

# LA SOUFFRANCE DES ENSEIGNANTS : UNE ÉMERGENCE DU PROJET D'ÉCOLE

Pamela Orellana Fernandez

---

Doctorante en Sciences de l'éducation  
Université de Paris Ouest Nanterre et Université de Saragosse  
Chargée études pour l'association Aide et Action International, France

## Résumé

En procédant à une recherche ethnographique pendant l'année scolaire 2008-2009, nous avons suivi le processus d'élaboration du projet d'école auprès de six écoles de la banlieue parisienne. Ce dispositif s'est révélé comme un objet poreux qui synthétise les épreuves du paysage scolaire auxquelles les enseignants doivent faire face. Ces derniers sont contraints de travailler sur de nouveaux modes de fonctionnement (pilotage par des indicateurs, régulation par la concertation, mise en place des actions innovantes, etc.) et la souffrance y apparaît comme un des éléments émergents. Les enseignants, dans le souci d'élaboration de leur projet, passent du constat aux actions sans pour autant expliciter ce qui est problématique, ce qui confronte les finalités avec la réalité. Conséquemment, cette réalité continue à être floue et insaisissable.

## Introduction

Poser la question de la souffrance à l'école, c'est aussi poser celle de l'enfant. En effet, cette problématique interroge constamment l'institution scolaire, la recherche et les enseignants, soucieux de l'expliquer, de la comprendre et de proposer des solutions. Or, outre l'enfant, la souffrance semble également s'installer et se manifester chez d'autres acteurs qui composent l'organisation scolaire. Ainsi, enseignants et parents d'élèves expriment de plus en plus leur malaise.

En France, le phénomène de la souffrance chez l'enseignant a été moins étudié que d'autres. On sait peu de choses sur sa construction. Bien que certaines études montrent que, dans le milieu enseignant, on ne souffre pas plus qu'ailleurs, la question des souffrances « ordinaires » représente un vaste chantier à explorer. Lantheaume et Hérou (2008) ont signalé que le sentiment d'impuissance à agir et le manque de solidarité entre les acteurs sociaux peuvent transformer la difficulté du quotidien en une souffrance. La souffrance apparaîtrait alors comme « une manifestation de protestation contre la réalité » qui s'infiltrerait dans la routine de l'exercice professionnel. Nous nous attacherons à cette idée pour développer notre interprétation de la souffrance des enseignants.

Cette question, nous l'aborderons à partir d'une situation particulière observée : l'élaboration du projet d'école par la recherche-action. Cette enquête, de type ethnographique, a été menée auprès de

six écoles du premier degré de la banlieue parisienne pendant la phase d'élaboration du projet et ce, en coopération avec une association.

La vocation de cet article est de traiter tout d'abord le phénomène de la souffrance à partir du vécu des enseignants, de leurs frustrations et de la construction de cette souffrance. Ensuite, nous nous attacherons à montrer comment la problématique de la souffrance interroge à son tour le sens pédagogique du métier d'enseignant.

## 1. Problématique

### *Le projet d'école : contrainte institutionnelle et dérive pratique*

Le projet d'école naît officiellement avec la loi d'orientation de l'éducation de 1989<sup>1</sup>. Il est réaffirmé plus tard par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005<sup>2</sup> comme une obligation pour les écoles du premier degré. Ce dispositif met l'accent sur la responsabilité des acteurs et leur capacité à proposer des solutions collectives adaptées aux situations locales. Son existence devait garantir l'autonomie des équipes pédagogiques dans le développement des stratégies d'amélioration des résultats des élèves. Le projet d'école devait également assurer la compréhension de la part des professeurs des éléments du contexte posant l'enjeu de la réussite scolaire des enfants. Par ailleurs, le projet d'école devait être capable d'articuler les actions scolaires, les actions à finalité éducative plus larges ainsi que la gestion de l'ensemble des partenaires de l'école.

Ce dispositif synthétisait, d'un côté, les ambitions de modernisation du système éducatif en faveur d'une école plus juste, capable de considérer l'enfant dans sa globalité. D'un autre côté, il renvoyait à des considérations d'efficacité économique, de bonne gestion des ressources, aux modes d'organisation et de coordination de l'action de l'école (Van Zanten, 2004) après la période des Trente glorieuses.

À l'heure actuelle, la démarche de Projet d'école reste faiblement appropriée par le corps enseignant. On pourrait même dire que certaines équipes pédagogiques ont renoncé à y revenir. Les motiver à travailler sur le projet d'école est devenu un véritable défi pour les inspecteurs de l'Éducation nationale et les directeurs d'école. Le caractère d'injonction du projet d'école ne rend pas non plus les choses plus simples. Pour une partie des enseignants, cette démarche n'est qu'une « tâche lourde » qui ne rend pas compte du travail des équipes pédagogiques.

Joël Rich (2001), par sa recherche sur les projets d'école dans le département de la Gironde en Aquitaine, avait déjà souligné la réussite toute relative du projet d'école après dix ans d'existence. Les enseignants ne maîtriseraient toujours pas la démarche ni ne seraient suffisamment accompagnés par leur hiérarchie dans ce processus. Il constate, d'ailleurs, que dans les écoles accueillant des enfants des milieux défavorisés, les projets étaient davantage axés sur des problématiques socioculturelles des élèves que sur des apprentissages scolaires.

Pourtant, le projet d'école continue d'être une obligation institutionnelle et une dérive pratique : il faut faire l'école avec le projet d'école. C'est pourquoi, dans le département du Val d'Oise, trois circonscriptions et une association dédiée à l'éducation ont voulu réinvestir ce dispositif qui s'avère pour eux une opportunité d'action et de réflexion pour les équipes pédagogiques dans le cadre de la lutte contre les inégalités au sein de l'école, notamment celle liée aux apprentissages. Le projet d'école y apparaît comme un outil de cohésion dans des écoles où le lien social reste fragile pour diverses raisons : l'instabilité des équipes pédagogiques, les difficultés dans la relation entre parents et enseignants, les clivages entre les multiples dispositifs et professionnels gravitant autour de l'école et de l'élève, etc.

*Le projet d'école par la recherche-action*

Au cours de l'année 2009, l'association a accompagné six équipes d'enseignants travaillant dans des écoles situées en Zones d'éducation prioritaires<sup>3</sup>. Elle s'est mobilisée auprès de la communauté éducative en se servant de la recherche-action comme stratégie, ou, plutôt, de la « nouvelle recherche-action », promue par George Lapassade (1993) pour parler de celle engagée par les propres praticiens sur leurs pratiques, en distinguant ce nouveau positionnement de la conception classique de la recherche-action qui place le chercheur comme expert. Lapassade s'appuie sur cinq exigences fondamentales de la recherche-action énoncées par Carr et Kemmis (1983) et qu'il cite de la manière suivante :

- « Rejeter les notions positivistes de rationalité, d'objectivité et de vérité ;
- Employer dans ses comptes rendus les catégories interprétatives des enseignants et des autres participants du processus éducatif ;
- Proposer aux praticiens les moyens de distinguer les idées et interprétations qui sont systématiquement déformées par l'idéologie de celles qui ne le sont pas, montrer comment la distorsion de ses propres idées peut être surmontée ;
- S'efforcer d'identifier ce qui, dans l'ordre social existant, bloque le changement rationnel ;
- Enfin, elle devrait être fondée sur la reconnaissance explicite qu'elle est pratique, c'est-à-dire que la question de sa vérité sera tranchée par sa relation à la pratique ».

L'objectif général est de favoriser de cette manière l'émergence des espaces de concertation et de participation des acteurs dans la définition de la politique de l'école et dans la recherche des solutions innovantes aux problèmes quotidiens.

C'est au sein de ce processus que nous avons conduit cette recherche. Nous avons voulu essayer de comprendre ce qui est en jeu plutôt que de nous attarder à ce qui ne fonctionne pas. Par cette expérience, nous visions une compréhension du carrefour des intérêts, des représentations, des stratégies individuelles et collectives qu'est l'école. Nous sommes partis du postulat que l'élaboration du projet d'école par des équipes volontaires pourrait faire apparaître un univers de relations humaines, mais aussi des relations avec les savoirs et les institutions. Notre objectif ultime était donc de rester attentif aux émergences, l'émergence étant entendue, selon Wlad Godzich cité par Vulbeau (2003, p. 158), comme « l'apparition, dans un système organisé, d'une nouveauté impossible à prévoir à partir des éléments de ce système ».

Avec cette problématique initiale, peut-être un peu floue pour certains, nous avons entamé cette première année de recherche : sans hypothèses à confirmer ni de cadre théorique exhaustif, notre seul présupposé étant l'ethnographie comme positionnement de recherche (Woods, 1990).

## 2. Méthodologie

Nous partons du postulat que le sujet connaissant ne représente pas des choses, mais des interactions et la connaissance qu'il construit par des représentations symboliques est elle-même active, dans la mesure qu'elle sollicite le sujet pour l'interpréter et laisser le message s'exprimer (Le Moigne, 2007).

Cette renonciation à la vérité objective en faveur d'une interaction objet-sujet dans la production de connaissance repose sur deux hypothèses fondatrices :

- l'hypothèse phénoménologique selon laquelle l'on connaît par des interactions entre sujet connaissant et phénomène à connaître. Cette interaction cognitive forme à la fois la connaissance

de l'objet et le mode d'élaboration de la connaissance par le sujet. Connaissance et processus cognitif sont inséparables. La connaissance est composée du processus et du résultat ;

- l'hypothèse téléologique qui consiste à prendre en compte les intentionnalités ou les finalités du sujet connaissant. Celles-ci sont interprétées ici en termes endogènes et non pas exogènes comme c'est le cas dans les hypothèses déterministes. L'hypothèse téléologique exprime la capacité à s'auto-finaliser. On attribue un caractère intentionnel et finalisant à l'acte cognitif ainsi qu'à la connaissance construite par cet acte (Le Moigne, 2007).

Ainsi, nous nous situons dans un contexte de découverte plutôt que de justification. Nous nous intéressons à une recherche en contexte. Dans ce cadre, nous avons adopté l'ethnographie comme méthode, en précisant qu'il s'agit d'une ethnographie de l'éducation.

Selon le chercheur espagnol Fernando Sabiron Sierra (2006), l'ethnographie est une posture d'implication sociale et d'observation directe d'une unité sociale. Son activité principale est de décrire et d'interpréter des problèmes complexes où différents systèmes et secteurs sont impliqués.

Cinq phases progressives sont à considérer dans l'enquête ethnographique, en particulier dans celle de l'éducation, des groupes, des institutions et des organisations scolaires ou de l'ensemble des phénomènes éducatifs : 1) descriptive, 2) interprétative, 3) évaluative, 4) critique, 5) générative (Sabiron Sierra, 2006, p. 252).

1. Phase descriptive : le point de départ de l'enquête est la description du phénomène socioéducatif qui est l'objet d'étude. Le but est de constituer un premier ensemble d'informations descriptives. Cette description n'évite pas :
  - les traits interprétatifs du chercheur et de la propre information obtenue et déformée soit par ses présupposés de départ, soit par la propre nature de l'univers social et des phénomènes qui ont lieu ;
  - les déformations interprétatives dans la perception de la réalité des personnes consultées ;
  - les déformations intrinsèques dues à l'utilisation d'instruments imprécis de récolte d'information de personnes, actions et significations octroyées dans une situation ou circonstance donnée ;
  - les déformations inhérentes aux systèmes méthodologiques de faible fiabilité dans la récolte de l'information ;
  - la description dense : approfondie, à visée compréhensive du contexte culturel, social, économique, idéologique, etc., et du phénomène.
2. Phase interprétative : grâce à la description dense, les acteurs du processus (chercheurs et enquêtés) analysent et interprètent, c'est-à-dire donnent du sens et de la valeur à l'information. Les acteurs comprennent le phénomène, expliquent le sens, le significat et la valeur des actions dans la situation et dans le moment qu'elle est évoquée. Il s'agit de l'interprétation intersubjective.
3. Phase d'évaluation : les phases précédentes sont soumises à l'évaluation du modèle, du projet, du processus et du produit de recherche. Durant cette phase, la planification est révisée afin de garantir la correction du modèle, la rigueur du projet, l'adéquation des processus et donc la pertinence des produits.
4. Phase critique : cette phase doit avoir un impact d'une part sur l'action et sur sa possible amélioration, d'autre part sur la pensée dans la mesure où des nouvelles théories émergentes rebâtissent la réalité sociale.

5. Phase générative : elle enrichit le savoir local. Ici on théorise et, cela ayant des répercussions sur la pratique, à la fois on rethéorise.

Ces étapes de l'enquête ethnographique démontrent à quel niveau l'étymologie du mot a été dépassée. Sa composante *ethnos* = culture, *graphie* = écriture, c'est-à-dire décrire les modes de vie d'une unité sociale, les émergences du monde observé, s'ajoute à l'intentionnalité d'interprétation et de critique (Sabiron Sierra, 2001).

#### *Opérationnalisation de la recherche*

Nous situons cette partie de la recherche dans la phase de description. Le travail d'enquête a débuté en janvier 2009 par une mise en relation directe avec les acteurs concernés par l'élaboration du projet d'école. Le dispositif d'accompagnement aux écoles, mis en place par l'association, a été la porte d'entrée en milieu scolaire. L'association a exposé son intérêt à « capitaliser », sur le mode d'une recherche, les informations relatives au processus de l'élaboration du projet d'école. D'où notre présence sur le terrain.

Pendant dix mois, nous avons suivi différents types de rencontres : entretiens entre l'association et des directeurs d'école, des inspecteurs de l'Éducation nationale, réunions d'équipes pédagogiques animations pédagogiques, séances de travail avec les enseignants et différents débats autour du projet d'école.

Toutes les écoles n'ont pas été suivies avec la même intensité. L'observation dépendait surtout des fréquences des réunions dans les écoles, toutes les écoles n'accordaient pas le même nombre d'heures à cette activité.

L'observation participante (Lapassade, 2001) s'y est avérée un dispositif de recherche cohérent dans le sens où nous pouvions interagir avec les acteurs, notamment les enseignants. Nous avons rassemblé 19 comptes-rendus de réunions auxquelles nous avons assisté, participé et co-animé 3 débats avec des parents d'élèves, interviewé 8 enseignants et un Inspecteur de l'Éducation nationale (entretiens semi-directifs). Nous avons également tenu un journal de bord pour garder une trace des échanges plus informels avec les enseignants, mais aussi de nos réflexions, questions, impressions et intuitions. Nous avons parallèlement mené un premier travail d'analyse de trente-trois documents de projets d'école (rédigés par les enseignants d'écoles du Val d'Oise). L'objectif de cette dernière activité était de disposer d'un groupe-témoin susceptible de rendre compte de la méthodologie employée et des contenus des différents projets. Nous avons prêté une attention particulière à la phase du diagnostic des projets d'école : nature des données, champs de l'analyse abordés, types de problèmes ou problématiques exposées. Nous avons répertorié les axes choisis, les indicateurs retenus, les actions privilégiées, sans l'intention de les quantifier, mais pour disposer d'une base de matériaux susceptibles d'être confrontés avec les données issues de l'observation participante et des entretiens, dans la phase de description.

Des réunions de régulation au sein de l'association, autour de son intervention dans les écoles, ont aussi été un espace d'analyse et d'interprétation du processus.

### **3. Premières interprétations : La souffrance comme une émergence du projet d'école**

#### *Le projet d'école, une dérive pratique du projet à l'école*

Le projet est d'abord une commande institutionnelle et un outil technique qui vise l'amélioration des résultats des élèves. Il nécessite des compétences spécifiques que les enseignants, dans la plupart des cas, ne maîtrisent pas. Formuler des objectifs de manière collective, piloter leurs actions par des

indicateurs, construire des dispositifs d'évaluation de leurs pratiques ne sont pas des tâches faciles pour eux, et ils ne le cachent pas. D'après les enseignants, ni la formation initiale ni la formation continue ne favorisent son appropriation. Dans le souci d'élaboration du projet d'école, les enseignants estiment formaliser des documents qui, très tôt, seront rangés dans un placard. Outre les compétences, le projet nécessite du temps pour sa conception et une équipe prête à s'investir dans un long processus de réflexion, de production, de mise en œuvre et d'évaluation. Et parfois, une vraie équipe enseignante paraît plus rare que le temps pour travailler en équipe.

Par ailleurs, le projet d'école demande aux enseignants de tenir compte de l'enfant dans sa globalité. C'est-à-dire qu'ils doivent s'occuper de ses besoins aussi bien pédagogiques qu'éducatifs. La circulaire du projet d'école<sup>4</sup> distingue clairement les actions à caractère proprement pédagogique de celles d'ordre éducatif que doit prendre en compte le projet d'école.

Les écoles où nous avons conduit notre enquête accueillent majoritairement une population en détresse sociale, les enfants y sont considérés comme souffrant de carences éducatives. Dans ce contexte, le projet d'école permettrait de combler ces carences par la prise en compte de manière explicite de cette dimension. Mais c'est précisément ce point qui semble poser problème.

Pour beaucoup d'enseignants, le fait d'articuler l'axe pédagogique et l'axe éducatif est devenu un réel défi, difficile à surmonter. Le projet d'école demande d'articuler deux univers qui semblent être parallèles, dont l'un est même parfois opposé à l'école et ne relève pas du savoir-faire des enseignants.

Les enseignants ont un rôle pédagogique, on leur demande d'être performants, professionnels et experts sur des compétences du savoir lire, du savoir écrire, du savoir compter, du savoir comprendre. Le projet d'école, peu à peu, glisse vers des compétences qui vont au-delà [...]. Il y a maintenant toutes ces composantes de la citoyenneté, du rapport à l'extérieur, du rapport aux familles, qui sont un autre aspect que le cadre purement pédagogique, où l'enseignant se reconnaît, où il se retrouve parce que c'est son expertise, parce que c'est sa formation, c'est son expérience. Il y a toute cette nouveauté, qui fait que l'école bouge depuis plusieurs années, mais qui fait qu'en même temps, le rapport à l'école bouge (témoignage d'une enseignante du premier degré).

Anticiper ce que les enseignants vont apprendre aux enfants est, pour les enseignants, quelque chose de faisable. En revanche, prévoir les conduites s'avère plus compliqué, puisqu'ils ont l'impression de vivre dans l'urgence. Et par ailleurs, la mise en place de mesures dissuasives pour garder la discipline à l'école ne nécessite pas forcément un projet d'école pour voir le jour.

D'autre part, les enseignants que nous avons rencontrés estiment faire déjà assez de choses pour mener à bien leur mission. L'élaboration d'un projet d'école représente pour certains une contrainte qui les amène injustement à justifier leur travail et, de plus, leur demande un surinvestissement. « Comment mettre à l'écrit une réalité qui bouge constamment ? » est une question que les enseignants se posent, car les situations évoluent au quotidien et des choses se passent tous les jours. « On fait beaucoup d'actions qui n'apparaissent pas dans le projet d'école », « La formalité est mal vécue par l'école. Les écrits du projet d'école sont décalés de la réalité de l'école » relatent deux directeurs d'école. Le fait de mettre tout à l'écrit dans un document institutionnel ne comporte pas énormément de sens, d'après les enseignants, ceci serait ressenti comme une non-reconnaissance de leur travail.



*Le projet d'école, figure clandestine de la mission des enseignants ?*

Selon le ministère de l'Éducation nationale, la mission des enseignants est d'abord « les différents domaines, puisque l'enseignement qu'ils dispensent est polyvalent : français, mathématiques, histoire et géographie, sciences expérimentales, langue vivante, musique, arts plastiques, activités manuelles et éducation sportive. Ce sont les contenus et les activités liés à toutes ces disciplines qu'ils sont amenés à organiser et à conduire avec leurs élèves »<sup>5</sup>. De son côté, le projet d'école, selon la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école de 2005, « définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en œuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints »<sup>6</sup>. Entre ces deux discours émerge l'ambiguïté sur laquelle repose la mission des enseignants.

D'une part, leur mission est l'application des programmes, la transmission des savoirs disciplinaires et, d'autre part, on leur demande de se mettre en projet pour faire de l'éducatif, sans pour autant que soit interrogée la représentation institutionnelle et sociale que porte le métier d'enseignant.

« Les enseignants, ce qu'ils attendent c'est de pouvoir se recentrer sur leur classe, sur leurs élèves. L'enseignant a l'impression qu'on le tire à droite et à gauche, qu'on le fait remplir des projets, participer à des programmes, mais... quand est-ce que je m'occupe de mes élèves ? Je suis enseignant, je veux enseigner dans ma classe », souligne la directrice d'une école maternelle.

Les enseignants voient le projet d'école, non comme une opportunité, mais comme une contrainte qui les soustrait de leur domaine de compétences. « Nous ne sommes pas un centre social, ni une maison de quartier » manifestent certains enseignants. Faire la classe, respecter les programmes, réviser les contenus avec des élèves plus ou moins disposés à apprendre, c'est ce à quoi ils s'attendaient. Le projet d'école les amène dans un autre terrain : l'éducatif.

Par le projet d'école, l'institution leur a confié la capacité d'influer sur des situations complexes qui échappent à la « norme » sur laquelle la formation des enseignants a été pensée. Le projet d'école leur demande de tenir compte d'une série d'éléments pour parvenir à mener leur mission à bien. C'est dans ce passage que le sentiment de frustration s'installe dans le quotidien de l'exercice professionnel.

*Le projet d'école comme un révélateur des souffrances*

Le projet d'école est, d'une certaine façon, un élément déstabilisant au vu des interrogations qu'il suscite et des réalités qu'il révèle. L'école elle-même, carrefour de vies et d'histoires, est un lieu de vie où convergent des souffrances auxquelles s'ajoute celle de l'incapacité d'agir des enseignants. À l'école, il y a des enfants qui souffrent de la précarité et de la mise à l'écart de leurs familles, il y a aussi des enfants qui souffrent au sein de leurs familles. Les enseignants se sentent dépossédés de pouvoirs pour atténuer cette souffrance qui infiltre inévitablement l'espace scolaire.

Les enseignants se sentent incapables de s'approprier une réalité qui leur est hostile. Les situations d'apprentissage deviennent compliquées. Faire que tous les enfants apprennent les contenus du programme serait ici, plus qu'ailleurs, un enjeu. Alors le projet d'école est censé donner des solutions aux phénomènes tels la difficulté d'apprentissage et les problèmes disciplinaires qui semblent se propager dans les milieux populaires. Faire apprendre des savoirs ambitieux à des élèves qui, par une sorte de déterminisme social, ne pourront en atteindre qu'un minimum, réveille un sentiment d'impuissance chez les enseignants.

La dimension sociale vers laquelle l'école s'est tournée pour mieux comprendre et agir sur les difficultés des élèves semble s'être transformée en piège : certains enseignants conçoivent la réalité sociale et familiale de l'enfant comme insurmontable, indépassable.

Il semblerait que lorsque les conditions ne sont pas là, c'est-à-dire que l'école ne peut transmettre ni les savoirs ni le patrimoine culturel (ce qui, dans le projet d'école, est de l'ordre du pédagogique), les enseignants se sentent en échec.

Dans d'autres contextes, les enfants apprennent ce qui est d'ordre éducatif à la maison avec leur famille : là, les enseignants estiment pouvoir remplir intégralement leur mission, qui est avant tout pédagogique, « pédagogique » compris ici comme l'action de transmettre des savoirs aux enfants.

Les enseignants ont le sentiment d'être déterminés dans leur « performance » par ce qui relève de l'éducatif.

*Le projet d'école pour saisir ce qui fait obstacle et une souffrance qui s'installe chez les enseignants*

Puisque les enfants sont souvent considérés comme dépossédés de ressources éducatives, ce sont leurs parents les premières cibles d'analyse. Celles-ci proposent fréquemment l'idée que : « Il faut que les parents s'impliquent, qu'ils sachent comment fonctionne l'école, qu'ils comprennent mieux ce que nous faisons à l'école ». Cette question est récurrente lors des débats et des échanges formels et informels qui ont eu lieu avec les enseignants. Lorsqu'il s'agit d'analyser, d'interpréter la situation actuelle, de mener la réflexion sur les difficultés de l'école, les discussions, en général, portent sur « l'enfant en-dehors de l'école », sur l'identification de ce qui ne favoriserait pas ou ne donnerait pas, selon les enseignants, les conditions pour qu'il assume son rôle d'élève. La responsabilité du maître, son action, le temps scolaire restent peu analysés par les enseignants.

Pour certains enseignants, parfois les plus motivés à investir le projet d'école, une fois que l'axe éducatif est résolu, ils pourront passer à l'application des programmes. Alors, plus qu'une articulation entre ce qui est de l'ordre pédagogique et de l'ordre éducatif, il s'agit d'une continuité ou d'un moyen pour parvenir aux apprentissages disciplinaires.

Pourquoi vous investissez-vous encore dans cette démarche ?<sup>7</sup>

Parce qu'on sait que l'enfant va aller mieux si les parents se sentent mieux. L'école est la première réceptrice de ça. Si cela est réglé à terme, nous pourrions investir notre rôle éducatif. C'est la période charnière (réponse d'une directrice d'école maternelle).

Pour les enseignants, l'enjeu se situerait en dehors de l'espace scolaire. L'histoire de l'enfant, plus qu'une information permettant d'identifier ce qui est problématique, révélerait des déterminismes auxquels l'école ne pourrait pas s'attaquer finalement. Ainsi le projet d'école, qui devrait leur permettre de saisir ces situations, finirait par n'être qu'un outil décalé de la réalité, car ils pensent « ne rien pouvoir changer ». On pourrait alors dire que, de manière implicite, à travers le projet d'école, l'institution demande à l'école de transformer la réalité avec le risque de situer l'enjeu hors du champ de manœuvre des enseignants.

Les difficultés scolaires ne s'expliqueraient que par le contexte familial non apte ou défavorable à la scolarité. Le fait de ne pas s'attarder aux obstacles et difficultés et sur la manière dont ceux-ci interrogent la pratique pédagogique au quotidien amènerait les enseignants à rester dans des constantes de l'ordre des évidences qui rendent la problématique scolaire exogène à l'école : langue parlée à la maison, professions des parents, composition familiale, accès aux loisirs, etc. Ce qui expliquerait le



sentiment d'impuissance de l'enseignant, le sentiment de ne rien pouvoir faire. La réalité continue à être floue et insaisissable, elle se présente comme impossible à transformer et à changer.

*La souffrance des enseignants : une affaire aussi pédagogique ?*

À travers le projet d'école, les enseignants sont invités à problématiser, à anticiper les obstacles, à :

Percevoir au sein d'un environnement un ensemble d'opportunités, au-delà de ces contraintes apparentes. C'est [aussi l'occasion pour les enseignants de] développer des capacités de curiosité, de mobilité cognitive pour casser des façons habituelles de percevoir, pour se laisser accrocher par l'inédit qui se loge dans les interstices de l'évident et du déjà constitué. Se construire un projet, c'est d'abord construire toute une méthodologie de la curiosité à convertir ensuite en méthodologie d'appréhension des opportunités (Boutinet, 2005, p. 257).

Or dans la réalité, les enseignants se sentent comme des émissaires de l'institution qui leur dit ce qu'il faut faire : passer les programmes dans un contexte qui serait en soi un problème. La mobilité intellectuelle et d'esprit que demande le projet d'école serait alors noyée dans la manipulation d'un outil perçu comme trompeur de la réalité de la vie de l'école.

Le projet d'école servirait plutôt de contours de la situation sans que, au fond, ne se développe un moyen pour rendre explicite ce qui est problématique pour l'école. La question est de savoir comment l'école peut tenir compte de l'histoire familiale et sociale des élèves et, en même temps, interroger ses pratiques, sa mission et son éthique pour parvenir à la démocratisation des apprentissages et à l'autonomie des enfants.

La technicisation, voire la mécanisation du projet d'école, amène les enseignants dans une sorte de quiétisme<sup>8</sup> car, finalement, ils ont le sentiment qu'ils « ne peuvent rien faire ». Pour ceux qui souhaitent encore y croire, le projet d'école se présenterait comme le dernier effort pour toucher ce qui fait figure de fragilité, voire parfois d'obstacle à la mission des enseignants : les parents des élèves. Car même si derrière l'idée d'inviter les parents à l'école il y a la meilleure des volontés, on néglige, dans ces projets d'école, ce qui se passe dans la classe et dans l'école. On se trompe de cible si l'on ne questionne pas l'école et son contexte - ce contexte autre que celui de la « norme », qui peut être problématique, mais pas fatal, comme le revendiquait Paulo Freire (2006) - pour que les enseignants, à leur tour, interrogent leurs pratiques éducatives cognitives, sociales et affectives et les fassent évoluer.

Le projet d'école mettrait en lumière le paradoxe du métier d'enseignant. Sa dimension institutionnelle fait valoir, voire prédominer, le caractère technique du métier, parfois purement opérationnel, en oubliant la noblesse du métier. Car les enseignants doivent être capables de faire en sorte que les enfants apprennent. Et comment ? Ils doivent tout d'abord maîtriser les savoirs et puis s'en servir comme didactiques à appliquer. Dans le contexte, parfois difficile, le projet d'école apparaît comme un outil capable de canaliser des actions pour arriver au but final : que les enseignants aient les conditions appropriées pour enseigner. Mais la réalité se révèle comme plus complexe que cela.

Par le projet d'école, une autre dimension émerge, celle du sens du métier qui s'exprime chez les enseignants et qui, d'une certaine façon, refuse le quiétisme, mais tout en prenant le risque de l'activisme. Devant une réalité qui semble être inexorable, les enseignants se sentent dans l'incapacité d'agir et de transformer une réalité. La volonté de penser à l'histoire présente de l'enfant amènerait les enseignants à se réfugier dans des déterminismes qui l'anéantissent. La pédagogie (celle liée

uniquement aux programmes) à laquelle ils s'attachent semble être dépossédée de croyances dans l'homme et dans sa capacité à devenir.

La rationalisation du métier aurait transformé en évidences ce qui est plutôt problématique. La pédagogie, expérience d'individualité et d'altérité, serait confinée à ce qui relève de la théorie ou de l'instruction. Cette pédagogie n'interrogerait pas l'homme ni son projet, elle se perdrait dans le non-sens. Le projet d'école cristalliserait les frustrations des enseignants, leur malaise devant une promesse qu'ils n'arrivent pas à tenir : celle de faire apprendre à tous les enfants.

L'émergence de ce sentiment d'impuissance, de frustration, voire de souffrance, est interprété ici comme la manifestation d'une force pédagogique existante. L'école, sans vrai projet, contournerait ainsi des questions fondamentales telles que : comment éduque-t-on les hommes et les femmes ? Pour quel projet de vie, de société ? Etc.

Dans le « projet d'école », on dit d'abord projet. Le projet incarnerait notre capacité à nous approprier les choses, le monde. Dans le cas de l'école, le projet, au-delà d'un outil, pourrait synthétiser les finalités de l'éducation : sa capacité transformatrice, créatrice, émancipatrice de l'Homme.

## Conclusion

La souffrance des enseignants, telle que nous l'avons comprise, est une manifestation de protestation. L'école est un espace de vie et un projet d'avenir de l'homme. La souffrance est en quelque sorte un indicateur de vitalité d'un métier qui, malgré les essais de le techniciser et de le modeler, s'exprime par des hommes et des femmes qui l'exercent au quotidien. Par le projet d'école, par cette souffrance, le refus d'un métier que l'on croit perdu en substance et le non-conformisme des enseignants se manifestent.

La croyance qui affirme que la pédagogie n'est qu'une affaire de savoirs disciplinaires et didactiques permet à la souffrance de s'installer. Elle génère de la désillusion lorsqu'elle abandonne le projet qui est d'abord celui de l'Homme. Quand l'école, en particulier l'enseignant, interroge peu son projet pédagogique et privilégie plutôt d'interroger l'ailleurs, les projets des familles par exemple, elle risque de passer à côté de ce qui est vraiment problématique et du rôle fondamental qu'elle peut jouer dans la lutte contre les inégalités sociales et scolaires auxquelles les enseignants sont si sensibles.

## Notes

- 1 Loi d'orientation sur l'éducation n° 89-486 du 10 juillet de 1989. J.O. du 14 juillet 1989.
- 2 Loi d'orientation et du programme pour l'avenir de l'école n° 2005-380 du 23-4-2005. J.O. du 24 avril 2005.
- 3 Les Zones d'éducation prioritaire (ZEP) apparaissent en 1982. Elles ont été créées par l'alors ministre de l'Éducation nationale, Alain Savary. Les ZEP sont des zones géographiques reconnues comme socialement défavorisées.
- 4 Circulaire N° 90-039 du 15 février 1990, relative au Projet d'école.
- 5 Ministère de l'Éducation nationale. Les métiers de l'éducation, professeur d'écoles. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid1052/professeur-des-ecoles.html> (consulté le 17 mars 2011).
- 6 Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'Ecole. n° 2005-380 du 23-4-2005. J.O. du 24 avril 2005.
- 7 Question posée lors d'entretiens.
- 8 « Le quiétisme, c'est l'attitude des gens qui disent : les autres peuvent faire ce que je ne peux pas faire » (Sartre, 1996, p. 51).

## Bibliographie

- Boutinet, J-P. (2005). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Carr, W., et Kemmis, S. (1983). *Becoming critical : Knowing through action research*. Victoria, Australia : Deakin University Press.
- Cellier, H. (2003). *Une éducation civique à la démocratie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo veintiuno editores, 1<sup>ère</sup> édition 1966 (português), Mexico.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lapassade, G. (2001). L'observation participante. *Revue Européenne d'ethnographie de l'éducation*, 1(1), p. 9-26.
- Lapassade, G. (1993). *De l'ethnographie de l'école à la nouvelle recherche-action*. Document Dactylographie, Université Paris VIII. Disponible sur : <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=53>
- Le Moigne, J-L. (2007). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rich, J. (2001). *Du projet d'école aux projets d'école : contribution à l'histoire des transformations de l'enseignement élémentaire*. Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Sabirón Sierra, F. (2006). *Método de investigación etnográfica en ciencias sociales*. Zaragoza : Mira editores.
- Sabirón Sierra, F. (2001). Estructura de un proyecto de investigación en Etnografía de la Educación. *Revista Europea de Etnografía de la Educación*, 1(1), p. 27-42.
- Sartre, J-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Gallimard.
- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques éducatives*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vulbeau, A. (2003). Sortir de l'ombre ? Oui, mais seulement au crépuscule... Dans M. Boucher et A. Vulbeau (dir.), *Emergences culturelles et jeunesse populaire : turbulences ou médiations ?* Paris : L'Harmattan.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie à l'école*. Paris : Armand Colin.

## Textes officiels

- Circulaire N° 90-039 du 15 février 1990. Le Projet d'école.
- Loi d'Orientation sur l'Education n° 89-486 du 10 juillet de 1989. Journal Officiel du 14 juillet 1989.
- Loi d'Orientation et de Programme pour l'Avenir de l'École. Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005. Journal Officiel du Ministère de l'Éducation nationale. Les métiers de l'éducation, professeur d'écoles. Disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid1052/professeur-des-ecoles.html>.

## Notice professionnelle

Pamela Orellana Fernandez, chilienne, a fait sa formation initiale comme professeur d'espagnol à l'Université Métropolitaine de Sciences de l'Éducation à Santiago du Chili. Elle a poursuivi ses études de Master en Sciences de l'Éducation, mention Cadres d'intervention en terrains sensibles, en France à l'Université Paris 10 Nanterre. Doctorante en sciences de l'éducation à l'école doctorale « Connaissance, Langage et Modélisation » dans cette même université, elle est en même temps chargée d'études du pôle action éducative France de l'ONG Aide et Action. Au sein cette association, elle mène une recherche sur l'actualité des projets d'école et la formation des enseignants en France, sujet associé à son travail de thèse.

[pamela.orellana@aide-et-action.org](mailto:pamela.orellana@aide-et-action.org)