire face au non-sens. C'est une énergie exigée par une histoire qui ne peut se faire, et qui dévoile son caractère usant, dévitalisant. Le « coût subjectif » de l'activité devient alors exorbitant (Clot, 1995).

Maintenir son agentivité

Un deuxième élément vient régulièrement contrarier l'investissement de l'enseignant : c'est le sentiment d'impuissance face à la tâche. Emma l'exprime à propos d'un événement en soi banal, mais qui prend une dimension d'exemplarité dans ses propos :

Les retards des élèves, c'est quelque chose qui est difficile. Donc je l'ai pris sur le ton tranquille, mais en moi ça bouillait parce que c'est tous les jours du retard, quasiment. Et c'est quelque chose qui est symptomatique. Donc c'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer, ni par des sanctions, ni par la discussion. Enfin, des choses que l'on a essayées de mettre en place, et ça ne fonctionne pas.

Ça met un climat assez délicat parce que je ne peux pas ; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus. Donc ça, c'est des situations qui me coincent.

Si objectivement l'incident est mineur, l'enseignante pourtant s'en empare pour dire une difficulté importante qu'elle rencontre, et cet incident devient un analyseur de son investissement subjectif.

Plusieurs éléments apparaissent, reliés entre eux par l'événement qui les a suscités. Le premier est l'émotion ressentie par l'arrivée tardive : « Ça bouillait » ; « C'est quelque chose qui me fâche » ; « C'est des situations qui me coincent ». Puis vient le contrôle de soi, le travail émotionnel (Hochschild, 2003-1979, p. 416) pour empêcher l'expression des émotions ressenties, et enfin l'explicitation de ce qui est à l'origine de ces émotions. Concernant les émotions suscitées par l'évènement, trois éléments apparaissent :

- le retard révèle d'autres problèmes de l'élèves : « *c'est quelque chose qui est symptomatique [...] c'est une élève qui a des gros soucis, consommation de cannabis ou autre* »

- Ce n^{ième} retard révèle l'impuissance de l'enseignante à agir sur la situation⁶ : « c'est quelque chose sur lequel moi je ne peux pas jouer » ; « *je ne peux pas ; si je punis, ça ne va pas, mais si je ne punis pas, ça ne va pas non plus* ». Cette impuissance n'est pas le seul fait de l'enseignante, c'est aussi l'école dans son ensemble qui est touchée ; elle l'exprime plus loin en disant « *on rentre dans un cercle de sanctions et on n'en sort pas, et puis ça se retourne contre tout le monde, et contre l'élève, et contre moi* ».
- L'impossibilité de gérer ce type d'événement rend problématique la construction de règles de fonctionnement de la classe. Il faudrait tenir compte de chaque situation particulière, au risque de voir apparaître un profond sentiment d'injustice, rendant la vie commune de la classe, et donc par voie de conséquence l'activité collective, impossible.

C'est le choc de ces différentes dynamiques qui se heurtent dans l'événement, qui coïncent et oblige l'enseignante à s'investir, que ce soit pour agir, ressentir ou inhiber ses réactions. La note dominante de ces expressions est celle d'une pression envahissante sur son territoire, menaçant son agentivité, au sens de possibilité d'agir. Elle est mise en demeure de s'investir pour éviter d'être investie, envahie par la perturbation. Sa concession est de « faire contre mauvaise fortune bon cœur », en contrôlant l'expression de ses émotions, et en tentant de maintenir autant que faire se peut des conditions permettant son activité et les apprentissages des élèves. Il y a quelque chose de l'ordre du repli stratégique, d'une *Realpolitik*. Et cette forme de passivité apparente (« *j'ai pris le parti de réagir tranquillement parce que de toute façon il n'y a rien d'autre à faire* ») implique une activité intérieure coûteuse, inversement proportionnelle à sa visibilité, qui est l'inhibition de l'action et de l'expression de l'émotion.

L'innovation

Je proposerai pour commencer la distinction analytique entre les innovations recherchées et adoptées par un enseignant, et celles qui lui sont imposées, lors de changement de moyens d'enseignement ou de réforme scolaire par exemple. Généralement, dans le premier cas, l'innovation est simultanément un résultat et une cause de l'investissement subjectif de l'enseignant. Le résultat, parce que c'est en s'investissant dans sa pratique et dans l'amélioration de ses interventions qu'il met en place de nouvelles stratégies pour être plus efficient. La cause enfin, parce que ce changement lui permet de renouveler son activité, stimule sa créativité, son plaisir, son sentiment d'efficacité personnelle, et par voie de conséquence son investissement. Pour Léa :

Après tant d'années d'enseignement, il faut se renouveler. Autrement, ce n'est plus un plaisir d'aller à l'école, si c'est de la routine. Je crois que autant arrêter si on tombe dans une routine, un train-train, autant arrêter l'enseignement. Parce que je crois que l'enseignement est un métier où on doit pouvoir en tirer une joie immense. Ce n'est pas en restant dans la routine qu'on y arrive.

Emilie souligne, en commentant son activité, son investissement tant dans l'innovation que la coopération avec des collègues dans cette réflexion :

Ça a pas mal stimulé certains collègues ici dans mon établissement. En fait, on est une dizaine à travailler un petit peu de cette manière-là, et puis en même temps c'est vrai que moi ça m'a stimulé dans mon travail en me disant : « Ben c'est un nouveau challenge, c'est quelque chose de différent, c'est une autre manière d'aborder mon cours ». Je dois trouver d'autres manières aussi de faire, d'apporter des activités, je dois réfléchir autrement pour les introduire. Et puis c'était important de changer, de trouver d'autres modes de fonctionnement, alors voilà.

Lorsque l'innovation est imposée, différentes recherches montrent que certains enseignants s'en emparent pour en faire leur projet, et l'on retrouve alors la situation de l'innovation librement choisie. Mais pour d'autres, et cela pour des raisons qui peuvent être fort variables, l'innovation devient un obstacle à leur activité, contrariant leur investissement :

Moi le dogme il faut faire comme ci, il faut faire comme ça, moi j'ai été très perturbé pendant plusieurs années, parce que j'ai essayé en mon âme et conscience de faire très EVM. Et ça ne me correspondait absolument pas. Donc résultat, j'ai perdu en efficacité, j'ai perdu en confiance en moi, et la qualité de mes cours s'est dégradée.

⁶ Il serait abusif de faire porter cette impuissance par l'enseignant seul. C'est aussi (et surtout) l'établissement voire le système scolaire qui est impuissant à régler de manière satisfaisante la situation, par exemple lorsqu'on en arrive à la situation paradoxale d'infliger une suspension à un élève qui courbe.

Pour Nicolas qui s'exprime ici, n'arrivant pas à faire sens de la nouvelle manière d'envisager le travail, et en particulier l'évaluation des élèves, les conséquences du changement sont doublement négatives : non seulement il ne peut plus s'investir au travers de procédures bien rodées et maîtrisées, mais en plus une partie de son énergie est mobilisée pour faire « malgré tout », « en dépit de ». Il est pris à contre-pied, au risque de s'épuiser ou de se retirer. Cet élément questionne autant la nature des changements pédagogiques ou structurels introduits de manière structurellement descendante dans l'école, que la manière de les introduire.

Faire face au désengagement des élèves

Quelles sont les conséquences sur l'investissement subjectif la confrontation à une classe où la majorité des élèves ne s'engage pas dans les apprentissages ?

Les deux premières années, sur vingt-quatre élèves j'en avais quatre qui participaient activement, et une vingtaine qui ne pipaient pas le mot. Et c'était très difficile. A ce niveau-là, j'ai beaucoup souffert.

Alors moi je trouve que l'on se remet beaucoup en question. Moi je n'arrive pas à les motiver, je n'arrive pas à leur donner envie de répondre. Et alors on essaie un certain nombre de choses, et j'ai essayé différentes entrées. Je n'ai pas trouvé. Je n'ai pas vraiment trouvé d'entrée.

Dans ces deux propos de Thomas, je relèverai l'expression d'une souffrance et d'une impuissance. Impuissance, parce que s'il est souvent possible d'imposer aux élèves de *faire*, il est par contre impossible d'imposer d'*apprendre*. Et donc lorsque les élèves ne répondent pas aux sollicitations, c'est le sens de l'engagement de l'enseignant qui est remis profondément en cause. Pour Yves Clot, « toute activité est adressée » (Clot, 1995, p. 168). Et lorsqu'elle ne trouve pas ses destinataires, elle disparaît. C'est alors un déni non seulement de l'activité déployée par l'enseignant, et de son investissement, mais aussi de lui-même, puisque cet investissement n'est pas reconnu. C'est sans doute pour cela que dans un récent mémoire professionnel défendu à la HEP (***) référence MP Anne) et confirmé par plusieurs recherches (Blase, 1986; Kiriakou, 2001; Montgomery & Rupp, 2005), le désengagement des élèves est perçu par les enseignants comme une des causes majeures de stress professionnel et de sentiment d'agression.

Par contraste, la situation inverse soutient l'enseignant dans son investissement subjectif, par la satisfaction trouvée, le sens trouvé à son activité, tel que l'exprime Thomas dans les lignes ci-dessous :

Il y a une élève qui est venue me poser une question qui avait un rapport avec l'anglais. Et petit à petit, j'ai eu comme ça une demi-douzaine d'élèves qui sont venus poser des questions par rapport aux examens, par rapport à ceci, par rapport à cela, et pour moi, ça a été un moment qui a passé très vite, parce que tout à coup, on était dans le cadre scolaire sans être vraiment dans le cadre scolaire. C'est-à-dire que ça a débordé un petit peu, et moi, c'est un moment que j'ai très très bien vécu, qui m'a été tout à fait agréable, parce que j'ai eu l'impression qu'ils devenaient un petit peu plus demandeurs. Ce n'était pas moi qui leur demandais de travailler, mais c'était eux qui venaient chercher des éléments de solution ou de réponse.

C'est encore le fait de réaliser qu'à la sonnerie marquant la fin de la leçon, les élèves ne se sont pas précipités hors de la salle de classe, comme le remarque Nathan en visionnant un enregistrement d'une de ses leçons fait dans le cadre de la recherche :

Je suis étonné de voir qu'il y en a qui terminent encore, qui n'ont pas réagi tout de suite au moment de la sonnerie, mais qui ont fini de corriger. Ça me fait plaisir de voir ça.

L'étonnement jaillit d'une observation trop rarement faite : celle d'une activité reçue par ceux à qui elle était adressée, et d'un investissement qui ainsi trouve son sens et devient ainsi source de plaisir.

Faire face à la souffrance d'élèves

Devant les souffrances vécues par certains de ses élèves, il est difficile de rester insensible, de ne pas s'investir subjectivement et empathiquement dans leur situation, même (et surtout ?) si on ne peut rien changer :

J'ai eu une année un enfant dans ma classe pendant deux ans, un enfant hémiplégique. C'était une autre façon d'aborder le travail [...] De la souffrance de voir souffrir un enfant, et de ne pas pouvoir intervenir.

Et pour ne pas être happé par ces situations, il s'agit de prendre de la distance, distance qu'Emma exprime par le rire :

Il me fait rire cet élève. [...] mais il a une situation personnelle tellement catastrophique pour lui, il est chilien clandestin, et il a vraiment la volonté de bien faire. Il travaille au moins deux heures par jour pour réussir scolairement, mais malheureusement les résultats ne sont pas à la hauteur de son investissement.

Ce rire semble à première vue incongru ; pourtant il exprime la difficulté, comme enseignant, à limiter d'une certaine manière son investissement, pour ne pas être trop touché, et pouvoir ainsi poursuivre son activité de manière adéquate.

Faire face à la souffrance n'est pas un thème souvent abordé, tant en formation d'enseignant que dans les salles des maîtres. Pourtant, à l'instar d'autres dimensions de l'activité enseignante, ce thème fait partie des défis auxquels sont confrontés parfois quotidiennement bien des enseignants, sans que soient toujours reconnues et accessibles les ressources pour y faire face.

Mettre des mots sur ces investissements, en comprendre la dynamique, n'est pas seulement une question de recherche. C'est aussi un enjeu de formation et d'intervention, pour travailler à une école plus attentive aux besoins des enseignants et de leurs élèves.

Références bibliographiques

- André, B. (2005). Autorité et pouvoir à l'école. *Prismes*(3).
- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines*. Paris etc.: L'Harmattan.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école : que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: Presses universitaires de France.
- Blase, J. J. (1986). A Qualitative Analysis of Sources of teacher Stress : Consequences for Performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Cifali, M. (1994). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme? : pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. Paris: Ed. La Découverte.
- Cordié, A. (1998). *Malaise chez l'enseignant : l'éducation confrontée à la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Delgrande Jordan, M., Kuntsche, E., & Sidler, J. (2005). Arbeitsüberforderung und unzufriedenheit in der Schweiz - Zusammenhänge mit Depressivität und somatischen Beschwerden. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 27(1).
- Diet, E. (2005). Enseignants en souffrance. In G. L. Amado, Dominique (Ed.), *Subjectivité et travail. Revue internationale de psychosociologie vol. 11, no. 24* (pp. 97-117). Paris: Ed. Eska.
- Faessler, M.-C., & Moulin, F. (2005). Santé et bien-être des enseignants en Suisse romande : analyse de la situation et propositions de mesures de promotion de la santé. Unpublished Travail de diplôme postgrade. Haute école vaudoise.
- Freud, S. (1956). *Etudes sur l'hystérie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gonik, V., Kurth, S., & Boillat, M.-A. (2000). *Analyse du questionnaire sur l'état de santé physique et mentale des enseignants vaudois, rapport final*. Lausanne: Institut universitaire romand de santé au Travail (IST)o. Document Number)
- Gonik, V., Kurth, S., & Boillat, M.-A. (2001). *Evolution du système scolaire et transformation du métier d'enseignant : quels effets sur la santé*. Paper presented at the Congrès SELF-ACE 2001 : Les transformations du travail, enjeux pour l'ergonomie, Montréal.
- Hochschild, A. R. (2003-1979). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 2003/1(9), 19-49.
- Kiriakou, C. (2001). Teacher stress : Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Martini, F. (1997). Sujets en travail - Histoires de rencontres. In Y. Schwartz (Ed.), *Reconnaissances du travail : pour une approche ergologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Menge, O. (2000). *Épuisement professionnel des enseignants de l'enseignement secondaire du deuxième degré : Enquête vaudoise*. Sion: Office de Recherche et de Documentation Pédagogiqueso. Document Number)
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Papart, J.-P. (2003). *La santé des enseignants et des éducateurs de l'enseignement primaire. Rapport à l'organisation du travail*. Genève: Département de l'action sociale et de la santéo. Document Number)
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action*. Paris: Ed. du Seuil.

- Schwartz, Y. (Ed.). (1997). *Reconnaissances du travail : pour une approche ergologique*. Paris: Presses universitaires de France.
- Schwartz, Y., & Durrieu, L. (Eds.). (2003). *Travail & ergologie : entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse: Octarès.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles etc: De Boeck Université.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier, C. (Eds.). (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Paris: Presses universitaires de France.
- Van Campenhout, L., Franssen, A., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune, A., & Huynen, P. (2004). *La consultation des enseignants du secondaire*. Saint-Louis: Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires. Document Number)
- Van Campenhout, L., Franssen, A., Hubert, G., Van Espen, A., Lejeune, A., Huynen, P., et al. (2004). *La consultation des enseignants du fondamental*. Saint-Louis: Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires. Document Number)