

Être enseignant·e aujourd'hui: un projet impossible?

Lorsque j'ai récemment dit à un groupe d'enseignante, qu'il me semble presque impossible de satisfaire toutes les exigences actuellement, elles m'ont regardé d'un air soulagé. «Enfin c'est dit», a réagi une d'elles. Or, dans un contexte de profondes transformations sociétales, le métier d'enseignant·e est traversé par des tensions multiples (Dubet, 2002; Harpaz, 2025): entre valeurs personnelles et normes institutionnelles, entre engagement pédagogique et contraintes de gestion, entre attentes sociales et réalités de terrain. Ces tensions, souvent invisibilisées dans les discours politiques, se manifestent de façon marquée dans les récits de celles et ceux qui vivent au quotidien l'activité enseignante.

Cet article propose une analyse qualitative de trois témoignages d'enseignant·es «semi-fictifs». Bien qu'inspirés de situations réelles issues de ma pratique d'accompagnement, ces récits sont racontés librement, à travers mes propres filtres d'écoute et d'interprétation. Ils révèlent des conflits structurels récurrents et illustrent chacun une manière singulière d'habiter le rôle professionnel, de se confronter à l'institution scolaire, tout en mettant en lumière la difficulté de construire une identité professionnelle cohérente dans un environnement perçu comme contraignant ou incohérent. Il ne s'agit pas ici de dresser un portrait équilibré et exhaustif de la réalité enseignante contemporaine, mais de proposer un regard subjectif, susceptible de faire écho à l'expérience d'un certain nombre d'acteurs et d'actrices du monde scolaire.

L'objectif de cet article est double: d'une part, éclairer comment émergent les tensions professionnelles à l'intersection des logiques pédagogiques, des réalités du terrain et des dynamiques institutionnelles; d'autre part, mettre en lumière leur impact sur le vécu personnel, la santé psychique, le sens du travail et l'engagement des enseignant·es. Cette réflexion, à la fois personnelle et étayée, vise également à contribuer à une meilleure compréhension de la complexité de l'accompagnement des praticien·nes de l'enseignement.

La guerre de tranchées de Sabine

Je suis Sabine, enseignante à école primaire. Je me sens tellement épuisée. Chaque matin, je me réveille avec une angoisse qui m'étouffe, la boule au ventre, redoutant ce que la journée me réserve. Quitter la maison me donne l'impression de plonger dans l'inconnu, sans filet.

J'aime mes élèves, j'adore enseigner. Mais je pars sans savoir si je vais croiser le directeur, s'il va débarquer pour une visite surprise ou un contrôle. Ce spectre est omniprésent, et il me glace. Heureusement, il y a Yves, mon collègue de coenseignement. Mon ancre dans la tempête. Sans lui, je ne tiendrais pas. Depuis que le directeur a décidé que je devais être «sous la loupe», ma vie tourne autour de cette peur constante.

Je refuse pourtant de céder. Mais mon corps m'envoie des signaux alarmants. Je suis tombée malade, plusieurs

fois. Certains matins, je n'arrive plus à sortir du lit, même si je sais qu'il le faut. Je me relève toujours, malgré la fatigue, parce que je crois profondément en ce que je fais avec mes élèves.

Oui, il y a eu des plaintes de parents. Mais est-il juste que je sois désignée comme unique coupable?

Une mère a écrit à la direction, accusant ma manière de parler à sa fille. Franchement, je ne me souviens plus des faits exacts. L'élève avait fait des bêtises, je lui ai simplement demandé d'arrêter. Peut-être ai-je haussé le ton, mais rien d'exceptionnel. Cette mère prend tout au pied de la lettre, sans se demander si autre chose pouvait troubler sa fille. Et la direction? Elle refuse toute discussion. On me demande seulement «d'empêcher les plaintes». Comment est-ce possible?

Aujourd'hui, j'ai l'impression de ne plus avoir de prise sur ma vie. Je contrôle mes cours, mais pas cette situation. On m'a proposé un coach, cherché des solutions... La conclusion: «changer d'établissement.» Non! Ce n'est pas moi qui dois partir. C'est à la direction de se remettre en question. Je n'ai rien fait de mal, je n'ai mis personne en danger. Je suis juste broyée par un système qui me dépasse.

Je comprends qu'on me demande des efforts, mais pourquoi ne pas m'écouter d'abord? Pourquoi ne pas entendre ma version avant de juger? Le directeur me répète: «Faites en sorte qu'il n'y ait plus de plaintes.» Mais comment contrôler les émotions des parents ou les réactions d'un enfant?

Je ne veux pas lâcher. Je veux simplement survivre ici, finir l'année sans me laisser engoutir par cette spirale de souffrance.

La perspective de l'accompagnant

Le personnage de Sabine représente et intègre les cas de plusieurs enseignant·es, qui m'ont demandé un accompagnement ces dernières années, pour travailler une situation conflictuelle avec leurs directions.

Au départ, Sabine souhaitait surtout «survivre» dans son travail. Elle semblait très attachée à sa classe et à ses collègues. Sa demande initiale était de découvrir ce qu'elle pourrait améliorer dans son enseignement pour empêcher les plaintes. Cependant, il est apparu qu'elle

n'était pas très au clair sur ce qui lui était reproché. Après quelques séances, j'ai compris qu'il y avait une rupture de confiance avec sa direction. Sabine se sent persécutée sans raison. Elle semble recevoir des critiques, liées à des plaintes des parents et bien qu'elle ne se considère pas parfaite, elle défend son amour pour sa classe et ses élèves. Elle semble également avoir une vie sociale à l'école, avec le soutien de certain·es collègues. Je l'ai observée en classe. Globalement, les leçons se sont déroulées paisiblement. Les élèves semblaient impliqué·es et il n'y a pas eu d'incidents majeurs. Quelques comportements pouvaient suggérer une certaine impatience de la part de Sabine, mais cela reste avec peu d'impact visible sur les élèves.

Ce qu'elle refuse catégoriquement, c'est de considérer un changement d'établissement. Elle se trouve en guerre, «une guerre de tranchée», et semble incapable de voir le changement comme une opportunité d'améliorer sa vie professionnelle et personnelle.

Ce conflit génère énormément de tension pour Sabine. Elle a été malade plusieurs fois et se sent très stressée à chaque convocation pour parler avec sa direction.

En réalité, Sabine semble dans une situation où elle veut juste «passer l'année», sans véritable perspective d'évolution.

Nous avons aussi travaillé la communication avec le groupe des parents des élèves de sa classe. Sabine a eu très peur de les approcher, compte tenu des reproches qu'elle a eu de la part de la direction. Mais elle a pu surmonter cette peur, afin d'organiser des rencontres dans le but de créer un lien et de garder un contact régulier avec les parents. Ces démarches semblaient avoir un impact positif sur la relation avec les parents, mais n'ont pas changé la dynamique avec sa direction. J'ai eu ainsi de plus en plus l'impression que la situation avec sa direction est insoluble, car la rupture de la confiance ne semblait pas réversible, d'un côté comme de l'autre.

La question qui s'est posée alors était: quel rôle peut jouer l'accompagnement dans ce contexte? Est-ce opportun de répondre à la demande d'une personne de l'aider à survivre à une situation qui, selon elle-même, n'est pas acceptable, qui la rend malade et lui fait perdre confiance en son environnement de travail?

Développement théorique: la tension entre le rôle habité par l'enseignante et le fonctionnement institutionnel de l'école

1. Une institution perçue comme machine à évaluer, contrôler, sanctionner

Le témoignage de Sabine illustre que dans certains cas conflictuels, l'établissement scolaire, symbolisé par la figure du directeur, est perçu comme un système froid, procédural, sans écoute réelle ni soutien. L'enseignante évoque une logique descendante, où les plaintes des parents deviennent des verdicts, sans qu'elle soit partie prenante de la discussion :

«La direction? Elle ne veut rien discuter.»

«Il me demande juste d'empêcher les plaintes... Comment est-ce possible?»

Cette perception traduit une vision institutionnelle technocratique de l'école, où l'enseignant·e est censé·e prévenir tout conflit, et assurer une performance conforme aux attentes sociales et familiales. Cela correspond à une lecture plus «gestionnaire» du rôle de la direction de l'école, dans laquelle les enseignant·es sont vu·es comme des agent·es de mise en œuvre plutôt que comme des professionnel·les porteur·euses de sens.

2. Une fracture identitaire: quand le rôle habité devient insoutenable dans le cadre imposé

Ce décalage pourrait être à la source d'une crise identitaire: l'enseignante se sent niée dans ce qu'elle est, comme si elle devait s'effacer devant une logique de conformité et d'image auprès des parents. La tension est d'autant plus vive que les injonctions institutionnelles semblent impossibles à satisfaire: comment empêcher qu'un·e enfant soit en souffrance? Comment anticiper toutes les réactions parentales?

Elle se sent poussée vers une forme de **dé légitimation de son être professionnel**, comme si sa seule issue était de subir ou partir. Pourtant, elle résiste. Elle affirme encore sa dignité :

«Je ne veux pas lâcher. Pas maintenant. Pas tant que ce ne sera pas juste.»

Cette résistance peut être comprise comme un acte identitaire: elle refuse de se soumettre à une vision qui dévalorise son engagement. Mais cette position la laisse dans

une zone de tension permanente, malsaine et insoluble. Cette situation fait aussi écho à l'analyse de François Dubet (2002), pour qui les enseignant·es sont pris·es dans une **«double tension»**: entre leur vocation morale et l'organisation bureaucratique du système, entre leur engagement personnel et les mécanismes impersonnels de régulation. La dissonance qui en résulte est ici fortement ressentie: l'enseignante se sent jugée sans être entendue, mise en cause sans possibilité de dialogue, et assignée à un rôle qui nie sa complexité humaine. Cette tension illustre, de manière exemplaire, les effets délétères d'une conception technocratique de l'école sur les identités enseignantes, et souligne la nécessité d'une reconnaissance pleine du rôle subjectif, réflexif des professionnel·les de l'éducation.

3. L'évolution de la relation entre les parents et l'école

Ce témoignage met en lumière également les effets destructeurs que peut avoir une relation triangulaire **parents-direction-enseignante**, qui n'est pas régulée de manière fine. Si, par le passé, l'école était encore perçue comme une institution «intouchable», ayant toujours raison face aux plaintes des parents, aujourd'hui, la tendance semble s'être presque inversée dans certaines régions. Voici une analyse ciblée de l'impact de cette relation triangulaire, en s'appuyant sur le cas de Sabine.

a. La plainte parentale comme déclencheur de crise

Le récit montre que la plainte d'une mère a été le point de départ du processus qui a été mal vécu par l'enseignante. Même si l'incident évoqué semble anodin, en tout cas aux yeux de l'enseignante, il a pris une ampleur démesurée, car la direction l'a traité comme une preuve d'incompétence. Il semble qu'il y a eu d'autres plaintes auparavant. Cela souligne le pouvoir disproportionné qu'une plainte parentale peut avoir lorsqu'elle n'est pas mise en perspective et analysée ensemble avec les parents et l'enseignante concernée. La perception subjective du parent (et de l'élève) devient alors une vérité institutionnelle, sans vérification ni contextualisation.

b. Le rôle de la direction: relai du discours parental ou médiation

Le rôle du directeur apparaît ici comme central. Au lieu de jouer un rôle de médiation, il semble se positionner comme un gardien de l'ordre:

- Il exerce une pression constante («Faites en sorte qu'il n'y en ait plus»), transformant Sabine en responsable unique de la relation avec les familles.
- Le contrôle omniprésent («sous la loupe») traduit un manque de confiance et accentue la peur de l'enseignante.
- Cette posture hiérarchique transforme la plainte parentale en jugement professionnel grave plutôt qu'en opportunité de dialogue et d'apprentissage.
- La direction se sent néanmoins impuissante, car elle n'a pas de pouvoir pour terminer l'engagement de l'enseignante, dans laquelle elle n'a plus confiance.

La passion désenchantée de Thomas...

J'adore la science. C'est une passion que j'ai envie de transmettre aux élèves. C'est ça, ma mission en tant qu'enseignant.

Mais quand je suis en classe, tout se complique. Les



© Philippe Martin

élèves ne sont pas intéressés, ils sont dispersés... certains courent partout, d'autres hurlent, d'autres encore veulent aller aux toilettes. Et là, tout ce que je veux, c'est juste survivre à cette leçon et peut-être arriver à leur dire ce que j'ai prévu de dire.

Je ne sais même pas ce qu'ils retiennent de ce que je leur explique. C'est tellement frustrant. Parce que la science est tellement intéressante, et je ne sais même pas comment leur faire comprendre ça. Ils sont tellement agités, et je n'arrive pas à capter leur attention.

Ce que j'aimerais, c'est que les élèves soient plus calmes, plus respectueux. Après tout, c'est leur rôle d'être là, à l'école, et de suivre ce qu'on leur enseigne. On attend d'eux qu'ils soient assis tranquillement et qu'ils écoutent. Non? Mais visiblement, ce n'est pas comme ça que ça fonctionne. Ça me choque. Ça n'a pas de sens.

Quand je vois ça, je me dis que je dois prendre les choses en main. Je serre la vis, je me montre plus strict. Parce que j'ai vu des profs trop laxistes, et les élèves en profitent, ils deviennent ingérables. Alors, quand je resserre la discipline, au moins je peux parler. Mais quand un élève dépasse les limites, je l'envoie à «La parenthèse». C'est cet endroit où ils vont quand ils perturbent trop... je ne sais même pas ce qu'ils font là-bas, mais au moins, je reste avec ceux qui sont prêts à m'écouter, ou du moins à ne pas trop déranger.

Quant à ce qu'ils apprennent, à la fin de la leçon, je ne sais pas. Je regarde leurs notes à l'examen, et franchement, elles ne sont pas bonnes. Mais je ne sais même pas s'ils retiennent quelque chose de ce que je leur dis. Comment évaluer ça? C'est difficile. Mais avec tous les comportements que je dois gérer, ce qui me vient à l'esprit, c'est que je veux au moins réussir à faire passer le programme.

C'est ça, mon rôle, non? Faire en sorte que le programme soit transmis comme il est prévu, n'est-ce pas?

La perspective de l'accompagnant

Comme dans le cas de Sabine, j'ai été frappé par le mode de survie qui semble habiter Thomas. Sa demande initiale portait sur la recherche de moyens pour mieux «gérer» les élèves dit·es difficiles.

Au fil de l'accompagnement, Thomas a évoqué plusieurs situations dans lesquelles il s'est senti profondément impuissant. Il expliquait vouloir transmettre sa passion pour les sciences, mais se heurtait à des élèves qui, selon lui, ne montraient aucun intérêt.

Il semblait également porter une croyance forte: celle que l'élève doit être calme, à l'écoute, et disponible pour recevoir le savoir qu'on lui transmet. J'ai tenté de questionner la pertinence de cette vision face à la réalité du terrain et les besoins divers des élèves. Mais Thomas n'était pas vraiment enclin à la remettre en question. Il m'a d'ailleurs expliqué que cette posture est largement encouragée par la direction de l'établissement, qui considère que les élèves perturbateur·trices doivent être sanctionné·es, voire exclu·es de la classe pour se calmer dans un lieu dédié à cela («La parenthèse»). Il semble même que certain·es élèves se donnent rendez-vous pour se voir à cet endroit, au lieu de suivre leurs cours...

Cette divergence de vision entre Thomas et moi a fortement influencé le déroulement de l'accompagnement. Je parlais de l'hypothèse que sa représentation de l'école était déconnectée de la réalité, contribuant ainsi à sa souffrance. Il me semblait donc essentiel d'engager un travail sur son identité professionnelle et sur sa posture, afin qu'il puisse trouver des manières plus souples et adaptées d'entrer en relation avec ses élèves. Mais cette approche, bien que contractualisée, n'a pas totalement trouvé d'écho chez Thomas, qui continuait à croire que la sévérité et la sanction étaient les seules à pouvoir l'aider à gérer sa classe. C'est d'ailleurs ce qu'il m'a confié à la fin de l'accompagnement.

Ce que j'ai appris du témoignage de Thomas?

La vision pédagogique qui en ressort est que l'école est un lieu où les élèves viennent écouter les profs qui doivent transmettre les savoirs, selon un programme défini. Thomas se dit choqué que les élèves ne respectent pas le cadre et le rôle qui leur est attribué, selon sa vision. Son sentiment semble exprimer une rupture du contrat supposé entre l'école et les élèves, qui refusent de jouer le rôle attendu. Sa conclusion (qui selon ses dires est partagée par la direction de cette école) est que les actions disciplinaires, même si elles ne sont pas optimales, permettent au moins de «passer» la leçon, et de dire ce qu'il a voulu dire. L'apprentissage des élèves est perçu comme une ambition utopique, qui est difficilement mesurable, si ce n'est par les notes aux examens.

Cette dynamique conflictuelle, décrite par Thomas, me paraît assez récurrente. Beaucoup d'enseignant·es se plaignent des élèves trop agité·es, qui ne sont pas à l'écoute et qui empêchent le «bon déroulement» de la leçon. Cette difficulté peut générer des sentiments d'échec et d'impuissance, qui sont très difficiles à vivre à long terme, et qui conduisent parfois jusqu'à l'épuisement professionnel.

Développement théorique: tension entre le rôle habité, l'idéologie pédagogique et la réalité scolaire

Le récit de Thomas offre un éclairage distinct du premier témoignage: ici, il ne s'agit plus d'une souffrance liée à l'injustice institutionnelle, mais d'une frustration née du décalage entre un idéal pédagogique et la réalité du terrain. Le cœur du propos réside dans le choc entre une conception de l'enseignement centrée sur la transmission des savoirs et une expérience de classe marquée par l'indiscipline et le chaos.

L'enseignant se définit avant tout comme un passionné de science, animé par le désir de transmettre sa discipline: *«J'adore la science. C'est une passion que j'ai envie de transmettre aux élèves.»* Cette posture correspond à ce que Yoram Harpaz (2005) qualifie de **pensée disciplinaire**, fondée sur la transmission organisée d'un savoir établi d'une discipline. L'enseignant se conçoit comme un vecteur de contenus, en s'appuyant sur le programme comme repère central.

Or cette vision se heurte à une réalité complexe, perçue comme chaotique: agitation, refus d'attention, comportements déviants. Incapable d'instaurer un climat propice à l'enseignement, il durcit les règles, allant jusqu'à exclure certain·es élèves pour préserver un minimum de contrôle. Le rôle habité est celui de *l'expert transmetteur*, avec une représentation claire de ce que devrait être l'école: *«On attend d'eux qu'ils soient assis tranquillement et qu'ils écoutent. Non?»* Il pense trouver une légitimité dans l'autorité institutionnelle, qu'il attribue à la direction de l'école, au département et au canton.

Mais cette conception se confronte à l'évolution des comportements, des attentes et, plus largement, de la culture scolaire. Face à cette discordance, l'enseignant se replie sur un objectif minimal: faire passer le programme, quitte à écarter les élèves trop perturbateur·trices. Cette dynamique est décrite par Harpaz (2005) comme un **repli défensif**: lorsqu'un·e professionnel·le se sent menacée dans ses pratiques ou dans son identité, il·elle préfère préserver ses acquis plutôt que transformer sa posture. Cette stratégie renvoie également à la **désinstitutionnalisation de l'école** analysée par François Dubet (2002): l'affaiblissement du rôle de l'école comme «grande institution» conférant autorité, sens et légitimité à ses règles, savoirs et fonctions sociales (instruction, sélection, intégration). L'écart entre le rôle que l'enseignant pense devoir incarner (conforme à son idéologie pédagogique) et la réalité du terrain engendre une souffrance importante, moins spectaculaire que dans le premier témoignage, mais tout aussi révélatrice des mutations éducatives contemporaines. Contrairement au premier récit, celui-ci se présente moins comme une introspection identitaire que comme une description factuelle et désabusée d'une situation professionnelle insoluble.

Ai-je le droit de prendre des initiatives pédagogiques individualisées? Le cas de Noémie

Je voulais partager une situation qui m'a profondément frustrée dans ma pratique enseignante.

Je suis une jeune enseignante débutante, passionnée par mon métier, et j'enseigne l'allemand depuis trois ans. C'est une matière qu'il n'est pas facile à faire aimer aux élèves: elle suscite souvent de la résistance. C'est justement ce défi qui me plait, et je cherche constamment des moyens créatifs pour les accrocher, les motiver et les faire progresser. En classe, je me sens vraiment à l'aise, j'ai l'impression que ce métier est clairement fait pour moi. Récemment, j'ai eu le cas d'une élève en grande difficulté, qui enchainait les échecs et avait clairement perdu confiance en elle. J'ai senti qu'elle n'arrivait plus à apprendre parce qu'elle s'était convaincue qu'elle en était incapable. Alors j'ai pris l'initiative de lui proposer un programme individualisé et progressif, afin de lui redonner

confiance et de l'aider à retrouver le gout d'apprendre. Mais lorsque j'ai parlé de cette initiative en réunion de file, j'ai été critiquée par le responsable. Il m'a dit que je ne pouvais pas investir autant d'énergie dans une seule élève, que cela posait un problème d'équité. Sa réaction a été presque brutale et il m'a clairement découragée de poursuivre sur cette voie. J'ai été profondément déstabilisée par cette réponse. Pour moi, enseigner, c'est justement prendre en compte les besoins individuels des élèves. Mais là, on m'a fait comprendre que je ne pouvais pas agir ainsi, au nom d'une équité interprétée comme un traitement identique pour tous. Je reste aujourd'hui tiraillée entre deux forces contradictoires: d'un côté, j'ai envie de croire à une pédagogie différenciée, qui s'adapte aux parcours et aux fragilités; de l'autre, on me «rappelle à l'ordre» afin de respecter les exigences institutionnelles, ce qui me met mal à l'aise.

La perspective de l'accompagnant

La situation de Noémie m'a beaucoup touché, lorsqu'elle l'a présenté dans un groupe d'Analyse de Pratiques Professionnelles (APP). Je l'ai vue enseigner et j'ai été frappé par son engagement à rendre l'allemand accessible et «fun» pour tous-tes les élèves. De ce point de vue, sa posture est d'emblée originale: elle refuse l'idée reçue selon laquelle les jeunes Romand-es détesteraient cette langue. Elle part de l'hypothèse pédagogique que tout est possible, et considère les à priori et les réticences des apprenant-es comme des défis à relever plutôt que comme des obstacles infranchissables. Et effectivement, les élèves réagissent à sa posture avec une ouverture étonnante. J'ai observé très peu de résistance à l'apprentissage pendant la leçon. Au contraire, il y avait de la curiosité et des sourires, seulement un peu de crainte compréhensible à l'idée de prendre la parole, mais pas davantage que dans les cours d'anglais que j'ai pu observer, par exemple.

Dans ce cas vécu, j'ai pu ressentir combien elle se heurtait aux résistances du système, car elle est venue avec une initiative qui remet en question les pratiques de l'établissement. À travers la réaction du chef de file, j'ai perçu une tentative (consciente ou non) de la «socialiser», de la rendre docile, afin qu'elle soit «comme les autres». L'excellence ne semble pas définie comme la capacité à répondre aux besoins particuliers des élèves, mais plutôt comme l'exécution de pratiques habituelles, au nom de l'égalité de traitement.

Noémie m'a semblé très étonnée et déboussolée à la suite de cette expérience. Le travail d'accompagnement a porté sur sa lutte légitime pour développer une posture authentique, malgré la résistance de ses collègues, tout en veillant sur son équilibre personnel.

Développement théorique: une collision des approches pédagogiques

Ce témoignage introduit une tension spécifique: non plus entre discipline et indiscipline (comme dans le deuxième cas), ni entre individu et direction (comme dans le premier), mais entre la fidélité aux pratiques institutionnelles et une croyance forte en une pédagogie individualisée.

L'enseignante adopte une posture réflexive et relationnelle, centrée sur l'apprentissage de l'élève. Elle incarne ce que Lamm (2000) et Harpaz (2022) appellent l'idéologie de l'individuation: adapter l'enseignement aux besoins singuliers, soutenir la confiance, lever les obstacles à l'apprentissage. Comme elle le dit elle-même: «Elle n'arrivait plus à apprendre parce qu'elle s'était convaincue qu'elle en était incapable.»

Cette initiative, profondément éducative, s'oppose à la logique hiérarchique qui invoque une équité formelle – traiter tous-tes les élèves de la même manière. L'établissement semble ainsi s'inscrire dans une idéologie de la socialisation, où l'homogénéité prime sur la reconnaissance des différences. Noémie, au contraire, se situe dans une logique différenciée, visant l'autonomie de l'élève. Cette tension est donc à la fois éthique (égalité de traitement vs équité réelle) et idéologique (socialisation vs individuation). Elle pose la question de la légitimité d'un-e enseignant-e débutant-e à adopter une approche authentique, ainsi que du cout identitaire de ce choix dans le système.

Les chiffres de l'Office fédéral de la statistique (2014) rappellent que 20 à 30% des enseignant-es quittent la profession dans les cinq premières années. L'exemple de Noémie illustre comment la confrontation entre attentes professionnelles et pratiques institutionnelles peut générer une souffrance identitaire forte, conduisant parfois à l'abandon du métier. Ce constat interroge l'efficacité du mentorat ou du tutorat, mis en place pour soutenir les débutant-es, mais qui ne semble pas suffisant pour retenir les profils les plus engagés et innovants.

Synthèse analytique de trois témoignages

Les trois récits étudiés ici apparaissent comme des cas typiques, révélateurs des tensions vécues par les enseignant-es dans le système scolaire actuel. Dans ce chapitre, j'essaie de mettre ces expériences en perspective avec différents cadres théoriques: d'abord celui des idéologies pédagogiques, puis celui des effets de ces tensions sur la santé des enseignant-es.

1. Les sources des tensions à travers les idéologies pédagogiques

À partir des travaux de Zvi Lamm (1976, 2000), Yoram Harpaz propose un cadre d'analyse pertinent pour comprendre les tensions profondes auxquelles sont confrontés les enseignant-es actuellement, dans de nombreux systèmes d'éducation. Il distingue trois idéologies pédagogiques, ou modèles de pensée, qui orientent leurs pratiques et leurs représentations professionnelles. Ces idéologies traduisent des conceptions différentes, parfois conflictuelles de la fonction éducative, de la relation à l'élève et du rôle de l'institution scolaire.

1.1. L'enseignement comme activité idéologique

Selon Lamm et Harpaz, l'enseignement est une activité intrinsèquement «idéologique», c'est-à-dire orientée vers une finalité incarnée dans l'idéal-type de la personne éduquée. La notion de «bon enseignement» ne peut donc être définie qu'au regard de l'objectif éducatif poursuivi. Cela conduit à une question centrale: quel est le but de l'éducation?

1.2. Les trois méta-idéologies de l'éducation

Lamm (1976, 2000) identifie trois finalités de l'éducation, qu'il associe à autant de logiques éducatives:

- **La socialisation:** former un individu socialement adapté, capable de s'insérer et de réussir dans son environnement professionnel.
- **L'acculturation:** transmettre une culture donnée en façonnant la personnalité de l'élève à partir d'un système de valeurs, des traditions et des croyances.
- **L'individuation:** permettre à chacun-e de développer son identité propre, de s'autonomiser et de réaliser son potentiel personnel.

Ces logiques, conçues comme idéaux-types, ne se rencontrent jamais à l'état pur. Dans la réalité, les établissements scolaires combinent plusieurs orientations, souvent en tension, ce qui peut entraîner incohérences et conflits pédagogiques. Selon Lamm, l'enseignant-e est placé-e au cœur de ce conflit. Il doit composer avec des attentes contradictoires: transmettre un savoir prédéfini, favoriser l'autonomie de l'élève et encourager une prise de conscience critique.

Plutôt que de choisir une seule théorie, Lamm relevait d'abord la nécessité, pour les enseignant-es, de négocier entre ces idéologies selon les contextes, les élèves et les finalités éducatives.

Plus tard, Harpaz (2014, 2022) a démontré l'impossibilité de pratiquer les trois modèles simultanément et au même niveau d'importance. Il propose ainsi d'embrasser consciemment une idéologie pédagogique, plutôt que de naviguer opportunément entre différentes méthodes: «La contradiction, la neutralisation mutuelle de l'influence éducative ne se situe pas au niveau conceptuel des objectifs éducatifs, mais au niveau pratique des moyens éducatifs qui en découlent (Harpaz, 2020). Ainsi, chaque idéologie ne peut avoir qu'un seul foyer, ou un seul «maitre», les deux autres étant soit subordonnés, soit éliminés.»

1.3. Une tension structurée et une injonction paradoxale

Selon Lamm et Harpaz, le système éducatif actuel souffre souvent d'une «tension pédagogique structurée»:

- **il pratique la socialisation** (programme homogène à tous-tes, déterminé et supervisé par les autorités politiques),
- **il valorise dans ses discours l'acculturation** (transmission des valeurs comme l'inclusion et l'égalité, par exemple),
- **il pense en termes d'individuation** (conviction des enseignant-es que l'éducation doit être adaptée aux besoins de chaque élève).

Or, si l'individuation domine dans les représentations professionnelles, elle échoue à se concrétiser dans l'organisation du système. Les enseignant-es continuent donc d'enseigner selon des logiques anciennes, tout en doutant de leur pertinence. Harpaz souligne que cette «crise idéologique» engendre souffrance, frustration et impuissance, rendant difficile l'adoption d'une posture capable de concilier ces tensions. Cette discordance génère également des **injonctions paradoxales**: par exemple, on demande aux enseignant-es de suivre un programme rigide tout en différenciant les apprentissages selon les besoins de chacun-e. Selon Bateson et Watzlawick (1967), ces in-

jonctions impossibles à satisfaire sont sources de détresse psychologique. Cette dynamique est visible dans les récits analysés, où les professionnel·les expriment un malaise face à ces contradictions non résolues.

2. L'impact des tensions professionnelles sur la santé des enseignant-es

Les tensions mises en évidence par ces témoignages ne se réduisent pas à de simples désaccords professionnels ou à des malaises passagers. Elles peuvent avoir des conséquences profondes sur la santé psychologique, émotionnelle et physique des enseignant-es, révélant une fragilisation croissante du métier.

Ces effets ne peuvent être dissociés des conflits entre les idéologies pédagogiques auxquelles adhèrent les enseignant-es, les réalités du terrain, et les normes imposées par l'institution, souvent contradictoires et difficiles à concilier (Harpaz, 2025). Les dilemmes sont multiples: éviter les plaintes des parents, respecter un programme exigeant et normatif, gérer des classes difficiles, tout en garantissant l'inclusion et de bonnes conditions d'apprentissage pour tous-tes. Prenons quelques illustrations des trois témoignages :

2.1. Sabine : le burnout enseignant

La première enseignante décrit une détresse émotionnelle aigüe: angoisses matinales, épuisement, maladies à répétition. Ces symptômes correspondent aux caractéristiques d'un **syndrome d'épuisement professionnel** (Hélou et al., 2011), lorsque l'engagement professionnel fort se heurte à des conditions de travail marquées par le contrôle, la défiance hiérarchique et le manque de reconnaissance. Hélou identifie plusieurs facteurs structurels contribuant à l'épuisement:

- **Conflit de valeurs:** impossibilité de faire un travail «juste» selon ses repères éthiques.
- **Charge émotionnelle élevée:** relation conflictuelle continue, gestion de la discipline et du climat de classe.
- **Manque de reconnaissance institutionnelle:** sentiment d'isolement et d'inutilité.
- **Contradiction des attentes:** injonctions paradoxales entre réussite pour tous-tes, individualisation, gestion du collectif, etc.

Rôle des soutiens et enjeux de résilience: un élément important qui ressort du témoignage est le soutien de son collègue Yves, qui agit comme un ancrage affectif. Cela montre que les relations de confiance entre pairs peuvent contrebalancer, au moins partiellement, l'impact destructeur d'une relation hostile avec la direction.

2.2. Thomas: L'impuissance face à la complexité

Le deuxième cas illustre une souffrance plus silencieuse: perte de sens, absence de reconnaissance, sentiments d'inefficacité et d'impuissance, malgré les efforts fournis. Ici, la discipline enseignée ne rencontre pas l'adhésion des élèves, entraînant une crise de légitimité pédagogique. Même si le témoignage est moins explicite que le premier sur le plan émotionnel et physique, la stratégie du repli défensif et la posture de la «survie» pratiquée par l'enseignant laissent suggérer un niveau de stress très élevé.

2.3. Noémie: la désillusion institutionnelle

Le troisième récit met en lumière la désillusion face à l'institution. Animée d'une approche impliquée, inno-

vante et d'une pédagogie individualisée, l'enseignante se heurte à une interprétation normative de l'équité, qui empêche son initiative et réduit son pouvoir d'agir. Cet écart constitue un facteur aggravant conséquent du stress professionnel, particulièrement chez les enseignant-es qui débutent dans le métier.

2.4. Une désinstitutionnalisation du métier

Ces situations font écho à la thèse de François Dubet (2002): les enseignant-es vivent une **désinstitutionnalisation** du métier, où les cadres normatifs ne suffisent plus à porter le sens à l'action. Cette perte de repères engendre des tensions identitaires, angoisse, mal-être et souffrance professionnelle.

Des données récentes en France (MENJS, 2023) démontrent que la santé des enseignant-es est un enjeu majeur: hausse des arrêts maladie, symptômes anxio-dépressifs, isolement professionnel. Dans ce contexte, il est crucial de comprendre que la souffrance des enseignant-es n'est pas un simple déficit d'adaptation individuelle. Elle reflète **un système en tension**, marqué entre autres par l'écart entre idéologies pédagogiques et normes institutionnelles. Les enseignant-es ne sont pas de simples exécutant-es: ils et elles sont touché-es dans leur chair et leur esprit par ces contradictions. Leur souffrance est mentale, mais aussi somatique, émotionnelle et parfois existentielle.

Conclusion globale et pont vers le futur

L'analyse croisée de ces trois cas-types révèle la complexité et la pluralité des tensions qui traversent aujourd'hui la profession enseignante. Chacun d'eux incarne une façon singulière d'habiter le rôle d'enseignant-e face à des attentes institutionnelles et sociétales souvent perçues comme contraignantes, voire contradictoires. Ces expériences témoignent d'un métier en mutation, marqué par la nécessité d'une réconciliation entre logiques institutionnelles, pédagogiques et éthiques. À travers le prisme des travaux de Harpaz, Lamm et Dubet, il apparaît que les enseignant-es naviguent entre des modèles antagonistes: d'un côté une école uniforme, centrée sur la transmission identique des savoirs et la gestion normative des comportements; de l'autre une école inclusive, ouverte aux singularités et attentive aux besoins réels des élèves. Yoram Harpaz a récemment publié un article qui appelle à transformer l'école (Harpaz 2022, 2025). Entre autres il dit: «Il existe un conflit de valeurs entre les croyances des enseignants et ce qui se passe à l'école. En d'autres termes, **les enseignants croient en la démocratie, mais l'école dans laquelle ils enseignent est en fait une institution dictatoriale**. Les enseignants ressentent, dans leur intuition, qu'il est impossible de forcer les enfants à apprendre. Pourtant, ils les forcent, parce que c'est le cadre exigé.» Harpaz invite ainsi à repenser les politiques éducatives et la formation, afin d'apporter aux enseignant-es et aux directions d'école non seulement des outils techniques, mais surtout un cadre cohérent, reconnaissant la pluralité des rôles et soutenant la négociation constante des tensions identitaires et professionnelles. Cet appel fait écho à Raymond Millot (2022, 2025), qui propose, lui aussi, un manifeste visant une transformation profonde de l'école et du système éducatif, plaidant que l'enjeu ne

se limite pas à quelques réformes, mais à une **bifurcation radicale** du système dans son ensemble. Compte tenu de la complexité des défis auxquels nous sommes confrontés actuellement, Millot suggère de mettre **l'émancipation au cœur de l'école** et d'adapter les pratiques en fonction de cette finalité.

Pour terminer sur une note personnelle, je constate à travers les vécus des personnes que j'accompagne, que même si l'école est en apparence un lieu dédié aux apprentissages et aux évaluations, en réalité, elle constitue également un champ d'interactions complexes entre des protagonistes aux représentations et motivations diverses, parfois même antagonistes. La vision traditionnelle de l'enseignant-e comme «maitre» ou «maitresse» et l'école comme un lieu de transmission des savoirs restent encore bien ancrées dans les représentations. Ainsi, des émotions fortes et difficiles émergent lors de situations complexes et conflictuelles. Des mesures d'accompagnement en individuel ainsi qu'en groupe (d'analyse de pratiques et d'échanges d'expériences, par exemple) favorisent une prise de conscience à la fois individuelle et collective de ces processus subtils, contribuant ainsi à l'évolution du pouvoir d'agir des participant-es. Il reste à savoir si ces prises de conscience contribueraient également à une évolution, voir une «bifurcation» systémique majeure, comme proposée par les chercheurs cités dans ce texte.

Références Bibliographiques

- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
- Dubet, François (2004). *L'école des chances*. Paris: Seuil.
- Harpaz, Y. (2005). Le rôle de la pensée critique dans la formation des enseignants. In: *Les sciences de l'éducation à l'épreuve des pratiques*. Paris: PUF.
- Harpaz, Y. 2014: The Ideologies of Education - in search of the pedagogical sentiment. Keynotes on Tātai Aho Rau Core Education.
- Harpaz, Y. (2020). *Educational design in six steps: a strategic and practical scaffold*. London: Routledge
- Harpaz, Y. (2022), *A call for restructuring our educational systems/TEDx*, Beit Berl College.
- Harpaz, Y. (2025), *C'est un moment révolutionnaire dans le monde de l'éducation*. Yediot Aharonot
- Hélou, C., Lantheaume, F. & Zay, D. (2011). *Les enseignants entre plaisir et souffrance: Transformations du métier et engagement professionnel*. Paris: De Boeck.
- Lamm, Z. (1976). *Conflicting Theories of Instruction: A Humanistic Resolution*. Berkeley: McCutchan Publishing.
- Lamm, Z. (2000). *In the Whirlpool of Ideologies: Education in the Twentieth Century*.
- Également en hébreu, publié par Magnes Press, Jérusalem
- MENJS (2023). *Rapport sur la santé mentale des personnels de l'Éducation nationale*. Paris: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse
- Meirieu, Philippe (1991). *Apprendre, oui, mais comment?* Paris: ESF Éditeur
- Millot, Reymond (2022), *L'éducation, un bien commun*. Éditions Massot
- Millot, Reymond (2025). *C'est tout le système éducatif qui doit bifurquer*. L'Éducateur.
- Trépos, J.-Y. (2001). *L'éthique professionnelle*. Paris: PUF.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Paradoxes, and Paradoxes*. Norton.