

# SOUFFRANCE AU TRAVAIL ET RÉSILIENCE DE L'ENSEIGNANT : ANALYSE DE PRATIQUES PÉDAGOGIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE AU BRÉSIL

Nadja Maria Acioly-Régner<sup>1</sup>, Ana Lucia Leal Chaves<sup>2</sup> et Maria Núbia Medeiros de Araújo<sup>3</sup>

---

Enseignante-chercheuse /HDR - Université Claude Bernard, Lyon 1, France  
EAM 4128 – Laboratoire SIS – Santé Individu Société<sup>1</sup>

Enseignante-chercheuse, Université Fédérale de Pernambuco,  
Campus Acadêmico do Agreste, Brésil<sup>2</sup>

Enseignante-chercheuse  
Institut Fédéral d'Éducation, Sciences et Technologie de Pernambuco,  
IFPE, Brésil<sup>3</sup>

## Résumé

Nous proposons d'étudier les manifestations de la résilience chez des enseignant(e)s de l'école primaire au Brésil confronté(e)s à des situations de souffrance au travail, résilience conçue à la fois comme une composante de la personnalité nécessaire pour rebondir face aux événements douloureux de la vie en salle de classe dans des conditions précaires, mais aussi comme un processus de résistance susceptible d'être développé par la formation professionnelle. Dans cette perspective, l'objectif de notre recherche est d'analyser la manifestation et l'actualisation de la résilience dans l'activité même de l'enseignant en classe, d'explicitier sa place et son rôle dans le développement des compétences professionnelles. Nos données de terrain sont construites à partir de l'observation des pratiques pédagogiques de deux enseignantes de profil opposé en fonction de leurs réponses à un questionnaire adapté de l'échelle *de Résilience de Polk* (Polk, 1997) fondée sur quatre critères désignés par dispositionnel, relationnel, situationnel et philosophique et religieux. L'analyse des données vidéographiées montre que les deux sujets partagent un engagement dans la formation intégrale des élèves avec une tendance à problématiser les contenus disciplinaires, dépassant ainsi l'aspect purement cognitif des apprentissages, le respect des élèves et leur capacité d'écoute. Mais, force est de constater que, chez l'enseignante la plus résiliente, il ressort un niveau de moindre stress, une attitude de plus grande patience face aux difficultés manifestées par les élèves et une gestion plus sereine des contraintes concrètes du contexte scolaire.

## Introduction

Les nouvelles formes d'organisation du travail imposent des normes communes à des réalités souvent très distinctes comme le sont, par exemple, les réalités éducatives brésiliennes, prises ici au

pluriel pour mettre en évidence la diversité des écoles, des élèves et des enseignant-e-s. Sans chercher ici à approfondir sa description, nous précisons toutefois que le système éducatif brésilien est clairement divisé en un secteur privé et un secteur public, recouvrant chacun des réalités dont nous ne pouvons développer les subtilités dans cet article. Cependant, ces subtilités mêmes semblent engendrer des ruptures plus ou moins importantes dans l'équilibre de la relation éducative, lesquelles peuvent induire une souffrance non ordinaire de l'enseignant à l'école primaire. Comment alors des facteurs d'ordre socio-économiques et politiques entrent-ils dans la relation éducative au risque de parasiter l'enseignant-e dans sa pratique quotidienne ? Comment des facteurs humains de nature individuelle de l'enseignant, telle sa capacité de résilience, rentrent-ils en ligne de compte pour pallier ces difficultés ?

Pour situer le lecteur, nous nous référons seulement à une actualité de la réalité scolaire brésilienne, tant dans le secteur public que privé, relative à la spécificité du métier d'enseignant : celui-ci est marqué par une forte dévalorisation sociale et financière, et le recrutement se fait en grande mesure auprès des classes populaires. Notons que la majorité des enseignants actuellement en exercice constituent la première génération au sein de leur famille à suivre une scolarisation complète de plus de huit ans (Mamed, 2009). Selon Monin et Acioly-Régnier (2009), dans ce processus de déclassement social du métier d'enseignant, il faudrait aussi considérer les transformations imposées par les difficultés scolaires d'une majorité d'élèves. Ces difficultés ont tendance à envahir l'espace de la relation pédagogique, suscitant une forte demande relationnelle et affective, elle-même difficile à concilier avec la transmission habituelle des savoirs scolaires qui sont parfois relégués au second plan (Rayou et Van Zanten, 2004), ou encore obligeant à une réduction des programmes scolaires (Duru-Bellat, 1999). Ces nouvelles conditions de la professionnalité enseignante semblent être à l'origine d'un nouveau type de souffrance pour certains enseignants.

Mais alors, s'il semble facile d'admettre qu'une imposition de normes communes sans prise en compte de spécificités locales peut générer une souffrance non ordinaire chez l'enseignant, car il doit faire face aux exigences institutionnelles dans des contextes précaires d'enseignement, comment comprendre les divers mécanismes mis en œuvre par ces professionnels en évitant le piège de l'analyse par la victimisation des acteurs du système éducatif ? Comment ces professionnels mobilisent-ils des processus individuels de protection contre cette souffrance dans et en fonction des différents contextes ? À quel coût, pour les apprentissages eux-mêmes, peut-on évaluer ce maintien de l'équilibre psychique de l'enseignant ? Pour répondre à ces questions, il convient de faire appel à un réseau de concepts issus de différents champs disciplinaires.

Nous avons mené une analyse de données<sup>1</sup> dans une perspective s'inspirant de la théorie des champs conceptuels de Gérard Vergnaud (1994, 2009) où une situation ne peut être comprise par un seul concept ou champ disciplinaire. Nous postulons que les variables culturelles jouent un rôle déterminant dans la construction d'une professionnalisation adaptée et du rapport au travail, mais que la simple identification de ces variables s'avère insuffisante pour la compréhension du phénomène abordé ici. Il s'impose alors la prise en compte de variables au niveau macroscopique, telles que le processus de mondialisation, les divers processus mis en œuvre dans l'idéologie du néolibéralisme ; celle de variables au niveau mesoscopique, telles que le système scolaire spécifique étudié ; mais aussi celle de variables au niveau microscopique, telles que la négociation interne faite par l'enseignant au sein de ce système, en fonction des spécificités de son psychisme. Pour ce niveau ultime, nous avons privilégié l'étude de la résilience des enseignants face à la souffrance à l'école, mais nous sommes aussi conscientes des pièges tendus par la complexité de ce « mot aux mille visages ». Nous l'avons toutefois retenu, car nous le considérons pour sa pertinence pour l'étude

interdisciplinaire de ce phénomène humain qu'est la souffrance au travail et il constitue aussi une notion centrale des travaux conduits par l'une des auteures de cette contribution. Cette notion de résilience a été l'objet d'une analyse fine par Tisseron (2007) qui en a étudié l'évolution des points de vue historique, culturelle et linguistique. Plus particulièrement, nous retiendrons, pour le moment, la perspective soutenue par Michael Rutter (1993, cité dans Tisseron, 2007) pour qui la résilience ne se construit pas seulement dans les premières années de la vie, mais s'apprend à tout âge, tout au long de la vie. Une telle perspective reste tout à fait cohérente avec la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1994) à propos du développement cognitif adulte. Selon Acioly-Régnier et Monin (2009), cette théorie est aussi pertinente pour rendre compte à la fois des contenus spécifiques de l'enseignement, des variables contextuelles et des expériences vécues au préalable par les enseignants qui organisent les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Concernant ces expériences vécues par l'enseignant et ses variables individuelles, la résilience est alors considérée comme la capacité de faire face à des traumatismes mineurs et au stress spécifique d'un travail contraint par des demandes de plus en plus exigeantes, fortes et parfois contradictoires entre elles. Notre analyse porte ici sur les réactions de deux enseignant-e-s d'une école primaire publique située dans une zone périphérique du Nordeste du Brésil face à des demandes institutionnelles nouvelles, à des élèves de plus en plus différents du modèle du « bon élève » et à des conditions matérielles, personnelles et professionnelles contraignantes pour les pratiques éducatives. Dans ce sens, quelques réformes ont apporté des points de rupture dans la réalité éducative existante, engendrant des défis pour les enseignants. Face à ceux-ci, les enseignants semblent composer et négocier des deux points de vue psychique interne et institutionnel : leurs démarches pédagogiques anciennes et leur « habitus professoral conforme », avec les nouvelles décisions ministérielles au niveau mesoscopique.

### **La progression du système néolibéral et la mondialisation : les défis auxquels sont confrontés les enseignant-e-s**

Selon Dejours (2009, p. I), « dans tous les pays du Nord, les enquêtes montrent que la santé mentale au travail continue de se détériorer et que cela entraîne des coûts exorbitants (3 à 6% du PIB, selon les statistiques établies dans chaque pays) ». Il ajoute que les conséquences des nouvelles formes d'organisation du travail ne se font pas seulement sentir à l'intérieur de la sphère de l'entreprise et, pour cette raison, cette organisation mérite d'être considérée comme une question politique à part entière. Si son ouvrage s'intitule *Souffrance en France*, il signale que son analyse serait toutefois valable pour d'autres pays d'Europe et d'Amérique du Nord ou du Sud et, en particulier, pour le Brésil. Selon lui, il est important d'observer que, dans la progression du système néolibéral, les dégâts humains engendrés en son nom et le consentement de la majorité des êtres humains dans l'apport de leur contribution à son succès sont accordés sans l'usage de la force. On obtiendrait ainsi de la plupart d'entre eux qu'ils concourent à un système qui accroît les inégalités et les injustices et qui inflige une souffrance à autrui jusqu'à même provoquer une autodestruction par le suicide. Dans ce sens, et encore selon cet auteur, « force est donc d'admettre que le système néolibéral, même s'il fait souffrir ceux et celles qui travaillent, ne peut maintenir son efficacité et sa stabilité que grâce au consentement de ceux-là et de celles-là qui le servent » (Dejours, 2009, p. IV).

Un des premiers grands défis que l'enseignant rencontre dans la salle de classe concerne la complexité réelle de la pratique éducative. Il n'est pas facile d'enseigner, de préserver la subjectivité de l'enseignant, de développer des méthodes efficaces, d'avoir affaire à la société en mutation, de s'approprier les nouvelles technologies, d'établir des relations pédagogiques inhérentes au processus

éducatif et enfin de répondre aussi aux prérequis des quatre piliers établis par l'UNESCO pour l'éducation du XXI<sup>ème</sup> siècle. Le second défi est relié aux pressions des systèmes d'évaluations externes qui manifestent leur inefficience en générant chez l'enseignant un sentiment de culpabilité, une inhibition de la motivation et un bas niveau d'estime pour réaliser son travail, comme le montrent les résultats de PISA. Le troisième défi concerne la rationalité technique et ses influences dans le quotidien scolaire, les appareils de la science et de la technologie se plaçant de manière marquante dans la vie quotidienne (Frutuoso, 2009).

### Considérations méthodologiques

D'un point de vue méthodologique, Acioly-Régnier et Régnier (2008, p. 369) observent que les données qui concernent des êtres humains bien réels vivant dans des environnements socioculturels complexes, nécessitent le recours à diverses méthodes de construction des données. La nature de ces données appelle aussi des méthodes d'analyse adaptées. Ces auteurs analysent et mettent l'accent sur la mise en œuvre de combinaisons d'entretiens individuels classiques, de démarches de type clinique-critique piagétien, qui se trouvent même associées soit à des expérimentations classiques, soit à des méthodes d'observation participante, soit encore à des observations ethnographiques. Ces combinaisons de méthodes sont recherchées notamment auprès de populations spécifiques, lorsque les conditions sont telles que les paradigmes expérimentaux habituels pourraient s'avérer stériles.

Malgré le nombre élevé de publications sur la résilience, on connaît encore peu le phénomène. Pour aborder cette thématique, le chercheur a besoin de reconnaître les outils méthodologiques qui peuvent faciliter de nouvelles découvertes et élargir les possibilités des informations (Yunes, 2001; Yunes, Garcia et Albuquerque, 2007). Nous trouvons des opinions différentes quant à la faisabilité de mesurer la résilience dans les études. Pesce et *al.* (2005) ont réalisé une adaptation transculturelle de l'échelle de la résilience et de l'évaluation psychométrique développée par Wagnild et Young (1993), cette échelle étant considérée comme un instrument utilisé pour mesurer les niveaux d'adaptation psychosociale positive face à des événements importants de la vie. Assis, Pesce et Avanci (2006) considèrent la possibilité de mesurer le potentiel de résilience avec l'utilisation d'une échelle psychologique constituée de vingt-cinq questions. L'intention est d'évaluer la détermination, les valeurs personnelles, la capacité de résoudre des problèmes et la confiance en soi. Grotberg (2005) est d'accord avec cette possibilité en disant que le phénomène de la résilience peut être mesuré et que cet attribut est associé à la santé mentale et à la qualité de vie. En revanche, Yunes et Szymanski (2001) expliquent que la mesure n'est pas possible, et mettent en question l'efficacité même d'instruments objectifs, en soulignant l'inadéquation de la classification des tests et des questionnaires. Elles reconnaissent la contribution des études statistiques pour la production de connaissances, mais elles pensent que la complexité du phénomène de résilience justifie d'autres outils plutôt que l'utilisation conventionnelle des instruments quantificateurs qui pourraient ne pas tenir compte des nombreux facteurs qui interfèrent entre ce qui se passe dans une situation naturelle et ce qui est rapporté dans l'application des instruments.

Notre étude se caractérise par une approche phénoménologique et se situe dans le domaine de la recherche quantitative et qualitative. Nous mettons l'accent sur ce qui se présente comme pertinent et significatif dans un contexte où la perception et la manifestation se produisent. Ainsi nous avons utilisé le questionnaire inspiré de l'échelle de Polk, appliqué auprès d'un échantillon d'enseignantes de l'école primaire. Parallèlement un échantillon de séances d'enseignement a été vidéographié. La durée totale cumulée est d'environ 11 heures. Nous avons aussi complété les données par une enquête par entretien auprès de 20 sujets de cet échantillon. Il s'est agi d'approfondir le sens des

réponses au questionnaire et celui des données vidéographiques. Nous avons en fait utilisé la méthode auto-biographique dans la perspective de Marie-Christine Josso (2004). Nous voulions savoir comment leurs histoires de vie pouvaient s'articuler ou non avec notre thème de recherche : la résilience. Dans cette étape, les enseignantes ont été confrontées à la vidéographie de leurs pratiques professionnelles. Dans cette recherche, nous avons donc utilisé la méthode de l'entretien d'auto-confrontation simple.

Dans cet article, nous nous centrons sur l'analyse de données construites à partir d'observations de pratiques pédagogiques vidéographiées et d'entretiens d'auto-confrontation (Clot, 2000) eux-mêmes vidéographiés. Le fil conducteur de l'analyse est de comprendre comment se confrontent et se négocient les exigences sociales et les stratégies individuelles de deux enseignantes considérées en fonction de leurs caractéristiques de résilience selon l'échelle *de Résilience* de (Polk, 1997). L'objectif de notre recherche est ainsi d'analyser comment la résilience se manifeste et s'actualise dans l'activité même de l'enseignant en classe, d'explicitier sa place et son rôle dans le développement des compétences professionnelles. Nous postulons que, si la souffrance et les stratégies d'affrontement restent individuelles, celles manifestées par ces deux sujets nous semblent prototypiques (Rosch, 1975) du groupe professionnel, dans le contexte du Nordeste du Brésil, pour faire face aux défis d'une nouvelle professionnalité.

### **La culture de la performance à l'école**

À l'heure actuelle, une culture du marché est en train de s'installer dans les institutions éducatives, s'inspirant des théories économiques actuellement dominantes et des pratiques industrielles. Il s'agit d'une nouvelle culture de la performance compétitive qui produit des effets sur les nouveaux profils institutionnels.

Ball (2001) analyse le nouveau cadre des politiques générales qui sont en train de s'établir et discute de la façon dont celles-ci produisent des impacts sur la société et les institutions d'enseignement, écoles et universités. Un des impacts, selon lui, renvoie à la culture de l'intérêt pour soi : les motivations personnelles et l'individualisme surpassent les valeurs impersonnelles et interpersonnelles.

L'acte d'enseigner et la subjectivité des enseignants se modifient profondément face aux nouvelles formes de contrôle du marché impulsées par le marketing et par la compétition, aspects qui ouvrent à quelques implications : augmentation de la pression et du stress en relation au travail ; augmentation du rythme et intensification de celui-ci et modifications des relations sociales produisant un déclin de la socialisation et de la vie scolaire. Des concepts comme « société d'apprentissage », « économie fondée sur la connaissance », etc., sont de puissantes constructions du marketing de la connaissance moderne qui retentissent dans l'action du sujet dans son quotidien. Chaque jour davantage, le monde du commerce et des affaires se focalise sur l'éducation comme une stratégie en expansion dans laquelle des bénéfices considérables peuvent être obtenus.

Nous pouvons mettre en relation, notamment au Brésil, la croissance des institutions privées d'enseignement et la multiplication d'espaces de formation avec l'appui des politiques mondiales. Dans ce contexte, souvent, l'éducation et la formation sont considérées comme une marchandise, au sens de l'économie de marché, soumise aux lois de ce dernier, et l'on constate que certaines valeurs humanistes se trouvent effacées ou déconsidérées au profit de l'usage de méthodes normalisées de mesure et de contrôle non pertinentes pour l'activité humaine d'enseigner. Quand nous confrontons la réalité de l'école avec les discours sur la responsabilité, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, l'efficacité et autre, inspirés par les théories économiques, nous avons l'impression

d'une « institution en faillite ». Les processus d'enseignement qui ne s'encadrent pas dans les critères de la performance semblent déconsidérés et dévalorisés. L'enseignement et l'apprentissage sont réduits ainsi à des processus de production qui doivent accomplir les objectifs du marché.

Dans la vision de Ball (2004), le système éducatif commercialisé et guidé par la performance est transformé en une entreprise de nature commerciale ou industrielle à capitaux privés dont les parents passent progressivement du statut d'utilisateurs à celui de clients ou même de consommateurs. En effet, la plupart du temps, dans une culture globalisée selon cette perspective, l'éducation est alors considérée en tant que capital humain (Berker, cité dans Baudelot et Leclercq, 2005) et capital culturel (Bourdieu et Passeron, 1970). Le capital humain caractérise la valeur de l'individu sur le marché du travail comme un stock productif et est vu comme un facteur global de production à l'intérieur de l'échelle sociale. Le capital culturel est, selon Bourdieu et Passeron (1970), un attribut distinctif de l'individu et peut être acquis, transmis, mais aussi il peut fructifier ou se déprécier en demeurant soumis aux fluctuations sociales. Mais alors, comment se situent les deux enseignantes d'école primaire étudiées pour répondre aux exigences de la mondialisation, aux caractéristiques particulières de l'école où elles travaillent et à leurs caractéristiques personnelles ?

### **La résilience entre stratégie collective et stratégie individuelle de défense face à la souffrance à l'école**

Selon Dejours (2009), les stratégies individuelles de défense occupent une place importante dans l'adaptation à la souffrance, mais elles ont peu d'incidences sur la violence sociale. Cependant, les stratégies collectives de défense contribuent de façon décisive à la cohésion du collectif de travail, car travailler, ce n'est pas seulement avoir une activité, c'est aussi vivre le rapport à la contrainte, vivre ensemble, affronter la résistance du réel, construire le sens du travail, de la situation et de la souffrance.

Nous considérons que des stratégies d'affrontement de la souffrance au travail liées à la résilience n'échappent pas à des modes de fonctionnement cognitif et social, que nous aborderons à travers les concepts de schème (Piaget, 1968 ; Vergnaud, 1994) et d'habitus (Bourdieu et Passeron, 1970).

Un schème produit des actions et doit contenir des règles, mais ce n'est pas un stéréotype parce que la séquence d'actions dépend des paramètres de la situation. Un schème est « universel » et efficace pour toute une gamme de situations et peut produire différentes séquences d'action, de collectes d'informations et de contrôle, selon les caractéristiques de chaque situation. Vergnaud, (1994) distingue des classes de situations pour lesquelles le sujet dispose, dans son répertoire, à un moment donné de son développement et sous certaines circonstances, de compétences nécessaires pour un traitement relativement immédiat. Mais il repère aussi des classes de situations pour lesquelles le sujet ne dispose pas de toutes les compétences nécessaires, ce qui l'oblige à un temps de réflexion et d'exploration, à des hésitations, à des tentatives frustrées qui conduisent éventuellement à des échecs et à la souffrance. Dans ce dernier cas, quand le sujet utilise un projet inefficace pour une certaine situation, l'expérience l'amène à modifier le schème ou à le changer. Les structures cognitives existantes sont alors soumises à deux types de transformations : dans le premier type, elles intègrent les informations de l'environnement que le sujet a sélectionnées et a transformées (assimilation) et, dans le second type, elles souffrent un changement adaptatif (accommodation). Même si cette définition donne priorité à l'aspect cognitif du schème, les composantes affectives, discursives et sociales font partie intégrante de ces organisations invariantes de la conduite.

L'habitus, versant sociologique du schème, est un concept emprunté à Aristote pour désigner les stigmates de la maladie qui marquent le corps humain. Transposé au monde social, ce concept

désigne un système de dispositions durables acquises par un individu au cours d'un processus de socialisation, qui revient à intérioriser l'extériorité. Ces dispositions sont à la fois structurées par le contexte et structurent la réalité, c'est-à-dire qu'elles développent des catégories de perception et agissent comme une grammaire génératrice des pratiques (Bourdieu et Passeron, 1970).

Notons que les enseignant-e-s ont une histoire à la fois individuelle et collective tout au long de laquelle ils-elles développent des schèmes de perception, l'habitus, qui est un système de schèmes générateurs de pratiques, et des systèmes de valeurs, qui sont le produit d'une incorporation de la structure sociale. Dans cette perspective, les enseignant-e-s sont des agents sociaux façonnés, entre autres, par l'arbitraire culturel de l'école, lequel contribue au développement des schèmes de perception et définit leur rapport à l'école, à l'élève et à l'institution. Mais dans le cas particulier analysé dans cet article, les deux enseignantes sont insérées dans une société en mutation où elles exercent leur métier dans une institution aux valeurs radicalement différentes de leur réalité internalisée et où elles sont perçues socialement avec une identité professionnelle dévalorisée : ces enseignantes sont issues, dans l'actualité brésilienne, de classes populaires, dont les parents ont un faible niveau de scolarisation.

Ainsi, il nous semble intéressant de décrire les stratégies identifiées chez ces deux enseignantes, considérées comme plus ou moins résilientes dans cette étude, pour caractériser la prototypicité des processus internes des sujets pour affronter la souffrance à l'école.

### Un aperçu des données de cette recherche

L'analyse des données vidéographiées montre que les deux enseignantes partagent un engagement dans la formation intégrale des élèves avec une tendance à problématiser les contenus disciplinaires scolaires, dépassant ainsi l'aspect purement cognitif des apprentissages, en intégrant le respect de l'élève et des capacités d'écoute. Mais force est de constater que, chez l'enseignante la plus résiliente, il ressort un niveau de moindre stress, une attitude de plus grande patience face aux difficultés manifestées par les élèves et une gestion plus sereine des contraintes concrètes du contexte scolaire. Pour cela, nous aimerions apporter quelques données complémentaires issues de l'entretien d'auto-confrontation.

À la lumière de paramètres traditionnels d'analyse d'une bonne performance, nous avons constaté chez l'enseignante la « moins résiliente » un habitus professoral conforme, avec des qualités didactiques, d'organisation et d'autorité supérieures à celles de la « plus résiliente ». Nous avons aussi noté des comportements fréquents d'irritabilité, exprimés sous forme d'ironie, dans la relation avec les élèves et des interruptions fréquentes des cours pour attirer l'attention de ceux-ci sur l'ordre et la discipline dans la salle de classe. Quand l'enseignante a été confrontée aux situations de visionnement de fragments de sa pratique professionnelle lors de l'entretien d'auto-confrontation, nous avons identifié certaines réactions pouvant indiquer des signes de souffrance plus importants ainsi que des stratégies d'affrontement différentes de celles de l'enseignante la plus résiliente. Elle s'est montrée déçue et insatisfaite, en utilisant des expressions ironiques dans sa prise de conscience de l'écart entre ce qu'elle considérait l'idéal d'une salle de classe et la réalité précaire des élèves. Elle va même jusqu'à exprimer être sur le point d'abandonner ce métier d'enseignement pour un métier administratif toutefois lié à l'éducation. Il faut souligner qu'il s'agit d'une stratégie très répandue chez les enseignantes du système public : passer un concours pour être enseignante et solliciter ensuite une mutation pour un poste administratif. Adoptant une posture très critique, elle affirme préférer faire un cours sous forme traditionnelle aux élèves que de faire semblant d'enseigner selon un mode qui ne viserait qu'à

simplement satisfaire les élèves. Pendant l'entretien d'auto-confrontation, elle résiste à prendre conscience de l'ironie dirigée vers les élèves et se montre plutôt gênée face au film rapportant la situation.

Chez l'enseignante la « plus résiliente », lors du visionnement, nous avons observé des comportements qui manifestent des expressions d'humour pour traiter des situations difficiles en salle de classe et une relative humilité et tranquillité face aux scènes du cours filmé à propos desquelles elle prenait conscience des attitudes pédagogiques inadéquates comme une des causes de la dissipation des élèves.

À ce niveau d'analyse, nous pouvons déjà avancer que ces deux enseignantes, qui ont pourtant un profil de formation similaire et un même contexte de travail, ne manifestent pas le même degré de souffrance. Face à des situations semblables, des mécanismes différents sont mis en place. Nos données montrent des « tuteurs de résilience » plus marqués chez l'enseignante plus résiliente et un appel à des valeurs transcendantes liées à la religion comme facteur de protection contre la souffrance. Notons que le rapport à la religion est une caractéristique très prégnante au Brésil et très explicite à l'école. Dans les écoles primaires, il est très fréquent de commencer le cours par une prière. Ainsi, cette enseignante semble trouver des situations de compensation psychologique dans un « contexte religieux » tandis que l'enseignante moins résiliente semble présenter des mécanismes moins efficaces face à la souffrance, dont l'agressivité auto- et hétéro-dirigée était un de ses mécanismes les plus activés.

## Conclusion

Ce travail a été le fruit d'une discussion des données de recherche concernant la résilience des enseignantes à l'école primaire au Brésil comme un facteur de protection face à la souffrance à l'école. Nous avons voulu privilégier la thématique de l'enseignant en souffrance au travail, car, à notre connaissance, l'intérêt porté à l'objet « souffrance à l'école » attire plutôt l'attention de chercheurs sur la souffrance des élèves ou encore des étudiants en formation.

L'interface de plusieurs cadres théoriques pour analyser les données présentées ici nous a conduites à une attitude de prudence concernant le concept de résilience face à la souffrance. Sans remettre en cause la puissance de ce concept, il s'est agi pour nous de croiser des regards disciplinaires différents vis-à-vis de ce concept et de maintenir son essence, en élargissant sa portée. La résilience comme facteur de protection de l'enseignant face à la souffrance à l'école peut être analysée du point de vue de l'individu enseignant, mais aussi des effets sur le maintien d'une situation sociale plus large : résister sans casser, affronter la situation en acceptant la souffrance ordinaire comme vecteur de changement et d'adaptation, tout en refusant la victimisation. C'est aussi reconnaître l'insupportable et les situations de danger psychique que certains enseignants éprouvent en apportant, cette fois-ci, des tuteurs de résilience dans des situations de formation professionnelle, en reprenant peut-être certains critères de résilience du type dispositionnel, relationnel, situationnel et, même, philosophique et religieux comme variables à prendre en compte dans la formation enseignante.

La conception actuelle de la formation des enseignants considère que le processus de formation est un continuum dans la carrière de l'enseignant constitué par des phases de travail et des phases de perfectionnement qui se déroulent dans des espaces et des moments variés de sa carrière professionnelle. Ce fait demande une transformation substantielle dans les contenus et les programmes élaborés et requiert de nouveaux fondements dans la relation au processus formatif (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998).

## Note

- <sup>1</sup> Les données sont issues de la thèse en éducation réalisée par Ana Lucia Leal Chaves sous la codirection de Nadja Acioly-Régner et soutenue en décembre 2010 à l'Université Fédérale de Pernambuco au Brésil.

## Bibliographie

- Acioly-Régner, N. M. et Monin, N. (2009). Da teoria dos campos conceituais à didática profissional para a formação de professores : contribuição da psicologia e da sociologia para a análise de práticas pedagógicas. *Revista Educação Unisinos* 13(1), pp. 5-16, janeiro/abril 2009.
- Acioly-Régner et Régner (2008). Culture scolaire versus culture extra-scolaire : interculturalité et questions épistémologiques, méthodologiques et pédagogiques. *Educação Matemática e Pesquisa, São Paulo*, 10(2), pp. 367-385.
- Acioly-Régner, N. M. (2007). La théorie des champs conceptuels comme outil pour la formation des praticiens professionnels de l'éducation. Dans M. Merri (dir.), *Activité humaine et conceptualisation : questions à Gérard Vergnaud*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Assis, S. G., Pesce, R. P. et Avanci, J. Q. (2006). *Resiliência : enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed.
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas em educação. *Curriculo sem fronteiras*, 1(2), pp. 99-116.
- Ball, S. (2004). Performatividade, privatização e o pos-Estado do bem estar. *Educação e sociedade*. 25(89), pp. 1105-1126.
- Baudelot, C., Leclercq, F., (dir.) (2005). *Les effets de l'éducation*. Paris : La Documentation Française.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Minuit.
- Clot, Y. (2000). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cyrułnik, B. (2004). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob.
- Dejours, C. (2009). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (1999). *Choix d'orientation des familles et inégalités scolaires*. Montrouge, France, Ville-École-Intégration n°124, Paris : CNDP.
- Fruutuoso, M.N.A. (2009). *Réformes de l'éducation et impacts sur la formation des enseignants et leurs pratiques pédagogiques en salle de classe : le cas de l'enseignement des mathématiques au Brésil et en France*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lyon 2, France.
- Gaskell, G. (2008). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer et G. Gaskell (éd.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som : Um manual prático*. 7<sup>ème</sup> ed. Petrópolis, RJ : Vozes.
- Job, F. P. P. (2003). Resiliência na organização : Estudo de caso da medição e avaliação da resiliência de indivíduos em uma organização industrial. *Revista da Faculdade de Ciências Médicas*. Sorocaba, v. 5, n.1, pp.33-42.
- Josso, M.-C. (2004). *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo : Cortez.
- Mamed, M. (2009). Horizontalization du discours scolaire au Brésil : vulgate pédagogique, adaptation aux élèves ou culture enseignante ? Symposium international *Ecole(s) et culture(s) : Quels savoirs ? Quelles pratiques ?* Université Lille III, Maison de la Recherche, 12 et 13 novembre 2009.
- Pesce, R. P. et al. (2005). Adaptação Transcultural, Confiabilidade e Validade da Escala de Resiliência. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, 21(2), pp. 436-448, mar./abr.
- Piaget, J. (1968). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestle.
- Polk, L. (1997). Toward a middle-range theory of resilience. *Advanced Nursing Science*. Washington, 19, 1-13.
- Rayou, P. et van Zanten, A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants, changent-ils l'école ?* Paris : Bayard.

- Rosch, E. H. (1975). Cognitive representations of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology*, 104, pp. 192-233.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux : perspectives internationales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Tisseron, S. (2007). *La résilience*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Vergnaud, G. (1994). Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel. In R. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavninot (éd.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France*. Paris : La pensée sauvage.
- Vergnaud, G. (2009). The theory of conceptual fields. *Human Development*, 52, pp. 83-94.
- Wagniel, G. M. et Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), pp. 165-178.
- Yunes, M. A. M. (2001). *A questão triplamente controversada da resiliência em famílias de baixa renda*. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Yunes, M. A. M., Garcia, N. M. et Albuquerque, B. de M. (2007). Monoparentalidade, pobreza e resiliência : entre as crenças dos profissionais e as possibilidades da convivência familiar. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Porto Alegre. vol. 20(3), pp. 444-453.

### Notice professionnelle

Docteure en Psychologie de l'Université René Descartes, Paris V-Sorbonne. Enseignante-chercheuse en Sciences de l'éducation à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres - Université Claude Bernard Lyon 1 et responsable du secteur de la recherche du Département de Sciences Humaines et Sociales. Chercheuse au Laboratoire Santé Individu Société de l'université Lumière Lyon 2. Deux thèmes de recherche sont privilégiés : le premier est abordé dans la perspective du champ dénommé *culture et cognition* dont l'objet central s'organise autour de la question des rapports entre la pensée et le contexte culturel. Le deuxième thème relève du domaine de la *didactique professionnelle*. Certaines de ces recherches sont conduites dans le cadre de la coopération internationale entre des universités françaises et brésiliennes.

[acioly.regnier@wanadoo.fr](mailto:acioly.regnier@wanadoo.fr)