

Juste le travail juste

Gérard Naudy

TZR, Histoire-géographie, Moulins sur Allier

« Un œil aveuglé qui continue de voir, qui voit ce qui l'aveugle »

Bram van Velde

Travail scolaire, what ailesss ? Interroger la nature du travail à l'école sonne d'emblée comme un reproche. Peu d'auteurs se sont frottés à ce sujet urticant et encore moins ont gratté. Le travail scolaire est persona non grata. Il est toujours réponse à tout. Comme le poumon pour Toinette. Personne ne bronche à son évocation. Sa question ne se pose donc plus. De sorte qu'elle passe dans le domaine des présupposés et des préjugés. Et pourtant, derrière la porte blindée du mot, il n'y a pas un goulag qui se cache, mais un monde avec ses couleurs et ses contours, pour peu qu'il soit préservé. On entendra ici principalement le travail scolaire comme *l'activité* de transfert déployée par l'élève à partir de la tâche prescrite, comprenant une part d'initiative, de réappropriation, de transformation, de création constitutive de sa formation, que l'élève s'autorise pour remplir au plus près de la tâche à réaliser.

C'est juste le travail qu'il nous faut retrouver. Récemment convié à une formation de formateurs, je suis « invité » (tournure snobinarde très à la mode) à méditer une maxime : « Il faut être rigoureux sur la forme et flexible sur le fond ». J'aurais plutôt pensé le contraire. Et une autre dans la foulée, inscrite en gras sur les documents papier : « Former, c'est d'abord communiquer ». Relation coquette au travail. Curieuse éloquence de la flexibilité. Plus de message. Le travail scolaire rendu à de l'animation socioculturelle, ça promet. Les moyens de liaison ont-ils à primer sur le lien social au risque de ne plus transmettre grand-chose? Les sous titres doivent-ils s'imposer aux titres? Et s'il est vrai qu'un message trop grave peut détourner le stagiaire de la gravitation, on a du mal à imaginer la teneur de la forme en centre de gravité. Le travail scolaire est semble t'il devenu obscène. Au regard d'une société qui s'est donné le libre choix comme mot d'ordre, où chacun pourra vivre, travailler et mourir comme il l'entend, il n'est plus qu'appartenance subie. Sa virulence stabilisatrice est encore contenue à l'intérieur des quatre murs de la classe. Mais jusqu'à quand ? Nous entendons aujourd'hui construire notre identité par métissage, par panachage à défaut de panache. Le travail scolaire fait alors violence à nos droits et à nos principes. Il est encore agréé, mais il n'est plus qu'une antivaleur du travail véritable. « C'est le fond qui manque le plus » disait le laboureur à ses enfants. Faute d'être repensé, sous couvert de cette dalle autobloquante de la spécificité qui invalide tout débat et mène à une impasse, assujetti à l'excès à une prescription officielle, confondu avec le travail enseignant, le travail scolaire subit la double peine. Il finit par être maltraité. Entre la sous-traitance et la maltraitance, il n'y a pas de différenciation, mais de la familiarité qui implore des mesures de préservation. Il nous faudrait tout autant retrouver le travail juste, avant de célébrer des noces de bitume.

Le travail scolaire, un impensé bien pensé :

Le travail scolaire a perdu de sa gravité. Il se trouve pris dans le froid atmosphérique de différentes logiques de statut, d'expériences pratiques diversifiées, d'organisations impossibles à rationaliser, pour ne devenir qu'acte de langage.

Le thermostat introuvable du travail :

Le travail scolaire s'énonce d'abord comme une laborieuse formalité avant de briller en star encombrante. « Il faut travailler davantage », « Doit approfondir son travail », « travail correct », nos bulletins trimestriels fleurent bonnes ces ivresses formulaires. Elles manient généreusement ce mot générique et si pratique de travail que nous savons conjuguer pour les autres avec une aimable facilité de nantis, surtout pour en souligner l'absence. Le travail scolaire est un impensé, un tout, et le tout n'est plus rien. L'opacité du terme fait encore sa force, et en démultiplie d'autant le questionnement. Travail d'apprentissage, travail de compréhension, travail de recherche, l'animation du terme par les génitifs est aussi vaste qu'imparfaite. Rares sont les thèmes aussi familiers et au final aussi peu conceptualisés, sinon selon un principe méritocratique très consensuel mais qui ne dit rien des contenus. Qui travaille réussit, qui ne travaille pas échoue, sans autre forme de procès ou de différenciation malhabile. A trop le « naturaliser » sous couvert de messes lapidaires (« ça te servira un jour !... »), la sagesse populaire confortée par l'institution, a soumis le travail scolaire à des pseudo- lois immanentes que le poids de l'échec scolaire n'a pas encore réussi à abroger. L'usage flexible du mot, et non point de sa pratique, élude souvent tous les ingrédients attendus et clôture ainsi un champ pédagogique privatisé, à l'abri des regards inquisiteurs. Du législateur à l'usager, on continue à se désintéresser ainsi de la résolution des questions-clés : celle du partage du savoir, du pouvoir tout juste égratigné par une avancée de la notion de contrat mais sans réciprocité, celle du temps de travail, ou encore, comble de l'impolitesse, de l'augmentation de la productivité du travail scolaire, d'un niveau scolaire à un autre, voire d'une génération à l'autre.

Faute de débat, et malgré quelques belles tentatives d'échappées du peloton (le B2i, les PPCP, le lycée des métiers...) hélas sans lendemains épiques, nous nous débattons. Nous continuons à faire notre marché du travail à la fortune du mot, au gré des saisons, des fumeroles de notre mémoire intime et des prescriptions officielles. Quitte à en rendre sécables les représentations. Car le travail scolaire, tout en balançant sa présence mutique et têtue, a son espéranto. « Exercice, commentaire, questions, réponses, épreuve, paragraphe argumenté, invention, composition... » qui ringardisent au loin ses bassesses plurielles : travaux dirigés, travaux pratiques, travaux personnels encadrés. Tout est découpé, escamoté en appellations individuelles, balayant toutes références collectives juste repérées par l'exposition de panneaux au CDI, coutume tirée à quatre épingles, voire à un saupoudrage d'heures de vie de classe, « si on a le temps... ». Tout en radiant des moutures plus singulières comme « Travail à réaliser », « Consignes de travail », « Production ». Le blanc manteau de l'école n'a pas à se frotter semble-t-il à des appellations professionnelles de travail-cambouis, ou rappeler la vieille lutte des classes et ses antagonismes d'intérêts. Modernité oblige. Tout est désormais dans la négociation, la justification, et l'autonomie plus que dans l'anatomie. L'espace travail devient un simple igloo pacifié où tout le monde doit désormais conjuguer ses efforts et son temps à sa propre et unique réussite, mais aussi à sa propre souffrance.

Cockpit interrompu :

Le travail scolaire pourrait se présenter comme un veau gras que l'on ne cesserait d'engraisser par l'abondance des missions auxquelles on le soumet. Nous pansons le travail plus que nous le pensons. Mis en quarantaine, le travail scolaire prend du bide et ne le perd plus. L'injection d'hormones pédagogiques a fini par rosir sa chair mais l'a aussi rendu boiteux. Que la SPA se rassure, on prend aussi régulièrement le soin de le panser, cette fois comme blessé de naguère. Par des remédiations diverses et des détournements mineurs, il continue à jouer son rôle actuel qui conforte les enseignants dans un rapport ambigu entre domination et compassion. Le travail est nourri par une succession de plats variés – en mets, fais ce qu'il te plaît- mais pas plus diététiques pour autant. Et il est soigné. L'hôpital et l'école datent d'ailleurs du même âge institutionnel: un devoir à la maison pour

rattraper une note, un cours de soutien pour « ne pas désespérer Billancourt »¹, une bonne parole par ci, un document vidéo par là. Le remède est quelquefois pire que le mal : l'élève en résilience peut prendre goût à l'assistance personnalisée comme concevoir plus fortement sa différence aux autres. Ce n'est certes pas une raison pour ne rien faire et sous-traiter les cours de soutien à ceux qui pourront se les payer.

L'absence de réflexion sur le travail scolaire tient à ce qu'à l'école, le travail ne manque pas : renouvellement incessant des savoirs, pléthore de moyens préposés à la pédagogie, même si on a tendance à n'utiliser le plus souvent qu'une corde à sa lyre. Indéfinition et prolixité des missions, flux incessants d'élèves, ce n'est pas la pénurie qui nous guette. L'absence de rareté nous éloigne du centre du travail. Notre appétit de consommation nous désapprend le goût des choses. Les besoins sont vite satisfaits. Or, lorsque la nature se fait hostile, les biens sont rares, et seul le travail humain peut permettre de satisfaire ses besoins. La valeur des biens croît à peu près en proportion du travail destiné à les acquérir ou les produire. Rien de tel à l'école où le travail de questions-devinettes est rarement présenté comme un défi à relever. Et comme il pourrait y souscrire par l'emploi de situations-problèmes, par exemple. Comme il y a une absence de valeur de l'air, de l'eau. La facilité à ouvrir un robinet d'eau ou à paroles nous en fait oublier l'aspect précieux des quelques gouttes qui peuvent en découler. Dans la société d'abondance qui pourrait qualifier l'école, il n'y a pas de problème de rareté. On a en conséquence trop focalisé sur la reproduction sociale (à nuancer voire à inverser aujourd'hui !) en disqualifiant l'excellence et en dévaluant le diplôme, au point d'accélérer la désintégration civile dont on mesure au quotidien les effets, tout en sabordant la dynamique du travail scolaire. Henri Mendras rapporte cette anecdote² : « Lorsque l'empereur Justinien s'entendit expliquer par son esclave que l'eau du fleuve pouvait servir à mouvoir la meule du moulin, il le remercia, l'affranchit et lui recommanda de ne pas divulguer sa découverte par peur de ne pas avoir assez de besogne pour occuper tous ses esclaves. Il retarda ainsi pour mille ans la diffusion du moulin à eau qui fut l'un des facteurs de la révolution du XII^e siècle ». Le quantitatif a retardé le qualitatif, ralliant le travail scolaire à un collectivisme au risque de l'inefficacité. L'absence de rareté, au sens où l'on n'a jamais fini d'éduquer et d'en épuiser tous les moyens, occulte aujourd'hui les questions de partage et de mode de transmission. Le travail scolaire est donc obèse. Son taux « d'cholestérol » est limite. Et en conséquence notre taux de réflexion s'élève laborieusement au 0% de matière grise. Un peu de clarté nous fait donc défaut pour comprendre sa vraie nature, son degré de changement, et pour envisager ensuite de l'organiser autrement.

Le travail se rapporte essentiellement à une question de répartition, et de qui tient le couteau. Le travail scolaire n'a jamais eu autant de gloire que lorsqu'il était partagé par un petit noyau d'élèves. Le problème à l'école démocratisée réside surtout dans le fait que nous manquons d'un nouveau modèle convaincant de partage du travail. La question du partage et de la transmission a donc été laissée en jachère contre une prime, celle de la liberté pédagogique, d'où des réussites, des gaspillages et des dérives. Nous pensons au travail scolaire sur le plan individuel : apprendre à lire, écrire, compter. Le reste n'a que peu de légitimité partagée. Sur le plan collectif, le partage se fait naturellement entre ceux qui y adhèrent au système et ceux qui font adhérer. Le marché scolaire se régule lui-même, monacalement, par la trappe. Le paradoxe actuel, c'est qu'il soit possible de desserrer la contrainte qu'exerce sur nous le travail scolaire mais que nous ne parvenons pas à nous y résoudre. Aujourd'hui la « société scolaire » continue de vivre comme productrice d'elle-même et l'ensemble de nos dispositifs pédagogiques s'organise autour de cette opération de maïeutique perpétuelle de notre travail sur lui-même. L'échec scolaire, l'absentéisme, voire même la violence, en appellent autant à repenser le travail scolaire, étrangement exempté de toute responsabilité, qu'à la répartition des biens ou des personnes.

¹ Expression des années cinquante propre au Parti communiste qui critiquait vertement les intellectuels qui s'en prenaient au stalinisme

² H. Mendras, *L'Europe des européens*, Folio, 1997, p.42.

L'enseignant est porteur du projet institutionnel et des valeurs qui le soutiennent. Mais cela ne lui donne pas le droit pour autant de l'imposer tel quel aux élèves. Le travail n'appartient pas à l'enseignant au point qu'il n'y ai plus de différenciation entre travail et travail enseignant. L'espace travail est le fief de l'enseignant. L'élève ronge son ost. Pensons désormais le travail ensemble.

Qu'est-ce que le travail scolaire pour vous ?

Entourez dans la liste qui suit trois expressions qui définissent d'après vous le travail scolaire, trois expressions qui pour vous correspondent à vos attentes concernant le travail scolaire, et trois qui ne correspondent pas.

Acquérir des connaissances	Résoudre des problèmes	Présenter un exposé
Faire des recherches documentaires		Apprentissage et application de méthodes
Regarder un document vidéo		
Comprendre	Réaliser un projet	Travailler en groupe
Faire un devoir	Recopier ce que le professeur a écrit sur le tableau	
Utiliser un manuel		Etudier un texte
Corriger un devoir	Répondre aux questions du professeur	Se former à quelque chose
Mémoriser des évènements et des localisations		
Apprendre ses leçons et les réciter		Construire des frises chronologiques ou des croquis
	Faire des exercices	

(Document de travail à utiliser en classe)

Faute de pénurie, faute aussi de débat, nous continuons- et je m'y incorpore volontiers- à nous percevoir face au travail comme des horticulteurs. Ainsi le suggère O. Reboul ³« On se contente de semer et d'arroser en laissant à Dieu ou à la nature, en tout cas, à l'inconnu, le soin de l'essentiel ». L'École est une synthèse de l'Eglise et de l'industrie. D'un côté, elle prétend techniquement réduire l'enseignement à ce qu'elle peut en dire et donc éliminer le qualitatif, tout ce qui n'est pas observable, et de l'autre, elle n'oublie pas l'éducation morale, esthétique, émotionnelle, en acceptant alors qu'une partie des effets produits lui échappent. Le Savoir ne scelle plus que son magistère. Les trajectoires professionnelles s'individualisent. Une chose est sûre. La structure, les rôles, les positions sociales, et la culture ne suffisent plus à définir les éléments stables de l'action de travail scolaire. Les individus n'accomplissent plus le programme prédéfini, mais visent à construire une unité expérientielle ou vécue à partir des éléments divers de la vie sociale et de la multiplicité des orientations qu'ils portent en eux. Le travail s'assimile désormais à une molle expression d'« expérience sociale » (Dubet, 1998, 2009). On lui préférera ici, l'identification à une « expérience de formation ». Même si le travail ne peut se ramener non plus à une addition d'expériences singulières.

Champs désertés et déserts enchantés:

³ O. Reboul, *La philosophie de l'éducation*, QSI, 1989, p.62

D'une hygiène thermale du travail scolaire, l'institution, de son côté, n'en a cure. Elle a toujours été plus soucieuse de garantir le gîte et le couvert, de contrôler la moralité, la productivité que l'efficacité. De tout temps, ce ne sont pas la quantité et la vitesse des apprentissages qui importent mais le respect encore des formes scolaires et l'obéissance aux règles de l'école. En conséquence, du côté enseignant, se dispenser de repenser le travail joue malheureusement sur notre façon de dispenser notre enseignement. Il existe donc des champs actuellement désertés dont l'investissement nous rapprocherait du « réel du travail », tandis que l'on se projette sur des déserts enchantés, donnant lieu à de curieux manèges.

Latitude pour l'attitude

« Beaucoup d'élèves sont capables de présenter un travail avec soin (savoir-faire appris) mais seuls quelques uns ont pris l'habitude spontanément de présenter leur travail avec soin (savoir-être) » écrit De Ketele⁴. Nous en sommes encore à expliquer comment présenter proprement une copie à des élèves en phase Terminale, et toujours en train de leur expliquer comment on fait un plan de devoir ! Qu'est-ce qu'une attitude ? Un savoir-faire qui est passé dans une habitude intériorisée. Travailler des attitudes consisterait à apprendre à l'élève à se détacher de son rôle social attendu, et qu'il puisse déterminer, par un processus guidé, le sens autonome de son action. Il n'y parviendra qu'en apprenant à s'adapter, par la maîtrise progressive de la connexion entre ce qu'il est et sait être, et ce qui lui est proposé (ou imposé) de faire et d'être. Ce n'est certes pas chose facile de s'y intéresser. On peut comprendre que le législateur ait botté en touche. Je vous propose un petit comparatif de deux textes officiels.

« Chaque grande compétence du **socle** est conçue comme une combinaison de **connaissances** fondamentales pour notre temps, de **capacités** à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi **d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité** »

Extrait du *BO juillet 2006, relatif à la présentation du socle commun.*

« Ils (les programmes) intègrent les **compétences du socle commun** sur lesquelles on s'appuie pour définir et préciser les objectifs d'apprentissage et bâtir des évaluations... Les trois rubriques des programmes (**Connaissances, Capacités, Démarches**) forment un tout dans lequel les objectifs d'apprentissages (connaissances et capacités) sont étroitement liés aux démarches permettant de les atteindre. Les démarches permettent d'atteindre les objectifs du programme par un enseignement vivant, concret, qui favorise *la réflexion tout en suscitant l'intérêt des élèves* »

Extrait IGEN, mai 2009, sur la mise en œuvre des nouveaux programmes de sixième en H-G

Le triptyque de la compétence : connaissance- capacités- attitudes est remplacé par connaissance- capacités- *démarches*. L'équilibre de la formule est repris, mais la logique a changé. Il est dit plus loin : « Pour chacun des trois programmes, il est fondamental de bien cibler, avant toutes choses, le niveau d'exigence en termes de connaissances et de capacités ». Tant pis pour la démarche. Cette fois, le compte est bon. Reste que l'attitude ne s'observe pas. Elle est un construit psychologique, une entité entre une situation et le comportement de sujets, une habitude intériorisée. Or, comment observer une habitude intériorisée ? Les seuls observables sont les comportements manifestés en situation par un

⁴ J.M De Ketele, L'efficacité dans l'enseignement, avancées et limites des recherches sur l'efficacité, De Boeck éditions, 2009, p .94.

individu. C'est-à-dire les conséquences en réalité d'une attitude. De plus, une attitude est difficile à évaluer. Elle ne peut se repérer que dans des situations non contraintes, puisque le savoir-être est de nature intériorisée. Il faudrait encore plus complexifier les dispositifs d'évaluation, et veiller à ce que les élèves n'intègrent pas votre appréciation à vous. Retrouver le travail revient sans doute aussi à l'intensifier. Les enseignants hésitent eux-mêmes à se lancer sur cette voie : ils se sentent mal à l'aise. Les interventions sur ces terrains personnels voire intimes prennent des allures d'intrusion. On se sent démunis et on ne suspecte pas que l'action pédagogique, puisse modifier en profondeur une personnalité. Cependant, penser intégrer dans la vie active où chaque jour la personnalité du professionnel est un outil, en ne travaillant qu'avec « un seul corps » de l'élève (celui qu'il vous montre), n'a pas de sens.

Surenchère nihiliste:

Le travail se trouve violenté en s'instrumentalisant. S'il y avait rareté du savoir et des moyens de sa transmission, il y aurait en quelque sorte moins d'eau à boire, mais on en vient à penser qu'elle en serait aussi moins trouble. La télévision, forme scolaire du télétravail, et le vidéo projecteur, sont désormais ses amis de choix pour tromper le travail en se trompant soi-même. Comme la bière et le fusil pour le vigile. Plus la peine de regarder sur son livre, l'image apparaît à l'élève sur l'écran ce qui dit grand l'objectif d'éducation. D'emblée voilà notre hôte conforté dans le règne de la médiatisation. Désormais, il faut projeter. « Qu'est ce que tu projettes à tes élèves ? » est la question existentielle du moment au sein de l'équipe pédagogique. C'est clean et ça fait pro. Le jaillissement en lieu et place de l'élaboration. La recherche d'adhésion remplace celle d'apprentissage. Du cru plus que du cuit. Du bling-bling quand tout se déglin-glingue. Avec la vidéo projecteur, plus la peine de réfléchir, le show man est trop heureux de commenter sa prose lyrique. Plus de silence, plus de retrait, plus de secret. Tous les élèves sont invités à enjamber la rampe au cours de cette fête didactique. La technique promeut l'abrégé, le direct, la transitivité maximale. Effusions d'images, pirouettes techniques de mise en forme à la gloire de l'enseignant plus que jamais noyé dans l'affect, se font demande éternelle de demande. De l'illusion de travail pour tenter de sauver les apparences d'un contrat pédagogique en sursis. Du baroque pour casser la baraque. Du rococo pour une pensée riquiqui. L'enseignant finit par « travailler » plus que l'élève. Voilà comment on passe d'un travail en dur à sa reproduction numérique, en gardant un ton de comédie légère gavée de sous-texte.

Ce comble est désormais facilité avec ce procédé utilisé pertinemment en formation continue, mais pas dans un objectif d'apprentissage, mais d'exposition. La formation continue doit nourrir la formation initiale, c'est entendu. Dommage cependant que celle-ci ait commencé par goûter sa forme la plus vantarde. Rousseau en son temps en avait déjà soupé : « Plus j'y réfléchis, et plus je trouve que tout ce que l'on met en représentation au théâtre, on ne le rapproche pas de nous, on l'éloigne. ». Ce n'est pas une raison pour condamner les nouvelles technologies. Je les utilise aussi. Mais en application d'un autre contrat de maintenance. C'est plus laborieusement l'élève qui réalise un diaporama. Les TICE composent les ressources d'une normativité redonnant à l'existence du travail de nouvelles « desappartenances ». Joseph Schumpeter parlait de « destruction créatrice » en songeant aux progrès techniques à condition que ce soit des progrès de l'ordre de la productivité du travail. Rien de tout cela ici, le profit technologique n'a pas d'incidence sur la productivité de l'élève, mais sur son attention. Chaque parent connaît le subterfuge de l'image projetée pour calmer des ardeurs trop pleines de ses enfants. Ce retour à une primarisation du concept d'attention ne dit rien du progrès du travail social. De l'hérédité mais pas d'héritage. Seulement du voyeurisme complaisant pour un apprentissage de plaisance en travestissant à grands secours de formation continue, la graphosphère en vidéo sphère, par une esthétique cohérente avec le règne de l'élève consumériste qui doit manifestement le rester. En quoi l'élève apprend t'il mieux ? En quoi modifie-t'on une attitude, où construit-on une identité ? Ce qui paraît témoigner d'une réussite pédagogique à

la seule variable saisonnière de l'adhésion, peut ne rien dire du travail réalisé, et encore moins du travail que l'élève réalise sur soi. Une plus value ? Absolument aucune, ce n'est même pas un gain de temps pour l'enseignant, obligé de venir dans sa classe en avance, et d'en repartir en amputant le cours suivant du temps de repli du matériel. L'enseignant ainsi appareillé est désormais le nouvel homme qui marche sur l'eau. Alors qu'il « chosifie »⁵ les rapports humains, il passe pour un grand timonier. La technique est au service d'elle-même. Ce sont les enseignants, devenus publicitaires, qui la servent, et acceptent de devenir des pléonasmes ambulants du travail scolaire. Retrouvons, juste derrière ce rideau de fumée, un espace non frimeur.

Je collectif

Il y a des *nous* sans travail. Mais il n'y a pas de travail sans *nous*. Les rapports entre l'individu et le collectif dans l'activité sont difficiles à cerner. Sans nous, il n'y a qu'une collection d'opérateurs. Tout collectif de travail n'implique pas nécessairement un collectif. Il y faut « simultanément, plusieurs travailleurs, une œuvre commune, un langage commun, des règles d'un métier, un respect durable de la règle pour chacun ». ⁶Il y faut surtout l'exercice d'un travail sur le travail. Le collectif de travail n'est pas le collectivisme ni la collecte. C'est une source majeure de l'activité en même temps qu'une protection. Protéger le travail consiste à replacer l'activité décrite au centre d'une interaction entre le lieu, le lien et le liant actuellement en crise. Qui dit protection du travail envisage un espace clos et un cérémonial. « Restez groupés ! » témoigne autant d'un réflexe défensif pour toute sortie scolaire, face à une poignante inquiétude de dispersion des ouailles, qu'une conception collective de la protection. Le travail scolaire développe un collectif en créant un lien de deux façons. La prescription qui sans que ce ne soit l'objectif premier, renvoie à un répertoire d'actions et de règles transférables d'un élève à l'autre, et l'intersubjectivité du travail qui relie les élèves entre eux dans une situation donnée. En d'autres termes, les intentions de l'école et les expériences que vivent concrètement les élèves. Ces deux registres sont inséparables et de plus en plus exposés à une déliaison encore contenue du fait de la communication qu'entretient l'enseignant. Mais la nécrose de la prescription et l'anémie des relations intersubjectives rendent le travail malade. Le travail collectif se trouve ainsi privé de collectif de travail et rejeté dans des nostalgies passéistes et des poursuites privées. Il s'avère de moins en moins efficace. Le collectif, l'échange, c'est l'humain. Et c'est la même chose pour les élèves. Le collectif, d'une manière générale, c'est ce qui nous fait tenir. Je ne suis pas sûr que la vision individualiste de notre travail corresponde exactement à nos conceptions propres. Il existe un décalage forcené et paradoxal entre nos aspirations collectives qui tiennent à une similarité de notre condition, et nos comportements induits de façon individuelle. Il n'y a pas plus pénible qu'un conseil de classe où l'on égraine tous les cas les uns après les autres, la partie la plus intéressante est hélas la plus courte : le tour de table, où l'occasion nous est offerte de parler de la classe dans sa globalité. La fatigue des corps qui ont besoin de se balancer sur la chaise pour tromper un ennui distingué mais profond, ou de s'étaler sur la table, ne reflète pas qu'une sujétion traditionnelle. Mais certainement l'affaiblissement des collectifs de travail et la déstructuration des solidarités causée par un excès de pression sur le travail et la pérennité de ses formes d'expression.

L'entrée sempiternelle par le Savoir s'assimile à une entrée des autistes qui fige le travail dans le prisme de la discipline enseignée. Elle gèle toutes les réalisations pédagogiques qui ne peindraient pas le « faire apprendre » de façon monocolore. On a des élèves d'aujourd'hui, avec une pression de demain, et un travail d'hier. Inventée comme une méthode qui devait permettre de garantir l'autorégulation d'une société considérée comme une simple association d'individus, autonomes dans leur propre souffrance, l'école est

⁵ Expression de Jacques Ellul, *Le bluff technologique*, 1988

⁶ Cru 1995 pa

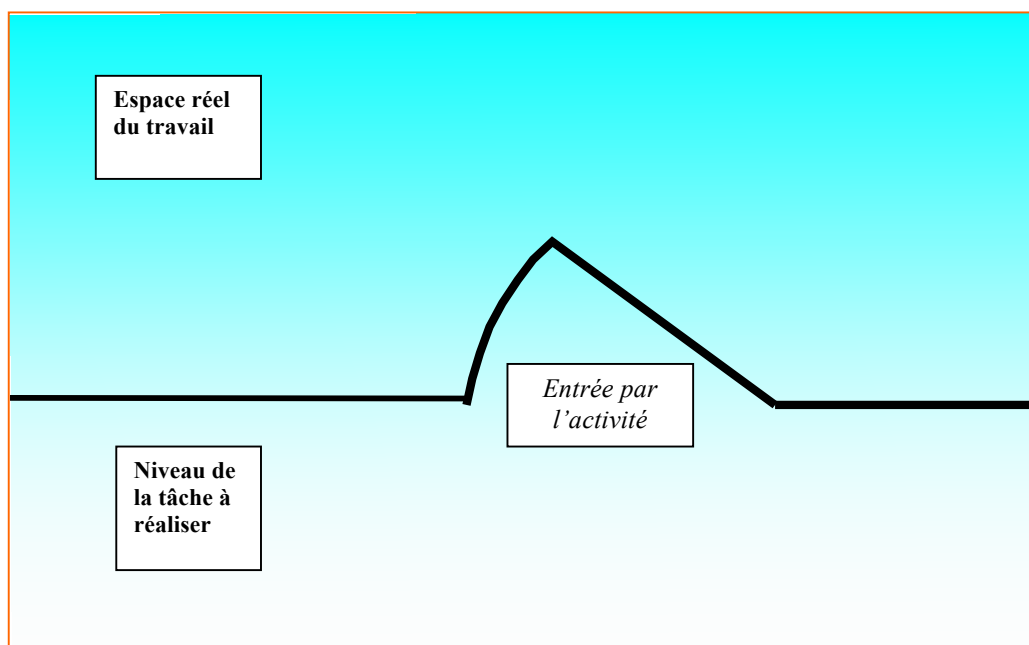
aujourd'hui incapable de promouvoir une autre conception du travail, et de se désolidariser d'un monologue ou le souci du travail n'agit que par percolation.

Le travail scolaire à la rubrique emploi

La réussite de l'école, durant les trente glorieuses n'était liée qu'à la rareté d'une offre d'emplois qui excédait l'offre scolaire, et non pas à la pertinence d'un travail scolaire qui a échappé de fait à tout débat.

Captivité ou cap activité ?

Si mon texte n'avait qu'un seul but, ce serait d'alerter le lecteur sur les risques de comptabilisation du travail scolaire, et de son évolution *en travail - emploi*. L'organisation du travail scolaire prend aujourd'hui dans les mêmes plis, l'activité en emploi. Alors que la recherche du vrai sens du travail imposerait une différenciation entre source d'accomplissement et de lien social (activité) et de subsistance pour l'homme (emploi).



Or, nous gérons des situations plus que nous régénérons les approches. Nous avons dans la tourmente, trouvé refuge dans l'œil du cyclone : concevoir le travail sur le plan didactique que procédant d'un patient déroulement d'un programme qui ne supporterait pas la moindre altération, ni interruption, ni intrusion, ni perturbation. C'est sous entendre le travail scolaire uniquement sous l'angle d'une relation binaire de type salarié- employeur. Une réalisation attendue, « un salaire ». De son côté, à son niveau, l'élève cherche à faire « son travail », ce qu'il croit être le sien, à sa façon, avant même de se demander pourquoi. Pour l'enseignant : toujours plus et du même. Pour l'élève, le travail scolaire se réduit à un coût à réduire. Cela procède d'une vision ancillaire du travail. A se concentrer sur le rapport normé entre l'élève et la tâche, on a installé en quelque sorte un « statut de l'élève ». C'est-à-dire une relation qui, sans véritable salaire cependant, s'est affirmée comme la matrice structurante des rapports sociaux, comme un facteur préparatoire à l'intégration. Ce rapport lui a forgé une identité plus plaquée que construite, qui l'a inscrit dans un collectif, dans un « réseau social » primaire, et a induit un type de sociabilité liée à un cadre de travail, plus qu'à un contenu de travail. Ce statut ne tient plus. Il a été emporté par la combinaison de l'isolement relationnel né d'une démocratisation de l'école qui a autant intégré les élèves qu'elle les a distancé, et de la sortie de l'activité productive du travail pour des savoirs abstraits. Mais il perdure encore. C'est de l'articulation entre les deux, travail activité et

travail emploi dont il s'agit de renouveler la prouesse, et non pas de verser dans la confusion scolaire, au risque d'en colmater ensuite au quotidien, les vides et les plaies.

L'espace- passe du travail :

Allons plus loin et plus haut, sans confondre pour autant travail scolaire et travail enseignant comme c'est souvent le cas. Récemment tombé dans le casier des enseignants d'un lycée autrefois fréquenté, cette note de service :

« *Nous avons prévu de banaliser la journée du 7 mai prochain afin de conduire une réflexion sur la mise en œuvre de la réforme du lycée d'une part et sur notre projet d'établissement* d'autre part. Il m'apparaît pertinent d'annuler cette journée afin de privilégier les cours. La nécessité de ce temps de réflexion ne l'emporte pas sur les interrogations et l'étonnement qu'une telle disposition susciterait auprès des familles. Vous êtes par ailleurs nombreux à estimer que les heures de cours sont un bien précieux dans notre contexte (...)* » Signée de Proviseur de l'établissement * NDLR : déjà daté de 2005-2008.

Plus de temps pour la re-création. Plus de projet. Plus de repères collectifs. Plus de réflexivité, même une fois par an. Plus de travail « ouvert » aux autres. Encore faut-il être suffisamment flexible avec soi même, et bien avec les autres, pour parvenir à parler de son travail. Encore faut-il être suffisamment sûr de son travail pour en développer une critique sans laquelle il n'y aura pas de nouvelle approche de l'organisation du travail scolaire. Cela fait déjà plus de trente ans que le travail scolaire est associé à un coût, et a pour corollaire la démobilisation et le renvoi des enseignants à des producteurs de cours, au point que personne ne maîtrise plus rien. En postulant que le travail scolaire au sens pédagogique relevait de la chasse gardée des enseignants, on a réduit le débat à des questions de gestion des hommes et de leur coût. Les relations se sont résolues à un échange commercial sur les quantités de personnel, d'heures, de postes et demi postes. Nous avons cédé, peut-être à notre corps défendant, à une vision technique du travail scolaire amenant son lot de conflits envers un législateur inlassablement voué aux gémonies.

Dès lors, fondu dans le travail enseignant, le travail scolaire, impensé et peu à peu désinvesti, se réduit à son application la plus pragmatique : l'adaptation la plus feutrée possible à l'emploi. A commencer par l'adoption de ses techniques. Le renforcement des pouvoirs pédagogiques du chef d'établissement, même en s'appuyant sur un conseil pédagogique presque uniquement destiné à supprimer les autres, resserre le maillage démocratique vers le haut. C'est le retour à une conception corporatiste de l'efficacité : exclure les perturbations contre-productives qu'entraîne une renégociation permanente. Les enseignants sont appelés à faire connaître leurs remontrances sur les programmes, une fois que ceux-ci se trouvent déjà enrubbannés dans les cartons. Pour les besoins matériels, « Dites-nous ce dont vous avez besoin on vous expliquera comment vous en passer ! » comme disait Coluche. A tous les niveaux, le travail est réduit en temps et en heure à des chiffres, des résultats qui résultent du *tas*, de la masse. On a délaissé le travail en termes de valeurs, enjeu économique et identitaire qui faisait lien, au profit d'une acceptation sociale du travail.

Le travail scolaire inséré autrefois dans une organisation distribuait des rôles. Se formaient ainsi des collectifs de travail. Aujourd'hui nous sommes enfermés dans une autre logique : celle du contrôle et de la gestion qui anonyme le travail alors qu'on en souhaite par ailleurs l'exhibition de sa spécificité. Il n'y a plus la moindre différence entre « faire la production », le travail de commande de l'employeur, législateur ou enseignant, et faire « son travail ». Nous, enseignants comme élèves, ne travaillons plus. Nous gérons. Nous avons l'impression d'agir. Mais nous ne sommes que des « poètes de l'action » comme Chateaubriand qualifiait Napoléon. Il faudrait passer du refoulement du travail à l'objectivation du travail scolaire, et pouvoir dire que le travail scolaire se noue autour de la

question de l'auto- organisation. L'espace travail est en effet déterminé par la possibilité ou non de l'élève d'exercer un pouvoir organisationnel, s'ils sont ou non les sujets de l'organisation ou pas. Or, le travail scolaire ne devient que de la gestion servicielle.

Gérer : le terme n'est pas sale. On peut gérer un patrimoine, une commune, un conflit. Mais il y a toujours l'idée d'une routine, une posture sécuritaire, sans audace. Gérer signifie étymologiquement « porter sur soi, produire, enfanter » qui envisage un acte de responsabilité, que, reconnaissons- le, nous fuyons. Nous gérons soit des situations, des cours, des salles, des emplois, des notes, du temps surtout. L'enseignant devient celui qui n'a qu'à appliquer des ordres, une prescription, un programme. Celui qui fait cours. C'est le seul rôle qu'on lui reconnaisse sans pour autant lui en être toujours reconnaissant. Ramené à cette plus simple expression, plus ou moins agréée, par la volonté des uns, l'insouciance des autres, il n'y aurait plus dès lors à s'étonner que le législateur ait envisagé la suppléance des enseignants par des étudiants en Master, ou même que des ex stagiaires IUFM se trouvent plongés dans le monde enchanteur des établissements scolaires sans avoir appris à nager. Réduit à un « dommage écolatéral », de part et d'autre, le travail scolaire s'écoule selon un mode interchangeable et « délocalisable » partout. L'empire s'écroule par le milieu. A ne plus défendre le travail pour ce qu'il est, outre une technique qui s'apprend (reste à savoir si c'était dans les IUFM qu'on le faisait le mieux !) on ruine le travail pour ne plus en louer que sa poésie.

Nous tenons notre rôle. Elève comme enseignant. A cœur. A cri. Mais les enseignants ont été formés à gérer des routines, des cycles, des niveaux, des programmes, des élèves supposés en appétit de savoir. Pas à agir par le travail. Alors que nous sommes confrontés à des événements que nous ne savons pas gérer autrement que dans l'instant, alors qu'il faudrait pouvoir analyser ce qui dans notre travail tient de la crise ou pas, prendre le temps de la réflexion, nous réagissons d'emblée face aux problèmes en enfermant telle ou telle situation dans telle ou telle catégorie de problème. En particulier, celle qui nous affranchit le plus. En général.

Le travail scolaire, porté disparu :

Difficile de filer le travail. Il finit toujours par nous embobiner. Disons que le travail scolaire continue d'être une sorte de fantôme dont on aurait du mal à se libérer de ses chaînes. Même filmé au ralenti, on a du mal à s'en saisir. Il en reste le gardien d'un ordre social aujourd'hui fantasmé. Retrouver juste le travail juste, en essayant de mieux le saisir et l'évaluer.

Le travail sous X :

Le travail scolaire se trouve bien maltraité. Remarque, il porte déjà en lui sa maltraitance. Le travail scolaire est en effet essentiellement un travail de rattrapage. Le cadre de travail est chaque jour à réinventer ainsi que le contrat de travail quand autrefois il ne se discutait même pas. Le travailleur, autant élève qu'enseignant, en est réduit à prendre sur lui pour faire ce qu'il a à faire face à une réalité qui déborde toujours le cadre prescrit. L'activité peut donc se rendre à ce que J.-M Faverge⁷ a pu appeler « travail de récupération » lorsqu'il désignait « les formes subtiles de transgression par lesquelles les travailleurs détournent la règle établie, font un usage informel du formel pour obtenir simplement le résultat attendu par la ligne hiérarchique ». Par ailleurs, en dehors de l'aspect stratégique, on entendrait davantage par travail de récupération, celui d'une dérive qui constitue un des tenants essentiels aujourd'hui de toute activité professionnelle. Combien de fois l'enseignant doit-il courir après le programme, après ce qu'il n'a pas eu le temps de faire le cours précédent, photocopier en vitesse des documents, changer de salle, vérifier les

⁷ J.M Faverge, *Le travail en tant qu'activité de récupération*, bulletin de psychologie, n°344, 1980, p.203

absences amputant la suite, contrôler si le travail demandé a été bien fait, booster un cours si nécessaire, courir après les notes..., combien de temps l'élève lui-même passe-t'il à récupérer son livre, une feuille, un effaceur, le déroulement du cours après une pitrerie. A retrouver la bonne page après une courte évanescence, la bonne phrase de la dictée du professeur, obtenir un peu de répit en lui demandant d'aller moins vite, récupérer de l'effort consenti à se souvenir de ce qu'il a de nouveau oublié. Le travail scolaire n'est que rarement dans le temps réel. Il lui tourne autour, entre le rond de jambe et la traque. Ce décalage en devient coûteux en énergie et en efficacité. Le long délai de réponse, en matière de résultats, mis à bout avec les autres éléments cités, ne plaide pas non plus pour une régulation pertinente du travail scolaire.

L'instant, c'est l'humain. Or, se mettre le souci pédagogique en tête, comme unique carburant didactique, nous empêche dans nos contradictions. Nous affirmons que le travail est source de réussite et de construction de soi, et nous persistons pour l'essentiel à l'organiser et à le « rémunérer » de manière très hiérarchique et taylorienne, en termes d'exécution des programmes et de productivité horaire. Nous disons que le travail change sans faire l'effort de tirer les conséquences de ce changement. Organiser par exemple des travaux de groupe autour d'un sujet commun, c'est sous-tendre l'idée que le travail est une masse globale d'activités, à l'instar du concept des 35 heures, comme un gâteau que l'on pourrait partager rationnellement sans tenir compte de ceux qui exercent le travail. Dès lors, l'élève a du mal à se sentir responsable du produit final. Le convier à un devoir sur table, seul face à la tâche, relève d'une rencontre plus directe et individualisée, plus agréée aussi, avec le travail. De même, interdire la paraphrase dans le commentaire de texte est une commande qui livre les élèves à une grande perplexité méthodologique déstabilisante en rupture avec des formes plus courantes et sécurisantes de travail comme par les « tâches scolaires passives » : copie sous la dictée, exercices de pure mémorisation, exercices d'application systématique d'une règle. Chercher à développer toute l'année l'autonomie, c'est par contre lui montrer qu'il n'est qu'un maillon interchangeable capable d'intervenir à n'importe quel niveau de la chaîne et finit par l'isoler. Difficile enfin de reconnaître à première vue le génome du travail dans un rallye mathématique organisé sur les heures de cours, au long d'un voyage scolaire, ou au moment de l'évaluation d'un TPE.

Les subversions du rapport au travail sont intarissables dans la mesure où l'on veille scrupuleusement à ce qu'elles garantissent un minimum de paix civile et ne modifient en rien le contrat didactique de base. N'est-ce pas ? On multiplie à ce point les traces du travail, par une sorte d'activisme défensif qu'on en perd la piste. Le travail scolaire se contente de prêter sa silhouette à des instants furtifs qui n'ont aucune fonction narrative. Le travail à l'école a sans doute trouvé un contenu, pour y perdre son contenant. Constamment débordé, il a fini par égarer son sens et son unité. Une étiquette plus royale, du matin au soir, leurre par heure, remplace celle de sa traçabilité. En voyageant vers le travail par le train-train de la pédagogie et par wagons disciplinaires, on n'a fait que cisailer son champ d'action. On confond alors théorie et organisation. Et tout se mélange. On fait du collège à l'école primaire en parlant déjà de compétences, du lycée au collège accablé de programmes dantesques ou s'introduisent des « problématiques », et de l'université au lycée. Qui n'a pas son module Science-Po ? Retrouvons ensemble une écologie de la valeur travail.

La note ne donne pas le La :

Privé grandement de son pouvoir d'action, le peu qui reste du travail scolaire est-il bien reconnu ? Quelle est la « rémunération » du travail scolaire ? « Tu rentreras chez toi meilleur... » répondait Protagoras à Socrate qui l'interrogeait sur la validité de ses leçons. Les modalités de contrôle relèvent de la cuisine interne de l'école. Elles laissent hélas en suspend plusieurs questions : « Est-on sûr de ce que l'école doit certifier ? Comment l'école s'y prend-elle pour certifier le travail accompli ? Comment certifie-t-elle réellement ce qu'elle

entend certifier ? »⁸. Le travail est maltraité car il est contrôlé mais jamais évalué. Il ne s'agit pas de sacrifier la note sur l'autel de sa valeur fictive. Car le travail a quoi qu'il en soit un « coût », et l'ignorer serait détruire le travail. Mais le marché que développe la distribution des notes et par cela même une hiérarchie des valeurs s'apparente à un marché libre, sans protection, qui crée de l'exclusion et de l'échec scolaire. En économie par exemple, on ne se contente plus de mesurer la production pour déterminer la puissance de feu d'un pays. Il existe depuis 1990 un indicateur composite : l'IDH (indicateur de développement humain) qui tente de mesurer au-delà de la production (le PIB) d'autres éléments comme l'éducation (l'analphabétisme (la santé (l'espérance de vie), et le niveau de vie. Ces critères n'ont pas de signification bien claire intrinsèquement : comment mesure-t-on la connaissance ? mais soutiennent une prise en compte plus globale du développement en jugeant le niveau d'intégration dans une société. On peut s'apercevoir alors que les pays faisant le plus de cas de la protection sociale (Suède et Norvège) se placent avant ceux qui ne croient qu'au tout économique. Il fallait refuser la croissance du PIB en réfutant la toute puissance du quantitatif sur le qualitatif pour améliorer les conditions de mise en valeur du travail. C'est ce qui a auguré dans la foulée de l'IDH la question du développement durable. Quelques pistes pour mieux acquiescer le travail et ouvrant à une évaluation moins gordienne : « Sait, sait pas », « Juste, faux »⁹

1. Créer une situation d'intégration (intégration et non juxtaposition des savoirs et savoir-faire)
2. Une situation nouvelle (éviter la restitution déguisée, situation inédite mais adaptée au niveau)
3. Une situation débouchant sur une production, une tâche à remplir, une résolution de problème.
4. Une seule consigne au départ vaut mieux qu'une série de questions ensuite.
5. L'élève est acteur. Il pilote son devoir.
6. Adéquation avec les objectifs pédagogiques (éviter les dérives)
7. Une situation significative pour l'élève : but opérationnel. (le contrôle permet un constat, l'évaluation produit du sens)
8. Une situation valorisante : questions de l'évaluation indépendantes

*D'après X. Roegiers,
2007*

Souffrance juste et injuste

La portée du travail nous amène à parler de souffrance. Le travail est maltraité parce que nous évaluons mal sa souffrance indue. Celle des élèves qui sont exclus du système est à peine mieux reconnue que celle de ceux qui pouvaient y rester. Or, la pression du résultat, la surcharge horaire difficilement compressible, les sollicitations hétéroclites et pressantes des enseignants, la dénégation du pouvoir d'agir, sont susceptibles d'engendrer des « risques psychosociaux » bien souvent moqués. Souffrance de ceux qui font chaque jour l'expérience de s'impliquer comme de ceux qui en sont exclus, de ceux qui ont peur de ne pas y arriver, de ceux dont l'effort d'engagement est sans retour par rapport aux attentes qu'ils y ont placé au plan humain. Souffrance de ceux qui désespèrent d'un succès à venir. Non exclusivement définie par la douleur physique, occasionnelle, ou mentale, mais par la diminution, voire la destruction de la capacité d'agir, du pouvoir-faire, La souffrance s'affirme enfin comme une impuissance à dire, à s'exprimer, un empêchement qui engage une défense passive seul dans son coin et qui protège l'élève sans lui permettre de s'en dégager. Le niveau secondaire opère une rupture mal mesurée. Il est un stade d'épreuves

⁸ X.Roegiers, *L'école et l'évaluation*, 2006, p.15

⁹ Voir une proposition de grille d'évaluation mon article « Enveloppement stratégique », paru sur le Café pédagogique (dernière parution, juillet 2010).

moins sécurisantes que le niveau primaire : apprentissage de l'autonomie, dureté des verdicts scolaires malgré quelquefois l'importance du travail fourni, sentiment d'incapacité, ennui profond. Négliger la souffrance liée au travail contribue à intérioriser le mal comme naturel. C'est ainsi que *le non-travail* devient petit à petit plus « rentable » et maltraite le travail.

Il faut mettre en perspective le paradoxe de la diversité des souffrances avec l'unicité de la tolérance incroyable que nous en avons. Il nous faudrait nous interroger sur la banalisation de cette souffrance qui plus qu'une banalité, s'inscrit dans un processus de banalisation du mal. C'est-à-dire une atténuation de l'indignation face à l'injustice et au-delà, un processus qui dédramatise le mal et le réduit à un mal nécessaire lié au travail de l'édification du savoir. Pressé par les élèves, par le manque de temps, par les effectifs, nous finissons par banaliser le mal que l'on produit sans être convaincu qu'il soit nécessaire de l'éradiquer, tant il paraît la juste cause du travail. « Monsieur, j'ai mal à la tête » fait froncer le sourcil. La douleur physique peut être pure malice. Mais, « Monsieur, j'en peux plus ! » est irrecevable dans nos classes. La souffrance mentale est, elle, toujours suspecte. Elle se trouve disqualifiée, non pas par la mauvaise volonté de l'enseignant, mais parce qu'il se trouve quelque peu démuni devant un tel coming out. Si la souffrance paraît juste, lorsqu'on croit pouvoir la relier à des éléments extérieurs au travail, elle est acceptée. Dans le cas contraire, elle est rejetée. En dissociant selon les cas, malheur et injustice, le mal se banalise. Il faut veiller à la protection du travail, ici par le biais de l'attention portée à ceux qui s'y risquent. Il ne s'agirait que de la reprise de l'évolution générale du droit du travail : l'affirmation des libertés collectives et la protection des personnes. A l'école comme ailleurs, elle repose sur la question du travail correctement posée.

Hibernatus

Le travail scolaire s'apparente à un enfant trouvé dans un magasin, au rayon surgelés, et qu'on oublie de réclamer. Les chalands ne cessent d'en être informés mais continuent leur marché sans y prêter attention. Cruel. Il n'est pas d'ailleurs le seul orphelin à se morfondre en attendant le retour de tuteurs plus attentifs. La culture par exemple, aujourd'hui simple « rap-sodie » du travail : « Quand j'entends le mot revolver, je sors ma culture ». Joli. Mais si vous saviez le mépris dans lequel notre société tient la culture aujourd'hui ! Autre exemple défectueux : l'éducation. Un mot grandiloquent à l'accent professoral orgueilleux, alors qu'il n'est qu'un sucé damné de l'instruction. Il faut de tragiques faits divers estivaux concernant des enfants de quelques printemps qui ont tous eu droit pourtant à quelques leçons d'éducation civique, pour nous faire ressentir les premiers frissons de l'automne du mot. Travail, éducation, culture, les feuilles mortes se ramassent à la pelle. Tu vois, j'ai tout oublié...

On ne touche pas à ce qui se referme. De guerre lasse, tentons cependant de réchauffer la question du travail scolaire, et à contrario, refroidissons celle du « politiquement correct » à l'école. Présenter le travail scolaire comme une contrainte imposée à la créature par l'espace physique, ou tel un aphorisme sur un pic neigeux, un chemin jonché d'embûches, norvégiennes, consiste à en fuir la réfutation et ne pas avoir à en justifier sa nature ni son dessein, de glace. Il est plus que temps de sortir le travail de son hibernation scolaire et le réveiller de son sommeil dogmatique où l'ont plongé à la fois le découpage des disciplines pochées à l'école et une certaine prétention idéaliste. Repenser le travail scolaire vers d'autres aurores boréales constitue un enjeu qui détermine toute la façon de l'organiser ensuite. Cela vaut mieux pour en reconnaître le fruit, que de se recueillir dans l'écorce desséchée de l'émotion admirative du travail d'hier.

Reste que nous aborderons toujours le monde selon nos qualités sensibles, nos valeurs propres, notre éducation propre à l'environnement. La culture du travail peut devenir inculture de tout ce qui n'est pas travail. « L'apprendre à travailler » est peut-être aussi un désapprendre à

trouver, et même à chercher un sens aux rapports non instrumentaux avec le milieu environnant. A se couper du monde vécu, dans son épaisseur sensible, à toujours, dès le plus jeune âge devoir faire violence de son corps, c'est au final la pensée qui, après la sensibilité, en retour se dessèche. Couper le travail de la vie, exercer sur soi une domination despotique, rétrécit le champ de l'expérience sensible et de la légèreté. N'avons-nous pas besoin pour vivre autant de légèreté que de rejet de l'été ?