

Bernard André

S'investir dans son travail: les enjeux de l'activité enseignante

Table des matières

| | |
|-----------------------------|---|
| INTRODUCTION | 1 |
| Le contexte de la recherche | 3 |
| Présentation des chapitres | 5 |
| Première partie | 5 |
| Seconde partie | 6 |

PREMIÈRE PARTIE S'INVESTIR DANS SON TRAVAIL

| | |
|---|----|
| CHAPITRE 1 | |
| L'INVESTISSEMENT SUBJECTIF | 9 |
| L'investissement: exploration d'une métaphore | 10 |
| S'investir soi-même | 11 |
| Être investi | 13 |
| Le subjectif de l'investissement | 14 |
| S'investir comme sujet | 15 |
| Sujet, liberté et détermination | 16 |
| Un sujet a une histoire | 17 |
| Les dynamiques de l'investissement subjectif | 19 |
| L'investissement comme appartenance | 20 |
| L'investissement comme nécessité | 20 |
| L'investissement comme prescription | 21 |
| L'investissement comme marché | 21 |
| L'investissement comme don | 22 |
| La notion d'investissement subjectif: quel intérêt pour la compréhension? | 23 |
| Acceptabilité sémantique | 23 |

| | |
|---|----|
| Primauté | 25 |
| Une subjectivité sans investissement? | 26 |
| Synthèse | 26 |
| CHAPITRE 2 | |
| SUBJECTIVITÉ DU TRAVAIL ET TRAVAIL DE LA SUBJECTIVITÉ | 27 |
| Subjectivité et travail | 27 |
| La subjectivation du travail | 27 |
| La subjectivation normative | 28 |
| Activité objectivante et activité subjectivante | 29 |
| Le travail vécu | 30 |
| L'implication émotionnelle | 31 |
| Subjectivité et expérience | 31 |
| Subjectivité et enseignement | 32 |
| Un travail interactif, un métier de la relation | 32 |
| Idéologie entrepreneuriale | 33 |
| La question de la formation | 34 |
| Synthèse | 35 |
| CHAPITRE 3 | |
| LA RECHERCHE | 37 |
| Approche méthodologique | 37 |
| Clinique | 37 |
| Singularité et connaissance générale | 38 |
| L'énigme du travail | 39 |
| Du discours aux traces | 41 |
| Le réseau de marqueurs | 42 |
| Des rires surprenants | 43 |
| Rire... mais encore? | 45 |
| Résultats | 48 |
| Synthèse | 48 |
| CHAPITRE 4 | |
| SENS ET BIOGRAPHIE | 49 |
| La question du sens | 49 |
| Donner du sens: un processus continu | 50 |
| Comprendre l'échec | 52 |
| Question de hauteur | 53 |
| Le rapport à sa propre histoire | 55 |

| | |
|---|----|
| Histoire de famille | 55 |
| Histoire d'élève | 56 |
| Lorsque le récit échoue: la perte de sens | 57 |
| Le projet à l'épreuve de la réalité | 57 |
| Violence et sens | 59 |
| Sens et non-sens au quotidien | 60 |
| Écart | 62 |
| Synthèse | 64 |
| | |
| CHAPITRE 5 | |
| LA RECONNAISSANCE | 65 |
| Quelle reconnaissance? | 65 |
| Œuvre et reconnaissance | 67 |
| Réorientation | 67 |
| Manufacture | 67 |
| Tous ces panneaux qu'ils adorent | 70 |
| Épreuve subjective | 72 |
| Le constat difficile | 72 |
| Validité | 74 |
| Monde objectif | 75 |
| Monde social | 75 |
| Monde subjectif | 76 |
| Plaisir | 77 |
| Les freins de l'organisation scolaire | 79 |
| Répartition | 80 |
| Donner sans recevoir? | 82 |
| Le déni de sa propre réalité par les autres | 83 |
| Les sources de reconnaissance | 84 |
| La reconnaissance des pairs | 84 |
| La reconnaissance des élèves | 85 |
| La reconnaissance par les cadres | 88 |
| La reconnaissance par les parents | 89 |
| Non reconnaissance | 89 |
| Excès de reconnaissance? | 91 |
| Reconnaissance et justice | 92 |
| Synthèse | 92 |

| | |
|---|-----|
| CHAPITRE 6 | |
| L'AGENTIVITÉ | 95 |
| Agentivité et pouvoir d'agir | 95 |
| Pouvoir, influence et agentivité | 97 |
| Un début de leçon | 99 |
| Arrangement | 100 |
| Tenir, durer | 102 |
| Agentivité et co-production dans l'enseignement | 104 |
| L'objet commun de travail | 106 |
| La dimension collective de l'action | 108 |
| Mobilisation psychique | 110 |
| L'échec: échec de qui? | 111 |
| Agentivité et préparation | 112 |
| Agentivité des acteurs d'un système | 114 |
| Entre impuissance et toute-puissance | 116 |
| Synthèse | 118 |
| | |
| CHAPITRE 7 | |
| RÔLE ET CADRE | 119 |
| Quand le cadre fait défaut | 119 |
| Y a-t-il une personne derrière le rôle? | 123 |
| Humour | 125 |
| Créer un nouveau cadre | 126 |
| Réconfortée par le cadre | 128 |
| Aisance | 129 |
| Développement et intériorisation | 131 |
| Parallèles | 133 |
| Théorie | 135 |
| Synthèse | 136 |

SECONDE PARTIE SITUATIONS

| | |
|--------------------------------|-----|
| Introduction | 139 |
| | |
| CHAPITRE 8: | |
| LA RELATION AVEC LES ÉLÈVES | 141 |
| La relation: un aspect central | 141 |

| | |
|--|-----|
| Énergie mentale | 142 |
| Relation et distance | 143 |
| Mettre de la distance | 144 |
| Vivre la proximité | 146 |
| Ambivalence de la proximité | 148 |
| Complicité et séduction | 149 |
| Séparation | 152 |
| Plaisir | 154 |
| Écho | 155 |
| Trouver des repères dans la relation | 157 |
| Conflit | 158 |
| Retenue et travail émotionnel | 160 |
| Lorsque le contrôle fait défaut | 164 |
| Les émotions des autres | 165 |
| Expression | 166 |
| Faire face au vécu difficile des élèves | 167 |
| Synthèse | 170 |
| CHAPITRE 9 | |
| L'ENGAGEMENT DES ÉLÈVES | 171 |
| Trop engagé? | 173 |
| L'engagement défaillant | 174 |
| Le malentendu scolaire | 175 |
| Faire sans s'impliquer | 177 |
| Acharnement? | 178 |
| L'engagement adverse | 180 |
| Les interruptions du flux | 183 |
| Enrôler les élèves | 183 |
| Travailler la relation | 184 |
| Mettre la pression, convaincre, encourager | 184 |
| Les limites de la contrainte | 185 |
| Impliquer tous les élèves | 186 |
| Cherche destinataire désespérément | 186 |
| Synthèse | 190 |
| CHAPITRE 10 | |
| LA DYNAMIQUE DE LA CLASSE | 193 |
| Question de confiance | 193 |
| Mener des tâches multiples en parallèle | 195 |

| | |
|--|-----|
| Incertitude | 198 |
| Englué | 198 |
| Dilemmes | 199 |
| Indécision | 201 |
| Récupération | 202 |
| Récupérer les situations | 202 |
| Récupérer des situations | 204 |
| Singularités et hétérogénéité | 205 |
| Synthèse | 206 |
| | |
| CHAPITRE 11 | |
| LA COLLABORATION | 209 |
| Collaborer avec les collègues | 210 |
| Bénéfice | 211 |
| Confiance | 213 |
| Charge | 214 |
| Dilemme | 215 |
| Collaborer avec les parents | 217 |
| Partenariat | 217 |
| Attentes déçues | 219 |
| Difficultés | 221 |
| L'investissement subjectif des parents | 222 |
| Interférence | 223 |
| Synthèse | 224 |
| | |
| CHAPITRE 12 | |
| SAVOIR ET INNOVATION | 227 |
| Savoir | 228 |
| Cognitif et relationnel | 229 |
| Sortir de l'école | 230 |
| Insuffisances | 233 |
| Innovation | 234 |
| Repères | 235 |
| Quelles routines? | 236 |
| Évitements | 239 |
| Dépossession ou réappropriation? | 240 |
| Synthèse | 242 |

| | |
|---|-----|
| CONCLUSION | 243 |
| L'évolution du système scolaire | 243 |
| Une constellation de subjectivations | 245 |
| Engagement-dégagement: une dynamique fragile | 247 |
| Fécondité | 249 |
| | |
| ANNEXE | 251 |
| Méthodologie et discussion | 251 |
| Autoconfrontations | 252 |
| L'action dirigée vers un but | 252 |
| Le cours d'action | 252 |
| La clinique de l'activité | 253 |
| L'utilisation de l'autoconfrontation dans cette recherche | 253 |
| Deux activités | 255 |
| Les énoncés sur l'investissement | 255 |
| L'investissement rapporté | 256 |
| L'investissement dans l'autoconfrontation | 256 |
| Traitement des données | 257 |
| Analyse de l'énonciation | 257 |
| La question du repérage | 258 |
| Une démarche itérative | 258 |
| Relecture synthétique | 260 |
| Le réseau de marqueurs | 260 |
| Regards critiques | 263 |
| L'adéquation des entretiens d'autoconfrontation | 264 |
| Les conditions de l'autoconfrontation | 265 |
| Le positionnement épistémologique | 266 |
| | |
| INDEX | 269 |
| | |
| RÉFÉRENCES | 273 |

Commenter, c'est admettre par définition un excès du signifié sur le signifiant, un reste nécessairement non formulé de la pensée que le langage a laissé dans l'ombre, résidu qui en est l'essence elle-même, poussée hors du secret; mais commenter suppose aussi que ce non-parlé dort dans la parole, et que, par une surabondance propre au signifiant, on peut en l'interrogeant faire parler un contenu qui n'était pas explicitement signifié.

Michel Foucault¹

INTRODUCTION

La subjectivité semble jouir d'un regain d'intérêt dans les travaux autour de l'analyse du travail. C'est en tout cas le constat de Linhart, allant jusqu'à affirmer qu'elle «s'est imposée comme sujet incontournable des sociologues du travail» (2008, p. 8). Dans un autre champ, c'est Clot qui se félicite de ce que la psychologie ergonomique ne s'écarte plus des questions de la subjectivité (2008). Dans un autre ouvrage récent, Buscatto, Lorient et Weller (2008) critiquent la notion de stress, relevant qu'elle pose problème à la tradition de l'ergonomie de langue française comme à la psychopathologie du travail justement parce qu'elle fait l'impasse sur la subjectivité. Dernier exemple chez Dubet dans sa sociologie de l'expérience lorsqu'il énonce comme objet d'étude la subjectivité des acteurs (Dubet, 1994).

On pourrait multiplier les références, et les quatre ouvrages cités en comptent de nombreuses, mais nous nous arrêtons là. Ces références à la relation entre travail et subjectivité – travail de la subjectivité et subjectivité du travail – montrent l'actualité de la question, et cette recherche en démontre la pertinence. Cependant, elle ne vise pas une subjectivité coupée du social, refermée sur elle-même. Se centrer ici sur l'investissement subjectif vise avant tout à aborder la profession ensei-

1 Foucault (1963), p. XII.

gnante à partir de la réalité vécue par des enseignants. Pour reprendre la distinction centrale que fait Mills en décrivant ce qu'il appelle imagination sociologique, il s'agit de partir des «épreuves personnelles de milieu» pour saisir les «enjeux collectifs de structure sociale» (Mills, 1967, p. 10).

Cela dit, et pour aborder le contexte dans lequel a été conduite cette recherche, des enquêtes faites en des lieux divers comme 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 Campenhoudt *et al.*, 2004) ainsi que des monographies (Lantheaume & Hérou, 2008) mettent en évidence un malaise éprouvé par nombre d'enseignants. Ce malaise paraît non seulement lié à la profession enseignante en tant que telle, mais aussi corrélé avec des questions sociétales et un climat de réformes scolaires impliquant des remaniements de l'activité enseignante. Ces derniers ont un impact d'autant plus important qu'ils ne sont pas l'objet de consensus ni parmi les enseignants ni parmi la population.

Les enquêtes cernent quantitativement l'étendue du mal-être par ses répercussions psychosomatiques comparées à celles de la population en général. D'une manière plus qualitative, l'examen de la plainte des enseignants et des facteurs de pénibilité qui sont nommés mettent en évidence ce qui est cause de tension, de stress voire de souffrance. Enfin, les divers travaux posent quelques hypothèses sur ce qui se joue à partir de récits et d'analyses de pratiques enseignantes.

Il nous semblait utile et important de poursuivre l'investigation en portant le regard, au-delà de la plainte, sur ce qui, de la personne enseignante, est mis en jeu, mobilisé dans l'activité et qui peut aussi bien être source de souffrance que de plaisir. Envisager l'action de l'enseignant comme une mobilisation de toute sa personne dans laquelle s'incarne une histoire réelle et/ou rêvée, avec son épaisseur mais aussi son opacité subjective, tel est le point de départ de cette recherche.

Ceci posé, il restait à fixer l'angle d'attaque, c'est-à-dire le noyau conceptuel autour duquel pourraient s'agglomérer les différentes interrogations issues du questionnement initial. Nous avons opté pour celui d'investissement subjectif. Il y a plusieurs raisons à ce choix. La première relève de l'intention forte d'aborder le vécu subjectif des enseignants, par opposition à un regard extérieur objectivant. La deuxième, plus anecdotique, relevait de nos lectures. Si l'expression *investissement*

subjectif apparaît dans la littérature, elle apparaît le plus souvent de manière allusive. Certes, des travaux liés à la clinique de l'activité (Clot, 1999, 2001, 2002, 2006b), à la psychodynamique du travail (Dejours, 1980, 1992) ou à la problématique de la reconnaissance au travail (Jobert, 1999, 2005) font référence à cette notion. Mais ces auteurs se situent la plupart du temps en dehors du contexte scolaire, dans des cadres théoriques différents, impliquant dès lors autant une interrogation critique de ces apports qu'une étude spécifique de l'activité enseignante.

Cette recherche s'apparente avec celle de Barrère (2002a, 2003) partant des épreuves subjectives d'enseignants du lycée pour comprendre des enjeux de leur travail. Mais elle s'en différencie par le choix d'une approche clinique utilisant des entretiens d'autoconfrontation pour recueillir les énonciations des enseignants. Ces énonciations forment le corpus de la recherche, et donnent accès à ce que les enseignants mettent d'eux-mêmes dans leur activité, comment ils y trouvent du plaisir et tentent d'éviter la souffrance (Hélou & Lanthéaume, 2008).

Le style choisi pour rendre compte de cette recherche est celui du commentaire, qui, comme l'exprime Foucault dans l'exergue figurant en tête de cette introduction, s'insère entre le signifié et le signifiant des énonciations des enseignants, entre ce que l'on dit et ce dont on parle. Contribuer à l'intelligibilité à partir des dits, des non-dits et des manières de dire, tels sont les propos de ces commentaires. Cela nous a conduit à laisser une large place aux citations commentées, pour permettre au lecteur de s'associer à ce travail de passage du signifiant au signifié.

LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Cette recherche a été menée dans le canton de Vaud, en Suisse romande, entre 2005 et 2008. Le contexte scolaire vaudois² a été marqué par des circonstances favorisant une sollicitation accrue de la subjectivité des enseignants dans leur travail. Ainsi:

2 Une partie des remarques qui suivent est probablement aussi vraie pour l'ensemble de la Suisse Romande, voire les pays industrialisés, mais ce n'est pas le propos de ce texte d'examiner les éventuelles convergences ou divergences.

- À l'instar de ce qui se passe ailleurs, le cadre légal et réglementaire relatif à l'exercice de leur métier ne décrit que très faiblement leur activité, et cela avec des traits très généraux. Il n'existe pas, dans le canton de Vaud, de cahier des charges pour les enseignants, et c'est donc à l'enseignant de combler le fossé entre ces prescriptions très générales, fixant des finalités élevées, et la réalité du terrain.
- Une tentative de réforme scolaire (EVM, École vaudoise en mutation) a déstabilisé un nombre important d'enseignants en mettant en cause des repères traditionnels tels que l'évaluation des élèves par exemple. La non-acceptation de cette réforme par une partie importante des enseignants et de la population a provoqué de larges polémiques, de nombreuses hésitations dans les pratiques et dans les décisions des autorités scolaires pour se terminer par un retrait d'une partie des propositions de changement. Il y a donc eu double dépossession de leur travail par les enseignants (Van Campenhoudt *et al.*, 2004), lors de l'introduction des mesures et lors du retrait d'une partie d'entre elles. D'autres réformes précédentes, largement remises en cause aujourd'hui viennent d'être retirées, et participent au malaise.
- Il n'y a pas de consensus social sur les finalités de l'école. La Suisse romande est traversée par des débats nourris et polémiques sur ce que devrait être l'école. Les dissensions se manifestent jusque dans les contacts avec les parents, obligeant bien des enseignants à prendre position ou à se justifier. Suivant leurs options pédagogiques, de nombreux enseignants se sentent atteints dans leur subjectivité par des articles de la presse ou des courriers de lecteurs à travers lesquels ils se sentent jugés.
- L'hétérogénéité des élèves, la multiculturalité présente dans beaucoup de classes, le déficit éducatif rencontré chez certains élèves, ainsi que de récentes mesures visant à intégrer beaucoup plus les élèves ayant un handicap dans les classes, augmentent de manière significative la sollicitation des ressources personnelles et des compétences des enseignants. Lorsque le niveau de ces compétences n'est pas suffisant, les sollicitations débordent les enseignants qui se trouvent mis en échec.

Ces différents éléments sont autant de facteurs qui sollicitent la subjectivité des enseignants et qui participent au malaise actuel. Lorsque les enseignants ne se reconnaissent plus dans leur activité, n'ont pas l'im-

pression d'exercer le métier qu'ils ont choisi, ne rencontrent pas les conditions leur permettant d'agir en cohérence avec les buts et finalités du métier, leur investissement subjectif est source de pénibilité voire de souffrance.

Mais peut-être est-il utile de rappeler ici que la référence à la subjectivité n'est pas ici de l'ordre du rapport entre objectivité – subjectivité, c'est-à-dire du rapport au réel et de la possibilité de s'abstraire de ses valeurs et perceptions pour accéder à des faits indiscutables. Dans toute cette recherche, la subjectivité fait référence à l'enseignant comme *sujet*³, comme personne ayant une histoire, capable de parler en première personne, et de rapporter à elle-même des perceptions, des affects, des désirs, etc. C'est comme sujet qu'il a conscience de s'investir, ou comme nous le verrons, d'être investi par les situations, d'être dépossédé d'un pouvoir d'agir et de vivre, parfois douloureusement, le sentiment d'échec.

PRÉSENTATION DES CHAPITRES

PREMIÈRE PARTIE

La première partie de ce travail explore la signification de l'expression «investissement subjectif», en s'appuyant sur les termes à partir desquels le transfert métaphorique s'opère (l'investissement comme terme militaire ou économique), sur l'usage des mots qui la constitue, mais aussi sur les déclinaisons *s'investir*, *être investi*, etc. Ce premier chapitre se poursuit par l'examen des dynamiques de l'investissement subjectif: l'investissement comme appartenance, comme nécessité, comme prescription, comme marché et comme don. Il se termine par la discussion de l'acceptabilité de l'expression, en particulier de son caractère potentiellement pléonastique: existe-t-il un investissement non subjectif ou une subjectivité sans investissement?

Le deuxième chapitre est consacré à l'examen de plusieurs auteurs et courants de recherche ayant lié travail et subjectivité dans leur objet d'étude. Le management moderne consacre un renversement de la relation travail et subjectivité: là où Taylor (1911) faisait de la subjectivité un obstacle pour la performance, le discours actuel fait de cette subjectivité

3 Nous reviendrons plus longuement sur ce point dans le premier chapitre.

une condition de la performance: il s'agit dorénavant de la mobiliser au besoin en la détournant, pour obtenir de chaque travailleur «le meilleur de lui-même», expression suffisamment parlante pour ne pas avoir à la commenter. Les différentes facettes examinées de l'investissement subjectif dans le travail permettent ainsi de mettre en relation ce travail avec des recherches et des analyses menées ces dernières décades.

Le troisième chapitre, centré autour de la problématique et de la méthodologie, expose succinctement la manière dont ont été opérées la prise de données et la constitution du corpus. Cette description est reprise et discutée de manière plus complète en annexe. En effet, il nous a semblé opportun de donner rapidement place aux résultats de la recherche, tout en permettant, aux lecteurs intéressés, d'avoir accès dans un second temps aux «ficelles» (Becker, 2002) qui ont permis de mener à bien ce travail.

Les quatre chapitres suivants exposent ce qui est apparu au travers de la recherche comme étant au cœur de l'investissement subjectif, à savoir la recherche de sens, l'agentivité, la reconnaissance et la question du rôle. Nous illustrerons ces éléments par de nombreux exemples tirés des entretiens d'autoconfrontation que nous avons menés.

SECONDE PARTIE

La deuxième partie mettra en évidence la dynamique de l'investissement subjectif au travers de différents aspects de l'activité enseignante. Nous aborderons successivement la relation aux élèves, l'engagement des élèves, la dynamique de la classe, la collaboration et le rapport à l'innovation. Alors que la première partie se terminait par l'exposé exemplifié des quatre thèmes au cœur de l'investissement subjectif, cette seconde partie s'appuie sur des problématiques liées à l'activité enseignante, pour en saisir l'interaction avec la subjectivité de l'enseignant, et remonter synthétiquement aux quatre thématiques de la première partie. Le choix de ces problématiques est directement issu des entretiens d'autoconfrontation: elles sont apparues dans plusieurs entretiens et illustrent de manière particulièrement intéressante les dynamiques subjectives liées à l'activité des enseignantes et enseignants⁴ qui ont participé à cette recherche.

4 Par la suite, et dans le but d'alléger la lecture du texte, nous emploierons systématiquement un masculin générique.

PREMIÈRE PARTIE

S'INVESTIR DANS SON TRAVAIL

CHAPITRE 1

L'INVESTISSEMENT SUBJECTIF

L'investissement subjectif des enseignants dans leur travail a été jusqu'ici peu thématiqué dans la littérature.¹ Quelques mots lâchés ici ou là y font allusion, à l'instar, par exemple, de Dubet (2000):

L'autonomie du professeur [...] est une condition essentielle d'un métier qui exige un engagement personnel, un investissement subjectif d'autant plus intense que les relations pédagogiques sont moins régulées, que la distance est grande entre les élèves réels et les élèves idéaux. (p. 410)

La première tâche qui se présente est donc celle de définir ce dont on parle lorsqu'on utilise l'expression «investissement subjectif». Cette expression est construite sur une métaphore, celle de l'investissement, qui est un terme plurivoque. De plus le qualificatif de subjectif ne s'avère guère aisé à définir. La tâche de clarification s'avère donc dès le départ non triviale. Reprenant l'adage wittgensteinien «Laissez l'usage des mots vous en enseigner la signification» (Wittgenstein, 1961, p. 353), nous procéderons à cette clarification de l'expression en abordant d'abord séparément les deux éléments du syntagme, puis ensuite en reprenant l'expression dans son entier. Cela conduira à l'examen des dynamiques possibles de cet investissement, celles de nécessité, de prescription, de marché ou de don. Dans le chapitre suivant, nous examinerons plusieurs auteurs et courants de recherche ayant lié travail et subjectivité dans leur objet d'étude.

1 Un certain nombre d'ouvrages récents montrent un retour du thème de la subjectivité en relation avec l'analyse du travail (Linhart, 2008). Certains l'abordent par des études monographiques portant sur différents corps de métier, mais je n'ai pas trouvé trace d'une étude portant spécifiquement sur les enseignants. Je reviendrai sur ces textes dans le chapitre 2.

L'INVESTISSEMENT: EXPLORATION D'UNE MÉTAPHORE

La métaphore de l'investissement pour parler du psychisme humain n'est pas récente. Freud (1956) l'utilise² dès 1885, 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. Pour lui, l'investissement est d'abord vu comme une métaphore économique³, c'est-à-dire liée à l'hypothèse de processus psychiques consistant en la circulation et la répartition d'une énergie psychique dite l'énergie pulsionnelle, quantifiable (Laplanche & Pontalis, 1967). À ce titre, l'investissement subjectif dans son travail serait le transfert sur l'activité professionnelle de pulsions déplacées de leur objet d'investissement premier. Ainsi, pour Clot, «l'activité – pratique et psychique – est toujours le siège d'investissements vitaux: elle transforme les objets du monde en moyens de vivre ou échoue à le faire» (Clot, 2008, p. 7). C'est encore à cette compréhension que se réfère Enriquez (1997) lorsqu'il évoque l'adhésion intérieure exigée par l'entreprise, au travers des ambitions (progresser, réussir, ...), des besoins (besoin de reconnaissance, d'appartenance, ...), des idéaux, des mythes et des fantasmes (progrès, défi, toute-puissance, ...). Il y aurait donc, dans cette approche, un détournement de pulsions pour provoquer une adhésion du travailleur, détournement opéré grâce à tout un arsenal idéologique. La gestion est associée au goût d'entreprendre, au désir de progresser, à la célébration du mérite et au culte de la qualité. Le besoin de reconnaissance devient un levier pour solliciter un engagement de toute sa personne, renforçant au passage un narcissisme effréné au travers d'un culte de «l'excellence» et de l'illusion d'une toute puissance où chaque problème devient se mue en occasion (et exigence) de se dépasser (Enriquez, 1997; Gaulejac, 2004).

Le terme d'investissement appartient aussi au vocabulaire économique, et cette acception est certainement la première qui vient à l'esprit lorsque le mot est évoqué. Il y a donc changement de référence, c'est-à-dire passage d'une référence à une mécanique freudienne des fluides à

2 Plus précisément il utilise le terme *Besetzung*, que l'on peut traduire par investissement, occupation.

3 L'économique de Freud se rapporte davantage à une sorte de mécanique des fluides qu'à l'acception moderne du terme *économique*, relatif au monde marchand.

celle d'une circulation de biens symboliques (flux financiers) ou physiques (équipement, matières premières). Si dans le premier monde métaphorique, le phénomène est d'abord lu dans sa dynamique intrapsychique, le second est d'emblée centré sur l'interaction, l'échange. Mais ce changement est plus fondamental encore: il s'agit aussi de passer d'un lieu où agissent des pulsions, souvent inconscientes, à un monde rationnel, utilitariste, où l'investissement est le fruit d'un calcul cherchant à maximaliser l'intérêt de l'acteur.

Suivant la métaphore à laquelle on se réfère, c'est l'anthropologie convoquée qui est questionnée. Ainsi, derrière les utilisations souvent allusives de l'expression *investissement subjectif* se cachent des enjeux importants, voilés d'une part par la dimension métaphorique du syntagme, et d'autre part par sa plurivocité. Nous aurons l'occasion d'y revenir plus loin.

S'INVESTIR SOI-MÊME

Quel chemin prendre pour définir ce qu'est la référence à soi-même dans l'expression *s'investir soi-même*? Nous aborderons cette question en en formulant une autre, qui permettra d'avancer dans la réflexion: à quoi reconnaître quelqu'un qui s'investit dans une activité? À quelques exceptions près, la simple présence d'une personne ne signifie pas son investissement⁴, 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 n'est pas la présence. L'usage courant du terme montre que l'on peut investir par exemple son énergie, ses efforts, son temps ou sa réflexion. Et la question qui surgit alors est la suivante: en quoi cet investissement diffère-t-il de celui, par exemple, de sa fortune? Pour marquer l'écart entre ces deux types d'investissement, remarquons les deux modes d'existence différents⁵ de l'argent et de l'effort. L'effort de

4 Le *présentéisme* est une forme de présence sans investissement, soit par démission, soit suite à un épuisement.

5 Cette distinction renvoie à l'utilisation par Aristote, repris par Thomas d'Aquin, du mot *l'hypokeimenon*, traduit justement par *sujet* et qui signifie littéralement le fondement. Pour Aristote, la fonction de sujet, de fondement, peut être assurée de deux manières différentes: se dire de quelque chose

L'activité de l'enseignant mobilise de manière importante sa personne, son histoire, ses affects. La notion d'investissement subjectif permet de rendre compte de ces aspects, en se focalisant sur les interactions de la subjectivité de l'enseignant avec son environnement de travail et ses activités. Cet ouvrage se fonde sur une étude clinique de seize entretiens d'autoconfrontation, lors desquels les enseignants ont commenté les traces de leur activité préalablement enregistrée sous forme vidéo.

Comprendre ce qui est au cœur de cet investissement subjectif est un enjeu important, spécialement dans une période d'intensification et de complexification du métier d'enseignant. Cet ouvrage est destiné à un public pluriel: l'enseignant qui souhaite mettre des mots sur son activité; le formateur d'enseignants qui cherche à rejoindre les préoccupations de ceux qu'il forme; les acteurs ayant une fonction de soutien ou d'encadrement dans les écoles; et finalement le sociologue intéressé par les enjeux du travail.

Bernard André est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation et professeur à la Haute école pédagogique du canton de Vaud à Lausanne, dans le champ «Pratiques et systèmes de formation». Ses recherches portent sur l'analyse du travail enseignant et l'évaluation des pratiques enseignantes.

Exploration

Recherches en sciences de l'éducation

ISSN 0721-3700

ISBN 978-3-0343-1288-2



9 783034 312882