Souffrance et gestion de la souffrance à l'école au Portugal

Les stratégies des enseignants

Suffering and management of suffering in Portuguese schools. Teachers' strategies

Sufrimiento y gestión del sufrimiento en la escuela en Portugal. Las estrategias de los docentes

José Alberto Correia et João Caramelo

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/2105>

DOI : 10.4000/ries.2105

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2011

Pagination : 133-145

ISBN : 978-2-85420-592-3

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

José Alberto Correia et João Caramelo, « Souffrance et gestion de la souffrance à l'école au Portugal », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 57 | septembre 2011, mis en ligne le 01 septembre 2014, consulté le 06 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2105> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.2105>

Souffrance et gestion de la souffrance à l'école au Portugal

Les stratégies des enseignants

José Alberto Correia
João Caramelo

Au Portugal, jusqu'au milieu des années quatre-vingt, les professeurs étaient considérés comme les défenseurs du système éducatif, leurs échecs relatifs étant plus facilement imputables aux élèves et à leurs familles. Toutefois, et ce particulièrement à partir de la deuxième moitié des années quatre-vingt-dix, les symptômes de l'érosion de l'école se sont accentués et simultanément, au niveau politique, la mise en œuvre d'un ensemble de mesures présupposant un déficit de la scolarisation s'est développée.

Nous sommes confrontés alors à de profonds changements de la gestion politique de la profession d'enseignant, qui prennent forme non seulement dans de nouvelles « grammaires » mises en œuvre dans la définition politique de la justice éducative, mais aussi dans la distribution de responsabilités sociales des échecs de la scolarisation. Dans ce contexte politique, les professeurs sont considérés comme « le maillon faible » du système éducatif, leur incompétence étant envisagée comme la cause lointaine et/ou immédiate d'un échec de la scolarisation.

Cette tendance a permis la transformation des difficultés vécues collectivement en responsabilités individuelles, provoquant l'émergence d'une souffrance professionnelle, ainsi que de nouvelles modalités de « l'individualisme professionnel », de dispositifs d'aliénation du travail d'enseignant et de modes de relation entre les professeurs et l'école marqués par la relation d'étrangeté avec les jeunes/élèves.

CRISE DE L'ÉCOLE ET HYPER-SCOLARISATION DE LA VIE

Tous semblent admettre qu'au cours des deux dernières décennies, les symptômes de la crise de scolarisation se sont accentués. Pour certains, il s'agit d'une crise de l'efficacité, alors que pour d'autres, il s'agit fondamentalement d'une crise de sens.

Axée sur le principe que la crise de l'école ne se résoudra qu'avec plus d'école, la première perspective est véhiculée principalement par les « récits politiques » dominants, qui tendent à admettre que cette crise de l'efficacité pourra être surmontée en adoptant, de façon indiscriminée dans le domaine

scolaire, le « nouvel esprit capitaliste » (Boltanski & Chiapello, 1999). Cette perspective a engendré une nouvelle « grammaire éducative » qui, émanant de l'État, s'est organisée paradoxalement sur la critique de l'intervention homogénéisante de l'État éducateur.

D'une part, cette « grammaire » a étendu à l'école la description connexionniste du monde. D'autre part, et par souci de cohérence avec le principe selon lequel l'État moderne est un État modeste, elle a attribué à l'État le rôle de régulateur « absent » qui cherche à assurer la gouvernabilité du système à travers la multiplication des dispositifs d'évaluation, mais un État évaluateur de plus en plus insensible aux coûts sociaux et psychologiques résultants de l'augmentation exponentielle de cette « évaluocratie ».

Ainsi, selon cette grammaire éducative qui insiste sur l'autonomie, le projet, la diversification et l'évaluation et des dispositifs d'aptitude et d'évaluation des professeurs se sont répandus, et les dispositifs visant à assurer l'anticipation, l'intensification et l'extension de la scolarisation, ainsi que les missions attribuées à l'école, se sont multipliés.

Le travail cognitif des professionnels de la relation qui, auparavant, semblait se limiter fondamentalement à chercher comment appliquer des principes généraux incontestables aux contextes particuliers de leur action, est devenu de ce fait plus complexe dans la mesure où il s'emploie maintenant à rendre compatibles des principes de justice et des ordres justificatifs contradictoires, tout en devant rester symboliquement cohérent avec la réalité.

Tendanciellement, la crise de la scolarisation n'est pas seulement une crise organisationnelle et politique, elle est aussi une crise cognitive qui touche aux instruments et aux dispositifs que l'école, naturellement, met en œuvre pour connaître, méconnaître et reconnaître ses propres dynamiques relationnelles et cognitives, et les professeurs sont particulièrement sensibles au renforcement de cette désarticulation entre la « grammaire scolaire » et les « grammaires de formes de vies » qui habitent l'école.

LES FIGURES DE LA SOUFFRANCE PROFESSIONNELLE

Récemment encore, l'absence de travaux systématiques sur les vécus subjectifs des professeurs laissait penser que les vécus professionnels étaient régis par l'équilibre entre les dynamiques de souffrance et les dynamiques de plaisir. Houssaye (2000) considère que cet équilibre est en fait le résultat de l'utilisation « normale » de dispositifs éducatifs composés par trois éléments : professeur, élèves et savoirs. Lorsque l'un d'entre eux accepte de jouer « le rôle du mort », les autres peuvent alors se définir comme sujets suivant les règles et les grammaires spécifiques acceptées par « le mort ».

La situation de souffrance apparaît quand « le mort devient fou », c'est-à-dire, quand il refuse les termes du langage ou ceux du fonctionnement

commun défini par les autres. La folie consiste donc à refuser « la place du mort ». Elle est, pour les professeurs, à l'origine de la souffrance et de la déstructuration du travail éducatif et pour les élèves, elle est source de tension entre manières de vivre et manières de se présenter soi-même dans le monde scolaire.

RUPTURE DU RÉGIME DE FAMILIARITÉ : LA PERTE DE RAISON DES ÉLÈVES

L'école s'est structurée pour travailler avec l'homogénéité. Elle admet, dans le meilleur des cas, la possibilité de gérer la coexistence de différentes homogénéités hiérarchisées, de façon à pouvoir assurer la possibilité d'« instruire le plus grand nombre d'élèves comme s'il ne s'agissait que d'une seule personne ». Dans cette organisation, la fragilisation de la figure de l'élève, résultant de l'hétérogénéisation des publics et de leurs relations avec l'école, est intériorisée par les professeurs comme l'émergence d'un monde chaotique, peuplé par des jeunes incompetents à exercer leur métier d'élèves. Comme cela a été dit par plusieurs professeurs, ces jeunes vivent « une crise d'impréparation », ils font montre « de difficultés qui s'aggravent d'année en année », « ils possèdent une compétence linguistique très faible », « ils ont un passif culturel et social qui ne nous aide pas », leur perception est marquée par « des handicaps très graves, par un manque d'organisation mentale » et ils constituent un matériel résistant et peu réceptif.

Bien que certains professeurs renvoient une « vision optimiste des élèves », la majeure partie d'entre eux impute les responsabilités des échecs de la scolarisation à ce « matériel résistant » qui ne se laisse pas enfermer dans des catégories cognitives relativement homogènes, indispensables à une bonne gestion. Cette remise en cause d'une dignité professionnelle bâtie sur la préservation d'un ensemble de valeurs contribue aujourd'hui à ce que les vécus professionnels se construisent sur le registre d'une frustration résultant d'un décalage entre l'idéal de la profession et son exercice :

« Moi aussi je suis un peu frustré par rapport à l'idée que je me faisais, disons, de l'enseignement, des écoles mais je pense que fondamentalement... Je crois que ce sont les élèves, ou si vous voulez, la dégradation des valeurs de la société, peut-être l'éducation à la maison, familiale, les angoisses des élèves aujourd'hui. Je pense que fondamentalement, c'est tout ça qui fait que je me sens comme un clown dans la salle de classe. »

Cette construction subjective, qui pose que l'élève est un « matériel résistant », et que, pour qu'il y ait réussite du travail pédagogique, il faut « le convaincre, l'amadouer » ou « le motiver » en recourant même aux mauvaises notes, est, en outre, associée à l'idée que l'incompétence généralisée des élèves est une des causes de l'éventuelle incompétence et du découragement des professeurs :

« Si la classe est bonne, alors la classe motive le professeur (...); si les élèves lisent, s'ils sont intéressés et s'ils font des recherches, il est évident que le professeur lui-même ressent le besoin absolu de les accompagner, (...) ce qui l'oblige à faire lui-même des recherches. »

Ce raisonnement conduit à reconnaître que le travail du professeur est relativement insignifiant dans la production de bons élèves, puisqu'un bon élève est « l'élève qui est organisé, qui est attentif, qui participe et donne son opinion », qui « détient d'ores et déjà un certain nombre de capacités », « se détache des autres dès les premiers cours », « possède d'ores et déjà certaines structures », « vient avec un bon bagage de la maison, et ici, à l'école, vient juste se rafraîchir un peu. »

Face aux difficultés croissantes qu'ils rencontrent pour assurer une gestion « normale » d'un travail pédagogique « normal », les professeurs construisent ainsi une espèce d'inversion de la relation de causalité inscrite dans le travail pédagogique. Cette inversion constitue un bon révélateur de la relation d'étrangeté cognitive que ces derniers établissent avec leur propre monde et celui qui habite l'école.

RUPTURE DU RÉGIME DE FAMILIARITÉ : LA PERTE DE RAISON DES SAVOIRS

Les professeurs sont donc exposés à la fragilisation d'un régime de familiarité face à des élèves qui n'assument ni le rôle actif et adéquat lié aux règles qui permettent l'apprendre, ni le rôle passif qui permet l'enseigner. Et les élèves ne s'organisent pas non plus dans les structures pensées pour permettre le former. Mais les professeurs sont aussi confrontés au processus de « perte de raison » des savoirs.

De fait, l'analyse des entretiens des professeurs met en évidence l'ambiguïté du statut attribué aux programmes en tant qu'instruments de travail régulateurs de la pratique pédagogique. Pour certains professeurs, le programme renvoie à un déterminisme auquel ils ne peuvent échapper puisque « finalement, la priorité de la mission des professeurs est avant tout la mise en œuvre d'un plan curriculaire ; ils ont en main un plan curriculaire qu'on leur a donné et ils ne peuvent s'y soustraire... » D'autres cherchent à se détacher des programmes et défendent qu'« il vaut mieux que les élèves soient heureux en cours plutôt que d'apprendre trop de choses ». Il s'agit de deux perspectives qui, bien qu'elles soient contradictoires en apparence, sous-entendent que les programmes sont autogérés et pourvus d'une certaine indépendance.

De fait, comme le souligne l'un des professeurs interrogés, les programmes sont « énormes, mégalomanes, et parfaitement inapplicables (...) et si l'on utilise les méthodologies proposées, on ne s'en sort pas, on ne respecte

pas le programme et nous savons que les élèves doivent savoir tout cela ». En somme, quand on cherche à respecter la normativité des contenus du programme, il faut alors transgresser la normativité des méthodologies suggérées ou des contenus ou encore des objectifs prescrits.

On peut comprendre alors que les relations que les professeurs établissent avec les programmes et leur force normative s'apparentent davantage à un bricolage en contexte qu'à une rationalité instrumentale stable ou au respect d'un ordre planifié (Correia & Matos, 2000).

LES FIGURES DE LA SOUFFRANCE DES PROFESSEURS

Le vécu professionnel des professeurs se trouve profondément marqué par des dispositifs et des dispositions objectives et subjectives propices à engendrer une souffrance professionnelle parfois consentie. On remarque que, dans une large mesure, cette souffrance s'articule avec la souffrance des élèves, sans qu'elle soit pour autant reconnue comme telle.

Nous proposons deux dimensions analytiques de ces vécus professionnels. La première est liée à l'articulation entre le vécu privé de la profession et son expression publique. Elle est liée aux relations entre la vie privée et la vie publique ou professionnelle ou bien aux relations entre le vécu privé de la profession dans la salle de classe et son expression publique. La deuxième est liée aux modalités de régulation et de dérégulation entre l'activité professionnelle de chaque professeur et son insertion dans des collectifs professionnels plus ou moins structurés.

Autour de ces deux dimensions, il est possible d'échafauder deux dynamiques productrices de souffrance professionnelle qui, malgré leur interdétermination, se manifestent par le biais de modalités spécifiques : la souffrance éthique et la souffrance organisationnelle ou socio-institutionnelle.

Le recours plus ou moins explicite de la profession à une « idéologie du sacrifice » contribue fortement à établir un lien important entre la « sphère privée » et la « sphère publique » des vécus. La tendance du professionnel à envahir le personnel est si démesurée dans la construction de la profession que, parfois, le succès de la vie professionnelle ne se fait que par la création d'une relation névrotique avec une profession qui menace et empêche constamment la « normalité » de la vie personnelle. C'est ce que suggère le témoignage d'une enseignante :

« Vous savez que certains professeurs ont des vies... Si j'avais trois enfants en bas âge, si j'avais une vie conventionnelle, un mari à la maison dont il faudrait que je m'occupe, deux enfants, alors peut-être qu'il me serait impossible de travailler [...] de consacrer deux ou trois heures par jour à ce travail. Je pense que les professeurs devraient avoir droit à une vie normale. [...] C'est une profession sacerdotale, très absorbante et je pense qu'il serait plus sain qu'un

professeur soit heureux et qu'il ait une famille normale et qu'il sorte aussi, je trouve cela plus sain que d'entretenir une relation névrotique avec le travail. »

Cette interférence incontrôlée de l'institutionnel dans le privé est aggravée, pour certains professeurs, par la difficulté d'alterner la vie et la vie professionnelle autour d'un ensemble de référentiels éthiques communs ou pouvant être articulés entre eux.

Dans la mesure où elle est définie comme un travail d'aide, cette définition de l'action professionnelle des professeurs est, cependant, constamment menacée par les conditions objectives et subjectives de son propre exercice. D'un côté, l'image abstraite et idéalisée de l'élève intéressé par son propre épanouissement « est menacée en permanence par la réalité des élèves », qui sont parfois considérés comme « des pouilleux, des morveux et d'autres choses encore... » Cette image est en outre menacée par la relation que les élèves établissent avec l'enseignement, les programmes ou l'évaluation. D'un autre côté, les dispositions temporelles, spatiales et subjectives nécessaires à la relation d'aide sont fréquemment rendues incompatibles par l'exercice des fonctions curriculaires, où seuls les produits cognitifs standardisés sont valorisés et mis en avant. Propos significatif :

« Un jour, alors que j'arrivais dans la salle de classe, une élève m'a dit : "la semaine dernière mon père est mort, il a été renversé par une voiture... Professeur, pourriez-vous m'aider ?" Je lui ai répondu : "Je t'aide, évidemment". Mais, au fond, je l'ai aidée pendant quatre minutes... cette élève avait vraiment besoin de moi. Mais la vie, c'est ça aussi, et j'avais vingt-huit élèves en face de moi. »

La souffrance éthique s'exprime donc par l'impossibilité de modéliser l'action professionnelle sur ces références éthiques vécues en privé, par la dissociation entre le privé et l'institutionnel ou entre le privé et le professionnel. Elle se prolonge dans une autre dimension privée qui s'inscrit dans le vécu institutionnel de la profession lui-même. Nous faisons référence ici à la dissociation entre le « monde privé de la vie de l'institution » et le langage public qui sert, de façon légitime et stable, à exprimer les problèmes vécus dans l'espace « privé » de la salle de classe.

Pour stabiliser les relations entre la vie personnelle et la vie professionnelle et pour développer des instances de médiation régulant les relations entre les « discours » du vécu privé de la profession et son expression publique, les professeurs sont confrontés à des difficultés qui les amènent à déployer des dispositifs d'auto-contention et d'évitement de litiges, qui aggravent le sentiment d'auto-exclusion. Ce déploiement de dispositifs est en même temps chargé d'ambiguïtés et de contradictions qui compromettent l'équilibre personnel et professionnel. Pour certains, le sentiment d'auto-exclusion et d'anonymat est prédominant :

« Moi je ressens cela. Peu importe que je sois là ou que je n'y sois pas, les choses se font quand même [...] Je ne manque à personne. Si je fais quelque chose, je le fais, mais si je ne le fais pas personne ne s'en rend compte. »

Pour d'autres, la profession est l'espace nostalgique d'un retour impossible vers le passé :

« Si je pouvais revenir en arrière, même si j'aime la profession, les difficultés sont tellement importantes que j'y penserais à deux fois et je crois que je ne voudrais plus être enseignante. Pendant plusieurs années, j'ai été complètement satisfaite. »

Pourvue d'une volonté qui dépasse la volonté de ceux qui l'habitent, l'École, perçue comme un monstre bureaucratique-administratif broyeur, n'est plus une institution. Elle n'est plus susceptible d'être objectivable en un ensemble de fonctions, de rôles et de savoirs structurant le travail professionnel. C'est ce sentiment qui fait que l'école apparaît aux professeurs comme un espace énigmatique et incompréhensible. Un espace qui ne se constitue que très rarement en un référentiel pouvant être une alternative à un modèle de professionnalité basé sur une culture du devoir et soutenu par un exercice du pouvoir qui, parce qu'il est délégué, n'a besoin d'aucune justification.

On comprend alors que « le professeur passe plus de temps à travailler seul » ou, comme nous le disait une enseignante :

« Bien qu'il y ait beaucoup de monde dans l'école, les personnes sont très seules, j'ai l'impression que les personnes luttent seules contre les problèmes et les difficultés... Je ne sais pas... entre les gens, il y a un certain isolement, une distance et même une indifférence [...] Il faudrait détruire cette école, en commençant par les murs... Les murs sont trop épais [...] ce qui ne facilite en rien le dialogue et la rencontre. »

Ce sentiment renforce la tendance qu'ont les professeurs à se réfugier dans la salle de classe, dont l'espace les protège de l'incompréhension : « Moi, je ferme la porte de la salle de classe et l'incompréhension n'y entre pas. » C'est l'espace où, subjectivement, le professeur assume sa responsabilité. C'est une espèce de ventre maternel protecteur : « au-delà de la porte de la classe, il n'y a plus de hiérarchie ni de comptes à rendre. »

La salle de classe est à la fois « le lieu sacré où personne n'a le droit d'intervenir » mais aussi l'espace de l'exercice professionnel où se concentrent l'insécurité et la fragilisation d'une profession idéalisée. Comme nous le disait un professeur, « souvent, quand je me rends dans la salle de classe, je ne sais pas quoi faire : problèmes de discipline, élèves dissipés, programmes à respecter... ». Ainsi « parfois, même dans la salle de classe, je ne me sens pas professionnel ».

L'ambivalence du statut subjectif de la salle de classe laisse penser que l'autonomie professionnelle qui y est exercée est, parfois, illusoire et trompeuse. En somme, il s'agit d'une autonomie qui, parce qu'elle est farouchement préservée, contribue à ce que le professeur devienne peu à peu plus invisible. Le fait que le professeur soit extrêmement autonome dans la salle de classe contribue à ce qu'aujourd'hui, à tort ou à raison, on ne sache pas ce qu'il y fait.

Ainsi, cette invisibilité du faire professionnel s'oppose à l'image idéalisée de la profession pour laquelle la « métaphore de sacrifice », qui impose aux professeurs de se donner « totalement » sans se limiter aux programmes, aux évaluations ou aux classifications, ce qui est « très fatigant », mais en même temps « la seule façon pour y arriver dans cette profession. »

La souffrance éthique et organisationnelle sensible dans les « discours » des professeurs est assez révélatrice de la relation anxiogène que ceux-ci entretiennent avec la profession. Cette dernière ne met pas à leur disposition « d'espaces de communication » susceptibles d'assurer une régulation saine entre le « discours privé » et la ou les forme(s) légitime(s) d'une expression publique. Il semblerait que les professeurs soient doublement privés de leur vie privée : ils sont privés d'un vécu stable de la vie privée, celle-là même qui est vécue dans l'espace public de la profession, et sont dans l'incapacité de pouvoir exprimer cette vie privée publiquement par le biais des instruments dont ils disposent. Ils sont privés du sens de ce vécu privé et des modalités permettant de l'articuler avec la « vie publique ».

LES « IDÉOLOGIES PROFESSIONNELLES DÉFENSIVES »

La relation de familiarité que les professeurs maintenaient avec les élèves, les programmes, l'ordre scolaire et avec leurs propres collègues, semble être devenue aujourd'hui une relation d'étrangeté cognitive. Dès lors, l'ordre scolaire apparaît comme un ordre chaotique et ingérable (différents référentiels normatifs d'une part, et multiplication des « incivilités » et des comportements déviants d'autre part).

Mais les professeurs connaissent aussi une crise des recours narratifs permettant d'articuler les différentes sphères, personnelle, professionnelle et institutionnelle. Exprimé dans la souffrance éthique et la souffrance organisationnelle, ce déficit de narrations professionnelles s'est trouvé aggravé par l'importance démesurée attribuée à la description organisationnelle aux dépens de la description subjective.

On comprend alors que les récits sur la profession que les professeurs produisent dans l'intimité fassent fréquemment référence à une souffrance professionnelle vécue dans la solitude. Pour que la souffrance personnelle ne devienne pas insupportable, ils ont besoin de systèmes cognitifs protecteurs plus ou moins stabilisés susceptibles d'être partagés et préservés.

Ce sont ces systèmes que nous appelons « idéologies professionnelles défensives ». Elles génèrent des solidarités mécaniques devenues indispensables là où les souffrances et la solitude deviennent insupportables. Paradoxalement, la relative efficacité de ces idéologies professionnelles est intimement dépendante de leur capacité à permettre une négation subjective de la souffrance de

ceux qui la partagent. La mise sous silence des souffrances permet de protéger chaque professionnel de son propre échec, selon une logique où tous se défendent « de la même manière : en niant la souffrance des autres et en passant sous silence leur propre souffrance ». (Déjours, 1998:59)

Nous avons pu identifier trois logiques argumentatives permettant de dissimuler et d'exprimer la souffrance professionnelle, dont chacune valorise de façon incontrôlée une dimension du travail éducatif en le simplifiant. Il s'agit des modalités de souffrance qui procèdent de l'impossibilité de réaliser un projet professionnel et personnel structuré autour de l'enseigner, de l'apprendre ou du former.

L'enseigner et l'individualisme institutionnel

L'idéologie de type individualiste institutionnel constitue une reconversion de l'individualisme épique qui était dominant jusqu'au milieu des années soixante-dix. Le champ éducatif « idéalisé », habité par des figures « pures », c'est-à-dire des êtres et des objets dotés de qualités exclusivement scolaires dont la « pureté » devra être préservée de la contamination du « monde de la vie » mais aussi de l'intervention de l'État lui-même. Ce discours valorise un ordre scolaire qui, dans la relation éducative, préserve les conditions jugées indispensables au travail intellectuel, notamment « le silence et le recueillement », et distingue relation pédagogique et relation interpersonnelle. C'est pour cela que l'individualiste institutionnel évite les « relations trop amicales en classe » et préfère « avoir des élèves en classe et des amis en dehors de l'école ». Le respect pour le « silence et pour le recueillement » constitue une règle élémentaire pour la préservation d'une relation privilégiée du professeur avec le savoir, l'élève y occupant « la place du mort ». Ce dernier, en acceptant tacitement cette règle, n'en retirerait que des bénéfices.

En se définissant comme le « fidèle dépositaire » de l'esprit de l'éducation, l'individualiste institutionnel se protège subjectivement des agressions de l'« extérieur », grâce à ce système cognitif exclusivement structuré autour de cette définition « idéalisée » et « purifiée » des qualités des « entités » scolaires. L'« extérieur » constitue en cela une menace potentielle, une source virtuelle de perturbations de l'ordre.

La « souffrance professionnelle » de ces professeurs dérive, en général, de la mise en conflit de leur définition idéalisée du champ scolaire avec la réalité de ce champ. C'est la raison pour laquelle l'équilibre professionnel ne peut être préservé que dans des univers coupés de la réalité « démoralisante » des vécus professionnels. L'un des professeurs interrogés souligne que « ce qui [l]e choque le plus, c'est quand [il se rend] compte de la réalité sociale de chaque élève (...), cela [l]e choque (...), mais [il est] choqué aussi quand le ministère envoie un document et puis un autre, des documents qui ne tiennent pas compte de la

réalité du professeur. » Il est ainsi essentiel de « ne pas laisser la société interférer dans ce qui se passe à l'école. »

Perplexe face à une « réalité » qui menace en permanence son équilibre, l'individualiste institutionnel adopte, pour se protéger, une attitude contemplative, attentiste : l'accommodation est considérée comme « la meilleure façon de s'en sortir pour le professeur... pour ne pas finir chez le psychiatre dans une société comme celle-là. »

En faisant de ses récits professionnels une espèce de « protestation morale » contre la dérégularisation du champ éducatif qui, peu à peu, s'éloigne du « modèle idéalisé », les professeurs individualistes institutionnels valorisent avant tout une identité catégorielle ou de métier qui, faute de conditions objectives et subjectives favorables à sa production et reproduction, engendre une logique d'auto-exclusion délibérée conduisant à une situation de blocage.

L'apprendre et le volontarisme inspiré

La figure de l'apprendre se construit en mettant en valeur les relations que l'élève entretient avec le savoir et en attribuant au professeur la « place du mort », c'est-à-dire la place d'un protagoniste absent qui respecte des règles plus ou moins diffuses permettant le travail éducatif. Il s'agit donc d'une figure qui tend à « désinstitutionnaliser » l'institution éducative, qui n'est perçue que comme un espace de relations interpersonnelles permettant le développement personnel. L'apprendre valorise en cela l'implication individuelle, l'inspiration et la créativité et tend à opposer les individualités à l'esprit du système, le mouvement à l'immobilité, le changement à l'accommodation. Les déterminations systémiques ou « objectives » ne sont reconnues que lorsque les individualités en sont les protagonistes : « Rien ne nous empêche de faire quelque chose (...), pas des choses politiques ou partisans mais des choses vitales (...). La seule chose qui nous fait défaut, c'est l'élan : les modèles organisationnels n'ont aucune importance, ce qui est important, c'est celui qui est à la tête de l'organisation (...) ». Celui ou celle qui est à la tête de l'organisation peut être un leader charismatique capable de favoriser les affectivités denses et chaleureuses qui estampillent les échanges interpersonnels. Ce volontarisme inspiré s'oppose, ainsi, à l'enseigner et à l'individualisme institutionnel.

De fait, alors que la figure professionnelle de l'individualiste institutionnel se définit par le biais de son statut de représentant – représentant de l'État, représentant d'une déontologie professionnelle idéalisée et, quoi qu'il arrive, représentant des intérêts futurs des élèves – le professeur volontariste inspiré se prend pour un militant de l'authenticité. Il n'est pas un représentant des originalités et des singularités qui habitent le champ éducatif, mais il est soumis à une exigence éthique qui permet de les comprendre, ce qui sous-entend que son espace institutionnel est celui de la marginalité. Il ne peut survivre

qu'en marge de l'institution, dans un espace fragilisé en permanence, où il devient possible de produire des complicités considérées comme indispensables à la gestion des contingences et des changements.

La souffrance résultant de l'exaltation incontrôlée de l'apprendre est fondamentalement le fait des conspirations institutionnelles qui, dans l'institution scolaire, font passer la raison administrative avant l'éthique de l'authenticité. En outre, elle conduit à une hiérarchisation des priorités pédagogiques, où il importe avant tout qu'« administrativement, les enfants soient en rang dans la salle de classe », accompagnés d'un « bon professeur (...) qui fasse en sorte qu'ils aient de bonnes notes aux examens (...), un professeur qui soit un bon dresseur et qui répète aux enfants qu'ils doivent annoncer sans cesse leurs prises de notes (...) et doivent vomir ce qu'ils ont appris ».

Dans cette figure du volontariste inspiré s'insinue une référence forte au mouvement de l'Éducation nouvelle en général, et aux pédagogies non directives en particulier. Il s'agit, comme nous le savons, de courants pédagogiques qui, bien qu'ils aient été à l'origine de la critique pédagogique de la définition de l'éducation, constituent aujourd'hui, des référentiels rhétoriques importants du pouvoir politique lui-même dans le domaine de l'éducation. Ainsi, cette référence a un effet perturbateur dans la structuration des « récits professionnels » de ces professeurs. On peut comprendre alors que l'éthique de l'authenticité ait un statut ambigu et que sa survie soit dépendante des conditions qu'elle cherche à combattre, à savoir, l'existence de *leaderships* capables d'exercer un pouvoir charismatique.

Le former et la gestion domestico-rationnelle

La figure pédagogique du former attribue la « place du mort » au savoir. Ce qui vient au premier plan en contexte scolaire est la relation du professeur avec l'élève. La souffrance professionnelle définie par cette figure est associée à une idéologie de type domestico-rationnelle qui défend la stabilité et pour laquelle la salle de classe apparaît comme l'espace exclusif d'une intervention que l'on cherche subjectivement à protéger de toute contamination extérieure. Ces professeurs ont, pour cette raison, un vécu professionnel parfaitement délimité, un « vécu un peu micro », circonscrit à un espace où ils abdiquent leur statut institutionnel pour exercer une autorité morale et générationnelle. Cette autorité est un des produits et une des conditions nécessaires à l'établissement de dynamiques de relations interpersonnelles qui, étant subjectivement calquées sur les dynamiques qui ont lieu au sein de l'institution familiale, ne font jamais appel aux sanctions institutionnelles – « je n'ai jamais donné une punition de ma vie » – et s'appuient sur des références morales comme le respect et la correction. Voici, à ce propos, la réflexion d'un professeur au sujet de l'organisation de son travail pédagogique : « En cours, ils peuvent être relativement à

l'aise (...). Mais il faut qu'il y ait du respect de part et d'autre (...); j'ai l'habitude de leur dire que si je franchis la ligne rouge, alors ils peuvent me frapper parce c'est moi l'éducateur, c'est moi qui dois donner l'exemple, c'est moi l'adulte (...). Si je vois que quelque chose se passe mal, je m'énerve sérieusement et je leur dis : "hé l'ami, si le cours ne t'intéresse pas (...) il vaut mieux aller prendre l'air, il vaut mieux sortir, je ne comptabiliserai pas ton absence". Jamais aucun élève n'est sorti de mon cours. »

En valorisant les relations avec les élèves uniquement dans le cadre d'une relation domestique axée sur le respect, la solidarité ou la sincérité, le professeur domestico-relationnel tend à faire dépendre les relations éducatives de l'amitié interpersonnelle plus que d'une quelconque logique institutionnelle ou professionnelle.

L'amitié constitue l'antidote à l'individualisme, à l'égoïsme et à la compétitivité qui marquent une vie institutionnelle dominée par des groupes « quelque peu compétitifs les uns par rapport aux autres (...), parmi lesquels il n'y a pas, à proprement parler, de groupes constitués autour d'objectifs communs ». Les gens « viennent à l'école parce qu'ils doivent y aller ». On peut alors comprendre, paradoxalement, que le mode d'existence du professeur domestico-affectif soit régi par la discrétion et l'anonymat, ce qui, souvent, implique en contrepartie un sentiment d'insignifiance et d'inexistence personnelle : « Nous, nous sentons, ou du moins je sens, qu'il importe peu que je sois là ou que je n'y sois pas. Les choses se font quand même [...]. Personne ne remarque ma présence ni mon absence. »

La souffrance provenant de la valorisation incontrôlée du former découle de son insignifiance et de son invisibilité institutionnelle ainsi que de l'impossibilité d'attribuer un statut au savoir, puisque seules sont prises en compte les dynamiques relationnelles des autres protagonistes du triangle pédagogique. Même si l'on affirme qu'il est plus important « que les élèves soient heureux en cours plutôt que d'apprendre trop de choses », en vérité « "l'amourisation", qui est le fait de transmettre des affects aux créatures » n'est pas un choix conduisant au bonheur.

Les changements de la définition politique et scientifique de la profession d'enseignant se sont soldés par le développement, la cristallisation et le renforcement de l'individualisme professionnel et de l'hétérogénéisation des modalités à travers lesquelles il s'exprime. Comme nous avons tenté de le souligner, les modalités de l'expression du vécu des professeurs débouchent dans la production de récits professionnels profondément marqués par des dynamiques d'auto-exclusion, d'immobilisme et d'enkystement. Les trois idéologies présentées constituent pour eux des ressources cognitives et relationnelles

indispensables à la dissimulation de ces difficultés et donc indispensables à la gestion « minimaliste » de leur souffrance professionnelle. Mais ces idéologies, et ces dispositifs et dispositions cognitives, n'induisent pas, d'eux-mêmes, des dynamiques permettant de surmonter la souffrance. En effet, ils assurent la production, de l'intérieur, de « communautés cognitives » cristallisées et « fermées » où chacun se voit, sans l'admettre, dans la souffrance des autres. On peut comprendre alors que les structures argumentatives inscrites dans les idéologies professionnelles soient davantage associées à des modes marqués avant tout par la résignation, plutôt que par une dynamique de transformation de la profession susceptible de transformer la résignation en révolte. Cette possibilité ne peut en effet faire l'économie de la production des médiations organisationnelles qui élaborent la (ou les) description(s) subjective(s) de la profession, médiations capables de formuler des alternatives aux descriptions organisationnelles qui occultent la solitude et la souffrance des professeurs.

BIBLIOGRAPHIE

BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (2011) : *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris, Gallimard.

CORREIA J. A. & MATOS M. (2000) : *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto, Edições ASA.

CORREIA J. A. (2000) : *As ideologias educativas em Portugal nos últimos 25 anos*. Porto, Edições ASA.

DEJOURS C. (1998) : *Souffrance en France*. Paris, Seuil.

DUBET F. (2002) : *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.

HOUSSAYE J. (2000) : *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*. Peter Lang, Berne (3^e Éd., 1^{re} Éd. 1988).

MATOS M. (2008) : « Jovens, Alunos, Ensino Secundário: – um mundo crescente de contradições ». *Educação, Sociedade & Culturas*, 27: 15-26.

MATOS M, CORREIA J. A., CANÁRIO R. (2002) : « La souffrance professionnelle des enseignants et les dispositifs de compensation identitaires ». In *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation : Des représentations*. AFIRSE matrice.