

Dans cet ouvrage, Anne Barrère adopte la perspective d'une sociologie compréhensive du travail enseignant : il s'agit de s'interroger sur ce qui unit et différencie l'expérience enseignante en donnant toute leur place aux « épreuves subjectives des acteurs. »

Après un premier chapitre sur les évolutions de la situation statutaire et professionnelle des enseignants, elle décompose leur travail en 4 grandes tâches, constituant autant de chapitres : préparation des cours, cours, évaluation et orientation, et travail dans l'établissement. Pour chacune d'entre elles, il s'agit de montrer comment les tensions rencontrées donnent lieu à des arrangements quotidiens mais aussi à des épreuves subjectives socialement construites. Un dernier chapitre met en évidence la distinction entre « deux métiers d'enseignant » en fonction du type d'établissement et de son public. S'ils ont des points communs, les enseignants des établissements étiquetés comme « difficiles » et ceux qui travaillent dans des établissements dits « faciles » font face à des expériences au travail disparates.

Si le livre peut paraître en partie daté et situé (l'auteure a exercé pendant 15 ans en tant que professeure de français en collège et en lycée), les observations réalisées nourrissent la réflexion. Si elle s'articule à diverses enquêtes quantitatives déjà réalisées, son approche empirique est essentiellement qualitative. L'analyse repose principalement sur des entretiens semi-directifs individuels et collectifs, menés auprès de 40 enseignants (20 en collège et 20 en lycées), l'échantillon visant une hétérogénéité des établissements, mais aussi des disciplines, de la phase de la carrière, et enfin du type de recrutement.

### **Chapitre 1 : La nouvelle donne du travail enseignant**

La crise de croissance des collèges et des lycées depuis les années 1970 a bouleversé la donne initiale des situations d'enseignement : entre désormais au collège et au lycée la quasi-totalité des élèves, quelle que soit leur socialisation initiale ou leur degré de familiarité avec les savoirs et la culture. Elle a également infléchi le sens même de la scolarité, en dramatisant ses enjeux sociaux. Une impression de dégradation s'impose dans les représentations enseignantes, la fragilité du sens attribué aux études jouant un grand rôle. Les thèmes de l'indiscipline, de l'insolence et de l'irrespect voire de la violence scolaire envahissent la scène et le vécu des enseignants.

Dans ce contexte, la thématique de la professionnalisation du travail enseignant connaît un renouveau. Elle s'appuie sur l'idée d'une meilleure adaptation des prestations d'enseignement aux élèves, en répondant de manière différenciée à des contextes et des situations spécifiques.

L'auteure constate un mouvement d'élargissement du travail enseignant. En premier lieu, les tâches traditionnelles se complexifient : déstandardisation du travail de préparation des cours liée à la nécessité de construire la motivation ou de limiter les effets de la précarité des rapports aux savoirs des élèves ; nouvelles exigences de la relation pédagogique : connaissance des élèves, de leurs contextes, de leurs difficultés initiales et actuelles d'apprentissage ; évolution du travail d'évaluation en raison de la transformation de la portée sociale du verdict scolaire). Enfin, de nouvelles tâches émergent : orientation et travail dans l'établissement.

### **Chapitre 2 : Faire les cours**

Si l'écart entre travail prescrit et travail réel est incontournable dans toute pratique de travail, il est dans le cas précis des enseignants une réalité de base. Même s'il reste un cadre régulateur, le programme est avant tout ce qu'on allège, ou détourne, ou transforme.

L'évolution régulière des programmes a des effets contradictoires sur la liberté pédagogique :

- l'enrichissement des tâches se traduit d'un côté par une augmentation des marges d'autonomie ;
- mais d'un autre côté, la progressive rationalisation des programmes est une menace pour la liberté de manœuvre.

S'il est le théâtre de poussées constantes et contradictoires vers une rationalisation croissante, le travail enseignant comporte toujours un certain nombre de dimensions artisanales.

Désormais, le lien entre les préparations et le vécu des cours serait plus qu'incertain. Les aléas de l'interaction pédagogique rendent toujours incertaine la rentabilité d'un effort de renouvellement ou d'un investissement particulièrement intense.

Le choc professionnel d'entrée dans le métier n'est pas l'apanage des enseignants. Les sociologues interactionnistes américains décrivent l'entrée dans une carrière professionnelle comme un passage « de l'autre côté du miroir », un temps de crise inévitable où l'on s'aperçoit de la distance entre les connaissances expertes acquises lors de la formation et les pratiques professionnelles réelles. Mais pour certains enseignants, cette période de crise se prolonge bien au-delà de l'entrée dans le métier. Si cette dernière conduit à l'appropriation de nouvelles « compétences pédagogiques », la pédagogie est parfois synonyme d'un rapport rationalisé et désenchanté à sa discipline d'élection. Elle est vécue comme l'arrêt de mort de l'enthousiasme intellectuel.

Le « deuil de la discipline » constitue une épreuve inégalement répartie. Deux types d'enseignants apparaissent dans l'enquête, selon qu'ils aient eu, ou non, à effectuer un travail de « deuil » :

- certains enseignants ont vécu une réelle promotion interne dans l'EN, l'accroissement des compétences disciplinaires ayant été l'appui d'une carrière, doublé d'un sentiment de reconnaissance statutaire.

- 26 enseignants sur 40 ont cependant eu à franchir un pas existentiel notable. Pour tous, il s'est agi de dissocier l'investissement intellectuel que l'on met dans une matière, de l'ensemble des tâches professionnelles requises par le métier. Cette dissociation se gère de 3 manières différentes :

~ Certains accomplissent le deuil et triomphent de l'épreuve. La culture scolaire a pris le pas sur la culture savante et universitaire. Ainsi, par exemple, la lecture est devenue une activité professionnelle pour certains professeurs de français.

~ D'autres refusent ce deuil, attitude conduisant à une dissociation entre une vie professionnelle et une vie intellectuelle délibérément organisée autour d'une passion.

~ La dernière attitude, largement majoritaire, est celle d'un entre-deux, consistant en un compromis entre l'acceptation et le refus du deuil. Pour un nombre important d'enseignants, une partie de l'usure professionnelle vient, non d'un « geste amputé », comme pour les ouvriers de l'époque taylorienne de l'organisation du travail, mais d'un « esprit arrêté », ou du moins ralenti.

Le rapport à la discipline influence en profondeur l'expérience du travail enseignant. Le métier transforme ce rapport, le modèle, le transfigure, d'autant plus qu'il était important dans l'image de soi de l'enseignant débutant. La mise en forme pédagogique fabrique une autre discipline, invite à transférer son investissement des contenus eux-mêmes aux modalités de leur transmission. Qu'il y ait ou non deuil à faire, le danger de l'ennui est par essence tapi dans ce travail inlassable des mêmes contenus, dont d'autres décident s'ils sont intéressants.

### **Chapitre 3 : Faire cours ; sous la forme scolaire, l'implosion**

L'expérience de la classe est le nœud émotionnel du travail enseignant. Faire la classe est presque une tâche nouvelle, tant la diversification des publics, mais aussi l'évolution des rapports entre adultes et adolescents l'ont transformée.

Communiquer des savoirs est une tâche qui en suppose d'autres : construire des modalités de participation des élèves au cours, stabiliser un ordre scolaire acceptable, mais aussi, avoir de « bonnes relations » avec les élèves.

Dans ce contexte, et à l'époque de l'ouvrage, le cours dialogué est présenté comme une innovation consensuelle. Le cours magistral n'a pas disparu dans l'enseignement secondaire et apparaît au contraire comme une forme particulièrement pérenne d'organisation de la classe. Mais sa caricature fait l'unanimité contre elle. Les pédagogies actives et les discours constructivistes sur le savoir ont infléchi considérablement les normes du cours réussi mais aussi la réalité de la classe. Si la pédagogie différenciée, de groupe ou de projets sont minoritaires, en particulier au lycée, s'est développé un souci de participation de l'élève, qui transforme la donne de la relation pédagogique. La participation est l'espace de construction ou de renforcement de la motivation.

La force paradoxale de ce nouvel agencement normatif que constitue le « cours participatif » est d'être une innovation réalisable au quotidien, et compatible avec les options pédagogiques les plus diverses, y compris le cours magistral le plus classique qu'elle ne fait alors que « nuancer ».

L'impératif de mise en activité des élèves est mis en œuvre de manière très diverse. Un des résultats les plus troublants des enquêtes quantitatives est que plus les enseignants sont confrontés à des classes faibles, plus ils ont tendance à globaliser leur enseignement. L'effet d'une mauvaise classe se traduit par un recul sensible des temps de travail individuel ou en petit groupe d'élèves. La forme la plus individualisée du travail prime dans les bonnes classes et les classes moyennes de collège. Ces pratiques restent marginales, pratiquées par peu d'enseignants et à certaines phases de leurs cours.

L'auteure oppose les enseignants sans activités préconstruites des matières littéraires aux enseignants « à expériences et à exercices », voire « à machines » des matières scientifiques et techniques, et de certains cours de langues. Puisque, pour la plupart des enseignants, « le cours magistral » est ce dans quoi « il ne faut pas retomber », ce sont les premiers qui courent davantage le risque d'une rechute. La participation orale des élèves leur permet alors de rompre le monologue tout en satisfaisant apparemment à l'impératif de recentrage sur l'élève lui-même. Pourtant, dans bien des cas, la pédagogie participative n'est pas une alternative au cours magistral mais une autre manière de le vivre et de le faire accepter.

Faire participer les élèves est-il efficace ? D'un côté, des recherches américaines montrent la plus grande efficacité des maîtres qui posent beaucoup de questions à leurs élèves, à condition qu'ils attendent un temps suffisant de réponse, mais d'un autre côté, tout ce qui nuit à la clarté et à la structuration rigoureuse du cours semble réduire l'efficacité des apprentissages. La perte de temps qu'occasionne la parole, la difficulté à garder le fil directeur du cours sont des problèmes réels.

Mais l'expression orale des élèves renvoie à une autre problématique, celle de la motivation des élèves, dont le lien avec l'apprentissage est complexe et incertain. L'ouverture des portes de l'école aux nouveaux publics s'est accompagnée de la montée d'une nouvelle tâche, celle de la motivation. S'exprimer est une motivation en tant que telle pour les élèves, et la participation garantit un certain degré d'intérêt aux enseignants qui perpétuellement s'en inquiètent. Si des élèves parlent, c'est qu'ils trouvent un intérêt suffisant au cours pour déclencher cet investissement. La norme du cours ayant changé, l'absence de participation peut être vécue comme un désaveu personnel.

Les nécessités du cours interactif rentrent en tension avec l'ordre scolaire. Le chahut anémique (Testanière) auquel les enseignants sont aujourd'hui confrontés n'est pas systématiquement dirigé contre la personne de l'enseignant. Il est difficile à maîtriser car il est inorganisé et rejaillit ailleurs potentiellement au fur et à mesure qu'on le juggle.

Dans le cadre de son cours participatif, l'enseignant est censé faire le partage entre les « bons » bruits et les autres. Les paroles suscitées s'opposent aux paroles non maîtrisées. L'enseignant se trouve alors parfois dans la difficile obligation de simultanément faire parler et faire taire. Ecouter l'enseignant a pour l'élève une réalité que l'écoute des pairs n'a absolument pas, ce qui génère divers désordres au fil des interactions.

« Faire le flic », cette expression maintes fois répétée au cours des entretiens témoigne du malaise devant les tâches d'autorité. L'ordre scolaire est une tâche répétitive, incessante et toujours recommencée. Une répétition qui mord sur le temps du cours, voire le compromet fortement, donnant l'impression aux enseignants de faire autre chose que leur travail.

Tous s'interrogent sur les formes que doit prendre l'autorité, dont l'institution ne définit plus les modalités, et sur les qualités qu'elle met en œuvre, à mi-chemin entre rôle et personne. Le style d'autorité privilégié des enseignants apparaît d'emblée davantage de « style contractualiste » (faiblesse des actes de contrôle et de punition, privilège accordé à la relation et à l'empathie) que « statutaire » (autorité coercitive). Ils s'accordent pour la plupart à considérer que leur autorité est étroitement liée aux autres compétences professionnelles. Les problèmes d'autorité sont alors logiquement vus comme la sanction d'une incompétence. Elle est en tout premier lieu pédagogique. Un cours inintéressant est sanctionnable, et empêche l'enseignant de croire en sa propre autorité. Un cours intéressant, bien adapté et construit préserve des problèmes d'autorité. Mais ces compétences pédagogiques intègrent également la sphère des relations avec les élèves.

L'auteure constate la relative autonomisation des aspects relationnels du métier. Comme dans la plupart des métiers de service aujourd'hui, la pression de « l'usager » entraîne avec elle son lot de conflits et de tensions. Le fait d'avoir à faire face à des élèves et à des groupes inégalement disposés suivant les heures et les jours vis-à-vis du travail scolaire entraîne les enseignants dans des situations imprévisibles. La cyclothymie est liée aux relations de groupe. Les enseignants sont contraints de gérer toujours, de subir parfois, les dénivelés d'attention et de motivation de leurs élèves, en même temps que leurs propres fluctuations d'énergie.

Pour les enseignants, comme pour d'autres professionnels, les difficultés professionnelles s'expriment dans les termes des relations humaines, faute de l'être en termes collectifs et sociaux. C'est parce que le chahut n'est pas défini comme un risque professionnel que les interprétations en sont aussi personnelles. C'est parce que le rapport pédagogique est en évolution instable que les enseignants payent de leur personne pour faire tenir les situations scolaires. Les blessures narcissiques sont alors inextricablement aussi des malaises professionnels. La psychologisation des oppositions sociales est alors un véritable révélateur du caractère friable et incertain du rôle professionnel et de ses charpentes institutionnelles.

#### **Chapitre 4 : L'évaluation des élèves**

La correction des copies est la deuxième grande tâche effectuée en dehors de la classe. Il s'agit d'un labeur nécessaire mais pénible. Ce premier aspect de l'évaluation est relié à sa conséquence directe : les conseils de classe et l'évaluation de la fin de l'année sous forme d'orientation, de passage ou de doublement. La note est ainsi transformée en élément d'un verdict scolaire. La manière dont le verdict scolaire est posé, expliqué, organisé par les enseignants aujourd'hui est une part déterminante de la relation pédagogique aujourd'hui.

Anne Barrère met en évidence 3 transformations :

- l'augmentation des cadences évaluatives ;
- l'idée que l'évaluation est intimement liée à l'apprentissage et ne saurait en être simplement le bilan ;
- et la transformation de la portée sociale de l'acte évaluatif, ce dernier constituant un « pré-classement » au travers de l'orientation, alors que la sélection sociale se faisait auparavant largement en amont de l'école.

Un des malentendus les plus forts entre enseignants et élèves, particulièrement apparent lorsqu'on les interroge séparément sur leur vécu scolaire, est l'accusation symétrique de ne s'intéresser qu'aux notes. Pour les élèves, les enseignants ne les considèrent qu'au travers de leurs moyennes, qui fonctionnent comme une véritable carte d'identité scolaire, et mesurent leur reconnaissance et leur temps à l'aune de leurs mérites scolaires. Pour les enseignants, les élèves ne travaillent que si une note sanctionne leurs efforts, ce qu'ils déplorent mais ce à quoi ils se plient, faute de pouvoir établir pour tous une médiation intellectuellement stable avec la matière. Tous se disent otages du surinvestissement des autres dans les notes.

Un mal nécessaire : tel est au fond le point de vue global des enseignants sur les contrôles qu'ils organisent et subissent à la fois. L'évaluation est décrite comme une menace pour la relation pédagogique, un rite malheureux dont tous sont prisonniers. Ils reconnaissent que la note n'est qu'un indicateur imparfait du travail des élèves. Elle laisse échapper des informations importantes pour remotiver l'élève, à l'instar des progrès accomplis.

Mais, dans le contexte actuel, les enseignants ont autant, sinon plus, besoin de la note que les élèves. Tout en déplorant, voire en niant leur importance, ils ont pris acte de son pouvoir motivant, et en usent lourdement. La pression évaluative a son efficacité. La note individuelle est également une zone de pouvoir que personne ne leur conteste en principe, et qu'ils détiennent seuls. De béquille de la motivation intellectuelle, elle devient alors supplétif de la relation d'autorité. Mais, de solution, la note devient alors problème. Dans la mesure où elle doit être un instrument de motivation, elle peut aussi démotiver les élèves. Dans la mesure où elle est censée conforter l'autorité enseignante, elle risque, mal maniée, de provoquer conflits et désordres.

Beaucoup d'enseignants se sentent mal à l'aise dans le jugement scolaire. Pour reprendre la typologie de P. Merle, s'il y a quelques « intégristes » de l'évaluation, la majorité des professeurs interrogés appartiennent à la catégorie des « dubitatifs ». Le double aspect de la note : juge des efforts, juge d'un niveau, devient alors difficilement gérable. Ne juger que du niveau revient à ôter constamment des raisons de travailler aux élèves, ne juger que des efforts revient à les « tromper » sur leur niveau « réel ». La notation est la définition d'un point optimal où deux réalités bien différentes s'équilibrent : celle de la motivation qui entraîne l'obligation de tenir compte d'une somme de travail qu'il faut estimer mais qu'on ne connaît jamais ; celle du niveau objectif exigible, sur laquelle l'enseignant de base n'a aucune prise car il est déterminé en aval par les épreuves des examens. Le professeur « dubitatif » est alors pris dans une tension fondamentale, entre le rôle d'arbitre et celui d'entraîneur (P. Merle).

Les conseils de classe sont vécus comme des lieux d'agacement mutuels parce que des manières de noter, d'enseigner, de communiquer avec les élèves y sont confrontées, mais de manière implicite, et sans débat. Le respect de la liberté pédagogique interdit de mettre en question la pratique de l'autre, dont on accepterait d'ailleurs mal le regard critique sur soi. Dans l'ensemble, le corps enseignant se sent relativement peu responsable des décisions prises en conseils de classe, vu l'aspect bureaucratique du processus et la dilution qui accompagne toute décision prise à plusieurs. Autant l'évaluation elle-même des copies dans le cadre de la classe fonctionne comme un pouvoir exercé sans partage, autant sa transformation en décision d'orientation laisse l'impression à la majorité des enseignants de leur échapper. Pour la majorité d'entre eux, les élèves sont dans l'ensemble trop systématiquement aspirés par le haut.

### **Chapitre 5 : Le travail de l'enseignant dans l'établissement**

Le temps passé par les enseignants dans les établissements en dehors des tâches d'enseignement reste, selon l'auteur, très faible. La dimension collective du travail de l'enseignant au sens où l'entendrait la prise au sérieux de l'existence d'un échelon de décision et d'organisation relativement autonome qui s'appellerait « établissement » n'existerait que très peu. Les enseignants s'investissent peu dans l'établissement, mais ils s'y regardent travailler constamment. Ce milieu de sociabilité au travail est le lieu de définition et de commentaire de critères d'appréciation professionnelle qui participent largement de l'auto-évaluation des enseignants, de leur plaisir et de leur souffrance au travail. L'établissement est la rencontre de ce milieu hiérarchique bien particulier, flou et contraignant à la fois, d'une sociabilité au travail et d'une injonction très inégalement suivie aux projets et au travail collectif.

Les clivages professionnels restent cantonnés ou environnés d'attirances ou de répulsions de l'ordre de la sociabilité. Se sédimentent au fil de petits incidents ou de paroles peu appréciées, des micro divisions relationnelles qui fendillent, sans le fracturer, le milieu de travail de l'établissement. La sociabilité sélective et affective des enseignants peut jouer pour le travail en équipe le rôle d'un incitateur comme d'un stérilisateur. Lorsqu'on interroge les enseignants, nombreux sont ceux qui parlent de travail en commun mais dans les strictes limites qu'imposent les affinités électives d'un milieu fractionné et divisé. Le principe de plaisir d'une sociabilité agréable est absolument nécessaire à l'investissement dans quelque échange professionnel que ce soit et peut donc décider de son absence. Les bonnes relations font vivre les structures de concertation et les rendent supportables.

Les projets dont on pourrait penser qu'ils sont les plus aptes à favoriser ou à nécessiter une structure collective sont très souvent présentés comme des initiatives individuelles ou portées par un petit groupe d'enseignants qui s'entend bien. Le projet est d'abord présenté comme résolvant les problèmes de motivation, en intégrant les aspects ludiques de l'enseignement. La motivation des élèves en difficulté, un problème particulièrement épineux car se heurtant constamment aux coups de boutoir du verdict scolaire, s'en trouve facilitée. Le projet reste bien souvent de l'ordre du militantisme individuel, social ou pédagogique. Cette situation induit une fragilité structurelle, dans la mesure où les gratifications dépendent de l'énergie individuelle et de ses fluctuations, ainsi que des relations nouées, parfois avec les collègues, toujours avec les élèves. L'univers du projet est aussi celui de la déception et de l'usure.

La culture de travail affinitaire est donc loin d'interdire tout travail collectif, ou tout projet d'équipe. Mais elle l'autorise dans des bornes à la fois étroites et mouvantes. Alors que les stimulations institutionnelles pour travailler en équipe prennent le plus souvent comme entrées des projets pédagogiques mono ou pluridisciplinaires ou la réalisation de voyages, l'ordre scolaire dans une classe donné, objet éducatif de fait commun à l'ensemble des enseignants de cette classe, ne motive que rarement une prise en charge collective.

### **Chapitre 6 : Les deux métiers d'enseignant**

L'hétérogénéité des établissements d'enseignement autorise à poser la question de l'éclatement du métier, tant au travers des dimensions objectives des tâches, que de celles des épreuves subjectives que rencontrent les enseignants.

Dans les établissements étiquetés comme « difficiles », l'ensemble des tâches se recentre ainsi autour de la gestion de la classe et d'une intensification du travail relationnel avec les élèves. Il faut mener un travail constant de construction et de solidification d'une forme scolaire qui ne va pas de soi. Faire tenir un certain nombre d'élèves le temps voulu ans un

lieu précis et des conditions de communication à peu près acceptables n'est plus alors le point de départ de la situation scolaire mais aussi un de ses objectifs. Pour le travail enseignant, les conséquences sont nombreuses dans l'espace de la classe : envahissement des tâches pourtant peu appréciées de l'ordre scolaire, gestion de conflits et d'incidents, difficultés de compréhension et de motivation multiples. Chaque aspect en lui-même fait partie de l'expérience ordinaire de l'enseignant aujourd'hui, mais les classes difficiles les cumulent. Dans le discours des enseignants sur les problèmes de désordre scolaire, ceux-ci sont d'autant plus imprévisibles qu'ils se présentent souvent comme des dérapages individuels, des « incidents scolaires ». Les incidents ne sont pas si loin du chahut que les enseignants le disent, ils portent à un degré supplémentaire le processus d'individualisation de l'ordre scolaire. L'idée d'incidents rend bien compte de la précarité de l'ordre scolaire, mais aussi de la cristallisation de situations difficiles autour d'individualités.

Dans les classes d'excellence et les établissements « faciles », c'est la lourdeur des programmes et l'exigence des élèves qui amène un surcroît de travail sur le contenu lui-même. Lorsque le rôle d'élève n'est plus à construire, et que la forme scolaire fonctionne comme routine structurant le quotidien scolaire, les incertitudes de la gestion de classe sont, même si elles existent, contenues dans des limites raisonnables, et le travail face aux élèves est d'autant moins lourd.

Pourtant, les enseignants des établissements faciles évoquent malgré tout des élèves ou des situations difficiles, même s'ils sont très minoritaires. Dans certains établissements, la « montée du désordre » a remplacé à maints égards le discours canonique sur la « baisse du niveau ». L'expérience des classes difficiles fait oublier ce que le métier comporte de tensions intrinsèques, au détriment de celles que l'on attribue directement à l'environnement social. Les problèmes d'ordre scolaire sont d'autant plus tabous qu'ils n'ont pas de raisons sociales d'être.

L'intensification du travail en classe et de sa pénibilité induit de la part des enseignants des classes et établissements difficiles un certain nombre de réponses, qui sont autant de solutions plus ou moins efficaces et se caractérisent par de nouvelles compétences. La première compétence relève de la reconnaissance ou de la gestion de la distance – sociale, culturelle, générationnelle – entre enseignants et élèves. La seconde se rapporte au tact et à la gestion du stigmate, à la manière dont les enseignants gèrent le verdict scolaire, voire les processus cumulatifs d'échec. La sanction scolaire se traduira tôt ou tard par une sanction sociale, par le jeu et le biais de l'orientation. Enfin, l'auteure insiste sur la nécessité d'un « bon usage de soi » et du jeu avec le rôle enseignant, qui peut passer par l'humour.

Si l'impression d'être désarmé devant les difficultés scolaires est très forte, elle n'empêche pas la perception très forte du sens de sa présence, un sens intellectuel. Le narcissisme enseignant ne ressort pas toujours en deuil de la confrontation avec des élèves difficiles, soit que l'on se sente une référence au sens social du terme, soit que l'on parvienne à imposer une autorité et un ordre scolaire dans des situations où l'on sait que d'autres craquent. Pour certains, le métier est « moins » que ce qu'il devrait être. La frustration intellectuelle prend le pas. Pour d'autres, il est « plus », il est autre, mais avec bonheur. On peut avoir une forte impression de réussite professionnelle en établissement difficile. C'est la balance personnelle entre ce sentiment et l'usure provoquée par ailleurs par la situation qui décide de bien des décisions de mutation.

Dans les établissements « sans problèmes », dans la mesure où la conduite de classe a moins d'imprévisibilité et d'opacité, elle est moins autonome de la préparation des cours elle-même, et prolonge plus facilement les intérêts disciplinaires des enseignants. Pourtant, l'articulation des tâches n'est pas dépourvue de tensions. L'instrumentalisation des savoirs (survalorisation de la note, stratégies de passage, choix des matières et calcul de ses efforts) est très mal ressentie, intellectuellement, mais aussi affectivement par les enseignants.

La véritable usure professionnelle des bons établissements est un mal rampant et insidieux que bien des enseignants redoutent : l'ennui. Il est défini de deux manières :

- les mêmes cours : le problème réel survient quand on n'a plus envie de changer des cours qui ont fait la preuve de leur efficacité. Mais, au-delà des contenus, tout fait bloc, l'ennui contamine tous les aspects du métier, porté par des horaires fixes et par l'immuabilité de la forme scolaire.
- le même établissement et les mêmes collègues. Les enseignants en fin de carrière disent comment les élèves finissent par les « énerver » en dehors même de tout incident grave et certains jeunes enseignants sont effrayés par le manque de dynamisme de leurs collègues plus âgés. Bien des enseignants anticipent ce malaise et coupent leur vie en 2, s'investissant dans une activité culturelle, ou de loisir.

La routine ennuyeuse des établissements faciles et l'usure professionnelle des situations difficiles ne sont malheureusement pas exclusives l'une de l'autre. L'épreuve subjective reine reste le deuil de la discipline, qui tôt ou tard peut faire synergie avec la naissance d'un ennui professionnel plus ou moins profond et vécu aussi dans la relation pédagogique, au fur et à mesure également, jour après jour, que l'on avance en âge.