

Des professionnels en désarroi ?

Sept articles constituent ce dossier : trois témoignent du désarroi des acteurs dans différents lieux (école, collège, réseau), quatre autres textes proposent leur vision et leur compréhension de ces situations à la fois singulières et emblématiques. L'ensemble a été réalisé en commun, tous les textes ont circulé, ont été lus et relus par tous les auteurs. Ces situations et ces analyses sont peut-être les vôtres, peut-être pas... Ce dossier voudrait vous aider, tous, à mieux comprendre ce qui peut être source de désarroi pour, ensemble, reprendre confiance et s'engager dans de nouvelles dynamiques professionnelles.

Les sources du désarroi

Françoise Clerc

Désarroi : trouble qui survient dans les choses ou dans les opinions, confusion.

Ces trois témoignages (voir pages suivantes) présentent trois figures bien distinctes du désarroi des enseignants. Ils sont, chacun à sa manière, emblématiques de divers aspects de la condition enseignante, des contraintes qui pèsent sur l'exercice de la profession, des stratégies qui se développent dans le système scolaire, non seulement chez les enseignants mais aussi chez les autres personnels et, d'une manière générale, des comportements vis-à-vis de l'école.

Dans le texte qui suit, je tente plusieurs interprétations de ces trois témoignages. Aucune de ces interprétations n'épuise le sens du vécu de leurs auteurs. Ce sont de simples regards portés sur des récits d'expériences professionnelles à propos desquelles se posent de multiples questions. Tout d'abord, qui sont les auteurs de ces témoignages ? Quels sont leurs enjeux ? Plus simplement, que savent-ils de la réalité qu'ils décrivent ? Autant de questions auxquelles il conviendrait de répondre pour apprécier la validité du texte qui suit. Mais surtout, le désarroi est, nous le verrons, le symptôme d'un dysfonctionnement profond de l'institution. Ce dysfonctionnement concerne aussi bien les individus que les groupes, le système scolaire que la société dans son ensemble. Les interprétations que je

tente de produire ne doivent donc pas être perçues comme des critiques à l'encontre de qui que ce soit, mais bien comme des contributions à la compréhension de l'école.

Le malaise professionnel : désarroi, désappointement, indignation et même révolte

Roger, le coordonnateur de réseau résume assez bien l'essentiel par ces propos : « *il me semble que beaucoup de collègues éprouvent, désarroi, désappointement et indignation car je crois qu'on les prend pour des imbéciles* ». La recherche des synonymes dans un registre virulent, montre que l'auteur a dépassé le stade de l'agacement pour céder à la révolte. Le malaise, tel qu'il le décrit, se développe autour de trois thèmes : la surabondance des tâches, la faiblesse des marges d'initiative face aux injonctions de l'institution et l'inadéquation des ressources.

La surabondance des tâches et « la conscience malheureuse »

Il insiste sur l'empilement des mesures qui se neutralisent mutuellement, éventuellement se contredisent mais qui, surtout, entraînent une multiplication incontrôlée des tâches. Il est vrai que les nouvelles circulaires sont rarement précédées d'une analyse des tâches correspondant à leur mise en œuvre. Ce phénomène de prolifération contribue pour une



Françoise Clerc est professeur émérite en sciences de l'éducation (université Lyon 2, Centre de recherche sur la formation-CNAM). Elle a particulièrement travaillé sur l'aide aux apprentissages, les pratiques pédagogiques et la formation des enseignants.

part importante à la démobilisation des personnels (pas seulement des enseignants). Dans l'incapacité de mener de front toutes les tâches requises, chacun se trouve contraint de choisir. Le décalage croissant entre « ce qu'il faudrait faire » et ce que « l'on est effectivement capable de faire » contribue à l'émergence d'une « conscience malheureuse »¹. Quelle que soit l'identité au travail (Sainsaulieu, 1977)², les idéaux sont écrasants car les missions de l'école (et donc de ses personnels) sont surinvesties. Même la formation ne permet pas de restaurer les énergies puisque, selon l'auteur, faute d'intervenants nouveaux, elle « tourne en rond ».

Les injonctions d'un système trop centralisé

La critique du fonctionnement institutionnel est double. Elle porte d'une part, sur le centralisme parisien et la non prise en compte de la diversité des situations locales, l'inertie du système qui conserve des dispositions inefficaces et d'autre part, le sentiment que l'administration qui préconise les réformes est elle-même incapable de se réformer. De plus, les enseignants se sentent contestés dans leur compétence : « On ne nous demande jamais notre avis ». S'exprime là, en filigrane, une revendication d'autonomie locale, une demande de disposer d'une marge de manœuvre pour des ajustements locaux.

L'inadéquation grandissante des ressources

« Demander le plus à ceux qui ont le moins » est une injustice. La pauvreté des moyens est vécue non seulement comme un obstacle à l'action pédagogique mais aussi comme une forme de mépris pour la profession – et pour les élèves. C'est la stabilité des équipes, la qualité de la formation qui en sont affectées et au-delà, l'estime de soi. L'impression de ne pouvoir compter que sur soi et de ne pouvoir bénéficier d'une aide de qualité contribue à fragiliser les enseignants. La méconnaissance de la charge de travail réelle par le ministre, lorsqu'il annonce le retour aux quarante heures, ajoute au sentiment d'injustice.

L'angoisse pour l'avenir devant l'ampleur des enjeux

Mais c'est surtout le décalage entre l'ampleur des enjeux et le caractère dérisoire des moyens qui angoisse l'auteur : « *Quelle place auront nos élèves de ZEP/REP dans la société de demain ? C'est ça qui nous préoccupe et nous rend quelquefois ou tristes ou révoltés* ». À travers les enseignants injustement traités, ce sont finalement les élèves les plus fragiles sur le plan social et sur le plan scolaire qui sont atteints. On reconnaît là, l'un des arguments traditionnels de la défense des professions de

1. Terme utilisé par Hegel pour désigner une contradiction entre d'une part, le moi empirique, mortel et faible, et d'autre part, le moi transcendant, idéal et au-delà de la nature. (Hegel, *La phénoménologie de l'esprit*, 1807).
2. Sainsaulieu (1977) distingue quatre types d'identités au travail : l'identité fusionnelle, l'identité de retrait, l'identité de négociation, l'identité affinitaire. In Renaud Sainsaulieu (1977), *L'identité au travail*, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Dans un réseau

Roger, secrétaire de comité exécutif de Réseau ambition réussite (RAR) et de Réseau de réussite scolaire (RRS)

Je suis enseignant depuis dix-sept ans et coordonnateur depuis douze ans d'un des plus gros réseaux d'éducation prioritaire de France. Il me semble que si beaucoup de collègues éprouvent désarroi, désappointement et indignation c'est qu'on les prend pour des imbéciles ! Tout le monde admet que « le changement ne se décrète pas mais s'organise ». Or, depuis des années, ce ne sont que des injonctions : Paris ordonne au reste de la France métropolitaine et d'outre mer, une manière et une seule de fonctionner. Chaque nouvelle mesure s'ajoute à la suivante et s'empile sur les autres. Un millefeuille institutionnel dont les mesures finissent toutes par se neutraliser les unes les autres. Pire, quelquefois, les nouvelles mesures, s'appuyant sur d'anciennes, ne fonctionnent pas car les anciennes ne fonctionnaient déjà pas. Depuis des années, toutes les réformes ont touché les enseignants ou les programmes mais jamais la structure même de l'Éducation nationale en tant qu'administration centrale et corps d'inspection (sauf la création du collège unique et des ZEP). Certains écrits de qualités, débouchant quelquefois sur des textes réglementaires, sont cependant produits. Malheureusement ils sont peu ou mal appliqués. Les exemples sont nombreux en matière de politique de la ville, de dispositifs de réussite éducative et autres.

Au niveau de la formation (initiale ou continue), dans le premier ou le second degré, les plans de formation sont presque toujours ainsi construits (en caricaturant à peine) : on ne regarde pas les besoins mais les personnes disponibles et leurs propositions, si cela coïncide avec la demande tout va bien ! Nous avons aussi, à l'Éducation nationale, une grande habitude de mutualiser mais ce sont toujours les mêmes qui parlent aux mêmes et nous tournons en rond. Nos maigres moyens financiers ne nous permettent pas de faire intervenir des experts ou des pointures reconnues. Dans le même temps, il nous est très difficile de stabiliser les équipes et d'obtenir suffisamment de remplaçants si bien que la formation ne sert à rien puisque, l'année suivante, les collègues partent ailleurs. Et parmi ceux qui restent, peu auront eu la chance de pouvoir y assister. Comme la formation n'est pas toujours à la hauteur des enjeux, les enseignants essaient souvent de trouver leurs propres solutions, inventent leurs formations, et bricolent leurs actions pédagogiques et didactiques. Ils se fabriquent leur propre professionnalité. Mais on ne peut pas tout savoir, tout

● ● ● suite p.III

l'enseignement : au service des élèves, toute atteinte à leur fonction est en réalité dommageable pour les enfants.

Malentendus à l'intérieur du système, incompréhension des politiques : sommes-nous vraiment condamnés à l'impuissance ?

Le témoignage de François, directeur d'école, quoique différent par la forme, converge en partie avec celui de Roger dans la mesure où, pour lui aussi, c'est la mission éducative elle-même qui est menacée. Il insiste à la fois sur le sentiment d'impuissance face à la multiplicité des facteurs qui influent sur l'échec scolaire et sur les malentendus à l'origine du désarroi professionnel.

Pauvreté, marginalisation sociale, mauvaise réputation des quartiers, échec scolaire un mélange explosif

François décrit les éléments du contexte scolaire dans lequel les facteurs négatifs se cumulent : une « ville (qui) traîne une réputation négative » mais surtout, une ville dont la population est pauvre, dans des situations précaires, où, majoritairement, les enfants rencontrent des difficultés récurrentes, malgré la mise en place de dispositifs d'aide. Même une organisation prestigieuse telle

qu'une classe CHAM³ a, dans ce contexte, des effets ambigus. L'école se trouve prise dans des déterminations sociales puissantes qui la dépassent. La réussite scolaire apparaît bien plus liée à des facteurs économiques et sociaux qu'à la seule action pédagogique.

Les incompréhensions à l'intérieur même du système scolaire

Ce directeur évoque « un fort contentieux entre deux enseignants qui a gangrené la vie de l'école pendant de longues années ». Il n'en donne pas les raisons. Mais force est de constater que la mésentente entre les professionnels est un problème auquel l'institution répond mal. Fortement sollicités, obligés de s'impliquer et donc de s'exposer personnellement, les professionnels de l'éducation auraient besoin de se retrouver dans des groupes solidaires et sécurisants, où les désaccords peuvent se dire et s'analyser. Bien au contraire, le rêve d'une unanimité fusionnelle sur des principes éducatifs communs se retourne souvent en exclusion mutuelle. De plus, la culture du « management » propre à l'Éducation nationale ne favorise pas la résolution des conflits mais plutôt leur étouffement.

Ce qui frappe dans ce témoignage, c'est la mise en évidence de la faible culture pédagogique et le manque de repères en termes de

3. Classe CHAM : Classe à horaires aménagés musique et danse

• • • suite de la page II

acheter et être intelligent tout le temps. Là encore les exemples sont nombreux : comment les enseignants se sont-ils formés aux mathématiques modernes, à l'informatique, à l'éducation à l'environnement, avant que leur ministère ne leur propose quelque chose ? La pédagogie de projet, souvent utilisée dans le premier degré est une pédagogie coûteuse. Or, depuis maintenant cinq ans, les baisses de crédits se succèdent et les modalités financières nécessitent des gymnastiques incohérentes (voir la LOLF – Loi organique relatives aux lois de finances).

La liste des éléments qui concourent au désarroi des enseignants est longue. Mais il me semble que ce qui domine c'est le sentiment que l'on « demande le plus à ceux qui ont le moins ». On nous en demande de plus en plus avec de moins en moins de moyens. Cette impression est redoutable pour la conscience professionnelle des enseignants. Tous les éléments d'une révolte sourde et indignée vont de pair avec des reproches médiatiques continuels tels que : « L'École ne peut pas, ne sait pas, n'arrive pas... et en plus le niveau baisse ! ». Pourtant tous les jours, dans mon réseau, je rencontre des collègues qui eux ont de l'ambition, celle de se battre pour leurs élèves, se battre non seulement pour leur réussite scolaire mais bien pour leur survie quotidienne et future. Quelle place auront nos élèves de ZEP/REP dans la société de demain ? C'est cela qui nous préoccupe et nous rend quelquefois ou tristes ou révoltés.

Chaque année, les nouveaux collègues ont droit à un stage intitulé « Adaptation au poste ». Ce stage d'accueil durait une semaine il y a six ans, deux jours seulement à présent aujourd'hui. Tous les collègues que je rencontre disent la même chose : « Nous ne voulons pas plus mais mieux ». Malheureusement « mieux » nécessite « plus » de temps, du temps que personne ne veut nous donner. La majorité des enseignants de mon réseau ne font pas de coupure entre midi et deux, ce qui était un repas convivial s'est transformé en réunion permanente. Dans le premier degré, les élèves sont là six heures par jour, les enseignants pendant neuf à dix heures et, de retour à la maison il reste encore une à trois heures de travail suivant l'ancienneté de l'enseignant et la période de l'année. Gratuitement puisque, dans le premier degré, nous n'avons quasiment pas d'heures supplémentaires. Aussi, quand un ministre a annoncé un retour aux quarante heures, nous étions d'accord : cela représentait dix heures de moins par semaine !

Finalement, ce qui nous révolte c'est le sentiment qu'on ne nous demande jamais notre avis, qu'on nous prend pour des personnes taillables et corvéables à merci, et que c'est toujours plus avec moins. ■

savoirs professionnels : « *il est finalement difficile d'identifier ce que les uns et les autres entendent par difficulté en lecture* ». Ni les interventions d'un ministre sur la lecture, ni un texte destiné à servir de référence – le socle commun – ne semblent contribuer à la clarification des échanges entre les enseignants. Bien plus, le passage de relais entre l'école et le collège semble se faire dans des conditions peu favorables (le Cadre européen commun de référence pour les langues semble ignoré au collège, l'enseignement des langues est « repris à zéro », les dossiers de PPRE semblent peu utilisés par les professeurs du collège).

L'impuissance pédagogique, une configuration partagée des conceptions professionnelles

En revanche, un terrain d'entente, semble se dessiner au sujet du comportement de certains élèves et un consensus se dégage à propos de la conclusion : « *Certains élèves n'ont pas leur place à l'école ou au collège* ». Cette configuration des conceptions éducatives est extrêmement fréquente : manque de repères pour analyser les problèmes d'apprentissage, relative indifférence aux outils destinés à « objectiver » l'évaluation des compétences, grande sensibilité aux comportements considérés comme déviants, scepticisme face à des évolutions possibles des élèves « à problèmes ». Cette configuration est caractéristique de ce que j'ai appelé « l'impuissance pédagogique ». Celle-ci peut être le résultat de plusieurs trajectoires professionnelles. Ce peut être aussi bien l'aboutissement d'un engagement militant fatigué ou déçu, que l'affirmation idéologique d'un élitisme mal placé.

Les dérives de l'impuissance pédagogique et la disqualification des professionnels

L'impuissance est la source d'une dérive majeure dont les professionnels de l'éducation sont, en définitive, les principales victimes. Considérant qu'il existe des domaines de l'éducation où ils ne peuvent agir, certains enseignants sont prêts à s'en remettre à d'autres du soin d'éduquer : « *Je reviens d'un stage, il nous a été indiqué que pour faire face aux violences on pouvait faire appel aux grands frères et aux imams* ». La proposition est accueillie favorablement par un grand nombre ». Abandonnant ainsi le champ de bataille, ils laissent une place vacante rapidement récupérée : « *Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le pasteur ou le curé.* » La disquali-

fication professionnelle des enseignants est consommée, avec leur accord tacite.

Faire face à l'érosion d'un système et à l'impasse d'une logique centralisatrice

Le témoignage de Michèle, professeur de collège, est exemplaire à plus d'un titre. D'abord parce qu'elle décrit un cycle récurrent dans de nombreux établissements et, plus particulièrement, dans les collèges : une conjonction défavorable d'événements – parmi lesquels le renouvellement massif du personnel est un phénomène fréquent –, une tentative de travail collectif autour d'une tâche dans laquelle les bonnes volontés s'épuisent à traduire dans la pratique une injonction ministérielle ferme mais peu opérationnelle, un incident critique qui permet de restaurer une solidarité de façade sans résoudre les divergences, les malentendus avec la direction prise entre les enseignants et sa hiérarchie. Finalement, les raisons profondes du malaise ne sont pas explicitées et le conflit est étouffé. Faute de clarification, il va probablement continuer à agir de façon souterraine. Autour du problème posé par le comportement d'un élève se cristallise bien autre chose qu'une simple lassitude face à l'arrogance de quelques jeunes. Il existe au moins trois lectures possibles de ce récit emblématique du désarroi enseignant.

Un double processus transférentiel : comment s'en sortir ?

Une première lecture consiste à penser que l'incident est l'occasion pour les enseignants de dire quelque chose à l'autorité hiérarchique, quelque chose qui ne peut être dit directement, soit parce que ce qui devrait être dit n'est pas clairement perçu, soit parce que dire serait symboliquement trop dangereux pour la cohésion du groupe formé par les professeurs. Le mal être diffus se manifeste à propos d'un incident symbolique. L'incident entre le professeur et l'élève relève d'un scénario fortement prévisible : l'élève cherche la bagarre et la trouve en la personne du professeur qui est dépassé par la spirale de l'affrontement. Pour l'élève, il s'agit d'un prétexte pour sortir de la relégation (mise à la porte de la classe), la répétition d'une relation ambivalente à l'autorité (ne m'oublie pas, mais si tu réponds je t'affronte pour exister).

Mais entre les professeurs et leur hiérarchie se joue également un scénario prévisible : nous sommes mal, voyez comme nous souf-

frons, faites quelque chose. Malheureusement, les hésitations de la direction et la temporisation de l'Inspection d'académie vont faire de cet incident le motif d'une demande de reconnaissance. La sanction de l'élève devient l'enjeu d'un appel aux figures de l'autorité qui, en l'occurrence, se révèlent peu claires. Il est très probable que la réponse technique par une équipe académique rate son but car dans ce cas, comme dans celui de l'élève exclu, c'est – n'ayons pas peur des mots – d'une demande d'amour qu'il s'agit.

Comment en est-on arrivé là ? Évidemment, le désamour – le mépris, l'incompréhension... – dépasse la sphère scolaire pour concerner la société dans son ensemble. Ce qui est en jeu, c'est autant la place et le statut des jeunes dans une société vieillissante et rigidifiée, la marginalisation des enfants des familles les plus pauvres, la victimisation défensive de groupes dominés, que le manque global de reconnaissance du travail et des travailleurs, qu'il soit pédagogique ou autre.

Refaire l'unité à travers le conflit

L'incident a probablement fourni l'occasion de refaire l'unité du groupe d'enseignants qui avait touché les limites de sa cohésion à travers l'expérience de la mise en place de la note de vie scolaire. Les réponses institutionnelles n'étant pas jugées à la hauteur du problème, la signification de l'incident n'ayant pas été élucidée, l'unité va se faire contre la direction mais, finalement, le groupe s'inclinera devant une autorité supérieure, laissant le problème non résolu.

Wilfrid Bion observe : « Le groupe a besoin de préserver sa cohérence et son identité ; les efforts faits pour y parvenir se manifestent dans les conventions, les lois, la culture et le langage... Il a aussi besoin de l'individu exceptionnel et il faut donc que des dispositions soient prises en sa faveur »⁴. Si la loi (ici le règlement intérieur), ne permet pas de préserver l'unité, alors le groupe peut tenter de produire sa propre loi, même si elle n'est pas strictement conforme à celle de l'institution. C'est ce qu'essaient de faire ceux qui « *expriment haut et fort leur opinion en salle des professeurs* » et ceux qui font jouer leur « droit de retrait ». Ici, il n'y a pas non plus « d'individu exceptionnel » : la direction ne parvient ni à imposer sa décision, ni à être le médiateur avec l'Inspection d'académie. Le congé de maladie dans ces circonstances apparaît comme un aveu d'impuissance.

L'affaiblissement du politique

Une dernière lecture – qui peut s'appliquer à tous les témoignages – consiste à s'interroger sur le rapport que les personnels entretiennent avec leur institution. Le fonctionnement du système scolaire peut être appréhendé sous deux aspects : la dynamique de l'institution et la conduite des évolutions et l'ensemble des règles fixes qui assurent le maintien de l'institution et la cohésion de l'ensemble. L'affaiblissement du politique instituant (au sens dynamique du terme) au profit des règles instituées, non seulement affecte la société française, mais aussi les microsociétés qui la constituent et parmi eux les établissements scolaires. Ils sont de plus en plus enfermés dans une conception bloquée de l'éducation, étroitement corsetée dans des règles, des normes, des vérités successives et contradictoires. Les normes et les règles ayant cessé d'être portées par une histoire vive (celle de la constitution d'une nation) et par l'imaginaire démocratique qui lui est intimement liée, survivent des ressassements, des ratiocinations. Ils dissimulent mal les distorsions croissantes entre le discours et l'action au quotidien et empêchent, par le poids de la contrainte, l'émergence d'une pensée éducative et pédagogique autonome, une élucidation du sens des pratiques, ce que Castoriadis appelait le « faire pensant » (Castoriadis, 1975)⁵. ■

4. Bion W. R., (1974), *L'attention et l'interprétation*, Payot, p. 115.

5. Castoriadis C., (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Seuil, Paris.

Dans une école élémentaire

François, directeur

Je suis directeur d'une école de dix classes dont une CLIS (Classe d'intégration scolaire) et une CLIN (Classe d'initiation). J'ai « hérité » de la direction de cette école dans laquelle j'étais adjoint. Héritage difficile car l'école a connu un fort contentieux entre deux enseignants qui a gangrené la vie de l'école pendant de longues années. Depuis, ces deux enseignants ont muté et l'école se reconstruit progressivement. J'ai autour de moi une équipe de jeunes enseignants. L'école se heurte à d'objectives difficultés. Située en seconde périphérie d'une grande agglomération, la ville traîne une réputation négative. Malgré les efforts de la municipalité, l'économie y est fragile et la population très majoritairement précaire. Dans l'école (classée en zone difficile sans pour autant être classée RAR ou RRS) on compte de nombreux redoublants par classes. Pour beaucoup, les enfants sont issus de l'immigration maghrébine et on compte également quelques enfants du voyage. L'école accueille une classe à horaires aménagés musique (CHAM) ce qui génère deux principales conséquences très contrastées : tout à la fois un pôle artistique appréciable dans l'école mais aussi la concentration malgré tout des meilleurs éléments dans une même classe. Le réseau d'aide (RASED) est présent, les évaluations CE1 de l'année ont confirmé les difficultés récurrentes de nombreux élèves dont la plupart ont déjà été repérés en maternelle.

• • • suite p. VII



Richard Étienne est professeur et directeur du département de sciences de l'éducation à Montpellier, université Paul-Valéry. Ses travaux de recherche portent sur les pratiques des enseignants et des formateurs, notamment en éducation prioritaire. Il a réalisé et continue de mener des programmes sur le réseau d'éducation prioritaire Mosson de Montpellier en se donnant pour but de contribuer à l'étude du changement dans l'enseignement scolaire.

Des acteurs en quête de hauteur

Richard Étienne

À la lecture de ces trois textes, très différents sur la forme et le fond, un mot revient à l'esprit de manière lancinante et c'est le désarroi. Comme les mots ont un sens, il faut bien distinguer cette attitude (c'est le contraire de l'*arroi* ou du verbe *arroyer*, qui faisaient allusion à une disposition, à un arrangement ; tout se délite dans le cas présent, le système, les réseaux et le moral des acteurs ; il est significatif que les formes positives aient disparu au profit de la seule négation, preuve du mal français ?) du désespoir dont on ne peut trouver nulle trace dans ces pages. Nous axerons nos remarques sur les effets d'un système qui continue à l'identique « comme avant », alors même que d'aucuns ont cru le changer par la création des ZEP et la généralisation du projet, voire le rôle pédagogique du chef d'établissement.

Un primaire et un secondaire qui ne s'accordent pas

François, directeur d'école, déploie un talent indiscutable pour présenter des liaisons qui n'en sont pas entre son école et le collège. La difficulté à se parler n'a d'égale que l'unanimité qui se dégage lorsqu'il est question d'exclusion de l'école (au sens large) tous les élèves qui n'ont rien à y faire : méconnaissance des changements du primaire, ignorance des programmes de l'élémentaire et sentiment d'incompétence expliquent la construction de cet accord minimal que vient percuter la seconde proposition qui consiste à s'appuyer sur les grands frères et les imams. Les professionnels de l'éducation ne sachant que faire pour problématiser les situations difficiles qu'ils vivent dans les rares moments que l'institution leur accorde pour réfléchir ensemble, se préservent en recourant à deux échappatoires bien connues : l'exclusion, pourtant exclue par le décret Berthoin de 1959¹, et l'alliance avec des autorités religieuses ou familiales ; mais elles sont elles-mêmes souvent gouvernées par un nouveau conservatisme religieux. Le choc des valeurs rend François plus « *abrupt* » sans qu'il parvienne à se faire entendre : « *le principal réagit mollement et la rencontre se clôt sur beaucoup de non-dit* ». Qui veut entendre ce message, plus nécessaire encore en éducation prioritaire qu'ailleurs : la prolongation

de l'instruction à seize ans nécessitait, nécessaire toujours, une mise à plat du système, voire la création d'établissements publics pour toute la scolarité obligatoire ? Les responsables du système et les acteurs ont tout à gagner à pouvoir se parler des élèves sans se les repasser comme des *hot potatoes*. Nous avons, par ailleurs, évoqué cet analyseur du dysfonctionnement quasi institutionnel des liaisons école-collège². En attendant, combien de directeurs, de principaux, de professeurs des écoles et des collèges qui doutent ?

Un changement qui tarde à se concrétiser

Roger, le coordonnateur d'un des plus gros REP de France, « *voit rouge* » quand on lui parle de « *malaise* » des enseignants, comme s'ils cherchaient leur bien-être ! Il sait depuis toujours qu'ils veulent simplement faire leur travail et que de nombreux obstacles les empêchent. Donc, s'il y a des sentiments et des ressentis, ce n'est pas parce que le changement a échoué mais plutôt parce qu'il n'y a pas eu de changement ! Il évoque la succession de réformes qui ont touché les enseignants, les programmes, les financements et constate que l'administration centrale ne s'est pas réformée. *La crise de l'organisation scolaire*³ persiste et embellit. Le projet est devenu une obligation de l'Établissement public local d'enseignement (EPLE) mais la voie hiérarchique demeure et elle ne manque pas de rappeler sa prééminence, ainsi que nous pouvons le voir dans le récit de Michèle, professeur de collège, où l'inspecteur d'académie résout la crise et frappe d'impuissance le principal : quels que soient les discours modernistes et managériaux, la réalité est occultée car elle se traduit, paradoxalement, par un renforcement du centre qui a délégué les ennuis à la périphérie avec tout ce qui s'apparente à la gestion en se réservant la part du lion, celle qui consiste à piloter le politique et à donner la direction à suivre. On pourrait en prendre comme illustration le passage de la zone au réseau d'éducation prioritaire qui ne correspond à aucune demande du terrain mais s'inscrit dans un air du temps que nous avons contribué à alimenter⁴. Il en est allé de même de la configuration qui classe les réseaux en EP1, EP2 et EP3.

Enfin, il y a la formation qui réunit un consensus pour déplorer son apparente inefficacité ainsi que son éloignement du réel. La formation initiale, si stable depuis 1885 et jusqu'à avant 1989 et si bouleversée dans les

1. La réforme Berthoin (ministre de l'Éducation) prolonge l'instruction obligatoire jusqu'à 16 ans et réforme l'organisation du système éducatif.

2. Étienne R., « Liaison et déliaison entre écoles et collège » in *REPertoire*, n° 9. Montpellier : rectorat, centre de ressources, 2003 <<http://pedagogie.ac-montpellier.fr/rep/repertoire/repert9/etienne.PDF>>.

3. Obin J.-P., *La crise de l'organisation scolaire*, Hachette éducation, 1993.

4. Étienne R., *Les réseaux d'établissements, enjeux à venir*, Paris : ESF, 2000.

5. Gelin D., Rayou P., Ria L., *Devenir enseignant. Parcours et formation*, Armand Colin, 2007.

vingt dernières années, mais aussi la formation continue dont les errances ne plaident pas en sa faveur selon Roger, coordonnateur de réseau. Comment accueillir et préparer en deux jours à l'exercice de la profession en ZEP ou REP ou réseau « ambition réussite » alors que les chercheurs ont montré le rôle de la durée dans le développement professionnel ? Et les choses sont encore moins logiques dans le second degré où les connaissances et la didactique impersonnelle occupent tant de place que Rayou, Gelin et Ria⁵ observent chez les enseignants novices des comportements excessivement autoritaires qui assurent la tranquillité, une paix sociale « armée », mais où sont les apprentissages des élèves ? Quel est le « rapport au savoir » qui s'installe chez eux ? Quelle durée pour leur appétence scolaire ? De nouvelles formes de travail sont à inventer pour permettre aux écoles et aux collèges de sortir du désarroi que nous avons débusqué en première partie, ce qui implique de nouvelles formes de coopération entre chercheurs, formateurs et praticiens qui sont à explorer pour employer au mieux toute l'énergie qui s'abîme en vains affrontements dans des crises inexécutées.

Des acteurs en quête de hauteur

Nous ne trouvons pas d'autre expression pour désigner tant la volonté de bien faire des auteurs des trois témoignages que celle que l'on pressent chez tous les autres acteurs de l'éducation prioritaire et, finalement, chez la plupart des enseignants et des éducateurs. « *Tous les jours sur mon réseau* [dans mon école ou mon collège, aurions-nous envie d'ajouter] *je rencontre des collègues qui eux ont de l'ambition...* » Ainsi exprimée, cette volonté farouche de continuer à lutter malgré le désarroi explique les journées de dix heures passées à l'école ou dans le collège, les repas de midi transformés en concertation permanente, l'invention de formes nouvelles d'organisation scolaire au niveau de l'école ou du collège (des classes uniques urbaines, des classes à deux enseignants, des projets théâtre, des ateliers-lecture, etc.). C'est le manque de constance et de visibilité de la politique éducative qui déboussole les acteurs de bonne volonté : dix-huit ministres et secrétaires d'État pour l'Éducation nationale et l'enseignement scolaire en vingt-six ans d'éducation prioritaire. C'est sans doute excessif, surtout dans un régime où l'exécutif possède une grande marge de liberté qui le conduit à l'inconstance. À peine installé, le nouveau ministre ignore ou relance l'éducation prio-

• • • suite de la page V

À la fin de l'année scolaire 2007, les enseignants de cycle 3 et moi-même nous sommes rendus au collège de secteur dans le cadre d'une rencontre école – collège et plus particulièrement sur le lien CM2-6^e. Cette rencontre, si elle a existé dans le passé, n'avait pas eu lieu depuis ma prise de fonction. L'ordre du jour était suffisamment ouvert et flou pour que soient balayées différentes thématiques. Après l'ouverture par le principal, il est fait état dans un premier temps des difficultés de lecture des élèves qui entrent en 6^e. Sur ce constat, même si enseignants du cycle 3 et du collège ont une appréciation commune et partagée, il est finalement difficile d'identifier ce que les uns et les autres entendent par difficulté en lecture. Je mesure pour ma part que ni le débat ouvert sur l'apprentissage de la lecture par le ministre de Robien, ni le socle commun ne nous permettent d'être très explicites en ce domaine. Nous abordons ensuite l'enseignement des langues vivantes. Certains enseignants du collège découvrent que l'anglais est enseigné à l'école primaire. Je fais part du référentiel de compétences européen ; les professeurs du collège sont peu informés et finissent par déclarer que de toute façon, en début de sixième ils reprennent à zéro !

Je fais alors état des évaluations et des dossiers que je transmets au collège au troisième trimestre. J'évoque le livret d'évaluation que nous avons construit depuis trois ans dans l'école ainsi que la mise en place des PPRE (Projets personnalisés de réussite scolaire). Les professeurs n'en ont pas eu connaissance, le principal assure cependant que ces dossiers sont consultés pour construire des classes hétérogènes. Nous parlons des nouveaux programmes en grammaire et de la question du vocabulaire. Je perçois que pour importants qu'ils apparaissent, ces sujets ne mobilisent ni vraiment l'attention ni suscitent de futurs engagements. À ce stade, le principal adjoint et le conseiller principal d'éducation font état des difficultés de comportement de certains élèves aux abords du collège (dans les bus notamment) et dans le collège lui-même. On parle d'incivilités, on parle de violences. Le principal adjoint témoigne du partenariat ouvert avec la Ville et le commissariat. La présence des adultes a été renforcée dans les bus et une présence policière est de temps en temps visible à la sortie des cours. L'efficacité de ces dispositifs ne convainc pas les participants. Mes collègues de cycle 3 attestent également de leurs difficultés dans les classes avec des enfants pourtant plus jeunes.

Je vois s'éloigner les réflexions sur la lecture, les langues vivantes ou les évaluations. « Certains élèves n'ont pas leur place à l'école ou au collège » disent-ils. Je rappelle notre engagement, notre obligation de réussite pour tous. Le principal acquiesce poliment. C'est alors qu'une enseignante du collège prend la parole : « Je reviens d'un stage, il nous a été indiqué que, pour faire face aux violences, on pouvait faire appel aux grands frères et aux imams ». La proposition est accueillie favorablement par un grand nombre. J'interviens abruptement pour prévenir de la possible dérive communautariste si nous devons nous engager sur une telle piste, mais j'ai le sentiment que ma mise en garde ne porte pas. Le principal réagit mollement et la rencontre se clôt sur beaucoup de non-dit.

Plus tard, j'entends le Président de la République française déclarer à Rome : « Dans la transmission des valeurs et dans l'apprentissage de la différence entre le bien et le mal, l'instituteur ne pourra jamais remplacer le pasteur ou le curé ». Nous rencontrons prochainement à nouveau le collège... Je suis comme un directeur qui doute... ■

ritaire et chaque relance se fonde sur des expertises⁶ ou des recherches dont l'aspect coopératif n'est pas toujours évident (« *ce sentiment qu'on ne nous demande jamais notre avis* »). De telles études contrastent vivement avec le sentiment des acteurs qui se sentent isolés et exploités au point de négocier fermement avec des chercheurs ou formateurs mais s'empressent d'accueillir les coopérations au point d'allonger certaines journées d'une onzième et douzième heures consacrées à une confrontation et analyse de situations.

C'est ainsi que nous lisons le texte de Michèle, professeur : il s'est passé dans son collège quelque chose qu'elle ne comprend pas. Une situation qui lui donne à penser sans qu'elle sache, ni nous d'ailleurs *a priori*, ce qui explique cette flambée d'actes de retrait. Encore faudrait-il faire un point sur cette nouvelle forme d'action sociale qui évite de recourir à la grève à la moindre violence, un point juridique sans doute mais aussi un point qui établisse le sens de ce *droit de retrait* exercé par ceux qui sont les plus engagés dans la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités. Il y a aussi le vide organisé par le dispositif ministériel de stabilisation sur les postes en éducation prioritaire qui agit comme un compte permettant d'épargner du temps pour retourner dans son académie d'origine mais un compte dont on ne rend compte à personne d'autre que soi-même. On peut également s'interroger sur l'enchaînement bien connu

des causes à « *effet papillon* » puisque tout part d'une banale mais illicite mise à la porte qui finit par produire deux demi-journées sans cours et des dizaines d'heures d'enseignement perdues, avec une souffrance que l'on devine grande chez les uns et les autres. Nul doute que l'entêtement dans la demande d'un conseil de discipline pose aussi la question du sens de cette institution qui nous semble de plus en plus détournée de sa finalité pédagogique et juridique au profit incertain d'une réitération du droit de l'école comme prévalant sur celui de la rue. Mais ce qui nous intrigue surtout, c'est la retombée du soufflet, un peu comme si, dans ce collège, des professeurs non durables se contentaient d'obtenir d'une administration non durable elle-même une action symbolique, voire une simple reconnaissance liée au déplacement du premier responsable de l'Éducation nationale dans le département et à « *l'accompagnement de l'équipe par les services du rectorat* ». Dès lors, à quoi bon en « *tirer les conséquences* » ? Le désarroi est durement ressenti par tous : « *arrêt maladie d'une semaine du chef d'établissement, amertume de l'enseignant le plus impliqué, voire de toute l'équipe* ». Au lieu de comprendre et d'agir, ce que sans doute attendaient tous ces acteurs en quête de hauteur (sortir de la crise par le haut), la chape de plomb du silence retombe sur l'incident ; et tout le monde pourrait être content puisque « *tout continue comme avant* ». Mais une occasion a été perdue pour transformer l'épreuve

6. Benabou R., Kramarz F. & Prost, C. (2004). *Zones d'éducation prioritaire : quels moyens pour quels résultats ?* Paris : étude INSEE n° 2003-38, série de documents de travail du CREST (Centre de recherche en économie et statistiques).

Dans un collège

Michèle, professeur

Un collège REP d'une cité-dortoir, avec un recrutement relativement hétérogène par l'origine sociale et géographique des parents des élèves. Un collège plutôt ordinaire donc, qu'il serait très exagéré de qualifier de ghetto, mais suffisamment difficile, de réputation suffisamment compromise pour que les parents de la classe moyenne française qui choisissent d'y maintenir leurs enfants le fassent souvent par choix militant, par fidélité au service public. Une équipe d'enseignants jeunes, à la fois par sa faible ancienneté dans la fonction et/ou sa faible ancienneté dans l'établissement : un renouvellement massif de l'équipe s'est produit lors de la rentrée 2006, et seul un petit tiers des enseignants y exerçait déjà l'année précédente. Effet paradoxal d'un dispositif ministériel censé favoriser la stabilité des équipes, facilitant aussi de fait les départs massifs lorsque les bonus ont été accumulés.

L'année scolaire 2006 2007 a donc d'abord été une année d'adaptation, de constitution de l'équipe, chacun prenant ses marques, y compris la direction elle aussi récemment renouvelée. La rentrée avait été marquée par une relative effervescence dans la volonté de mettre en place un cadre de travail collectif, des projets, et un stage établissement sur le thème de la prévention de la violence avait été l'occasion d'initier une réflexion commune. Premiers pas fragiles, rapidement ralenti par l'inertie du quotidien, la gestion de l'urgence, le service Vie scolaire étant de son côté fragilisé par des congés successifs. La mise en place de la note de vie scolaire ou du conseil pédagogique suscita beaucoup de réticences, de malentendus voire peut-être même de rancœurs, et ces innovations institutionnelles s'enlisèrent à leur tour.

Un mélange d'espoirs déçus, d'incompréhensions, de sentiments d'impuissance et de lassitude qui se révéla finalement explosif. Le détonateur fut un incident (de plus) entre un professeur et un élève dans un couloir, au début du mois de juin. L'élève avait été exclu de son cours, l'enseignant lui ayant demandé de patienter dans le couloir. Loin d'être patient, l'élève se promenait bruyamment, s'amusant de ce qui se passait dans les autres salles en regardant par le hublot de la porte. Un professeur finit par sortir, lui

• • • suite p.IX



en moment de formation de l'équipe et de celles et ceux qui la composent par une analyse clinique⁷ et une réflexion collective sur cette épreuve⁸.

En conclusion, l'articulation de ces trois témoignages nous semble dégager une vérité clinique du travail en éducation prioritaire : les acteurs s'y sentent entravés dans leurs initiatives par une administration nationale qui garde une main de fer sur l'architecture d'un système qui remonte au dix-neuvième siècle ; l'instabilité politique du dernier quart de siècle a fait de l'éducation prioritaire un tableau indéchiffra-

ble, surchargé de retouches dont les plus récentes sont des remises en cause qui n'apparaissent pas toujours avec la netteté qui permettrait de les faire sinon comprendre et approuver, du moins appliquer avec intelligence («... comment faire pour ne pas appliquer ou encore comment n'appliquer que la partie qui nous intéresse vraiment »). Les acteurs en tirent une certaine amertume ou un motif de révolte, quitte à ce qu'elle soit un feu de paille, mais ces trois-là au moins ne sont pas à la veille de renoncer au rêve de faire vivre une éducation prioritaire qui parvienne à lutter efficacement contre les inégalités sociales ou territoriales. ■

7. Méthode qui repose sur l'étude de cas individuels.

8. Fumat E., Vincens C., Etienne R., *Analyser les situations éducatives*, ESF, 2003 ; Clot, Y. et Lhuillier, D. (2006). Introduction. *Nouvelle revue de psychosociologie* n°1 2006/1 : Perspectives en clinique du travail.

● ● ● suite de la page VIII

demande des explications, l'enjoint de cesser de déranger les cours. L'élève tient tête, le ton monte. Le professeur se fâche, l'élève devient familier, même vulgaire, emploie le tutoiement, et même l'intimidation physique. Il faut l'intervention d'autres enseignants, puis de la vie scolaire pour calmer le jeu. L'enseignant est bouleversé par cet affrontement, partage son exaspération en salle des professeurs dès la fin du cours. Il rédige un rapport d'incident à destination de la direction, comme il est d'usage dans l'établissement en de telles circonstances. Le principal du collège évoque alors la possibilité de convoquer un conseil de discipline pour décider d'une sanction.

C'est autour de cette question du conseil de discipline que se cristallise la tension dans les jours suivants : beaucoup d'enseignants, en tout cas ceux qui expriment haut et fort leur opinion en salle des professeurs, estime que sa convocation est indispensable vue la gravité de l'incident, tandis que la direction, face aux pressions contradictoires des enseignants et de la hiérarchie académique, fait volte-face à plusieurs reprises, ou en tout cas prend des décisions qui sont perçues comme peu cohérentes par les enseignants. À deux reprises, d'abord un jeudi après-midi, environ une semaine après les faits, puis le lundi matin suivant, des enseignants décident de ne pas prendre leurs classes, en invoquant un « droit de retrait », et sont suivis par une large majorité des collègues. Ils exigent la convocation du conseil de discipline, bien que celle-ci ait été finalement refusée par écrit par le chef d'établissement, et juridiquement impossible puisqu'une sanction d'une semaine d'exclusion du collège avait déjà été notifiée à la famille. Le lundi à midi, l'inspecteur d'académie se rend dans l'établissement pour rencontrer une délégation d'enseignants. Il en ressort un engagement à reprendre normalement les cours, et la proposition d'un accompagnement de l'équipe par les services du rectorat.

La tension retomba finalement aussi vite qu'elle était montée. L'incident disparut des conversations dans les jours suivants, même pour en tirer les conséquences. Restent tout de même ces actes forts, lourds de significations : le refus à deux reprises d'assurer normalement les cours, de prendre en charge les élèves, les laissant désœuvrés dans la cour de récréation, en charge des assistants d'éducation se démenant pour maintenir un calme relatif. Reste aussi un énorme sentiment d'incompréhension de toute part, que manifeste un arrêt maladie d'une semaine du chef d'établissement, l'amertume de l'enseignant le plus impliqué, voire de toute l'équipe. Et pourtant, tout le monde finit par faire comme si tout pouvait continuer comme avant, et de fait, tout continue comme avant... ■



Sylvain Broccolichi est docteur en sociologie, maître de conférences à l'UFR du Nord-Pas-de-Calais et membre du laboratoire IRISES (Institut de recherche interdisciplinaire en sociologie, économie, science politique). Ses recherches portent sur le système d'enseignement et sur les facteurs sociaux pédagogiques et institutionnels qui conditionnent l'inégalité des chances de réussite scolaire des élèves dans différents contextes.

Comment continuer à y croire ?

Sylvain Broccolichi

Dans ces trois témoignages, on ne sait pas toujours si le désarroi est à saisir surtout chez les collègues dont il est question, ou chez le narrateur lui-même qu'on devine en chaque cas troublé par l'ampleur des problèmes irrésolus. En revanche, nul doute concernant la récurrence des situations décrites, tant chacune s'apparente à plusieurs autres que nous avons pu connaître sur divers terrains, depuis que le défi de réduire les échecs et les inégalités à l'école s'avère si difficile à relever¹.

J'ai donc pris le parti suivant. D'abord prendre appui sur les récits pour caractériser les contextes qui engendrent régulièrement ce « *mélange d'espoirs déçus, d'incompréhensions, de sentiment d'impuissance et de lassitude* » dépeint dans le collège de Michèle, et bien présent aussi dans les deux autres témoignages. Revenir ensuite sur les variations observées au niveau du positionnement des protagonistes et des dynamiques locales.

Des contradictions douloureusement ressenties : échecs, injonctions et incompréhensions

L'ampleur des distorsions entre les idéaux prônés par l'institution et les réalités vécues sur le terrain ressort en premier lieu des témoignages, qu'il s'agisse des expériences vécues avec les élèves, l'administration ou certains collègues.

D'abord la contradiction majeure entre la « réussite de tous », omniprésente dans les discours et les textes officiels depuis vingt ans, et l'échec évident d'une fraction importante d'élèves. Quand aucune perspective de progrès ne se dessine, comment les professionnels peuvent-ils ne pas se sentir eux-mêmes en échec, ou « malmenés » par l'institution qui les met face à une telle contradiction entre objectifs fixés et résultats obtenus ? « *Nous n'en sommes plus à la réussite scolaire des enfants mais bien au combat pour leur survie quotidienne et future* » nous dit par exemple Roger, le coordonnateur de réseau. Et le trouble n'est pas moins grand dans les deux autres situations, surtout quand, aux difficultés durables d'apprentissage, s'ajoutent des comportements et tensions qui perturbent le déroulement des cours. Cela apparaît dans l'école dès le cycle 3, avec des redoublements fréquents, et bien sûr dans le collège où le « détonateur » du conflit conduisant à l'exercice du droit de retrait

est « un incident (de plus) » entre un professeur et un élève exclu de cours.

Ce constat d'échec est étroitement associé à celui de la modernisation du système scolaire : la loi de 1989 promettait l'acquisition d'une culture et d'une qualification pour tous les jeunes (et l'accès au niveau du baccalauréat pour 80 % d'entre eux) dès l'an 2000. Des dynamiques de projet devaient favoriser l'ajustement aux besoins des élèves, tant à l'échelle des établissements scolaires qu'à celui des académies et départements conviés à tenir compte des besoins de formation et de pilotage des professionnels de terrain. Or à l'échelle locale, l'incertitude reste grande sur les diagnostics et sur les remèdes à tenter d'apporter aux difficultés rencontrées. Et les interventions des échelons supérieurs restent souvent perçues comme des « injonctions » portant sur des mesures qui s'empilent et alourdissent la tâche, plus que comme une aide à la résolution des problèmes.

Les trois témoignages mettent en évidence le caractère problématique des relations de travail entre les différentes catégories de professionnels scolaires qui s'avèrent bien en peine pour œuvrer conjointement à la réussite de tous. Là c'est le sentiment dominant des professionnels de terrain qu'ils sont « *taillables et corvéables à merci* », qu'on exige d'eux « *de plus en plus avec de moins en moins de moyens* » sans jamais leur demander leur avis, avec pour corollaire une forte résistance à l'application des textes réglementaires. Ailleurs, l'explosion du conflit avec le chef d'établissement survient dans un climat délétère fait de réticences, malentendus et rancœurs liés à des innovations institutionnelles. Et dans la tentative malheureuse de liaison CM2-6^e ressort enfin l'extrême difficulté des professeurs d'école et de collège à s'accorder sur des solutions constructives.

Des divergences qui amplifient le désarroi

Devant de tels décalages entre les problèmes à résoudre et les moyens perçus pour y parvenir, les réactions divergent. Apparaissent notamment des manifestations majoritaires de refus des règles et même des objectifs fixés par l'institution qui nous sont rapportées avec un mélange subtil de compréhension et de franche réserve de la part des narrateurs.

Ainsi, les ratés de la liaison CM2-6^e portent la majorité des participants à ne s'accorder que sur un allègement des tâches par exclusion (« *certaines élèves n'ont pas leur place à l'école ou au collège* ») ou par délégation (« *faire appel aux grands frères et aux imams* » pour faire face aux violences)².

1. Voir : Ben-Ayed C. & Broccolichi S., « Hiérarchisation des espaces scolaires, différenciations usuelles et processus cumulatifs d'échec », in *VEI*, n° 127, 2001 ; « L'autonomie pédagogique entre priorités nationales et préoccupations locales » in J.-L. Derouet (dir), *Le collège unique en question*, PUF, 2002 ou encore : « Variations du travail collectif selon les contextes d'école. Difficultés locales, instabilité des équipes et rôle de l'institution » in J.-F. Marcel (dir), *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, L'Harmattan, 2004.

2. Voir Payet J.-P., « Le sale boulot, division morale du travail dans un collège de banlieue », in *Annales de la recherche urbaine*, n° 75, 1997.

Malgré ses vives protestations, François, le directeur de l'école, ne peut empêcher cette dérive en totale contradiction avec la vocation initiale de telles liaisons ; et son désarroi pudiquement qualifié de « doute », est à la mesure du sentiment d'isolement et d'impuissance qui le gagne.

Le ressenti est du même ordre pour Michèle qui observe les enseignants de son collège unis à deux reprises dans une protestation sporadique, le refus de travailler avec les élèves, les laissant « en charge des assistants d'éducation se démenant pour maintenir un calme relatif », mais incapables ensuite d'en débattre pour tirer des conséquences, et paraissant résignés à « continuer comme avant ». Comment comprendre de telles perturbations du rapport à l'institution, une telle impossibilité de poser et traiter collectivement les problèmes dans le cadre qui est actuellement proposé ?

Trois réactions au projet de favoriser les progrès de tous les élèves

Je travaillais quotidiennement dans un collège en ZEP, et enquêtais dans d'autres établissements de quartiers populaires pendant ma formation à la recherche, quand a été amorcé, à la fin des années quatre-vingt, le virage qui s'avère toujours aussi difficile à négocier vingt ans plus tard : le passage d'un système scolaire où l'échec et la mise à l'écart précoce d'une fraction d'élèves « pas faits pour les études » étaient dans l'ordre des choses, à un système se donnant le projet de faire progresser la quasi-totalité des élèves dans un même cursus au moins jusqu'à la fin du collège, en exploitant mieux le potentiel d'éducabilité mis en évidence par divers travaux.

Sans revenir ici sur tout ce qui n'a pas permis de réaliser par étapes cette transformation, arrêtons-nous sur les trois types de réactions observées hier comme aujourd'hui. À un extrême, le refus du changement d'objectif (se soucier de faire progresser tous les élèves) impliquant une redéfinition du métier d'enseignant (surtout en collège). À l'opposé, la pleine adhésion à l'objectif, avant même de cerner les moyens d'y parvenir. Entre les deux, une réaction majoritaire : l'acceptation « réservée » faite de scepticisme et de réserves portant sur les moyens de progresser vers l'objectif. Aucun consensus clair n'existe et, selon la dynamique locale et l'ampleur des difficultés rencontrées, l'implication effective varie fortement.

Deux des témoignages cités mettent en évidence le risque d'un basculement majoritaire vers des formes de renoncement, quand les enseignants se sentent en échec et sous la menace d'épreuves quotidiennes, sans les ressources pour faire face

et sans perspective de soutien de leur institution. Tandis que le troisième fait davantage ressortir l'amertume et la révolte de ceux que leurs convictions profondes poussent à persévérer en dépit des conditions rebutantes. Quoique les réactions diffèrent selon les convictions initiales, elles renvoient donc aux deux faces du même problème : quelles peuvent être la cohésion et l'implication des professionnels quand la majorité d'entre eux perçoit les objectifs fixés par l'institution comme impossibles à atteindre ? La question contient bien sûr la réponse. Pour limiter le risque d'en arriver à de telles impasses, il est nécessaire de questionner les formes de reconnaissance des difficultés et le soutien aux dynamiques de travail. Comment, dans des situations difficiles, les rendre plus opérationnels ?³

Des dynamiques pédagogiques en manque de soutien

Roger rappelle que le changement ne se décrète pas mais s'organise. Et avec le recul, il paraît maintenant évident que « la réussite de tous » a été décrétée bien plus qu'organisée et accompagnée pour favoriser un tel saut qualitatif. Comme l'ont montré les travaux du CRESAS et de Gérard Chauveau⁴ par exemple, une forte réduction des situations d'échec nécessite des temps et des dispositifs permettant de stimuler et soutenir des dynamiques à la hauteur des problèmes à résoudre, tant au niveau des apprentissages des élèves qu'à celui des coopérations entre éducateurs. Des progrès en ce sens à l'échelle du système scolaire supposaient donc de considérables redistributions des rôles, des négociations et des investissements importants dans de nouvelles fonctions. À plutôt prévalu la tendance à combiner des injonctions en provenance du national et un pari sur l'autonomie locale, sur la capacité autonome des équipes de terrain à analyser les difficultés rencontrées, à identifier les processus en jeu et à inventer les solutions appropriées.

De nombreux travaux et les témoignages précédents mettent en évidence des risques importants de démoralisation, divisions et renoncement là où les ressources locales ne permettent pas d'espérer construire des solutions satisfaisantes. Des temps d'échange, d'analyse, et parfois de régulation par des tiers sont manifestement nécessaires pour dépasser un certain nombre d'incompréhensions et de malentendus. Mais réduire les échecs générateurs de tensions entre partenaires, implique surtout d'aider les équipes à construire des réponses pédagogiques pertinentes sur leur terrain. Ce qui suppose de prévoir des temps et de mobiliser les compétences requises pour soutenir de telles dynamiques. ■

3. Rappelons que les acquisitions et parcours scolaires des élèves (ainsi que la stabilité et l'ancienneté des professionnels) varient bien plus d'une ZEP à l'autre que entre des établissements en ZEP ou hors ZEP.

4. Chauveau G., *Comment réussir en ZEP Vers des zones d'excellence pédagogique*, Retz, 2000.



Joce Le Breton a longtemps enseigné en éducation prioritaire, elle est aujourd'hui chargée d'études au centre Alain Savary – INRP et travaille également au CAREP de Paris. Elle fait partie de l'équipe RESEIDA (Recherche sur la socialisation, l'enseignement, les inégalités et les différenciations dans les apprentissages).

Malaise dans la profession

Joce Le Breton

Lors d'entretien avec des enseignants du premier degré, menés dans le cadre d'une recherche, j'avais été frappée par la teneur de leurs propos. Alors que ces instituteurs, ces professeurs des écoles manifestaient un engagement professionnel incontestable et un réel souci pour leurs élèves, en particulier ceux en difficulté ou issus de milieux défavorisés, force était de constater que leurs discours étaient presque exclusivement dans le registre de la plainte, des récriminations, des griefs, de l'impuissance. Il m'a semblé que cette contradiction entre une mobilisation personnelle, professionnelle forte et ces discours désenchantés pouvait s'analyser en termes de désarroi ce qui m'a conduit à explorer les pistes que cette notion pouvait offrir. Si le désarroi renvoie à la situation psychologique d'un individu qui se trouve dans un état de détresse et d'angoisse, en vieux français ce même mot de désarroi indiquait l'idée de désorganisation complète d'un objet, d'une situation. Cette double possibilité d'interprétation se révèle tout à fait intéressante pour analyser les propos enseignants.

Tout discours prend place dans un contexte social, historique qui vient en partie lui donner sa raison d'être et qui nourrit les propos singuliers. Ainsi, ces discours de désarroi des enseignants, s'ils sont bien l'expression de la souffrance d'un individu, expriment également celle d'un corps professionnel à un moment donné de son histoire et dans une situation particulière. Le terme de désarroi permet donc de tenir ensemble des dimensions personnelles, subjectives et des dimensions historiques, sociales, institutionnelles. De nombreux échanges que j'ai pu avoir avec des professeurs, tout comme les témoignages des collègues présentés dans ce dossier, confirment l'importance du phénomène. Ce thème du malaise professionnel a également été l'objet d'une des dernières rencontres de l'OZP¹ consacrée aux coordinateurs de REP. Cette récurrence et cette persistance interrogent donc fortement.

La difficulté à être enseignant aujourd'hui

Raymond Bourdoncle et Lise Demailly² ont analysé ce phénomène de malaise dans lequel vivent les enseignants et qui, pour eux, est lié à : « – l'incertitude sur les missions de ces institutions (d'éducation), – la faible efficacité de la transmission de savoirs et de savoir-faire..., – l'ébranlement de l'identité professionnelle

des transmetteurs ». Les discours de désarroi manifestent donc une souffrance professionnelle qui témoigne de la difficulté à être enseignant aujourd'hui. Elle peut s'organiser autour de trois axes majeurs. Tout d'abord, la succession extrêmement rapide des diverses réformes, l'accumulation de dispositifs, les flous et revirements institutionnels contraignent les maîtres à gérer, dans le quotidien de leur classe, des contradictions non résolues aux autres niveaux du système. Les incertitudes actuelles sur les missions et les priorités de l'École ne leur permettent guère de prendre appui sur une base stable et durable pour étayer les pratiques pédagogiques. Ce désarroi traduit aussi les difficultés, voire l'impossibilité, des enseignants à faire acquérir les savoirs scolaires à tous les élèves, en particulier dans les écoles et collèges classés en éducation prioritaire. Cette dimension renvoie à une forme d'impuissance pédagogique, individuelle et collective, à assurer une véritable démocratisation du système éducatif. La complexification de l'exercice du métier, les évolutions de la société actuelle, les demandes vis-à-vis de l'école, les effets limités des pratiques pédagogiques conduisent à un ébranlement de l'identité professionnelle des enseignants. Cette crise de légitimité, particulièrement sensible dans les quartiers populaires, joue au sein même de la classe, dans les relations avec les parents, les partenaires mais aussi sur l'image et l'estime de soi.

Les difficultés à exercer s'avèrent parfois trop douloureuses pour qu'elles se disent en tant que telles et se traduisent alors sous d'autres formes. Ce sont en général des discours qui « dédouanent » l'École des causes de l'échec scolaire et les renvoient uniquement aux familles, à des problèmes psychologiques ou médicaux, à l'origine « ethnique » des élèves. Ces désarrois professionnels sont d'autant plus alarmants qu'ils sont ceux d'enseignants engagés. L'objectif de démocratisation de système scolaire et ses évolutions les confrontent à un sentiment d'impuissance pédagogique et les laissent démunis pour faire réussir les élèves de milieux « défavorisés ». On ne peut tout attendre de l'école et de ses enseignants ; de fortes pressions sociales pèsent sur l'institution et les individus. Mais sans doute est-il nécessaire de réfléchir aux fondements de ce malaise et de renforcer l'accompagnement des enseignants, confirmés ou débutants, particulièrement dans les lieux où l'exercice du métier est confronté à ses limites. ■

1. Le compte rendu de cette rencontre est en ligne sur le site de l'OZP :

<www.association-ozp.net/>

2. *Les professions de l'éducation et de la formation*, Septentrion, 1998, p.12.