



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG

ÉCOLE DOCTORALE 519

EA 2310

THÈSE présentée par :

Patricia Cattarin Muckensturm

soutenue le : 18 septembre 2023

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : Sciences de l'éducation et de la formation

Le clair-obscur du travail enseignant.

Activité empêchée, émotions et désirs inconscients : les contributions des collectifs au développement de l'agir professionnel et les enjeux de cet enrichissement révélés par la clinique d'orientation psychanalytique et la clinique de l'activité.

THÈSE dirigée par :

M. FLAVIER Éric Professeur des universités, Université de Strasbourg - INSPÉ

Mme. METZ Claire Maîtresse de conférences, HDR, émérite, Université de Strasbourg

RAPPORTEURES :

Mme ESPINASSY Laurence Professeure des universités, Université d'Aix-Marseille - INSPÉ

Mme LIGHEZZOLO-ALNOT Joëlle Professeure des universités, émérite, Université de Lorraine

AUTRES MEMBRES DU JURY :

Mme BOUCENNA Sephora Professeure des universités, Université de Namur, Belgique

M. DURRIVE Louis Professeur des universités, émérite, Université de Strasbourg, INSPÉ

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier les enseignants qui ont participé à ce travail de recherche. Ils m'ont ouvert les portes de leurs salles de classes et ont accepté de donner de leur temps. Qu'ils soient aussi vivement remerciés de la confiance qu'ils m'ont témoignée.

Avant de remercier mes directeurs de recherche, je souhaite exprimer la gratitude à Régine Lethenet-Meppiel : elle avait dirigé mon mémoire de recherche, en Master, et m'a accompagnée dans un parcours débouchant finalement sur ce travail de recherche.

Merci à Claire Metz et à Éric Flavier, mes codirecteurs de thèse. Ils ont fait preuve d'une grande patience et de disponibilité ; ils ont su me guider sur ce chemin particulièrement passionnant de la recherche. Je les remercie pour leur grande compréhension et leur écoute, pour toutes les réponses à mes sollicitations. Leurs conseils, leur rigueur et leurs encouragements m'ont permis de progresser et de donner forme à ce travail. Je souhaite leur témoigner ma reconnaissance et mon admiration. Sans eux, rien de tout cela n'aurait été possible. Merci à Claire, d'avoir proposé une suite à mon mémoire recherche de Master. Un immense merci à Éric, d'avoir accepté de diriger mon travail de recherche : sans sa réponse favorable à ma demande d'encadrement, l'envie de faire de la recherche ne se serait jamais concrétisée.

Merci aux membres du jury : Sephora Boucenna, Laurence Espinassy, Joëlle Lighezzolo-Alnot et Louis Durrive. Je les remercie d'avoir accepté de me lire et de commenter ce travail ; je souhaite leur témoigner ma très haute reconnaissance.

Je remercie les membres du CST, Madame Nadine Demogeot et Louis Durrive : leurs conseils avisés et leur expertise ont été des ressources précieuses pour ce travail de recherche.

Merci à mes collègues formateurs : leurs encouragements et leur soutien m'ont permis d'avancer dans le travail. Un merci particulier à Marie pour son intérêt pour cette recherche et son soutien.

Je remercie les laboratoires, le LISEC et SuLiSom pour les présentations et échanges fructueux entre les doctorants et les chercheurs, lors des séminaires : ils ont participé à ma formation.

Je remercie mes collègues proches et particulièrement Elisabeth pour ses relectures et Céline pour ses encouragements.

J'adresse une pensée sincère à toutes ces personnes qui ont su faire preuve de compréhension et qui ont accepté mes absences.

Un grand merci à David, qui a su m'accompagner, m'écouter et faire preuve d'un soutien important. Nos échanges et son regard éclairé ont permis de réévaluer les différentes perspectives envisagées. À chaque moment de découragement, il a su me remotiver.

Un merci appuyé, tendre et ému à mon fils Antoine : il a grandi avec ce travail de recherche et l'écriture de cette thèse. Son soutien, du haut de ses (presque) 8 ans, ses nombreuses questions et sa fierté de voir sa maman avancer dans son travail ont été des moments d'encouragement, de réconfort et des moments revigorants qui m'ont beaucoup touchée.

Sommaire

Table des courbes, figures et tableaux.....	11
Résumé	15
INTRODUCTION.....	18
PARTIE 1 : LA CONSTRUCTION DE L'OBJET D'ÉTUDE	22
CHAPITRE 1 : FONDEMENTS DE LA SOUFFRANCE DES ENSEIGNANTS	23
1. Une approche sociologique des causes du malaise enseignant.....	24
1.1. La massification de l'enseignement	24
1.2. L'impression de « déclassé social » vécu par les enseignants.....	25
1.3. La relation sociale en situation de travail.....	28
1.4. Le rôle social de l'enseignant	29
2. L'enseignant face à la classe	31
2.1. Le travail même de l'enseignant	31
2.2. L'activité empêchée.....	32
2.3. Le climat de classe.....	34
2.4. Une situation didactique nécessairement située.....	36
3. Les apports psychologiques	37
3.1. Les représentations du métier	37
3.2. Les ingérences répétées des non spécialistes	40
3.3. Défaut de connaissances en psychologie de l'adolescent	42
3.4. Quand la prescription se heurte à la motivation de l'élève	43
CHAPITRE 2 : SOUFFRANCE VERSUS SANTÉ.....	46
1. La souffrance.....	47
1.1. Définir la souffrance	47
1.2. Les risques psychosociaux.....	48
1.3. L'épuisement professionnel	50
1.4. Le cheminement de la souffrance	50
1.5. Mesurer la souffrance	52
2. De la nécessité de préserver la santé au travail	53
2.1. Préserver la santé... ..	54
2.2. ... Pour développer sa capacité d'agir	55
2.3. ... Pour être en mesure de normaliser son activité	56
2.4. ... Pour gagner en autonomie	57
2.5. ... Pour jouer un rôle social.....	59
CHAPITRE 3 : SAVOIRS ET AUTORITÉ	61

1. Potestas et Auctoritas	62
2. L'autorité et l'autoritarisme.....	64
3. L'autorité et le charisme	65
4. Les courants d'autorité	66
4.1. Le courant d'autorité « <i>normatif</i> »	67
4.2. Le courant « <i>rationnel</i> »	67
4.3. Le courant « <i>empathique</i> ».....	68
4.4. Le courant d'autorité intégratif.....	68
5. La question de la légitimité	69
5.1. La légitimité de l'enseignant	69
5.2. Légitimité intellectuelle et intelligence dans les relations humaines	71
CHAPITRE 4 : SUBJECTIVITE ET SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT	72
1. Être un enseignant autonome.....	73
2. L'estime de soi, les représentations de soi	75
3. De la nécessité de bien se connaître.....	76
4. Le sentiment de solitude	78
5. Construire une relation interindividuelle.....	79
5.1. Entrer en relation	80
5.2. La relation et la construction de l'individu.....	80
5.3. Le lien éducatif.	81
6. Les émotions.....	82
CHAPITRE 5 : DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL.....	84
1. Les trajectoires professionnelles	85
2. L'intérêt d'enrichir les capacités à agir	88
3. Le processus de développement chez l'enseignant	89
4. Favoriser le développement professionnel.....	92
5. Favoriser le conflit, se former, se trouver	94
6. Favoriser une meilleure connaissance du métier	95
7. Favoriser la formation didactique	96
CHAPITRE 6 : COLLECTIF ET RENCONTRES DU TRAVAIL.....	98
1. Le collectif.....	100
1.1. La confiance, fondement du collectif.....	100
1.2. Les interactions du collectif.....	101
1.3. Le collectif et l'accompagnement professionnel.....	101
1.4. Favoriser le développement professionnel et non le modéliser.....	102
1.5. Le collectif et le développement professionnel	103

1.6.	L'activité du collectif au service d'un collectif et de sa pérennité	104
2.	Travail collectif et collectif de travail	104
3.	Le collectif transverse	106
4.	Fondement du collectif au travail.....	107
4.1.	Les règles éthiques	107
4.2.	Faciliter la coopération.....	108
4.3.	La gestion des émotions et des relations sociales.....	110
5.	Groupe de codéveloppement professionnel	112
6.	La professionnalisation et la santé au travail	115
7.	Quels moyens ? Quelle mise en œuvre ?	116
8.	Favoriser l'émergence du collectif de travail.....	117
CHAPITRE 7 : LE CADRE THÉORIQUE		119
1.	Les éléments constitutifs de la santé psychologique	121
1.1.	La reconnaissance.....	121
1.2.	Le jugement de beauté et d'utilité	123
2.	Activité réalisée, activité réelle, activité empêchée	124
2.1.	L'activité réalisée	124
2.2.	L'activité réelle	124
2.3.	L'activité empêchée.....	125
3.	L'activité et la créativité	126
4.	Contraintes, prescriptions et initiatives.....	129
4.1.	Le milieu	129
4.2.	Le « pré-pensé »	130
4.3.	Dépasser l'imprévu.....	131
4.4.	Les prescriptions et les contraintes.....	131
4.5.	« Rapatrier la subjectivité dans l'activité »	133
5.	Genre, style et développement professionnel grâce au collectif.....	134
5.1.	Le genre professionnel	135
5.2.	Le style professionnel	137
5.3.	L'importance de la relation sociale dans le développement	137
5.4.	Le collectif au service de nouvelles professionnalités.....	138
6.	Les dimensions personnelles et sociales du métier	140
6.1.	La dimension transpersonnelle du métier	141
6.2.	La dimension impersonnelle du métier.....	141
6.3.	La dimension personnelle du métier.....	141
6.4.	La dimension interpersonnelle.....	142

7. Les questions de recherche	142
PARTIE 2 : DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	144
CHAPITRE 1 : COLLECTE DES DONNÉES	145
1. La démarche qualitative	145
1.1. Hypothèse de recherche	145
1.2. 1ère démarche méthodologique : l'entretien clinique de recherche	146
1.3. La démarche méthodologique de la recherche intervention.....	148
2. Le contexte de la recherche	149
2.1. Les établissements	149
2.2. Les participants.....	149
3. Le recueil des données	151
CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE L'APPROCHE CLINIQUE D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE...158	158
1. L'entretien semi-dirigé	158
1.1. L'entretien semi-dirigé au début de la recherche empirique (E1)	158
1.2. L'entretien final (E2).....	159
2. Le <i>verbatim</i>	160
3. L'analyse du discours.....	161
3.1. Le discours apparent	162
3.2. Le discours latent.....	163
4. Le traitement des données	164
4.1. L'identification des thématiques.....	164
4.2. Les indicateurs.....	166
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'APPROCHE CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ.....168	168
1. L'entretien d'autoconfrontation	168
1.1. L'autoconfrontation simple (ACS)	168
1.2. L'autoconfrontation croisée (ACC)	169
1.3. L'analyse de l'énonciation	170
2. La collecte des données et le traitement de ces données	170
2.1. Les étapes du traitement des données	170
2.2. Le recueil des données	171
2.2.1. Les entretiens d'autoconfrontation simple.....	171
2.2.2. Les séances d'autoconfrontation croisée.....	173
2.3. L'encodage selon les quatre dimensions du métier :.....	175
2.4. L'intérêt porté à la question du jugement	180
3. La prescriptions et les contraintes.....	180
PARTIE 3 : RÉSULTATS.....184	184

CHAPITRE 1 : RÉSULTATS ISSUS DE L'APPROCHE CLINIQUE D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE..	185
1. ÉTUDE DU CAS PR 1	186
1.1. Analyse de l'entretien initial (E1)	190
1.2. Analyse de l'entretien final (E2)	218
1.3. Comparaison d'indicateurs, entretien initial et entretien final, chez PR 1.	232
2. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE CLINIQUE D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE POUR LES 3 ENSEIGNANTS.....	252
2.1. L'évolution du rapport à la transmission.....	252
2.2. L'évolution dans la prise en compte de l'hétérogénéité des classes	257
2.3. L'évolution des préjugés sur les élèves	261
2.4. L'évolution du besoin de reconnaissance	265
2.5. L'évolution du rapport à la prescription.....	268
2.6. L'évolution dans les postures et les identités personnelles.....	275
2.7. Synthèse tabulaire du croisement des résultats des 3 enseignants en 3 points	279
CHAPITRE 2 : RÉSULTATS ISSUS DE LA CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ	284
1. ÉTUDE DE CAS N°1 : PR 1.	285
1.1. Les conflits provenant de la dimension transpersonnelle du métier.....	289
1.2. Un conflit provenant de la dimension impersonnelle du métier.	293
1.3. La dimension personnelle du métier.....	304
1.4. La dimension interpersonnelle du métier.	307
1.5. Le milieu, motif de conflit.....	311
2. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS EN CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ POUR LES TROIS PARTICIPANTS ...	316
2.1. La dimension impersonnelle du métier.....	323
2.2. La dimension transpersonnelle du métier	330
2.3. La dimension personnelle du métier.....	337
2.4. La dimension interpersonnelle.....	352
2.5. Le milieu	364
2.6. Synthèse du chapitre de l'analyse croisée, en clinique de l'activité, pour les 3 enseignants.....	369
PARTIE 4 : BILAN ET PROLONGEMENTS	375
CHAPITRE 1 : DISCUSSION	376
1. L'intérêt de l'interdisciplinarité.....	380
2. Les apports du collectif	382
2.1. Gagner en lucidité et assumer une relation asymétrique.....	382
2.2. Dépasser les préjugés et inscrire les élèves dans une dynamique de réussite	387
2.3. Apprendre à différencier et gérer l'hétérogénéité des classes.....	393

2.4.	Soutenir l'évolution de la prescription et des démarches de mise en scène des savoirs	399
3.	Un individu au travail	408
3.1.	La place du corps	408
3.2.	Le désir de reconnaissance	413
4.	Ce que nous enseigne le recours aux deux disciplines dans cette recherche	418
4.1.	Sur les sujets qui préoccupent les enseignants	418
4.2.	Sur la méthodologie mise en œuvre	420
CHAPITRE 2 : PROLONGEMENTS		423
1.	Les conclusions qui peuvent être tirées de cette recherche	424
2.	Les limites de cette recherche	430
BIBLIOGRAPHIE		434

Table des courbes, figures et tableaux

COURBES :

- Courbe 1 : Effets cumulés de la baisse de la valeur du point d'indice et de la hausse des taux des retenues sociales de 1983 à 2018, Bernard Schwengler p. 26
- Courbe 2 : Evolution des salaires mensuels, de décembre à décembre, en fin de carrière (à l'échelon sommital de la classe normale), Bernard Schwengler p. 27
- Courbe 3 : Courbe de l'évolution des prix et du SMIC, INSEE, 2011 p. 28

❖ SCHÉMAS :

- Schéma 1 : Facteurs de risques psychosociaux, d'après un collège d'experts de l'INSEE p. 49
- Schéma 2 : Schéma de la Zone Proximale de développement selon Vygotski p. 58
- Schéma 3 : Parcours thématique de carrière selon Huberman (Huberman, 1989, p. 8) p. 87
- Schéma 4 : Étapes d'une séance de codéveloppement professionnel sont les suivantes p. 113
- Schéma 5 : Période de recueil des données et type de collecte des données p. 152
- Schéma 6 : Processus de recueil des données p. 152
- Schéma 7 : Participations de PR 1 au parcours de recherche. P. 285
- Schéma 8 : Participations de PR 1 au parcours de recherche, processus de recueil des données. p. 317
- Schéma 9 : Participations de PR 3 au parcours de recherche, processus de recueil des données. p. 317
- Schéma 10 : Participations de PR 4 au parcours de recherche, processus de recueil des données. p. 317
- Schéma 11 : Vue synoptique du chapitre consacré à l'analyse croisée des enseignants sous forme de sommaire. P. 369

❖ TABLEAUX :

- Tableau 1 : Salaires nets annuels des enseignants de l'Éducation nationale en euros 2016 p. 27

Tableau 2 : Enquête, « La perception de la santé en France », Haut comité de la santé publique, 1994	p. 58
Tableau 3 : Tableau synthétique du recueil des données pour l'ensemble des participants et pour toutes les manières de récolter des données	P. 152
Tableau 4 : Dates des entretiens E1 et E2 avec durée des entretiens	p. 159
Tableau 5 : Exemple de traitement de l'analyse du lexique à partir des données collectées lors de l'entretien semi-dirigé de début de recherche, pour PR 1	p. 165
Tableau 6 : Tableau synthétique des indicateurs de PR 3 élaboré à partir de l'entretien semi-dirigé de début de thèse.	P. 166
Tableau 7 : Tableau synthétique des indicateurs de PR 3 élaboré à partir de l'entretien semi-dirigé de fin de thèse.	P. 167
Tableau 8 : Confrontation de deux types de questionnement (questions fermées pour PR 1 et questions ouvertes pour PR 3).	P. 178
Tableau 9 : Classification du verbatim selon les dimensions du métier.	P. 179
Tableau 10 : Exemples de sources de tensions chez PR 1, dans l'ACS 1.	P. 182
Tableau 11 : Exemples de motifs de satisfaction chez PR 1, dans l'ACS 1.	P. 183
Tableau 12 : PR 1 - indicateurs entretien début.	P. 188
Tableau 13 : PR 1 - indicateurs entretien final.	P. 216
Tableau 14 : Comparaison des indicateurs de PR 1, entretien initial et entretien final, au sujet de la relation maître et élève.	P. 232
Tableau 15 : Synthèse de la confrontation entre l'entretien de début de recherche et celui de fin de recherche sur le thème de la relation maître et élève.	P. 235
Tableau 16 : Comparaison des indicateurs de PR 1, entretien initial et entretien final, au sujet du métier.	P. 236
Tableau 17 : Comparaison des indicateurs de PR 1, entretien initial et entretien final, au sujet des rôles et postures.	P. 239
Tableau 18 : Synthèse de la comparaison du rapport au métier entre le début de la recherche et la fin de la recherche.	P. 241
Tableau 19 : Comparaison des indicateurs de PR 1, entretien initial et entretien final, au sujet des éléments de subjectivité	p. 242
Tableau 20 : Synthèse de la comparaison des éléments de subjectivité entre le début de la recherche et la fin de la recherche.	P. 246
Tableau 21 : Bilan des évolutions pour PR 1 au sujet de la relation maître et élève	p. 247
Tableau 22 : Bilan des évolutions pour PR 1 au sujet de l'approche du métier	p. 249

Tableau 23 : Bilan des évolutions pour PR 1 au sujet des éléments singuliers de subjectivité	p. 250
Tableau 24 : <i>Verbatim</i> en lien avec la volonté de transmettre, entretien initial pour les 3 enseignants.	p. 253
Tableau 25 : <i>Verbatim</i> en lien avec la volonté de transmettre, entretien final pour les 3 enseignants.	p. 255
Tableau 26 : <i>Verbatim</i> en lien avec l'hétérogénéité des classes, entretien initial pour les 3 enseignants.	P. 258
Tableau 27 : <i>Verbatim</i> en lien avec l'hétérogénéité des classes, entretien final pour les 3 enseignants.	p. 259
Tableau 28 : <i>Verbatim</i> en lien avec les préjugés, entretien initial pour les 3 enseignants.	p. 261
Tableau 29 : <i>Verbatim</i> en lien avec les préjugés, entretien final pour les 3 enseignants.	P. 263
Tableau 30 : <i>Verbatim</i> en lien avec le besoin de reconnaissance, entretien initial pour les 3 enseignants.	P. 265
Tableau 31 : <i>Verbatim</i> en lien avec le besoin de reconnaissance, entretien final pour les 3 enseignants.	P. 267
Tableau 32 : <i>Verbatim</i> en lien avec le rapport à la prescription, entretien initial pour les 3 enseignants.	P. 269
Tableau 33 : <i>Verbatim</i> en lien avec le rapport à la prescription, entretien final pour les 3 enseignants.	p. 272
Tableau 34 : <i>Verbatim</i> en lien avec les postures, entretien initial pour les 3 enseignants.	p. 275
Tableau 35 : <i>Verbatim</i> en lien avec les postures, entretien final pour les 3 enseignants.	p.275
Tableau 36 : Bilan de l'évolution des 3 participants au sujet de la relation maître et élève.	p. 279
Tableau 37 : Bilan de l'évolution des 3 participants au sujet de leur regard sur le métier.	p. 281
Tableau 38 : Bilan de l'évolution des 3 participants au sujet des éléments singuliers de subjectivité	p. 281
Tableau 39 : Sujets et situations qui sont source de tension pour PR 1. Synthèse ACS 1 et ACS 2.	p. 283

Tableau 40 : Tableau qui reproduit le verbatim en lien avec la question de l'accueil échelonné des élèves. (ACS de PR 1 et PR 4, puis l'extrait de l'ACC entre PR 1 et PR 4).	P. 291
Tableau 41 : Tableau qui permet d'échanger sur la gestion du temps, en lien avec les objectifs fixés par les programmes. (Verbatim d' ACS de PR 1 et de PR3, puis verbatim de l'ACC de PR1 avec PR 3).	p. 295
Tableau 42 : La question de l'évaluation abordée par PR 1 et PR 4 en ACS et ACC	p. 300
Tableau 43 : Tableau qui porte sur le questionnement et la place de l'élève. (ACS PR 1, ACS PR 3 et ACC PR 1 et PR 3).	P. 309
Tableau 44 : Les sources de satisfactions du métier, pour PR 1.	P. 313
Tableau 45 : Sources de tensions pour les trois enseignants en regard des quatre dimensions du métier (synthèse des entretiens d'autoconfrontation simple).	P. 318
Tableau 46 : Synthèse des sujets de satisfaction pour les trois enseignants (synthèse des entretiens d'autoconfrontation simple)	p. 370

Résumé

Le travail de recherche a débuté en novembre 2017. Il s'intéresse aux professionnels de l'éducation et vise à montrer qu'une meilleure compréhension des situations complexes aiderait les enseignants à réguler leurs agissements et leurs affects, notamment lorsque leur pratique pédagogique est confrontée à celle des élèves.

Le travail s'adosse à la fois à la psychodynamique du travail et à la clinique de l'activité car ces deux disciplines pensent le travail comme un objet capable de transformer la vie sociale de l'enseignant et son équilibre psychique.

Une démarche qualitative prenant la forme d'une recherche-intervention longitudinale de 18 mois a été élaborée. La recherche empirique a débuté par des entretiens semi-dirigés destinés à comprendre le rapport des participants à leur métier. Il s'agissait de voir comment ils investissaient leur travail et le regard qu'ils portaient sur leur activité. Puis, les participants ayant accepté d'ouvrir les portes de leurs salles de classes, des traces de l'activité de l'enseignant en situation de cours ont été relevées sous la forme de captation vidéo. Ces traces ont ensuite été observées et commentées par l'enseignant lui-même, puis des entretiens d'autoconfrontations croisées ont été organisés pour engager les enseignants dans une discussion autour du métier et des différentes façons de faire. Un troisième temps a été organisé entre les enseignants, à savoir des rencontres de travail destinées à engager une controverse sur l'activité des enseignants et les façons de faire, mais en ne partant d'aucune trace d'activité. Les sujets soumis à discussion étaient choisis par la chercheuse selon les différents points qui avaient été abordés et retenus comme essentiels, suite aux entretiens organisés. Ces choix s'effectuaient en fonction des préoccupations réelles des enseignants.

Les premiers entretiens, entretiens semi-dirigés, avaient pour objectif d'accéder à la part la plus intime de l'enseignant en situation de travail, il s'agissait de comprendre les visions subjectives de la personne, notamment en distinguant le discours manifeste du discours latent. Les entretiens d'autoconfrontation se centraient sur l'activité réelle. Ils ont été abordés en s'intéressant aux différentes dimensions du métier ainsi qu'aux tensions qui peuvent surgir lorsque l'activité est aux prises avec la réalité de la classe.

La confrontation du sujet à son activité permet de révéler le rapport au métier, ce qui est partagé et ce qui relève de l'originalité du sujet. En outre, nos résultats révèlent que la question de la reconnaissance occupe une place importante dans le recueil des données et que les enseignants ont des désirs inconscients qui cherchent à être satisfaits.

Le travail collectif et les rencontres du collectif peuvent être un rempart à la souffrance au travail dans certaines conditions. Cependant, pour devenir un professionnel épanoui, un enseignant doit pouvoir s'engager dans différents collectifs selon les besoins et l'empreinte laissée par la part du biographique dans la construction de l'identité professionnelle. Ainsi, différents collectifs composés de pairs et / ou d'experts en pédagogie, d'experts en didactique, d'experts de la discipline, d'experts des adolescents et des jeunes, d'experts en psychologie et dans les apprentissages, d'experts de la santé pourraient ainsi œuvrer à la formation initiale et continue des enseignants pour qu'ils développent de nouvelles professionnalités avec sérénité tout au long de leur parcours professionnel et qu'ils apprennent à bien se connaître. Toutefois, un collectif engageant diverses personnes, celui-ci doit être soumis à un certain nombre de règles et de valeurs communes. Il convient aussi qu'il soit vertueux pour que ces rencontres deviennent réellement des cellules de partage, des cellules où il est possible d'accueillir des préoccupations partagées et les émotions multiples des participants de façon à œuvrer au développement de chacun des membres de ces collectifs.

Enfin, le croisement des résultats issus des deux approches permet de suggérer l'intérêt d'associer les approches dans l'accompagnement des enseignants en souffrance, puisque l'apport de la psychodynamique, qui précède l'approche en clinique de l'activité, rend possible l'identification de motivations inconscientes qui poussent l'enseignant à agir ou qui, inversement, peuvent conduire à de véritables blocages. La clinique de l'activité pourra ensuite être utilisée pour mettre en place un dispositif de formation et de transformation des enseignants.

Mots clés : enseignant, subjectivités, accompagner des expériences transformationnelles, collectif.

Liste des annexes

DOSSIER 1 : Verbatim

- 1 - Entretien semi-dirigé E1 pour tous les participants
- 2 - Entretien semi-dirigé E2 pour tous les participants
- 3 - Entretiens d'autoconfrontation simple
- 4 - Entretiens d'autoconfrontation croisée
- 5 - Rencontres du travail

DOSSIER 2 : Approche clinique d'orientation psychanalytique

- **1 - Analyse des entretiens initiaux E1**
- ❖ Cas de PR 3 :
 - Analyse rédigée E 1
 - Indicateurs E 1
- ❖ Cas de PR 4 :
 - Analyse rédigée E1
 - Indicateurs E1
- **2 - Analyse des entretiens finaux E2**
- ❖ Cas de PR 3 :
 - Analyse rédigée E2
 - Indicateurs E2
- ❖ Cas de PR 4
 - Analyse rédigée E2
 - Indicateurs E2
- **3 - Résultats de la confrontation des entretiens**
- ❖ Cas de PR 3
 - Analyse comparée E1 et E2 rédigée
 - Tableau de synthèse
- ❖ Cas de PR 4
 - Analyse croisée E1 et E2 rédigée
 - Tableau de synthèse

DOSSIER 3 : Approche de la clinique de l'activité

- ❖ Etape 1 : encodage
- ❖ Etape 2 : identification des conflits
- ❖ Etape 3 : tableaux des conflits de logiques et satisfactions pour PR 3 et PR 4
- ❖ Etude des cas : analyses rédigées
 - Cas de PR 3 : Analyse rédigée
 - Cas de PR 4 : Analyse rédigée

INTRODUCTION

L'histoire de l'École, son évolution depuis l'Ancien Régime, renseigne sur l'évolution de l'enseignement et du rapport au savoir. Au début, les maîtres étaient des lecteurs qui lisaient devant leurs élèves et les faisaient répéter les textes, explique François Jacquet-Francillon (2020), lors du discours d'ouverture du colloque doctoral de Lille consacré à la recherche en éducation. Il précise qu'un des élèves tenait le texte à lire pour son maître, tel un pupitre. Ces pratiques changent à partir du XVIIe siècle : l'activité du maître ne se limite plus à la lecture d'un texte. Le maître pense un contenu à transmettre et l'organise selon un objectif précis. L'élève n'est plus là pour écouter ou pour apprendre exclusivement par cœur, mais il commence à réagir au cours. François Jacquet-Francillon (2020) explique aussi que la naissance des sciences expérimentales amène de nouveaux changements et une nouvelle manière d'enseigner : le français se diffuse à la place du latin, le livre change de statut et le maître qu'il qualifiait de « liseur » fait preuve d'une parole savante en proposant un cours élaboré par l'enseignant lui-même à partir de ses propres connaissances. Il s'adresse à l'élève pour le solliciter et élever ses connaissances. C'est pourquoi, le docteur François Jacquet-Francillon évoque l'apparition de l'élève moderne qu'il oppose à l'enfant assis sur une chaise, sans table, et qui écrivait sur ses genoux. Le métier devient alors profondément « relationnel et humain », notamment avec « l'Éducation nouvelle » qui se soucie des « besoins » de l'enfant (Maroy, 2006, p. 115).

Outre la relation entre un enseignant et l'élève, c'est aussi le rapport entre la société et l'école qui évolue dans le temps. Dans les sociétés capitalistes, les transformations économiques et sociales entraînent de nouvelles modifications du système scolaire, en même temps que « le système d'enseignement secondaire et universitaire se démocratise » (Maroy, 2005, p. 112). En effet, depuis la fin de la seconde Guerre Mondiale, l'enseignement secondaire n'a eu de cesse de se généraliser, en accueillant un public nombreux et plus diversifié. Cet objectif, selon les politiques, vise à réduire les inégalités de chances des différentes couches sociales qui composent la société française. Cependant, certaines voix relativisent cette démocratisation, en évoquant simplement une « démocratisation limitée » (Mettetal, 2020), puisqu'un peu plus de 50 % des élèves scolarisés en lycée général seraient toujours issus de familles qualifiées de favorisées ou très favorisées, à la rentrée 2018.

Toutefois, faire des études secondaires afin de décrocher un baccalauréat se serait démocratisé, d'un point de vue quantitatif, ce qui n'est pas sans causer un certain nombre de difficultés (Condetta, 2012), et « les inégalités sociales de réussite » (Mettetal, 2020), influencées par de multiples facteurs, perdurent. Barbara Mettetal rappelle d'ailleurs les travaux d'Antoine Prost (1986) qui avait opposé la « démocratisation quantitative » à la « démocratisation qualitative » pour souligner que cet objectif majeur traduit, dans la réalité, de « redoutables ambiguïtés » (Prost, 1992, Introduction).

Tous les changements, depuis le Plan Langevin-Wallon, la réforme initiée par Jean Berthoin (1959) qui prolonge l'obligation de scolarité, le collège unique suite à la loi Haby (juillet 1975) jusqu'aux dernières réformes telles l'inclusion scolaire (2019) ou encore la réforme du lycée général entrée en vigueur à la rentrée de 2019 pour un Nouveau bac en 2021, allant jusqu'à modifier les épreuves du baccalauréat, ont « soumis les établissements secondaires à de multiples tensions liées à une arrivée massive de nouveaux élèves qui ne sont pas familiers des codes et de la culture véhiculés en leur sein » (Condetta, 2012, p. 140). Or, plus les intentions égalitaires sont importantes à l'école, plus les inégalités sociales et culturelles y sont conséquentes et l'hétérogénéité des classes constitue une difficulté pour de nombreux enseignants qui ne sont pas toujours prêts ni formés à tant de profils d'élèves différents. Ainsi, le métier ne cesse d'évoluer, se complexifie (Doudin, *et al.*, 2011) et il est demandé aux enseignants de faire preuve de disponibilité, de concertations et d'adaptabilité, voire de questionner leurs pratiques du métier. De fait :

On serait ainsi passé, en une quarantaine d'années, d'un type d'établissement scolaire où chaque enseignant disposait d'un espace d'autorité et d'autonomie qui lui était attribué et où les différents enseignements s'ignoraient mutuellement, à un type d'établissement où le travail de l'enseignant s'exerce sur la base d'un partage et d'une coopération entre collègues et avec d'autres personnels. La multiplicité des acteurs de l'éducation de l'enfant et de l'adolescent, dans et hors de l'école, est un signe de cette évolution. (Garnier, 2017, p. 4-5)

Depuis quelques années, à la diversité du public accueilli s'ajoute la volonté d'entrer dans l'ère du numérique. Cette modification profonde entraîne, pour certains enseignants, une totale remise en cause de leur travail ou de leur approche du métier, voire de leurs valeurs ou de la possibilité à faire face aux nouvelles demandes institutionnelles. L'enseignant est invité à changer de posture car désormais « le rôle du professeur est de faire la synthèse et

de structurer la masse des connaissances » (Crinon, 2012, p. 108) qui arrive aux élèves par l'outil numérique et non plus exclusivement de délivrer des savoirs. Or, selon Dany Hamon et Sylvain Genevois, qui font référence aux travaux de Christine Dioni (2008), « les enseignants seraient chargés d'accompagner le changement, de faire évoluer leur métier avec les technologies alors qu'ils peinent parfois à définir leur place dans l'acculturation numérique de leurs élèves » (Hamon et Genevois, 2017, p. 38), mettant à jour les tensions que connaissent certains enseignants. Les enseignants se retrouvent ainsi face à de nouvelles prescriptions, à de nouveaux modèles économiques et sociaux qui imposent leurs demandes à l'institution et qui obligent les professionnels de l'éducation à repenser leur activité ou à revoir leur mission sans nécessairement être en mesure de le faire.

Les périodes de grandes mutations professionnelles ou de transitions peuvent être difficiles à vivre du fait qu'il se joue, pour l'enseignant, des ruptures d'équilibre, parfois aussi en raison d'un défaut de connaissances ou de formation.

Ces ruptures d'équilibre sont plurielles ; elles ont un poids variable pour les individus en fonction des ressources singulières qu'ils peuvent mobiliser et des contextes de travail. Elles engagent aussi tout un système de valeurs et de représentations parfois chahutées par la réalité ou les évolutions du métier, combinées à de nouvelles prescriptions qu'il s'agit de prendre en compte. (Perez-Roux et Salane, 2013, p. 10)

Cette difficulté s'explique par une forme d'incertitude qui trouve son origine dans la rupture d'équilibre évoquée, et le lien entre l'incertitude et le stress a été établi. Le psychologue Alain Lancry, par exemple, rapproche l'incertitude du doute, du désordre et de la complexité. Il définit l'incertitude comme une « interférence d'une décision humaine et la survenue d'un événement aléatoire externe » (Leemput et Salengros, 2007). L'incertitude qu'entraînent le manque de repères et la mise en cause de l'activité est ainsi crispante car elle est vécue par le sujet comme une perte de pouvoir. De fait, les enseignants font l'expérience d'une sorte de déprofessionnalisation et se sentent dessaisis de leur métier, sans que leur institution accompagne nécessairement ces changements (Perez-Roux et Salane, 2013). Or, ceux-ci ne sont pas sans conséquences sur les personnels et notamment les enseignants qui voient leur métier évoluer et sont en perte de repères (Blanchard-Laville, 2001). L'enseignant devient ainsi multi tâches : il doit « éduquer » et « instruire », mais aussi comprendre le milieu et les facteurs sociologiques qui déterminent le travail et la réussite de l'élève, afin d'être en mesure d'innover, d'ajuster et d'adapter ses pratiques aux élèves dont il a la charge (Maulini *et al.*,

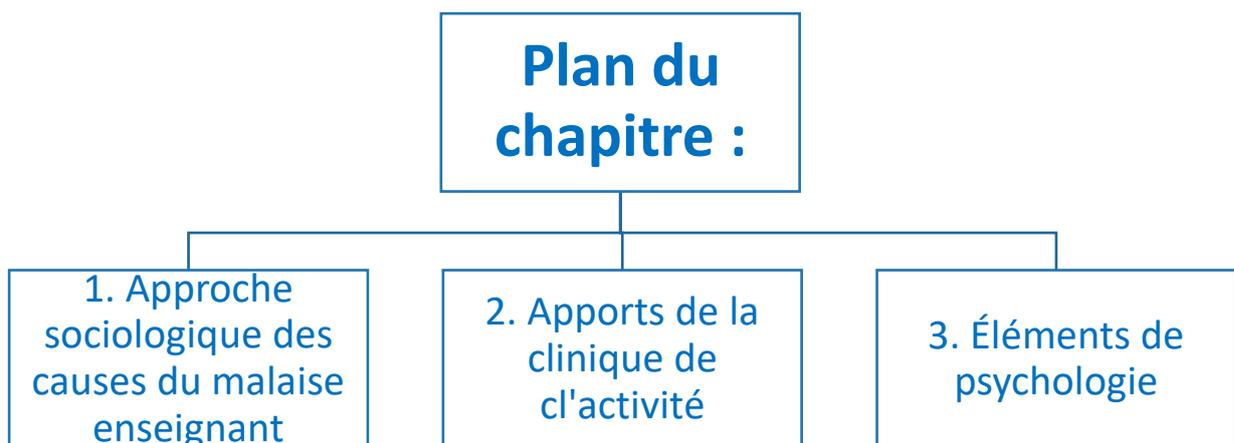
2005). Parfois, la multiplication des contraintes et des difficultés diminue la créativité de l'enseignant, entame sa liberté pédagogique ou lui demande trop d'efforts, ce qui peut créer une gêne, voire un malaise au travail, et l'empêcher de mener sa mission à bien.

Le travail de recherche qui est proposé ici interroge le métier et montre que les pratiques collectives peuvent relever certains défis qui s'imposent à l'enseignant. Non éloigné des praticiens, en partant du terrain et de l'activité réelle, l'objectif est de soutenir l'activité des enseignants engagés dans leur métier et qui souffrent du manque de moyens pour faire un travail dans lequel ils se reconnaissent. Ils regrettent aussi le manque de reconnaissance de leur activité par méconnaissance de ce qu'elle engage et ce qu'elle implique pour celui qui exerce le métier. La volonté de cette recherche serait aussi de suggérer en toute humilité des appuis à la formation personnelle et professionnelle, afin d'enrichir le pouvoir d'agir des enseignants et de leur permettre de gagner en efficience. En incitant les enseignants à participer au collectif et à s'appuyer sur le collectif pour enrichir leurs pratiques, il s'agit de les inviter à identifier le profit qu'ils tireraient de ces rencontres autant pour la préparation des cours que pour l'actualisation des connaissances et des savoirs nécessaires à ces préparations, de sorte de pouvoir faire face à la commande institutionnelle. De même, discuter du métier et questionner son rapport à celui-ci, ses représentations, ses valeurs, ses possibles, sans impacter la qualité de l'enseignement adressé aux élèves, permettrait aux enseignants de gagner en sérénité. C'est pourquoi, l'objectif de recherche s'inscrit dans une approche pragmatique et professionnalisante qui vise à développer les champs d'intervention des enseignants par la transformation ou l'ajustement de leur activité. Il s'agit aussi de mettre en lumière les difficultés du métier, afin d'en avoir une vision plus juste et plus complète, de faire voir autant que possible l'activité réelle des sujets investis dans les métiers de l'enseignement. De son côté, l'institution, gagnerait à ne pas négliger l'importance du temps indispensable à la formation initiale et continue des enseignants. La perspective de la professionnalisation tout au long de la carrière devient non seulement un enjeu individuel pour l'agent, mais également un enjeu sociétal pour que chaque enseignant puisse être en capacité d'assurer ses missions.

*PARTIE 1 : LA CONSTRUCTION DE
L'OBJET D'ÉTUDE*

CHAPITRE 1 : FONDEMENTS DE LA SOUFFRANCE DES ENSEIGNANTS

Les enseignants connaissent parfois une rupture d'équilibre, en situation de travail, qui les conduit à un épuisement intellectuel et physique. Dans ce chapitre, il s'agira d'apporter des éléments de compréhension concernant les causes ou circonstances du déséquilibre et de l'émergence d'un sentiment ou d'un état de malaise au travail.



1. Une approche sociologique des causes du malaise enseignant

D'après Anne Barrère, la sociologie pourrait donner des outils favorisant la compréhension d'un certain mal-être des enseignants. Parmi les hypothèses avancées deux retiennent particulièrement l'attention : la massification de l'enseignement et le sentiment de « déclassement » ressenti par les enseignants. Ces deux aspects du malaise ne sont pas exhaustifs, puisque d'autres hypothèses sont avancées par Anne Barrère elle-même, à savoir « la perte de prestige de la profession » (Monin, 2016, p. 93) ou encore « l'abondance des nouvelles prescriptions » (Monin, 2016, p. 94), causes de malaise.

1.1. La massification de l'enseignement

Faire accéder un taux important de toute une classe d'âge au baccalauréat a entraîné des conséquences sur les conditions de travail et sur l'approche du métier des enseignants en lycée. Certains élèves sont prêts à recevoir l'enseignement qui leur sera dispensé au lycée car leur « appétit a été formé par la famille », tandis que d'autres ne sont pas dans la connivence, bien au contraire (Bonnéry, 2018). Ce choix politique permet à des jeunes qui ne sont plus exclusivement issus d'une « élite » (Barrère, 2017, p. 20) d'accéder au lycée d'enseignement général, mais ce n'est pas sans conséquences pour les élèves qui n'y sont pas assez préparés ni pour les enseignants qui vont les prendre en charge. Le terme « élite » est défini par Anne Barrère et désigne l'ensemble des « élèves de milieu favorisé, censé avoir été préparé en famille à apprécier et trouver important les savoirs » (Barrère, 2017, p. 20). Ainsi, des jeunes moins bien initiés, en famille, à ce qu'ils vont vivre au lycée général intègrent actuellement ces établissements. En 2010, Catherine Yelnik avait déjà partagé ce constat : « Les élèves d'aujourd'hui n'ont pas tous acquis les normes de comportement et les valeurs qui correspondent aux attentes de l'école et ils investissent très inégalement le travail scolaire » (Yelnik, 2010, p. 7). Philippe Perrenoud parle à cet effet de « diversification culturelle et ethnique du public scolaire, qui met en échec le contrat didactique et les méthodes traditionnelles d'enseignement » (Perrenoud, 1994). En outre, n'ayant pas nécessairement

de l'appétence pour les savoirs et les apprentissages qui y sont dispensés, ces élèves intègrent pourtant le lycée pour alimenter des classes hétérogènes, ce qui peut être une deuxième source de difficulté pour le jeune, par effet de comparaison, sans parler du travail du professeur qui se voit dans l'obligation d'ajuster son enseignement à l'ensemble de la classe (Barrère, 2017, p. 20).

À la différence de niveau et d'endurance au travail entre les élèves s'ajoute une différence qui relève de l'approche même de l'école et qui peut influencer le bon fonctionnement des séances. Si la massification de l'enseignement a entraîné une sorte de standardisation des objectifs, les parcours des élèves ne cessent de se « diversifier et de s'individualiser » (Maroy, 2006, p. 112). « Ce double mouvement de standardisation des objectifs et d'hétérogénéisation des élèves est souvent vécu de manière paradoxale par les enseignants, exigeant d'eux des compétences élevées qu'ils n'ont pas forcément eu l'occasion d'acquérir » (Doudin, *et al.*, 2011, p. 45). Dans le même temps, si ces élèves ne sont pas disposés à recevoir l'enseignement qui sera dispensé par le professeur, un certain éloignement peut s'instaurer entre les deux parties de la relation pédagogique. De fait, « un décalage entre les enseignants du second degré et leur contexte d'exercice s'est creusé, mais de manière variable suivant les établissements » (Barrère, 2017, p. 20). Ce changement aura des conséquences sur le travail enseignant et sur la mise en œuvre des séances de cours, puisqu'une tâche trop éloignée des capacités du lycéen risque de démobiliser celui-ci. Être en capacité d'adapter sa démarche et de permettre à l'élève de s'approprier le savoir, quelles que soient les préparations ou les prédispositions de ce dernier, n'est donc pas sans conséquence sur la mise en œuvre de l'enseignement et la réalisation de la tâche réelle de l'enseignant.

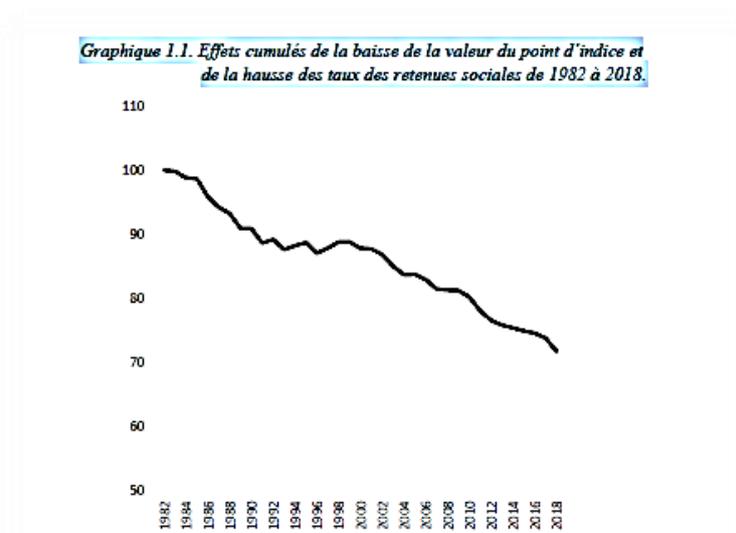
1.2. L'impression de « déclassement social » vécu par les enseignants

Une deuxième source de malaise provient du regard de la famille ou de la société sur le travail enseignant. Anne Barrère rappelle par exemple le temps de travail consacré au métier, sans que sa propre famille comprenne toujours cet investissement en décalage avec un salaire perçu comme faible, en comparaison à des cadres du privé (Barrère, 2017, p.20). Leur formation s'étant « universitarisée », allongée et spécialisée, « tant dans sa composante disciplinaire que dans sa composante pédagogique » (Lessard, 2000, p. 94) pour tendre vers la formation d'un « enseignant idéal » qui soit un « praticien réflexif » (Maroy, 2006, p. 118),

l'activité déployée se caractérise par son caractère intellectuel important, souvent invisible, mais dont l'absence de reconnaissance renforce cette impression de déclassement. En effet, les enseignants étant moins rémunérés que les autres cadres, le statut seul ne compense plus la différence de salaire en raison de la difficulté du métier et sa possible remise en cause dans quelques discours politiques, ce que l'absence de candidats à certains concours semble clairement illustrer, ajoute Anne Barrère. Le salaire mensuel brut d'un enseignant certifié, au premier échelon, au 1er janvier 2022, est de 1828 euros alors que le salaire minimum interprofessionnel de croissance (SMIC) est de 1603 euros par mois, pour 35h, soit 1.14 SMIC pour une personne qui se consacre à des études longues et réussit au concours de recrutement de l'enseignement public.

De plus, les syndicats dénoncent régulièrement les pertes de pouvoir d'achat des fonctionnaires. En novembre 2014, lors des mobilisations des fonctionnaires pour défendre leurs salaires, Patrick Désiré (2022), secrétaire général de l'union nationale des syndicats de l'éducation nationale justifiait le mécontentement, dans le Journal *Le Monde*, ainsi : « dans les années 1980, un enseignant gagnait deux fois le Smic en début de carrière, ce n'est que 1.3 fois le Smic aujourd'hui ». Claude Lessard, en 2000, parlait déjà de « de prolétarisation » (Lessard, 2000, p. 111). La tendance à la paupérisation est illustrée et soutenue par les travaux, Bernard Schwengler, économiste et docteur en sciences politiques.

Une première courbe (courbe 1) révèle que de 1982 à 2018, les enseignants ont connu une réelle baisse du salaire net de près de 28% :



Courbe 1 : Effets cumulés de la baisse de la valeur du point d'indice et de la hausse des taux des retenues sociales de 1983 à 2018

(Schwengler, 2021, p. 16)

Bernard Schwengler commente ce graphique et explique : « Le rythme de la baisse s’est accéléré au cours du temps. De 1982 à 2000, le rythme annuel moyen de baisse était de 0,7 %. De 2000 à 2018, il était de 1,1 % » (Schwengler, 2021, p. 16).

Le tableau 1, ci-dessous, illustre la perte de salaire en proposant une comparaison des salaires à cinq ans d’intervalle, pour mesurer la baisse des salaires des enseignants du second degré, tandis que le salaire des enseignants du premier degré connaît une faible hausse.

	2011	2016	Évolution
Professeur agrégés	43587 €	41892 €	- 3.9 %
Professeurs certifiés	31909 €	30978 €	- 3 %
Professeurs des lycées professionnels	33404 €	32748 €	- 2 %
Professeurs des écoles	27069 €	27216 €	+ 0.5 %

Source : calculs effectués à partir des documents « bilan social du ministère de l’Éducation nationale ».

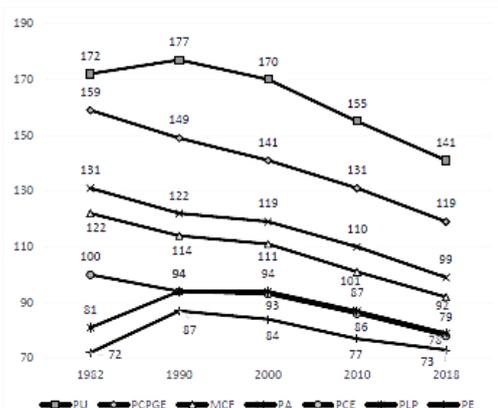
(Schwengler, 2021, p. 10)

Tableau 1 : Salaires nets annuels des enseignants de l’Éducation nationale en euros 2016

Le PPCR (« Parcours professionnels, carrières et rémunérations »), qui prônait la revalorisation salariale des enseignants, n’a pas l’effet escompté si l’on considère l’ensemble des paramètres comme le fait Bernard Schwengler (traitement du point d’indice, refonte des grilles indiciaires s’accompagnant d’un allongement de la durée pour passer d’un échelon à un autre, notamment en début de carrière).

La courbe 2, ci-dessous, montre en effet une baisse des salaires pour l’ensemble des enseignants du premier degré au supérieur :

Graphique 3.9. Evolution des salaires mensuels, de décembre à décembre, en fin de carrière (à l’échelon sommital de la classe normale)



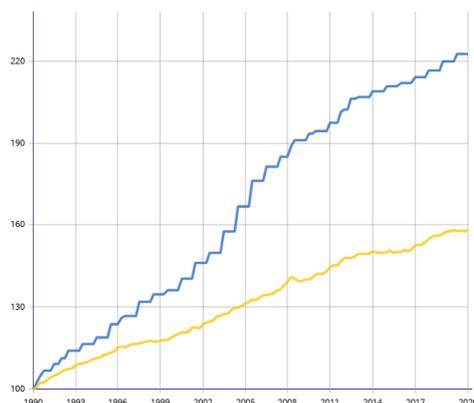
PU = professeur des universités. PCPGE = professeur agrégé en classes préparatoires aux grandes écoles. MCF = maître de conférences. PA = professeur agrégé dans le secondaire. PRC = professeur certifié. PLP = professeur des lycées professionnels. PE = professeur des écoles.

Les salaires sont exprimés en indices avec comme base 100 le salaire des professeurs certifiés en 1982, à l’échelon sommital de la classe normale.

(Schwengler, 2021, p. 43)

Courbe 2 : Evolution des salaires mensuels, de décembre à décembre, en fin de carrière

En regard, les courbes de l'évolution des prix (en jaune) et du SMIC horaire brut (en bleu) n'ont cessé d'augmenter, comme l'illustre la courbe 3 diffusée par l'INSEE en 2011. Ces courbes ne tiennent pas compte de la revalorisation du SMIC de 2.22 % au 1^{er} mai 2023, ni de l'inflation.



Sources : Insee ; Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion (INSEE, 2021).

Courbe 3 : Courbe de l'évolution des prix et du SMIC, INSEE, 2011

Paradoxalement, de nombreux enseignants ont le sentiment que le grand public estime qu'ils sont bien rémunérés, et voit en eux une catégorie de fonctionnaires profitant de nombreuses semaines de congés (Barrère, 2017). Lorsque les incompréhensions ne viennent pas de l'extérieur, il arrive que ce soient les collègues qui ne comprennent pas l'activité ou les motivations de certains enseignants comme par exemple la mission d'éducateur qui fait partie du référentiel des enseignants (*Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, 2013) et que de nombreux enseignants avancés dans la carrière ignorent.

1.3. La relation sociale en situation de travail

Le travail collectif ou collaboratif est souhaité ou encouragé par la hiérarchie, mais il conduit aussi à son lot de crispations plus ou moins bien vécues par les personnes concernées et il peine souvent à prendre effet dans les établissements. Par exemple, harmoniser les pratiques entre enseignants d'une même discipline peut être perçu comme une entorse à la liberté pédagogique et demande de se dévoiler aux collègues. Or, certains enseignants vivent difficilement ces temps de travail. Enseignants novices ou expérimentés redoutent les

moments du travail à plusieurs : certaines personnes se sentiraient moins compétentes que leurs collègues et cela les affecterait fortement (Lantheaume et Hérou, 2008). La question est de savoir pourquoi le travail en équipe disciplinaire ou en équipe pédagogique tend à accentuer les mal-être plutôt qu'à les aplanir (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015). Un élément de réponse pourrait être apporté par Muriel Meynckens-Fourez qui explique que le travail à plusieurs ne s'improvise pas et il conduirait même à trois grandes difficultés : « l'illusion de la perfection », « l'enlisement dans l'affectif et l'émotionnel », « les tentatives de faire évoluer l'autre malgré lui » (Meynckens-Fourez, cité dans Curchod-Ruedi et Doudin, 2015, p. 30). Il semblerait donc que ce soit la comparaison sociale, dans le travail à plusieurs, qui provoquerait la souffrance de l'enseignant, surtout si ce dernier n'est pas préparé ou non formé à ces activités hors de la classe. D'autre part, certains enseignants pensent que ces réunions visent à modeler les pratiques. Pourtant, « ce qui est partagé n'est pas à entendre ici comme ce qui gommerait les individualités, les différences, les styles etc., mais bien comme ce qui permet à ces formes de singularité d'être exprimées, communiquées, partagées, échangées » (Champy-Remoussenard, 2014, p. 2). Loin de devoir renoncer aux singularités, il s'agit de les partager pour enrichir les pairs. Alors, qu'est-ce qui fait défaut pour que ces interactions soient vécues comme des rendez-vous de travail, d'échange et d'enrichissement mutuels ? Y aurait-il un moyen, une action ou un dispositif à mettre en œuvre pour sensibiliser les enseignants à ces problèmes de sorte que le travail à plusieurs ne soit plus une source de stress ? Peut-on apprendre à travailler ensemble et accepter le regard des autres, sans que celui-ci soit pesant ? Il faut donc s'interroger sur la formation au travail d'équipes disciplinaires ou équipes pédagogiques, afin que le questionnement sur les valeurs éducatives et / ou pédagogiques ne soit plus une épreuve, mais une situation qui remobilise et redynamise le travail des enseignants. Comment faire passer l'enseignant de « l'activité productive » à « l'activité constructive », celle qui permet au sujet « de se développer, d'apprendre et de construire » ? (Clot, 2008). Comment faire comprendre aux professeurs en souffrance que « tout en produisant ils peuvent apprendre et se développer » (Clot, 2008b) ? Comment passer d'un regroupement institutionnel d'enseignants à un réel collectif de travail ?

1.4. Le rôle social de l'enseignant

L'enseignant ne produit certes pas de matière première, mais il opère dans un but précis dont le cadre est fixé par les instructions officielles et participe à la formation de l'élève pour qu'il puisse devenir un citoyen autonome, responsable et qu'il réussisse son entrée dans la vie active. Son action, appliquer les programmes en vue de former l'élève, s'inscrit dans un environnement qui se compose d'interactions avec la classe, dans un établissement précis. Il semble donc indispensable que l'enseignant puisse s'adapter à son environnement physique, intellectuel et social, puisqu'il fait partie d'un ensemble et que son rôle consiste à assurer une certaine stabilité, au sein même de l'établissement, tout en élevant les connaissances et les compétences des lycéens qui lui sont confiés. Un enseignant en bonne santé sera capable d'assurer cette stabilité du groupe social dans lequel il s'inscrit, alors qu'un enseignant en souffrance sera moins impliqué, peut-être moins opérationnel, et donc absent.

Pour remplir pleinement sa mission et être performant, il est souhaitable que l'enseignant dispose de toutes ses capacités physiques et intellectuelles. Cependant, un enseignant qui observe le manque de coopération des élèves peut-il continuer à exercer son métier sereinement ou sera-t-il affecté de la situation au point que sa santé soit compromise ? En clair, cet enseignant pourrait-il poursuivre à exercer sa mission et participer à l'équilibre social ? Est-ce le fait peut-être de ne pas se sentir apprécié ou aimé qui dérangerait le professeur ou bien est-ce la conscience qu'il aurait de ne plus être en mesure de mener à bien la mission qui lui avait été confiée, du fait du manque de coopération des élèves ? Ou les deux ? En d'autres termes, il serait judicieux de savoir si la souffrance résulte d'une prise de conscience affective ou d'un écart par rapport à la prescription, voire d'une mission qu'il connaît parfaitement et que l'enseignant n'est plus en mesure de remplir. Dans ce cadre-là, l'activité et la santé sont indissociables, comme l'expliquait déjà Canguilhem :

Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi. (G. Canguilhem, 2002, p.68)

Cela montre donc toute l'importance de la contribution d'une personne à l'activité sociale et amène à s'interroger sur le sens à donner à l'action.

2. L'enseignant face à la classe

L'approche sociologique permet certes de mettre à jour certaines réalités, mais celle-ci suffisent-elles à décrire les sources et les contours du « malaise enseignant » évoqué par Anne Barrère ? Certains obstacles ne sont-ils pas corrélés à la mise en œuvre du travail lui-même, lorsque l'enseignant s'engage dans son activité et que celle-ci est empêchée ? L'enseignant fixe des tâches, mais celles-ci rencontrent des empêchements, des façons de penser et des mobiles différents. Étant en interaction avec le groupe classe, des ajustements sont nécessaires, voire des renoncements, et dans l'instant. Le clinicien de l'activité va alors inciter l'enseignant à analyser sa propre activité, à la décrire, à l'interpréter pour provoquer de nouveaux possibles et favoriser le développement du pouvoir d'agir.

2.1. Le travail même de l'enseignant

L'enseignant, pour former les jeunes, a besoin de leur coopération. Or, les élèves étant moins nombreux à être préparés à l'enseignement du lycée, à une « transformation en profondeur et dans la durée » (Barrère, 2017, p. 23), la coopération ne va plus de soi, ce qui constitue une difficulté et une complexité du métier, et ce d'autant plus que la prescription est conséquente dans chaque discipline. Force est de constater que « l'écart entre les prescriptions et le travail réel des enseignants est bien sûr considérable, dans le monde enseignant comme ailleurs » (Barrère, 2017, p. 24). Or, c'est bien cet écart qui entraîne un malaise chez l'enseignant car il est sans cesse contraint à des choix, des (re)positionnements, étant donné que le bon déroulement de ses séances et de son métier dépend aussi de la relation qu'il arrive à instaurer avec les élèves. Anne Barrère rejoint ainsi Claudine Blanchard-Laville car le nombre d'élèves et l'hétérogénéité des classes obligent sans cesse à repenser la mise en œuvre de la séance pédagogique et à choisir entre plusieurs possibilités de déroulement et dans l'instant, ce qui suppose réactivité et aussi renoncements (Blanchard-Laville, 2008, p. 160). Les mécanismes cognitifs sont particulièrement mobilisés car l'enseignant doit penser à plusieurs choses à la fois selon les différents stimuli qui lui parviennent par des canaux sensoriels différents, notamment la vue et l'ouïe, en situation de classe. La « simultanéité des actes psychiques » (Maquestiaux, 2012, p. 632) peut impacter la santé psychique du professionnel et être cause de mal-être. En outre, dans les classes

hétérogènes, la pluralité des savoirs et aptitudes des élèves rend le travail de différenciation tellement complexe qu'il devient presque inapplicable au point qu'il puisse renvoyer « un sentiment d'échec personnel, disqualifiant à la fois le travail et la personne, avec une frontière difficile à établir » (Barrère, 2017, p. 32). Cet échec peut être d'autant plus difficile à vivre que « la profession enseignante requiert une éthique professionnelle qui repose sur des valeurs humanistes, parfois idéalisées, puis mises à mal par la réalité du quotidien : les tâches deviennent plus lourdes à assumer et les échecs plus difficiles à tolérer » (Doudin, *et al.*, 2011, p.16). Ce déséquilibre entre l'idéal élevé du métier et une impossibilité de l'atteindre, dans la pratique quotidienne réelle, est source de souffrance en raison de l'expérience de la désillusion. La personne découvre ainsi une réalité bien distincte de celle qu'elle souhaitait, s'imaginait, ou de ce qu'elle attendait. Lorsque la désillusion se répète, un climat désagréable peut s'installer dans une salle de classe. L'enseignant risque de concentrer ses facultés d'attention sur cet obstacle et cela peut avoir des conséquences sur la relation enseignant-enseigné ; l'enseignant est focalisé sur un objet et il conscientise que le statut ne le protège plus dans la mesure où, rappelle Véronique Guérin (2013), l'autorité ne s'impose plus naturellement. Mesurer ce qui se joue dans sa salle de classe sans avoir une emprise sur le phénomène imposera à l'enseignant la douloureuse expérience de la difficulté et de l'absence de ressources face à cette difficulté. Par conséquent, comment l'aider à reprendre la main et développer des stratégies lui permettant de vivre le quotidien avec plus de sérénité ?

2.2. L'activité empêchée

Un journaliste de Montréal, Sébastien Ménard, ayant écrit des articles sur son expérience de professeur remplaçant, témoigne de la difficulté à enseigner en raison de son incapacité à poser son autorité. Une des explications qu'il donne est la suivante : « trop d'élèves fréquentent l'école par obligation, sans vraiment investir la moindre énergie dans les apprentissages » (Jeffrey, 2011, p. 29). Dans le même article, Denis Jeffrey, professeur au département d'études sur l'enseignement et l'apprentissage de l'Université Laval¹ écrit : lorsque l'enseignant touche à la limite de ce qu'il peut supporter, son stress augmente. Se

¹ Québec, Canada

sentant plus fatigué, cet enseignant commence à douter de ses capacités à faire face et de lui-même. « Il se sent impuissant devant les lourdes tâches à accomplir, devant ses responsabilités. Il n'arrive plus à se motiver » (Jeffrey, 2011, p. 31) et « certains enseignants n'ont plus le moral pour assumer leur mission auprès des jeunes. Pour eux, ce qu'ils font n'a plus de sens. Cette panne de sens est fortement ressentie comme une grande souffrance » (Jeffrey, 2011, p. 31). Ce chercheur pointe du doigt la difficulté d'assurer la tâche, voire le décalage qu'il peut y avoir entre l'activité réalisée, celle qui est visible et donc observable en classe, voire mesurable, et l'activité réelle, soit celle qui englobe tout ce qui n'est pas observable, tout ce qui a été préparé en amont et qui n'a pas été réalisé (Clot, 2006b). L'enseignant, en classe, est donc inhibé dans son pouvoir d'agir.

Un enseignant se signale en difficulté dans sa classe, lorsqu'il ne parvient pas à atteindre le but escompté, celui qu'il s'est lui-même fixé. S'il est bien possible d'anticiper ou de planifier des possibles de l'activité, à travers les préparations des cours ou la planification des exercices, cette activité reste singulière et faite d'ajustements dans l'instant, dans la mesure où la mise en œuvre de l'activité se confronte à la réaction des élèves (coopération ou résistances) dès lors qu'il y a interaction entre un enseignant et les enseignés (Astier *et al.*, 2003). Le planifié est en lien avec la prescription, puisque l'enseignant connaît les points du programme à traiter et les notions à aborder. Il pense aussi, lors de sa préparation, une certaine démarche visant à favoriser la transmission et l'accès des savoirs savants aux élèves. Cependant, durant cette transposition didactique, l'enseignant peut rencontrer des résistances de la part des élèves, qu'elles soient d'ordre disciplinaires ou de l'ordre de la compréhension des notions. Or, l'empêchement dans l'exercice de son métier peut gêner l'enseignant et le conduire, parfois, à participer involontairement au climat de classe dégradé par des comportements ou des propos inadéquats. L'enseignant devient alors un enseignant « qui ne fait [plus] », qui est « empêché de faire », ce qui renvoie à la complexité de l'activité selon Clot (2008b). L'estime de soi peut être touchée et l'enseignant se sentir dévalorisé ; il perd confiance en lui et en ses compétences. Comme l'enseignant tend toujours à évaluer son activité, il court le risque de considérer davantage ses empêchements que ses réussites. Pourtant, l'estime de soi est indispensable au bien-être car elle participe de l'équilibre psychique de la personne : elle se cultive pour soi et pour bien vivre avec les autres (B. Guerrin, 2012).

Dès lors que l'estime de soi est impactée, l'enseignant est en proie à un nouveau déséquilibre lié à une souffrance psychologique. Lorsqu'il y a transfert d'un échec de la mise en œuvre de la tâche à la personne, cela s'avère dommageable pour cette personne. Parfois, la source du problème provient d'un conflit entre ce que l'enseignant s'était fixé comme objectif et l'activité réelle qui est décevante, au regard de tout son investissement. Pour éviter ce type de situation, est-il possible d'aider le professeur à prendre du recul par rapport à la prescription et par rapport à son activité ? Quand et comment analyser cette activité en toute objectivité ? Comment amener l'enseignant à opérer la « troisième bascule » dans la construction de l'identité professionnelle, c'est-à-dire comment lui permettre d'assumer des écarts par rapport à la prescription en raison de différentes contraintes et de l'action située ? Clot évoque à ce propos la possibilité du sujet de se libérer des contraintes du *métier* « *pour les transformer en ressources personnelles ou collectives* » (Clot, 2008a, p. 199). Se détacher progressivement de la prescription suppose autonomie et prise d'initiatives, alors quels sont les processus psychologiques qui permettent à l'enseignant de se détacher de la contrainte institutionnelle (Zimmermann, 2013) ? Dans quelle mesure le processus de renormalisation de la prescription participe-t-il du bien-être de l'enseignant au travail ?

2.3. Le climat de classe

Le climat de classe est un enjeu majeur pour que les apprentissages puissent se faire, tant pour les enseignants que pour les élèves (Potvin *et al.*, 2004). Un climat de classe serein et sûr permet aux élèves de s'engager dans la construction de leurs savoirs car l'ambiance générale de la classe, si elle est studieuse, autorise la réflexion et l'entrée dans la tâche.

Le climat de classe peut être défini comme « la perception globale qu'ont les membres de la classe d'une série de caractéristiques générales, relativement stables et des interactions sociales qui se produisent dans la classe » (Filiault et Fortin, 2011, p. 3). Ils ajoutent que le climat de classe repose sur trois dimensions : « les dimensions relationnelles, les dimensions du développement personnel ainsi que les dimensions d'entretien et de changement de système » (*Ibid.*, p. 3).

Les dimensions relationnelles s'organisent témoignages de soutien, de l'engagement ou de la cohésion du groupe. Ces témoignages se manifestent à autrui par le langage verbal ou le langage non-verbal.

Les dimensions de développement personnel sont orientées vers la tâche, le degré de coopération dans l'activité. Ces dimensions réfèrent à la façon dont l'environnement influe sur l'élève et encourage ainsi ou, au contraire, restreint son développement personnel.

Les dimensions d'entretien et de changement du système s'organisent autour des règles et du climat disciplinaire, autour du traitement équitable entre les élèves et l'individualisation. Il s'agit là de tous les éléments qui assurent le bon fonctionnement de la classe. S'il y a des perturbations à ce bon fonctionnement, cette dimension prend aussi en compte la manière dont l'enseignant répondra à ces changements.

Le climat de classe renseigne sur le degré de coopération des élèves et il sert d'indicateur, à l'enseignant, pour évaluer son degré d'autorité. Il impacte autant le sentiment d'efficacité personnelle des élèves que celui de l'enseignant. C'est pourquoi, il est souhaitable d'y réfléchir et de considérer également l'environnement car les conditions d'exercice sont multiples et l'arrière-plan historique et social du lieu où l'enseignant tente de mettre en œuvre son activité n'est pas à négliger (J.-M. Barbier et M. Durand, 2003). Aussi, l'enseignant s'efforce de tout mettre en œuvre pour que ce climat de classe soit le plus favorable possible aux apprentissages, ce qui relève de son propre champ d'intervention et de la mise en œuvre de son action. En étant outillé intellectuellement, pédagogiquement et d'un point de vue didactique, il devrait plus facilement goûter à la sérénité d'un climat de classe propice aux apprentissages.

Des chercheurs québécois ont montré dans leur étude que l'autoritarisme, par exemple, nuit à l'apprentissage : une trop « grande rigueur de l'enseignant ou de l'enseignante quant aux règles en classe est associée à une diminution de la performance scolaire » (Potvin *et al.*, 2004, p.11). Ainsi, une ambiance trop punitive conduirait à un rejet des règles et des apprentissages de la part des élèves. De plus, l'action du professeur peut influencer les élèves et parfois la vie des élèves qui sont confiés à un enseignant, soit en arrivant à motiver ceux-ci, soit en menant involontairement des actions contreproductives, ce qui touche à l'éthique professionnelle (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015), d'où la nécessité de réfléchir à l'élaboration d'une bonne ambiance de travail au sein de la classe et aux moyens d'y parvenir en tenant compte du contexte.

Aider l'enseignant à réfléchir à l'élaboration d'actions et à la construction d'un climat de confiance et studieux, car l'instauration d'un climat de classe positif est de sa

responsabilité, lui sera-t-il avantageux pour parvenir à instaurer un climat de classe bénéfique aux différents acteurs de la relation pédagogique ? Y a-t-il des réflexions à mener avec les enseignants, afin de les outiller et leur permettre d'être les garants d'un climat de classe serein et propice aux apprentissages ? Quand ? À quelles occasions ? Qui pourra impulser ce travail ?

2.4. Une situation didactique nécessairement située

Le travail de l'enseignant prend place dans un établissement scolaire, dans un espace situé sociologiquement et économiquement, ce qui aura des incidences sur son activité. Ainsi, il est important, pour l'enseignant, de bien connaître l'environnement dans lequel il doit exercer son métier. Si certains élèves ne connaissent au lycée que le prolongement d'un milieu familial en phase avec les apprentissages, il convient de ne pas oublier que les lycées accueillent aussi des élèves pour qui les savoirs ne font pas toujours autorité, voire que certains y rencontrent des conflits entre le vécu familial et les enseignements dispensés, soit des conflits directement liés au savoir (Debarbieux, 2018). Lors de sa conférence à l'ESPE de Strasbourg, Éric Debarbieux explique que les mutations jouent un rôle important dans la connaissance des publics, pour la santé mentale des enseignants et pour la relation pédagogique élèves-enseignants. Ainsi, dans des zones sensibles, les enseignants mutent dès que possible. Les jeunes enseignants nommés dans des établissements sensibles, notamment de la région parisienne, mais pas exclusivement, lorsqu'ils viennent de la province, n'ont aucune idée sociologique de ce qu'ils vont rencontrer ni des élèves qui leur sont confiés (Debarbieux, 2018).

Connaître l'environnement culturel du lycée est important pour que la relation pédagogique puisse s'instaurer. En effet, il peut arriver que les savoirs dispensés par l'enseignant soient éloignés de l'élève (zone de rupture) en raison de sa culture ou de son environnement familial. Parfois écouter l'enseignant peut être vécu comme une forme de « manque de loyauté envers sa famille » ou « entrer en contradiction avec les convictions religieuses de l'élève » (Robbes, 2013, p. 162) au point que « l'école est devenue un terrain de conflits entre élèves et professeurs, parfois sur des bases identitaires, ethniques ou religieuses » (Yelnik, 2010, p. 7). L'enseignant considère ses choix, apprend à les distinguer en ayant un regard lucide sur l'environnement de l'établissement et sa situation socio-culturelle.

Or, les enseignants prennent-ils la mesure de ce phénomène ? Tiennent-ils compte de ces conflits légitimes qui font que le savoir scientifique et disciplinaire de l'enseignant ne suffit plus toujours à faire autorité ?

Pour que les élèves se sentent en sécurité et en situation de réussite, il semble indispensable que le professeur connaisse son public et le fonctionnement des différents profils d'élèves, mais la planification et la mise en œuvre des apprentissages sont également des savoirs à maîtriser. Autant que les connaissances scientifiques, les connaissances psychologiques, sociales, didactiques et métacognitives du professeur lui permettront d'instaurer une *auctoritas* (Guerin, 2013) favorisant l'épanouissement scolaire des élèves qui lui sont confiés.

En situation de classe, les motifs de tension sont nombreux pour l'enseignant ; ils peuvent provenir d'un manque de connaissance de l'environnement où se situe l'établissement scolaire impacté par les problématiques sociales et géographiques, mais aussi de la rencontre de rationalités différentes qui engagent sa capacité à identifier les comportements et besoins des élèves ou bien, enfin, de l'impossibilité d'exercer l'activité prévue et tant préparée en amont de la séance de cours. Ces causes multiples de malaise au travail pourraient-elles être abordées et réduites grâce au collectif ?

3. Les apports psychologiques

3.1. Les représentations du métier

Pour augmenter le sentiment d'efficacité personnelle et la sérénité au travail, avec les classes, interroger les représentations du métier pourrait-il aider ? Il arrive que les jeunes enseignants, plus particulièrement, lors de leur prise de fonction, soient victimes d'une vision erronée du métier et de leur représentation de la relation pédagogique. « Les recherches ont montré que, pour les jeunes enseignants, l'entrée en fonction est souvent source de difficultés, au point que la plupart d'entre eux connaissent un choc de la réalité » (Crahay, Wanlin, Issaieva, et Laduron, 2010, p.92).

L'entrée dans le métier d'enseignant est présentée comme un véritable choc car ce sont leurs expériences personnelles, rarement leurs expériences professionnelles dans le monde de l'enseignement, qui font voir le métier à travers des filtres aux enseignants novices (Zimmermann, 2013). D'ailleurs, lorsque Éric Debarbieux expose certaines difficultés des enseignants novices (2018), il qualifie le métier comme un « métier idéalisé » ou un « métier qu'ils découvrent ». Or la représentation du métier repose généralement sur des valeurs humanistes idéalisées et qui s'avèrent dangereuses pour l'enseignant. En effet, l'idéalisation est « du côté de l'illusion » (de Mijolla-Mellor, 2003, p. 107) car elle entraîne une surestimation de l'objet, notamment à travers la recherche d'une forme de perfection ; et l'illusion se caractérise justement par une perception erronée qui ne correspond pas à la réalité considérée comme objective. Selon Freud, elle est définie comme : « un processus qui concerne l'objet et par lequel celui-ci est agrandi et exalté psychiquement sans que sa nature soit changée » (cité par Penot, 2001). L'enseignant porte donc sur le métier un regard qui ne correspond pas à ce qu'il est en réalité, mais il sera confronté à cette vérité du métier. De plus, les enseignants en formation initiale n'ayant pas suivi, durant leur cursus universitaire, un enseignement de pré-professionnalisation permettant de découvrir le monde éducatif et d'observer le travail enseignant sur le terrain, peinent à appréhender le métier au plus juste de ce qu'il est.

Les représentations du métier par les enseignants novices les empêchent d'analyser au mieux les situations réelles d'enseignement. Par exemple, nombreux sont ceux qui pensent encore qu'il suffit à l'enseignant de débiter son cours pour que les élèves se mettent en activité. Il arrive qu'ils découvrent, seulement au moment de leur prise de fonction, l'importance d'instaurer un climat de classes serein et favorable à l'enseignement, avant même de débiter le travail d'enseignement. *Instaurer* signifie qu'il faut mettre des opérations en place pour atteindre cet objectif. Cette situation tant idéalisée et vécue parfois en tant qu'élève avec certains de leurs enseignants ne va donc pas de soi et s'acquiert parfois très péniblement au prix d'un « coût psychologique souvent élevé » (Saujat, 2010, p.21).

Les enseignants novices, une fois en activité, sont donc contraints, d'une part, à faire le deuil du métier idéalisé et, d'autre part, simultanément, à redoubler d'ingéniosité pour arriver justement à tendre vers ce qu'ils avaient espéré. Faire le deuil signifie alors apprivoiser une nouvelle image du travail enseignant qui leur semble acceptable et qui permette de tenir, jusqu'à ce qu'ils acceptent une réalité du travail en phase avec ce qu'ils sont, ce qu'ils sont

aptes à mettre en place et en phase avec la réalité de la situation de travail. Pour parvenir à cela, il leur faut redoubler de créativité et de motivation car :

Travailler, c'est déployer son intelligence pour faire face au réel qui résiste. L'intelligence dont il est ici question n'est pas celle décrite par les théories classiques en psychologie, en sociologie ou encore en linguistique, et habituellement définie comme une activité cognitive de résolution de problèmes. L'intelligence dont il est question est une forme d'intelligence décrite à partir de l'analyse des situations de travail ordinaires qui se caractérisent par le fait que le sujet ne connaît pas la solution au problème rencontré. (C. Dejours et I. Gernet, 2012, p. 76)

Pour venir à bout de la difficulté et pour tenir, les enseignants en difficultés, novices ou non, mobilisent toute leur personne, ce qui est coûteux psychologiquement.

Par ailleurs, le statut ambigu des jeunes enseignants, fonctionnaires stagiaires, participe de leur malaise : enseignants responsables des apprentissages devant leurs élèves, ils ne sont plus étudiants. Cependant, ils sont maintenus en situation d'étudiants : à l'université, pour les connaissances disciplinaires, ou à l'INSPÉ, pour ce qui relève de la partie professionnelle. Par ailleurs, tous ces enseignements sont continuellement évalués, ce qui maintient psychologiquement ces enseignants stagiaires dans une situation d'étudiant, alors que la profession exige d'eux de se comporter en expert. Durant l'année de stage, les enseignants novices sont donc toujours tiraillés entre deux positionnements, deux « *identités* », sans parler de la réalité du métier qui diffère de ce qu'ils s'étaient imaginé (Zimmermann, 2013, p. 29-30). C'est pourquoi, ces problèmes d'identité associés aux visions du métier et à leurs écarts par rapport au vécu vont avoir des incidences sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant novice. Or, en cas d'absence de ce sentiment ou lorsque ce sentiment est en berne, l'enseignant connaît plus de difficultés à conduire la classe, « à s'adapter aux situations mouvantes et souvent conflictuelles qu'il doit gérer » (Crahay et al., 2010, p. 90). Il y a des représentations sur lesquelles il serait profitable d'agir et qui dépendent directement d'eux, d'autres qui sont liées à ce que l'environnement social et professionnel leur renvoie. Aussi, quelle sera la participation des connaissances ou des savoir-faire au développement professionnel ?

3.2. Les ingérences répétées des non spécialistes

Si le concours doit attester d'un certain niveau de maîtrise de la discipline et que l'enseignant est recruté par des pairs ainsi que des inspecteurs, celui pourrait être mu par une certaine confiance en sa légitimité. Cette autorité de droit qui lui vient de son grade (Prairat, 2003), Hannah Arendt l'appelle la *Potestas*, (citée par Sintomer, 1994). Or, les parents d'élèves ayant eu d'abord une expérience scolaire, leurs ingérences sont nombreuses et néfastes pour l'enseignant. Cette remise en cause pourrait provenir des représentations qu'ont les élèves et les parents du « rôle » de l'enseignant. Ainsi, l'activité de l'enseignant n'est pas celle d'un « individu dépourvu d'outils, socialement isolé et coupé du métier et de son histoire, elle est, au contraire, socialement située » (Amigues et Lataillade, 2007), ce qui va provoquer des représentations par assimilation d'un héritage du métier. Il s'agit donc pour un enseignant de se conformer à des « modèle stabilisés de conduite » (Barrère, 2017, p. 103). La société ayant évolué, les enjeux de l'école ont évolué également, mais certains parents restent sur leur vécu, leur propre expérience de l'école, conduisant à des commentaires, des critiques parfois sévères du travail de l'enseignant. Certains enseignants dénoncent l'« immixtion des parents dans la sphère pédagogique » (Lantheaume et Hélou, 2008, p. 50) et n'hésitent pas à l'expliquer par la baisse de la reconnaissance sociale. Or, ces comportements et critiques portent atteinte à la sérénité et à l'équilibre psychique du professeur. En effet, ne pas répondre aux représentations habituelles des enseignants tend à jeter un certain discrédit sur l'enseignant qui est vu comme un « déviant » (Bourguignon, 2018) parce qu'il rompt avec ce qui est attendu de lui par l'élève et sa famille. Toutefois, leurs remarques ou commentaires divers sont proférés par des personnes n'exerçant pas le métier ou ne comprenant pas les enjeux ni l'ingéniosité nécessaire pour arriver à rendre des notions scientifiques accessibles à un jeune public.

Ainsi, les mises en causes de l'enseignant et du travail enseignant proviennent de personnes n'ayant pas conscience de la complexité du transfert des connaissances, puisque « l'enseignant est aujourd'hui jugé responsable de la bonne réception de son cours, et non plus de sa seule émission, comme cela a pu l'être avant la massification, devant un public socialement trié » (Barrère, 2017, p. 31). Le professeur endosse le rôle de médiateur entre le savoir et l'élève : il redouble d'efforts et de créativité pour rendre les savoirs savants accessibles à travers leur vulgarisation, notamment en raison de l'hétérogénéité du public

accueilli dans les lycées généraux. Cependant, pour établir une relation entre l'élève et le savoir, il a besoin que l'élève y soit préparé ou qu'il accepte d'adhérer à la situation d'enseignement, soit qu'il coopère à sa transformation en profondeur par l'apprentissage de notions et de savoir-faire. Or, obtenir l'adhésion et la coopération au travail de tous ses élèves, n'est pas toujours une entreprise aisée et nécessite encore d'autres compétences professionnelles.

En difficulté ou dépassé par les difficultés professionnelles, l'enseignant a besoin de soutien et d'aide de la part des collègues ou de la hiérarchie sans quoi il pourrait être en proie à une source de malaise professionnel supplémentaire. D'ailleurs, des témoignages montrent qu'un enseignant qui connaît des violences, même importantes, s'il est soutenu, peut s'en remettre plus facilement qu'un enseignant qui se sent isolé. L'isolement est un risque pour la santé mentale de la personne car rend plus vulnérable (Marc *et al.*, 2011). L'enseignant qui se sent seul, alors même qu'il est membre de la communauté éducative, se retire ainsi progressivement de la dynamique de groupe, ce qui le fragilise aussi dans sa relation à son travail (Dejours et Gernet, 2012). Il arrive même que les enseignants aient un sentiment d'abandon, voire d'exclusion, en raison de comportements dénués d'empathie ou de comportements de rejets de la part de la communauté éducative à laquelle ils appartiennent. Debarbieux parle lui aussi de « l'ostracisme entre collègues » (Debarbieux, 2018). L'enseignant qui subit la situation d'isolement et qui rompt tout lien social devient plus vulnérable car il perd l'occasion de se stimuler, voire de trouver des solutions, au contact des collègues (Castellan, 2009). Abandonné à son sort, l'enseignant vit cette situation comme « un manque de compassion et de reconnaissance [...] ce qui augmente son sentiment de fragilité et d'incompétence » (Jeffrey, 2011, p. 30) aux antipodes du sentiment d'efficacité personnelle qui est source d'épanouissement. En effet, ce concept introduit par Banduras montre que le sentiment d'efficacité personnelle permet au sujet de s'engager dans l'action et d'être moins vulnérable face à la difficulté. Le sentiment d'efficacité :

ne consiste pas seulement à savoir ce qu'il faut faire et à être motivé pour cela. Il s'agit plutôt d'une capacité productrice au sein de laquelle les sous-compétences cognitives, sociales, émotionnelles et comportementales doivent être organisées et orchestrées efficacement pour servir de nombreux buts. (Bandura et Lecomte, 2007, p. 60)

Alors, pourquoi les enseignants sont-ils si sensibles et si vulnérables aux propos des élèves et/ou des parents qui remettent leur activité en cause ? Pourquoi la reconnaissance par les

autres du travail de qualité et efficient est-elle tellement importante pour tout un chacun, y compris les enseignants ?

3.3. Défaut de connaissances en psychologie de l'adolescent

Dans le secondaire, l'enseignant travaille avec des jeunes qui évoluent et traversent le passage de l'enfance à l'adolescence. Or, l'adolescence est difficile à définir. Pour simplifier, cette période est généralement qualifiée de période de transition entre deux âges (Coslin, 2017). Celle-ci ne se vit pas toujours sans heurts ni difficultés, du fait des mouvements pulsionnels en jeu à cette période de la vie. L'adolescence, selon Henri Lehalle (2015), spécialiste du développement de l'enfance et de l'adolescence, correspond aussi à une période où le jeune apprend à être plus autonome et à se libérer de certains liens, voire d'une certaine dépendance, à l'égard des parents notamment. Des changements importants se produisent sur le plan psychologique comme sur le plan psychique, affectant le cognitif et l'affectif. Les liens parentaux, notamment, se modifieront au profit d'autres car l'adolescent sera à la recherche d'autres objets que les objets parentaux.

Bien qu'il ne soit pas spécialiste de la psychologie de l'adolescence, l'enseignant devra parvenir à instaurer une relation pédagogique en conscientisant les particularités liées à la préadolescence ou à l'adolescence. D'ailleurs, selon Catherine Yelnik, docteure en sciences de l'éducation et psychologue clinicienne, « les connaissances en psychologie des enfants et des adolescents ou en psychologie des apprentissages ne sont pas requises au concours de recrutement des professeurs et ne figurent pas, ou dans une faible proportion, dans leur formation professionnelle » (Yelnik, 2010, p. 8). Or, certains jeunes, à ce moment de leur vie, se détournent des apprentissages, obligeant les enseignants à redoubler d'ingéniosité et d'énergie pour les ramener au cours, puis tenter de les motiver pour le travail scolaire (Lopes, Mestre, Guil, Kremenitzer, et Salovey, 2012).

À l'adolescence, plus qu'à aucun autre âge de la vie, tous les débordements sont possibles. Il est important pour certains jeunes de tester les limites de l'autorité, et de se faire rappeler, assez régulièrement, les règles du savoir-vivre en commun. Avec un élève tyrannique, un bon enseignant fait preuve de fermeté au besoin, mais aussi de souplesse et de compréhension. Mais il lui arrive quelquefois de se sentir désarmé [...].

Il y a une intelligence de la situation [nécessaire de sorte qu'il puisse] accomplir une intervention sans jamais perdre son sang-froid, sans perdre la maîtrise de ses émotions, ce qui demande une excellente maîtrise de soi. (Jeffrey, 2011, p.30)

La capacité à juger et à réagir aux émotions des adolescents est une capacité indispensable et importante, puisqu'elle conditionne la relation pédagogique et, par la suite, les émotions de l'enseignant lui-même. Or, l'enseignant est-il formé à la prise en compte des mouvements pulsionnels et des émotions des jeunes ? Une meilleure connaissance de la psychologie de l'adolescent contiendrait-elle des réactions qui peuvent empêcher l'activité et mettre à mal le travail programmé et préparé avant la séance pédagogique ?

3.4. Quand la prescription se heurte à la motivation de l'élève

Dans l'enseignement, il y a une souffrance au travail, et les lycées généraux, même ceux qui sont bien positionnés en raison de leurs forts taux de réussite, n'échappent pas au phénomène. Dès 2008, Françoise Lantheaume et Christophe Hérou avaient montré que les difficultés du métier sont « une réalité dont la gestion est constitutive du métier [...] ce qui permet de le décrire, l'organise, le révèle à lui-même » (2008, p.1). Cependant, certains enseignants sont sujets à des difficultés plus conséquentes que d'autres entraînant une souffrance qui cause des problèmes de santé plus ou moins importants. C'est pourquoi, il conviendrait de voir et d'essayer de comprendre ce que peuvent ressentir les enseignants en difficulté car le manque d'équilibre psychique et physique cause une détresse qui peut aller de la langueur à la dépression, de la plainte à des manifestations physiques de la souffrance empêchant le fonctionnaire de donner le meilleur de lui-même, voire, dans des cas extrêmes, empêchant le fonctionnaire de se rendre à son lieu de travail.

Les enseignants en souffrance et qui connaissent un déséquilibre d'ordre psychique ou social, sont sujets à un épuisement intellectuel et physique à l'origine de leur mal-être. Ce déséquilibre peut être provoqué par différents événements et différentes situations liées au travail.

3.4.1. Des intérêts disciplinaires distincts

Parfois, il arrive que des élèves se montrent incapables de s'adapter aux situations d'apprentissage car ils vivent une période ou des expériences personnelles qui ne leur permettent pas de trouver un intérêt aux enseignements disciplinaires proposés (Potvin et Lacroix, 2009). Un décalage s'installe entre ses motivations à s'investir dans la tâche et les attentes de l'enseignant : l'enseignant mesure alors le décalage qui existe entre ses propres « mobiles vitaux » et les « mobiles vitaux » des élèves, selon les termes d'Alexis Leontiev (1984), sans toutefois être en mesure de dépasser ces différences. Les raisons qui poussent l'enseignant ou les élèves à agir sont différentes, bien qu'ils soient en interactions durant le cours, ce qui peut provoquer des tensions : ni les uns ni les autres n'appliquent les mêmes opérations pour arriver à leur but. L'enseignant ne pourra que regretter le manque de coopération des élèves, ce qui influe sur son sentiment d'efficacité personnelle. Or, « l'intéressement des élèves apparaît comme une véritable gageure, notamment lorsque la distance culturelle et sociale des élèves à l'école est forte » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 49). En effet, tout enseignant souhaite vivre une heure de cours rythmée et dynamique, avec des élèves participatifs. Cette présentation idéale n'est pourtant pas toujours conforme à ce qui se produit durant la séance, puisque tous les élèves ne s'intéressent pas forcément au contenu disciplinaire proposé par l'enseignant et ils peuvent alors adopter des comportements passifs ou bien montrer ostensiblement leur désintéressement, éveillant chez l'enseignant une forte remise en cause.

3.4.2. Répondre à différentes commandes

Les obligations ou des contraintes de programmes imposées par la hiérarchie et qui apparaîtraient peuvent apparaître contraires aux idées de l'enseignant, sont d'autres causes de souffrances. « Les travaux de recherche soulignent en particulier une intensification et une complexification des tâches ainsi qu'un processus d'autonomisation contraint face à l'effacement institutionnel » (Hamon et Genevois, 2017, p. 37). Dany Hamon et Sylvain Genevois rappellent des travaux de Maroy (2006), Perez-Roux et Salane (2013) ou de Périer (2009). Ceux-ci peuvent être complétés par d'autres travaux qui expliquent que pour l'enseignant, les réformes s'enchaînent et il n'a guère le temps de réfléchir à leur application. « Les prescriptions sont en effet nombreuses et parfois contradictoires », annonce Philippe

Zimmermann lors de l'ouverture d'une journée d'étude intitulée : « Malaise et souffrance à l'école » (Zimmermann *et al.*, 2018). Il rappelle aussi que les enseignants déplorent simultanément l'absence de temps ou d'espace pour qu'ils puissent faire face à tous ces changements. De plus, certains changements sont perçus comme inapplicables, voire inadaptés aux élèves qui sont parfois confiés aux enseignants et ils seraient motivés par des idéaux trop loin des réalités du terrain. Certains enseignants arrivent à se détacher des prescriptions ou des changements appliqués à la hâte, ce qui explique aussi la résistance de certains enseignants comme l'évoque Éric Debarbieux : le changement, « c'est vouloir le penser, le comprendre, changer le changement s'il va contre l'expérience » (2018). Cependant, certains enseignants n'arrivent pas à se départir de la prescription et perçoivent un décalage entre ce qu'il est possible de réaliser et ce qui leur est demandé. De fait, leur sentiment d'efficacité personnelle est impacté. Ce sont les facteurs liés à ce qui est à faire, soit la tâche, et ceux qui dépendent de la personne qui entrent en jeu ici et qui causent une certaine souffrance chez l'enseignant (Karsenti *et al.*, 2008). Émergent alors les questions suivantes : peut-on agir sur ces facteurs et, si oui, comment ?

Réfléchir sur les explications au malaise enseignant, en adoptant différents points de vue, permet de poser un regard un peu plus éclairé sur les tensions et des motifs de désintérêt que vit actuellement la profession. C'est aussi une occasion de questionner les leviers qui pourraient être actionnés, afin de développer les capacités d'agir et afin que les enseignants trouvent des solutions et des ressources les aidant à mener leur mission à bien. Le métier étant complexe et basé sur les interactions, il est difficile de distinguer la vie professionnelle et la vie personnelle car les insatisfactions multiples ou une activité régulièrement empêchée affectent fortement le sujet. La souffrance, n'est ici pas envisagée au sens pathologique, mais davantage comme une incapacité à agir ou à jouer un rôle social et de façon autonome. C'est pourquoi, il paraît fondamental de donner les moyens aux enseignants de prévenir le découragement ou l'épuisement professionnel pour, au contraire, mobiliser les énergies positives et de soutenir le sentiment d'efficacité personnelle.

CHAPITRE 2 : SOUFFRANCE VERSUS SANTÉ

Ce chapitre sera consacré à la santé au travail. La santé n'est ici pas considérée comme une absence de maladie, mais comme l'état d'un sujet capable de dépasser les contrariétés et de faire preuve de créativité, de sorte qu'il puisse pleinement remplir son rôle social et, pour l'enseignant, participer à la formation des adultes autonomes et responsables, à la formation des citoyens libres et éclairés de demain.



Les causes de déséquilibre ou de rupture d'équilibre sont nombreuses chez les enseignants, particulièrement les causes de déprofessionnalisation ou le sentiment de perte de sens, ce qui cause malaise et souffrance.

Lorsque le sujet vise le « *bien-être* », il cherche à équilibrer ou rééquilibrer les énergies, voire à échapper à la souffrance. La souffrance est généralement associée à la maladie et perçue négativement, à l'image des propos du philosophe et médecin français, Georges Canguilhem, qui décrit la maladie comme « une norme de vie, mais c'est une norme de vie inférieure en ce sens qu'elle ne tolère aucun écart des conditions dans lesquelles elle vaut, incapable qu'elle est de se changer en une autre norme » (Canguilhem, 2013, p.157). Selon Canguilhem, la maladie est un état qui empêche l'évolution autonome et harmonieuse de l'individu dans le contexte dans lequel il évolue. La maladie s'identifie à un état qui sépare la personne à la santé défaillante des autres individus. L'homme en santé, en revanche, se caractérise par sa capacité à évoluer en harmonie avec son contexte, avec son milieu de vie. Cependant, une société qui aspirerait tellement à l'état de complet bonheur, ne chercherait-elle pas, en réalité, à dépasser ou à éviter une certaine souffrance toujours plus présente, voire oppressante, et qui envahit bon nombre d'individus ? Les causes de souffrances sont multiples et leurs manifestations diffèrent selon les cas. Cependant, une cause de souffrance parmi d'autres s'avère toujours plus préoccupante : la souffrance au travail. Celle-ci va du simple malaise à une mise en danger de la personne, lorsque la santé morale est extrêmement inquiétée.

1. La souffrance

1.1. Définir la souffrance

La souffrance désigne l'état de celui qui souffre, l'état de celui qui supporte le mal ou qui ne peut plus tolérer une situation ou une douleur. Etymologiquement, le terme *souffrir* vient du latin classique *suffere* qui signifie « *supporter, endurer* ». Ainsi, la souffrance correspond à un état qu'un individu supporte mal, qu'il s'agisse d'une douleur physique ou d'une souffrance morale.

Selon le *Littré*, la souffrance correspond à toute sensation pénible, « qu'elle soit bornée à un simple malaise, ou qu'elle s'élève jusqu'à l'état de douleur » (Littré, 1873, p. 1998.). D'après cette définition, une personne connaissant une situation désagréable, pénible, voire douloureuse, peut se considérer ou être considérée en état de souffrance. Son ressenti négatif s'opposant à l'état d'harmonie qui caractérise la personne en bonne santé.

La définition de la santé donnée par l'Organisation Mondiale de la Santé (O.M.S.) prend en compte l'aspect invisible de la souffrance autant que le déséquilibre physique. Pour l'O.M.S. la santé est « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (O.M.S., 1946). Ainsi, la santé ne se limite pas à une absence de maladie ou d'infirmité et l'état de santé n'est plus simplement un état opposé à celui d'une personne malade, souffrant d'une incapacité ou dont les activités sont limitées ; les risques psychosociaux sont également à considérer.

1.2. Les risques psychosociaux.

Par risques psychosociaux, on entend les problématiques liées au travail, aux relations entre les personnes ou encore les risques liés à la gestion des personnels (Bellego *et al.*, 2012). De façon générale, les risques psychosociaux sont tous les troubles qui portent atteinte à la sécurité physique ou à la santé mentale des personnes. Ces troubles peuvent être accentués sur le lieu de travail d'un enseignant, où ils relèvent de problématiques relatives aux relations interpersonnelles, qu'elles soient hiérarchiques, entre collègues, avec les élèves ou parents d'élèves. Les facteurs combinés (ou non) de stress et autres risques psychosociaux provoquent des symptômes gênants comme les troubles de la concentration, du sommeil, des palpitations ou autres inconforts possibles causés par le travail (INRS, 2018). De fait, une situation de stress, un conflit de valeurs, une surcharge de travail ou une difficulté à donner du sens à son action sont désormais considérés avec sérieux, en raison des troubles qu'ils causent et du danger qu'ils représentent pour la santé mentale du sujet (Ministère des Solidarités et de la Santé, 2015).

Lutter contre ces risques psychosociaux devient un enjeu de santé publique et c'est pourquoi il est souhaitable d'en identifier les causes en « se centrant sur le travail et son organisation » (Jégo et Guillo, 2018). Un collège d'experts présidé par l'INSEE a défini les risques psychosociaux comme : « les risques pour la santé mentale, physique et sociale,

engendrés par les conditions d'emploi et les facteurs organisationnels et relationnels susceptibles d'interagir avec le fonctionnement mental ». Ce collège d'experts a établi des facteurs de risques psychosociaux, dont le schéma 1 rend compte :

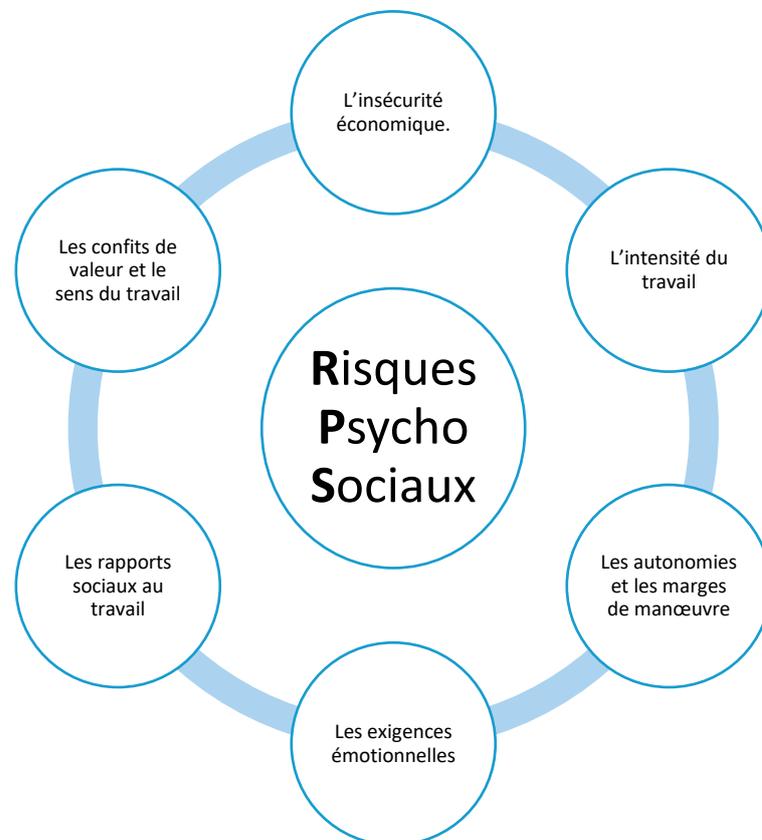


Schéma 1 : Facteurs de risques psychosociaux

(D'après l'Encadré de la revue *Éducation et formation*, n°92 de décembre 2016)

Tout en rappelant le caractère provisoire de la synthèse des données, Clot avait déjà fait référence à ces dimensions de risques à caractère psychosocial pour insister notamment sur l'importance du « conflit de valeurs » à mettre en relation avec la « souffrance éthique », lorsqu'il est demandé d'agir en « opposition avec ses normes professionnelles, sociales ou subjectives ». Il fait ainsi le parallèle avec les conflits de buts, en clinique de l'activité (Clot, 2015, p. 117 à 119). Cependant, le terme RPS a souvent été mal compris, dans le discours d'Yves Clot. Quand il veut en finir avec les risques psychosociaux, il souhaite s'intéresser aux controverses qui pourraient permettre de définir des critères de qualité de travail et améliorer ainsi la santé au travail, afin de développer le pouvoir d'agir du sujet. Aussi, il souhaiterait parler et penser en termes de **R**essources **P**our la **S**anté plutôt que de **R**isques **P**sycho **S**ociaux. Ce qui intéresse surtout Yves Clot, c'est de définir des critères permettant d'évaluer la qualité du travail (Médiapart, 2017) et c'est pourquoi il souhaite « en finir avec les risques

psychosociaux » dans son livre *Le travail à cœur* (2011). Yves Clot insiste aussi sur le rôle des émotions, au service de la santé et de la vitalité, ou bien, inversement, représentant un danger pour la personne.

1.3. L'épuisement professionnel

Un danger qui attire particulièrement l'attention est l'épuisement professionnel car le travail peut être un lieu d'épanouissement et d'accomplissement de soi, mais il peut également provoquer un épuisement néfaste pour le sujet. L'expression « épuisement professionnel » est ici privilégiée au terme *burn out* en lien avec l'approche de Christophe Dejours précisant bien que cette dénomination anglo-saxonne caractérisait surtout les personnels soignants américains qui se consumaient à aider, inlassablement, des personnes malades de toxicomanie et qui ne cessaient de rechuter. L'épuisement professionnel est d'autant plus préoccupant qu'il concerne les personnes qui sont les plus impliquées et motivées par le travail, précise-t-il aux parlementaires du Sénat, lorsqu'il est auditionné par la Mission d'information sur le mal-être au travail et de la commission des affaires sociales, Christophe Dejours (2010). Un échec, un conflit de valeur, répété ou durable peut ainsi conduire à de l'épuisement professionnel. Par ailleurs, les enseignants, comme tous les travailleurs, sont souvent confrontés à des conflits de logiques, lorsqu'on met en parallèle ce qui leur est demandé de faire et ce que cela leur demande (Hubault, 2016). Ainsi, l'épuisement des ressources internes et la perte de vitalité sont des conséquences d'une surcharge mentale spécifique au travail qui peuvent être lourdes de conséquences pour les enseignants et leur activité déployée en classe. L'épuisement professionnel nous intéresse aussi car il n'est que rarement traité à ces premiers signes comme les altérations du sommeil, les troubles de l'attention ou le sentiment d'être moins performant. D'ailleurs, pour faire face, les personnes vont s'impliquer davantage, afin de retrouver un équilibre perdu, mais ce type de comportement ne conduit qu'à des symptômes encore plus marqués (Guilho-Bailly, 2016).

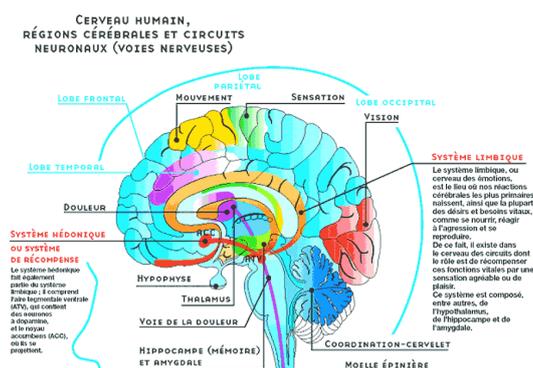
1.4. Le cheminement de la souffrance

Le nom *douleur* s'applique généralement au corporel, tandis que *souffrance* désigne à la fois la douleur physique et la douleur morale (Gilloots, 2006). Selon Emmanuelle Gilloots,

Gestalt-thérapeute membre titulaire de la Société Française de Gestalt, « ces deux dimensions, ou ces deux aspects du mal-être sont intimement mêlés » (Gilloots, 2006, p. 25). Toutefois, les deux processus n'empruntent pas les mêmes circuits pour arriver au cerveau et cela aurait des conséquences pour la personne en souffrance.

La souffrance active un circuit plus lent que la douleur qui emprunte un circuit rapide avec une réponse comportementale instantanée. En effet, concernant la souffrance, comme l'illustre la figure :

avant d'atteindre le cortex, les influx vont activer des zones profondes telles que l'amygdale, responsable des comportements de base d'attaque ou de fuites, la formation réticulée, responsable des comportements de veille et de vigilance, et le bulbe rachidien, responsable des fonctions vitales telles que les rythmes cardiaques et respiratoires et la température corporelle. Ils vont également stimuler les zones limbiques émotionnelles et mémorielles. (*Ibid.*, p. 25).



http://www.toxquebec.com/livre_drogues/f_les_effets_des.html

Si cette présentation s'avère importante dans l'évocation du cheminement de la douleur, c'est que « les zones activées par la douleur lente restent actives longtemps après la cessation de la douleur » (*Ibid.*, p. 25) car la zone limbique joue un rôle dans la mémoire et la régulation des émotions. Il apparaît alors que cette expérience de la souffrance ou de la douleur est propre à chaque individu et impactée de l'histoire personnelle (Rochas, 2014). Ainsi, des souvenirs inconscients peuvent influencer le comportement d'un individu et ceci même à son insu. Cette précision pourrait expliquer certains comportements classiques d'enseignants en souffrance comme l'agressivité, la fuite, ou encore les réactions physiques de type accélération du rythme cardiaque pour ne citer que ces aspects d'une réponse comportementale qui est une résultante de la stimulation de l'affect ou de l'émotionnel. Par

conséquent, certains comportements d'enseignants en difficultés trouveraient-ils des explications dans leurs parcours avant même d'intégrer l'éducation nationale, voire dans leur enfance ? Y aurait-il une part de déterminisme ou d'inconscient, chez l'enseignant, le conduisant ou non, dans un même contexte, à être davantage sujet à la souffrance au travail qu'un de ses collègues ? Si oui, que faut-il alors mettre en œuvre pour contrer ou dépasser ce constat ? À quel point le biographique, voire l'infantile, influence-t-il le développement professionnel d'un enseignant ?

1.5. Mesurer la souffrance

Bien que le cheminement de la souffrance soit identifié, elle reste une réalité difficile à évaluer du fait du « caractère subjectif de son expression et de son évaluation » (Dany *et al.*, 2006). Il faut, en effet, que le patient puisse la localiser, la décrire, traduire ses conséquences sur le corps, la vie quotidienne ou encore arriver à exprimer clairement les émotions associées à ce ressenti (Rochas, 2014). Trois visages de la souffrance peuvent être distingués : « la douleur physique » (ou avoir mal), « la douleur morale » (ou être mal) et la « souffrance psychique » (ou se sentir mal). Par ailleurs, il s'agit de comprendre la place que « la souffrance occupe » (Dany *et al.*, 2006, p. 92) dans la vie d'une personne. Le statut accordé à la souffrance par le sujet se situe donc sur un autre plan que la mesure scientifique sans pouvoir être niée pour autant. De plus, le « fonctionnement de l'organisme est caractérisé par une non linéarité, ce qui conduit à interpréter le fonctionnement de l'organisme d'un domaine du qualitatif et non du domaine du quantitatif », interprétation nouvelle en philosophie, affirme Claude Debru, lorsqu'il explique Canguilhem (2017, 14mn53). Il envisage la santé ou la maladie du point de vue de l'homme sain ou de l'homme malade, ce qui relève du subjectif et ne répond pas véritablement à une réalité scientifique au sens des sciences dures. Ainsi, la singularité de « la vérité scientifique et la vérité du patient » entrent en ligne de compte, de même que leurs divergences. La souffrance ne peut alors être séparée du vécu et du quotidien de la personne. La Gestalt-thérapie soutient cette idée, dans la mesure où, comme l'explique Emmanuelle Gilloots, les réponses émotionnelles, comportementales ou affectives sont « modulées par le sens que le sujet donne à la situation qu'il vit, la place qu'il lui donne dans son histoire » (Gilloots, 2006, p. 27). Une fois de plus, le vécu et le caractère subjectif de la souffrance sont reconnus.

Le terme souffrance est donc très vaste et il prend en charge différents aspects du mal être de l'individu, puisque la douleur physique peut-être coexistente de la douleur psychique. Aussi, des enseignants qui se disent « épuisés, impuissants ou démotivés » (Jeffrey, 2011, p. 29) peuvent-ils légitimement être considérés comme étant potentiellement des enseignants en souffrance ?

2. De la nécessité de préserver la santé au travail

Opérateur de santé potentiel, le travail peut aussi conduire à l'épuisement. La vie professionnelle est faite de relations mutuelles. Comme l'explique Christophe Dejours, l'individu vit avec ses collègues : il est lié et dépendant des autres qui l'entourent. Or, tout homme éprouve le besoin de se construire une identité sociale et professionnelle car le travail occupe une place importante dans nos vies, ce qui implique nécessairement d'interagir et de nouer des relations diverses. Si l'interaction avec les parents qui aident l'enfant à se développer est capitale, le développement de l'individu évolue et se construit, ensuite, tout au long de la vie, avec les autres et selon les expériences vécues. L'identité, par ailleurs, consiste en la reconnaissance du sujet par lui-même ou par les autres, comme le troisième niveau du narcissisme sain : « qui je suis a de la valeur et ce que je fais a, le plus souvent, de la valeur » (Gravouil, 2015, p. 24). L'individu a donc besoin d'exister par soi-même, que les autres acceptent qui il est et dans les mêmes termes que lui.

Dejours constate que les notions de relations respectueuses des autres ou de relations d'entraide « ont petit à petit été rognées » (Dejours, 2016b) sans avoir été remplacées par d'autres valeurs. C'est pourquoi, les troubles de la santé, dans le monde du travail et dans l'enseignement, se font toujours plus nombreux avec des conséquences sur le moral et/ou le physique de la personne. Ces pathologies menacent tout le monde, et surtout les individus consciencieux et dévoués, toujours désireux d'accomplir leur tâche au mieux. Ceux-ci connaissent des empêchements de différents ordres, les éloignant de l'idéal, du modèle, qu'ils s'étaient faits. Dejours évoque d'ailleurs la « souffrance éthique, lorsque le sujet exécute des ordres que .pourtant il réprouve » (Demaegdt et Dejours, 2016, p. 511).

La *souffrance éthique* touche à des principes moraux qui expliquent pourtant nos comportements, choix et attitudes. Il s'agit donc de codes intimes qui façonnent les pensées,

les sentiments et la vision du monde par l'individu. Dans un entretien publié en ligne sur le site *Psychologies* Christophe Dejours explique :

La souffrance éthique attaque les soubassements éthiques de l'identité. C'est une question peu étudiée en psychanalyse mais pourtant fondamentale. Tout cela a à voir avec l'idéal du moi, ce modèle de référence auquel nous cherchons à nous conformer dans la construction de notre socialisation, de notre rapport aux autres, au travail, à la société. Cet idéal abrite notre conscience morale. (Dejours, 2016b)

Or, n'est-ce pas justement ce point qui cause du stress et de l'angoisse chez ces collègues soucieux de mener à bien leur mission, mais qui sont empêchés de réaliser l'action prévue et de vivre leur travail comme ils l'avaient projeté, voire imaginé ? Le travail n'étant pas accompli, mais pas totalement à faire non plus, l'insatisfaction s'installe et le malaise également car le sujet ne cesse d'y penser, cela le préoccupe, cela le fatigue (Clot, 2012). Aussi est-ce parce que le professeur n'est plus en phase avec lui-même que celui-ci fait l'expérience de la souffrance. Celle-ci conduit parfois à d'autres déséquilibres relationnels causant des troubles plus ou moins profonds qui risquent d'entraîner une perte de confiance en soi et une remise en cause du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura et Lecomte, 2007; Rondier, 2004). De plus, les relations humaines étant au cœur du métier, la charge émotionnelle est très importante dans l'enseignement.

2.1. Préserver la santé...

La notion de « santé » est assez variable selon les personnes et a évolué au cours des époques, selon les conditions de vie et avec les avancées de la médecine. Dans le premier dictionnaire de l'Académie, au XVII^e siècle, le mot « santé » était défini comme : « estat de celui qui est sain, qui se porte bien » avec un complément d'information sur les « billets de santé » distribués à ceux qui n'étaient pas porteurs de la peste. L'homme en santé était déjà séparé de celui porteur de maladie. Depuis toujours, la santé semble s'envisager comme l'autre état, en comparaison à celui qui caractérise le malade.

Actuellement la santé est un état qui ne peut être distingué d'un certain bien être de la personne. Les temps ont changé, l'évolution de la médecine et les progrès scientifiques permettent de répondre à un grand nombre de dysfonctionnements physiques du corps, mais pas à tous. Aussi, lorsqu'une personne connaît des soucis de santé, c'est un peu sa vie qui est

menacée, comme l'expliquait Rabelais dans le *Quart-Livre*, faisant de la santé un enjeu pour l'Homme.

Les théories de René DUBOS, biologiste et écologue français, envisagent la santé comme l'état de toute personne qui ne connaît ni gêne ni souffrance lui permettant de s'assumer où la nature l'a placée (Dubos, 1966), ce qui souligne l'importance pour l'individu de pouvoir s'adapter à son environnement pour son bien-être et pour conserver la santé. À la notion de bien-être s'ajoute alors une notion d'autonomie et d'acclimatation à l'environnement. Un enseignant en bonne santé ne sera-t-il pas davantage en mesure de s'adapter à l'environnement de la classe, à son hétérogénéité, au climat de celle-ci, à l'établissement et aux difficultés qui pourraient perturber son souci de se conformer à la prescription ?

2.2. ... Pour développer sa capacité d'agir

Préserver la santé : une nécessité et un enjeu pour soi car elle fait aussi référence à la capacité des hommes à surmonter des difficultés ou plutôt leur capacité à supporter certaines situations de stress, de maladie, des difficultés physiques ou encore des affections psychologiques, afin de retrouver calme et sérénité. Dans le rapport sur la santé, celle-ci est associée à l'autonomie, mais elle est également associée à l'idée de bonheur et de liberté (Haut comité de la santé publique, 1994). L'homme, pour être bien, doit donc tendre vers la santé et mettre en œuvre tout ce qui lui sera favorable.

Pour Canguilhem, *la santé* est contraire au *pathologique* et désigne la « capacité des êtres vivants à surmonter la maladie, le stress et les modifications du milieu de vie, en se surpassant et créant leurs propres normes vitales », explique Elodie Giroux dans sa lecture des travaux du médecin et philosophe (Giroux, 2010, p.28). Canguilhem ajoute, par ailleurs, que vivre en santé dépasse la volonté de vivre le plus longtemps possible dans un milieu donné ; il énonce aussi une nouvelle idée : la possibilité de dépasser ce qui empêche d'évoluer dans cet environnement. Un être en bonne santé serait donc quelqu'un capable de se soigner en cas de maladie ou de dépasser toute contrariété qui pourrait l'empêcher de s'adapter à ce nouvel environnement. En outre, cet individu serait capable de recréer de nouvelles normes, tandis que le pathologique serait une « normativité restreinte » (Giroux, 2010, p. 28). Autre norme, donc, mais norme tout de même et non pas quelque chose d'anormal (*a-normal*), soit en

dehors de la norme ou sans lien de dépendance par rapport à la norme. Dès lors, la capacité d’agir ou de contrer ce qui va être source de difficulté prouve l’état de bonne santé d’un individu. Vu sous cet angle, la santé se situe du côté de l’action ou de l’intervention contrairement à l’absence d’emprise d’une personne démunie face à l’adversité, soit une personne ayant une santé défaillante. Par conséquent, tant que l’homme est en mesure de se situer dans une norme, même si celle-ci change, il saura en « instituer d’autres » (Canguilhem, 2013) et il sera apprécié comme étant en bonne santé. En revanche, si cette norme dépasse son champ d’intervention, l’individu entre dans la sphère du *pathologique*, de la souffrance, donc dans l’étude des maladies pour en revenir à la racine grecque du mot. Aussi, un enseignant qui n’est pas (ou plus) en mesure d’agir ou de développer son pouvoir d’agir peut-il connaître la sérénité et la paix au travail ? Dans quelle mesure sa santé peut-elle alors être préservée ? Une aide permettra-t-elle à l’enseignant de (re)trouver des solutions augmentant son pouvoir d’intervention et favorisant l’adaptation à un environnement scolaire en perpétuelle mutation ?

2.3. ... Pour être en mesure de normaliser son activité

Considérer *la maladie* comme l’opposée de *la norme* serait très réducteur. Pour Guillaume Leblanc, l’individu a besoin de passer par la maladie pour avoir conscience de sa santé. Il explique :

La maladie vient de la conscience de ce qu’est la santé et la science de la santé, la physiologie, comme science des constantes normales de l’organisme. L’erreur serait de penser que la physiologie est la science de la santé alors qu’elle est en réalité, dans sa construction même, le savoir des constantes de l’organisme. L’erreur serait d’identifier le normal à la santé. (Leblanc, 2017)

Il est donc important d’écouter ce que l’individu peut dire de sa pathologie, de ses troubles ou de la façon dont il ressent les troubles quels qu’ils soient. D’où la nécessité d’examiner toute plainte de l’individu ne se sentant pas en pleine possession de ses capacités, même quand ces défaillances déclarées ne sont pas scientifiquement vérifiables au sens des sciences dures.

Par ailleurs, comme elle est une appréciation fondée sur la comparaison avec ce qui s’avère être reconnu comme un fonctionnement normal, selon Guillaume Leblanc intervenu

à l'Espace Ethique de la Région Ile-De-France sur « Canguilhem : le normal et le pathologique sous le regard de l'éthique », la santé devient une appréciation portée sur un état normal ; elle réfère à « une valeur » (Canguilhem, 2013, p. 108), « une valeur sociale en même temps qu'une valeur vitale » (Leblanc, 2017, 17mn33). Dans son intervention, Guillaume Leblanc rejoint la définition de l'O.M.S. qui parle de « complet bien-être » et considère la santé autrement que simplement l'opposé de la maladie. La santé devient alors une « norme d'exigence », presque un dû, conclut-il, mais chaque personne aura un rapport particulier à la maladie, puisqu'il s'agit avant tout d'une expérience individuelle. C'est pourquoi les termes : *santé et maladie, normal et pathologique*, mais aussi *santé et norme* ou encore *maladie et pathologique* doivent être confrontés. Le normal est donc différent de la santé, selon Canguilhem.

L'être en santé est celui qui sait « être normatif » (*Ibid*, p. 170) ; il se positionner par rapport à la norme en l'intégrant et en acceptant de « se modifier », « de changer », « de dévier », « être susceptible de plusieurs allures de vies », « d'instituer des normes nouvelles dans des situations nouvelles » (Canguilhem, 2013, p. 171). Par conséquent, un enseignant qui n'est pas en souffrance est un enseignant capable de changer ses activités en situation de classe et de s'adapter au milieu qui se présente différemment de ce qu'il aurait souhaité qu'il soit : il disposera d'un pouvoir d'agir, même s'il y a réduction, adaptation, transformation, ou limitation de l'activité de départ. Il saura s'adapter et adapter son environnement à ses exigences. De fait, pour préserver la santé des enseignants, comment favoriser la renormalisation d'un environnement ? Comment élargir pour et avec l'enseignant son champ de possibles et lui permettre d'instaurer de nouvelles normes ?

2.4. ... Pour gagner en autonomie

La santé est aussi à associer à la liberté et à l'autonomie. En 1958, déjà, Marie Jahoda, professeure à l'université de New-York, expliquait que la santé mentale dépasse l'idée d'absence de maladie (Doré et Caron, 2017; Jahoda, 1958). Elle soulignait ainsi la capacité de l'individu à utiliser toutes ses capacités mentales, physiques, sociales et cognitives. Lorsqu'il est en santé, l'homme parvient à se déterminer de façon autonome et à réagir face à une

difficulté. Elle se rapproche de la définition de la santé proposée par l'organisation mondiale de la santé une dizaine d'années plus tôt :

Un état de complet bien-être physique, mental et social, l'individu ou le groupe doivent être en mesure d'identifier et de réaliser leurs aspirations, de satisfaire leurs besoins, de modifier leur environnement ou de s'y adapter. La santé est vue ainsi, non comme un objectif de vie, mais comme une ressource pour la vie quotidienne : un concept positif qui met en exergue les ressources sociales et personnelles, au-delà des seules capacités physiques. (O.M.S., 1946)

Partant de cette définition, la santé est à rapprocher de la liberté et de l'autonomie car elle permet de se mouvoir librement, en dehors de toute situation de servitude qui ne sera pas développée dans ce travail. D'ailleurs, une enquête réalisée par le Credoc pour le Haut Comité de la Santé Publique (échantillon de 2.030 entretiens téléphoniques), en février 1992, intitulée « *La perception de la santé en France* », tableau 2, ci-dessous, montre que la bonne santé est associée à la liberté tout de suite après l'idée de prendre du plaisir à la vie.

Associez-vous bonne santé et ... en %

	Beaucoup	Un peu	Pas du tout	Ne sait pas
Prendre plaisir à la vie	88,0	10,9	0,8	0,4
Faire ce que l'on veut	79,5	18,0	1,5	1,0
Ne pas être malade	63,4	27,2	8,8	0,5
Vivre mieux	60,4	28,1	8,4	3,0
Ne pas souffrir	56,5	31,7	11,1	0,7
Ne pas avoir à consulter un médecin	39,7	34,5	25,7	0,2

Source : Enquête Credoc-HCSP 1992. (Haut comité de la santé publique, 1994)

Tableau 2 : Enquête, « *La perception de la santé en France* »

D'après l'étude, la souffrance du corps n'est pas nécessairement considérée prioritairement et l'accent porte sur la santé mentale. Cette santé mentale, selon la psychologue britannique et d'origine autrichienne, Marie Jahoda peut être caractérisée selon six concepts fondamentaux :

- l'attitude de l'individu vis-à-vis de lui-même ;
- le style et le degré de développement, de croissance ou d'actualisation de soi ;
- l'intégration des fonctions psychologiques ;
- l'autonomie ;
- une perception adéquate de la réalité ;

- la maîtrise de l'environnement». (Jahoda citée par Jaotombo, 2011, p.31)

La liberté de l'individu à se déterminer par lui-même et la capacité à s'adapter à son milieu sont donc des moyens de mesurer la santé. Cette conception de la santé est proche de la question de la normativité de Canguilhem et souligne l'importance d'être serein, psychologiquement, pour être en mesure d'accomplir ce qui relève de la mission de l'enseignant.

2.5. ... Pour jouer un rôle social

La santé est importante pour soi, mais elle permet aussi à l'individu de participer au bon fonctionnement de la société. Un rapport sur la santé, émanant du ministère de la santé s'ouvre sur ces lignes : « La santé de la population qui est par nature une ressource nécessaire – sinon suffisante – au fonctionnement et au développement de toute société, est plus que jamais un enjeu » (Haut comité de la santé publique, 1994, p. 10). Ainsi, un individu en bonne santé est aussi un individu contribuant au bon fonctionnement de la société et les enseignants y participent pleinement. Or, un enseignant en difficulté n'est pas nécessairement dans une santé mentale optimale permettant à l'être humain de réagir face à une norme et plus particulièrement au travail.

Yves Clot, dans un article de *Carnet de Santé* explique qu'« une personne en bonne santé sera une ressource psychologique et sociale » (Clot, 2013, p. 1). Au lieu d'envisager des pertes éventuelles liées à l'action empêchée, en raison d'un déséquilibre qui conduit à une mauvaise santé, il reprend une conception de Georges Canguilhem disant : « la santé, ça n'est pas seulement l'absence de maladie, c'est la capacité d'agir sur sa propre vie » (Canguilhem cité par Clot, 2013, p. 1) et le travail peut être « *un opérateur* » permettant cela. Pour Clot, « être en santé mentale au travail » (*Ibid*, p. 1) signifie être en mesure d'agir, voire d'étendre son pouvoir d'agir. Il est donc question d'agir, de maîtriser sa vie et ne pas subir des phénomènes extérieurs conduisant à l'absence de possibilité d'agir, à l'action empêchée, inhibant l'être dans l'accomplissement de sa mission au sein de la société. Il explique aussi que si le travail est jugé efficace par le sujet, la créativité se développe et la santé de l'individu sera bonne. Travail et santé sont donc étroitement liés et interdépendants, ce qui influe sur les ressources du pays.

La souffrance au travail et les conséquences qu'elle entraîne ont des incidences sur le bon fonctionnement de la société, dès lors qu'elle n'est pas absorbée, y compris dans

l'enseignement. Cet état de souffrance résulte d'un déséquilibre causé par une situation ou par un tiers. Suite à ce déséquilibre, les trois pôles fondamentaux que sont le physique, le psychologique et le social de l'enseignant ne sont plus en harmonie, ce qui génère une angoisse, voire un trouble, l'empêchant de mener son travail à bien, en réduisant ou en limitant sa capacité à réinventer ses propres normes. Par ailleurs, « la relation pédagogique n'est pas une simple affaire de savoir-faire ou de technique : elle engage des sujets avec leur histoire » et leurs émotions (Sonntag, 2010, p.2). L'état de santé est donc un état dynamique qui permet de tendre à l'autonomie, puisque l'homme sera apte à fonctionner dans n'importe quel contexte : il saura se mouvoir, évoluer et décider en n'importe quelle situation, et d'autant mieux que la relation pédagogique est caractérisée par de multiples décisions conséquentes à l'immédiateté et à l'imprévisibilité de la classe (St-Pierre, 2017). Il semble alors fondamental que l'enseignant soit capable de réagir en cas d'action empêchée ou qu'il sache *renormaliser* son environnement, afin d'assurer malgré tout son rôle au sein de sa classe, de son établissement et, plus généralement, son rôle social.

CHAPITRE 3 : SAVOIRS ET AUTORITÉ

Ce chapitre s'efforcera de distinguer l'autorité de notions proches comme l'autoritarisme ou le charisme, pour considérer aussi les différents courants d'autorité. Ces notions ont à voir avec la légitimité et la reconnaissance attendue des enseignants. Or, le statut seul ne permet plus à l'enseignant d'être respecté par les élèves.



Pour certains élèves, le savoir ne suffit pas à faire autorité. Pour d'autres, en revanche, le savoir fait autorité si un enseignant arrive à mettre en place des conditions idéales pour que les apprentissages puissent se faire et si ces élèves ont le sentiment d'accéder au savoir (Marin, 2012). L'autorité sera accordée par les élèves à leurs enseignants, si ceux-ci ont le sentiment d'évoluer et d'être en sécurité, si ces enseignants arrivent à mettre en place une situation didactique permettant à l'élève d'être en situation d'acteur de sa réussite, qu'il en a conscience et qu'il a connaissance de son action. Dans ces conditions, l'élève devient responsable de ses apprentissages et la relation enseignant – enseigné est modifiée. Lorsque l'élève est en mesure de fournir un travail et de progresser, il va montrer de l'appétence (Marin, 2012). L'attitude, le langage et le discours de l'enseignant vont donc jouer un rôle fondamental dans la construction de cette relation. En revanche, si la tâche est trop éloignée de ses capacités et que l'enseignant n'a pas réfléchi à la manière d'aider l'élève à surmonter la difficulté, s'il n'a pas pensé à la démarche d'apprentissage à mettre en œuvre pour permettre à l'élève de s'approprier le savoir, si sa façon de s'adresser à l'élève n'est pas sécurisante, alors celui-ci sera démobilisé et il refusera de se mettre au travail. Alors, comment parvenir à faire grandir l'autre (Serres, 2012) en toute sérénité ?

Selon Françoise Lantheaume et Christophe Helou dans *La Souffrance des enseignants* (Lantheaume et Helou, 2009), une des causes de la souffrance au travail serait la prise de conscience de la perte d'autorité de l'enseignant. Il convient alors de s'interroger sur cette notion et de faire la différence entre le pouvoir de droit et le pouvoir qui est accordé volontairement par autrui. Autrement dit, il convient à la fois de s'interroger sur ce qui compose l'autorité et d'en comparer différentes notions : *Potestas* et *Auctoritas*, *autoritarisme* ou *charisme*, tout en essayant de cerner ce qui participe de la légitimité de l'enseignant et du respect de l'élève à son endroit, et réciproquement.

1. *Potestas* et *Auctoritas*

La *Potestas* se caractérise par la légitimité, par son caractère consacré par les textes de lois ainsi que par les pairs. La *Potestas* correspond à une autorité de droit, celle qui confère

un statut à la personne ou lui accorde un grade lui permettant d'exiger une obéissance ou une activité.

En latin, le terme *Potestas* signifie le « pouvoir » ou « la puissance » accordée à un magistrat ou au père de famille, ce qui explique le caractère légitime, au sens latin du terme qui signifie « loi ». C'est donc un pouvoir accordé par la loi, par le droit ; c'est un « pouvoir légal reconnu, accordé par les instances supérieures de la société » (Prairat, cité dans Guérin, 2012, p.21). La *Potestas* relève ainsi d'un droit institutionnel. En effet, l'enseignant étant nommé par le ministère, après avoir passé un concours et avoir été recruté par des pairs, certains professeurs estiment que leur statut prévaut et qu'il n'y a pas besoin de s'imposer par l'*Auctoritas*. Ceux-ci se cantonnent donc à leur titre de « professeur », au sens de celui qui enseigne des notions, mais cela induit simultanément un regard erroné sur leur mission, telle qu'elle s'inscrit dans le référentiel du professeur actuellement : ces enseignants voient donc leur métier comme une réalité qui n'est plus, ce qui peut provoquer des mésententes entre eux, enseignants, et les élèves dont ils ont la charge.

La *Potestas* s'oppose à l'*Auctoritas* qui n'est ni un droit institutionnel ni le résultat d'une charge ou d'une mission. L'*Auctoritas* n'est pas un pouvoir légal ou légitime, mais le crédit qui est accordé à une personne et qui vient d'elle-même. S'il y a légitimité, c'est uniquement d'un point de vue moral ou affectif, en raison de l'attrait que les autres personnes ont pour la personne investie de cette autorité et de leur volonté de se soumettre à cette influence. L'*Auctoritas* émane donc véritablement de la personne enseignante pour des qualités qui lui sont reconnues : qualités humaines, qualités intellectuelles, qualités didactiques ou autres. L'*Auctoritas* serait alors synonyme de confiance, de reconnaissance : il s'agit donc de considérer les personnes pour le bienfait qu'elles procurent ou les qualités qui les animent. Ce qui s'entend dans l'origine latine du mot « auctoritas : *augere*, soit *augmenter* ».

L'*Auctoritas* est « synonyme d'influence, d'ascendant, de crédit. Elle n'est pas fondée sur la puissance légale de contraindre, mais sur le prestige personnel. Elle est l'art d'obtenir l'obéissance sans recours à la menace ou à la violence », comme la définit Prairat dans *La Sanction, petite méditation à l'usage des éducateurs*, que Véronique Guérin cite avant de proposer sa propre conception de l'autorité : « un ascendant personnel en vertu duquel [l'enseignant] se fait respecter, [l'enseignant] impose au jugement, à la volonté d'autrui » (Guérin, 2013, p. 82) . De fait, la relation entre un enseignant et celui qui reçoit l'enseignement

est double : certes, l'enseignant va exercer un ascendant sur celui qui apprend du fait de sa connaissance, de sa maîtrise de la discipline et parce qu'il sait où il doit amener les élèves qui lui sont confiés ; cependant, cette relation doit aussi être égale dans la mesure où l'enseignant reconnaît l'élève et que celui-ci le reconnaît. Elle peut aussi être égale car l'un et l'autre se respectent. Pour résumer cette théorie, Bruno Robbes, professeur en sciences de l'éducation, évoque la « relation asymétrique », mais qui comporte également une « relation symétrique » (Robbes, 2013, p.50).

Ainsi, le professeur ne devrait donc pas aspirer à la *Potestas* mais à l'*Auctoritas*, s'il veut exercer sa mission avec satisfaction. Il s'agit de tendre vers une autorité sereine et sans aucune forme de violence car il n'est pas question de soumission, mais « un principe régulateur de liens humains » (*Ibid*, p.50). C'est parce que les élèves adhéreront à ce que leur propose l'enseignant, tant du point de vue humain que scolaire, que celui-ci pourra espérer une coopération de la part des jeunes car « une position d'autorité est nécessaire dans l'enseignement comme ailleurs : elle se construit, se travaille, mérite sa reconnaissance. Cette construction est sociale et personnelle » (*Ibid*, p. 51) . Alors, qu'est-ce qu'une relation d'autorité ? Comment aider le professeur à acquérir un ascendant intellectuel sain suffisamment important, pour qu'il puisse mettre ses élèves au travail et obtenir leur coopération spontanée et volontaire ? Est-il possible de le former à des gestes et opérations qu'il faut connaître pour arriver à enseigner dans de bonnes conditions, afin d'entretenir ou d'améliorer son sentiment d'efficacité personnelle et son estime de soi ?

2. L'autorité et l'autoritarisme

Nombreux sont ceux qui pensent qu'être autoritaire, voire autoritariste, signifie avoir de l'autorité : il y a donc souvent confusion entre ces notions, y compris de la part des enseignants. L'approche de la question de l'autorité, par la philosophe Hannah Arendt, trouve peut-être une explication à cela à travers la distinction entre *autorité* et *obéissance*. Aussi est-ce la raison pour laquelle « on la prend souvent pour une forme de pouvoir ou de violence. Pourtant l'autorité exclut l'usage de moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué » (Arendt, 1972, p. 123). L'autorité n'est donc pas à confondre avec la violence que peut entraîner l'autoritarisme.

L'autoritarisme n'est pas à rapprocher de la capacité à « faire preuve d'autorité ». Elle est une pratique qui recherche la soumission et l'obéissance des jeunes. Or la soumission consiste à accepter une autorité contre laquelle la personne a lutté. Cette relation est une relation investie de violence et l'être qui se soumet entre dans une forme de dépendance à l'égard de celle qui est parvenue à s'imposer par la force. De fait, certains élèves, lorsqu'ils se soumettent à une personne autoritaire, tombent dans une passivité intellectuelle et ils font uniquement ce qui leur est ordonné par crainte de la personne ou par peur de représailles. La réponse favorable à la demande et obtenue par l'autoritarisme, celle qui est visible par l'enseignant, ne relèverait donc pas du désir de faire ni du désir d'apprendre que peut susciter la relation d'autorité. L'autoritarisme, qui cherche à s'imposer de manière gratuite et violente, n'est donc pas garant d'apprentissage, soit une mise au travail à des fins d'apprentissage, de façon volontaire et pour s'approprier de nouveaux savoirs.

Michel Serres rappelle dans un article *du Point* (21 septembre 2012) que la hiérarchie est animale. Pour lui, faire autorité, loin de susciter crainte et courbettes, est avant tout adopter une posture qui permette à celui qui se soumet à l'autorité d'une autre personne de grandir et de s'épanouir. Ainsi, si certains rêvent du silence d'or qui règne dans la salle de classe d'un professeur autoritaire, mesurent-ils que cet état de fait n'existe que par une forme de terreur qu'instaure celui qui gouverne la classe, à l'image des monarques qui tenaient les sujets sous leur joug ? Il n'est alors pas question de reconnaissance pour la capacité à intéresser l'élève à la discipline enseignée ou la capacité à former et encore moins de relation basée sur la rencontre intersubjective.

3. L'autorité et le charisme

L'autorité n'a rien à voir avec l'autoritarisme et n'a rien à voir non plus avec le charisme, ce que soulignent des travaux de sociologues, dont ceux de l'allemand Max Weber (Dericquebourg, 2007). Certaines personnes possèdent en effet une aptitude à exercer une influence sur les autres qui se soumettent volontiers à elles, mais c'est parce que les premières ont su charmer par leurs attitudes, leurs savoirs, leurs capacités dans un domaine ou par le cadre rassurant qu'elles ont réussi à mettre en place. Ce qui importe, c'est qu'une personne agisse volontairement et accepte de se placer sous l'autorité d'une autre parce que celle-ci aura su inspirer confiance et envie, parce qu'elle pense également que l'individu investi d'un

certain charisme lui sera agréable et que leur relation sera enrichissante. Avoir de l'autorité n'est pas à associer au charisme.

Le charisme se rapproche de l'*auctoritas*, puisque c'est un don qui émane de la personne, mais il y a toutefois une nuance, dans la mesure où le charisme repose sur une forme de séduction volontaire que l'*auctoritas* ne comporte pas réellement. D'ailleurs, l'origine grecque du mot, *kharisma* signifie « grâce ». Le dictionnaire Larousse définit le charisme comme une « influence sur les foules d'une personne dotée d'un prestige et d'un pouvoir de séduction exceptionnels » (Larousse, 2009, p. 184). La notion de pouvoir exceptionnel renvoie à ce qui est remarquable et rare. L'autorité charismatique repose sur :

la « croyance » dans le prophète, sur la « reconnaissance » que rencontre personnellement le héros de guerre charismatique, le héros de la rue ou le démagogue, et cette autorité s'effondre avec lui. Elle ne tire cependant pas pour autant son autorité de cette reconnaissance de la part des dominés. C'est l'inverse : croyance et reconnaissance ont valeur de devoir, celui qui est charismatiquement légitimité exige qu'il soit accompli pour lui et châtie les manquements. L'autorité charismatique est bien aussi un des grands pouvoirs révolutionnaires de l'histoire ; sous sa forme entièrement pure, elle présente cependant un caractère tout à fait autoritaire et dominateur. (Weber, 2014, p. 298)

Le charisme ne serait donc pas un don commun à tous, alors que l'*auctoritas* pourrait se construire, se penser. Le charisme serait une particularité de certaines personnes qui leur assure une forme de prestige, une aura qui leur permet d'avoir un ascendant sur un groupe. Mais dès lors que « le succès est refusée [au maître], sa domination vacille » (*Ibid*, p. 299).

4. Les courants d'autorité

Confrontés aux mêmes classes et aux mêmes élèves, certains enseignants se retrouvent en difficulté, tandis que d'autres parviennent à motiver les élèves pour les faire travailler et progresser ; ils arrivent à les mener vers les apprentissages tout en acquérant leur adhésion, sans que ce soient le statut ni la crainte qui opèrent sur les élèves, mais davantage une dimension subjective et propre à la personne faisant autorité. Pour Véronique Guérin, l'autorité est essentiellement une présence (2015). Elle ajoute qu'il existe différents courants d'autorité qui, une fois réunis, forment une « autorité contenante intéressante » (Guerin,

2015, 19mn33). Elle présente ainsi trois courants d'autorité : l'autorité qui émane du courant normatif, celle qui vient du courant rationnel et le courant empathique, puis propose de tous les regrouper dans un courant intégratif.

4.1. Le courant d'autorité « *normatif* »

Par courant « *normatif* », Véronique Guerin explique l'autorité telle qu'elle a pu s'exercer à l'école jusque vers les années 1968. Il s'agit d'une autorité où l'enseignant se réfère à une règle et joue de sa position, de son statut. L'adulte arrive à se faire obéir et à soumettre l'élève par une domination, mais il n'exerce aucune autorité éducative (2015). L'approche statutaire de l'autorité fait de l'enseignant un représentant de la société qui lui délègue la préparation au contrat social et à l'intégration dans la société, en raison de l'importance accordée à la règle. Cette soumission aux règles de la classe et de l'éducation n'est finalement qu'une appréhension du contrat social soumettant chacun à des lois parce que les autres font de même, et garantissant ainsi la sécurité et le respect de ce contrat social (Foray, 2009). Cependant, le regard de Philippe Foray, professeur de philosophie, qui parlait déjà des trois formes de l'autorité, est assez acerbe sur cette autorité statutaire, puisqu'elle introduit la notion de domination et l'éducation devient « un des processus permettant aux dominants de reproduire les conditions de leur domination au moyen de l'inculcation de la culture » (Foray, 2009, p. 80). Le courant d'autorité normatif est par conséquent celui qui agit au nom de la règle, quelle que soit la situation.

4.2. Le courant « *rationnel* »

Le courant « *normatif* » (2015, 19mn46) présentant certaines limites liées à l'évolution sociétale et au rapport à l'enfant, et influençant par là même le rapport à l'autorité, une autre approche a pris le dessus : l'autorité dite « *rationnelle* » (2015, 38mn). Cette autorité repose sur la capacité de l'enseignant à échanger et à convaincre l'élève du fondement de ses exigences, ne faisant pas seulement de l'élève un être obéissant mais quelqu'un capable de raisonner et de comprendre ses attentes. La difficulté reste cependant de faire adhérer l'autre. Un raisonnement peut en effet être logique et structuré, mais la démonstration ne permet pas toujours de convaincre. L'approche tend à montrer un enseignant certain de ses

motivations et qui cherche à se faire entendre, mais qui n'écoute pas nécessairement ce que l'élève peut répondre. Sa légitimité prend appui sur les compétences de l'enseignant à négocier. La limite de ce courant est l'écoute, puisque l'enseignant impose par un raisonnement, mais il n'est pas capable de prendre en compte l'élève ni d'écouter ce qui ne plait pas sans en être heurté.

4.3. Le courant « *empathique* »

Le courant d'autorité « *empathique* » (2015, 1h06mn) est issu des pratiques nordiques, notamment de l'approche de l'enfant venue du Danemark. Ce courant propose d'écouter la parole de l'enfant, d'être capable d'entendre des choses qui ne plaisent pas, d'essayer de clarifier ce qui se passe pour l'enfant et ce qu'il ressent lorsqu'il enfreint le règlement (2015). Il s'agit là d'une relation d'autorité fondée sur une véritable interaction entre l'enseignant et l'élève. Cependant, cette écoute empêche parfois l'agir, notamment dans des situations d'élèves extrêmement difficiles et touchantes. L'objectivité laisse place à la compassion, ce qui ne permet plus à l'enseignant d'agir en toute sérénité.

4.4. Le courant d'autorité intégratif

Dernier courant d'autorité décrit par Véronique Guérin, le « courant d'autorité intégratif » (2015, 1h16), ressemble ainsi à une manière particulière d'exercer le pouvoir qui vient du statut et du savoir de l'enseignant, selon des valeurs et des approches qui lui siéent car cette façon d'exercer ce pouvoir entre en résonance avec des valeurs qui lui appartiennent et qui n'ont pas de rapport avec la volonté de plaire ni de s'imposer par la force.

L'autorité enseignante vient donc de la capacité de certains enseignants à réussir à dépasser la relation de pouvoir qui leur vient du statut, pour mettre en place une véritable autorité exercée sans faire violence et en arrivant à faire en sorte que les élèves coopèrent, au service de leur propre épanouissement. Ce n'est pas sans rappeler une déclaration du journaliste Philippe Meyer sur France culture. En effet, rappelant la puissance du langage non verbal du chef d'orchestre Léonard Bernstein qui par un regard, un signe de la tête, un signal discret, informe ses musiciens qu'il faut participer à l'œuvre. Il finit par comparer la relation du chef d'orchestre avec ses musiciens « au dialogue muet des amoureux ». Il ajoute :

Il me semble que l'on comprend ce qu'est un chef d'orchestre et même ce qu'est un chef. Quelqu'un dont l'autorité ne vient pas de sa baguette, ni de son titre, ni des galons invisibles qu'il a sur la manche, mais de la confiance qu'il accorde et qu'il confère, de l'attention qu'il porte à ceux qu'il dirige, du plaisir qu'il cherche à partager et qui se lit, une fois le mouvement achevé, sur le visage des musiciens [...]». (Meyer, 2014, 2mn23 à 2mn48)

Cette comparaison montre l'importance du travail, de la coopération, de la rigueur, mais aussi l'importance du lien.

Moins métaphorique, mais rappelant certains éléments de ce qui précède, l'Education nationale (2015), dans un glossaire destiné à présenter des ressources pour l'enseignement moral et civique, définit l'autorité comme :

La capacité à obtenir l'obéissance sans avoir à recourir ni à la menace, ni à la persuasion. La relation d'autorité est hiérarchique, donc non égalitaire, sans être pour autant une contrainte. L'autorité est un commandement que celui qui l'accepte reconnaît comme indispensable à son épanouissement. L'autorité ne peut émaner que de celui qu'on reconnaît comme « auctor », l'auteur, celui qui accroît, et donc celui qui soutient et permet de se développer (« augere » : augmenter, faire croître). La compétence dans l'enseignement sera en ce sens une source de l'autorité du maître¹.

5. La question de la légitimité

5.1. La légitimité de l'enseignant

La relation enseignant-enseigné reste une relation d'autorité et non de persuasion, puisque cette dernière repose sur des sentiments, sur l'émotionnel ou sur l'argumentation.

Pour Hannah Arendt :

L'autorité est incompatible avec la persuasion qui présuppose l'égalité et opère par un processus d'argumentation. Là où on a recours à des arguments, l'autorité est laissée

¹ (https://cache.media.eduscol.education.fr/file/EMC/02/5/Ress_emc_glossaire_464025.pdf)

de côté. Face à l'ordre égalitaire de la persuasion, se tient l'ordre autoritaire, qui est toujours hiérarchique ». (Arendt, 1972, p. 123)

Pour elle, l'autorité ne peut donc pas reposer sur une relation horizontale et elle ajoute :

La relation autoritaire entre celui qui commande et celui qui obéit ne repose ni sur une raison commune ni sur le pouvoir de celui qui commande ; ce qu'ils ont en commun, c'est la hiérarchie elle-même, dont chacun reconnaît la justesse et la légitimité, et où tous deux ont d'avance leur place fixée. (Arendt, 1972, p. 123)

Ainsi, la relation d'autorité serait une relation hiérarchique reconnue et acceptée, *une relation asymétrique*, car les élèves savent que cette relation est adaptée à la situation.

La légitimité s'explique par les connaissances, les compétences et les capacités de l'enseignant à transmettre et rendre accessible les savoirs à acquérir. Toutefois, cette relation peut-elle toujours s'appliquer dans la mesure où certains chercheurs, comme Guérin (2013), soutiennent que la fonction seule ne suffit plus pour faire autorité ? Et d'ajouter :

Il n'y a plus d'implicite des interdits et la montée de l'individualisme change le rapport à l'autre en général et le rapport maître-élève en particulier. Le professeur se sent en difficulté pour assumer l'asymétrie inhérente tant à sa position générationnelle qu'à son rôle de transmetteur des savoirs. (Debarbieux *et al.*, 2012)

Ainsi, faire cours et transmettre un savoir ne sont plus des conditions suffisantes pour que les élèves accordent crédit et estime à l'enseignant, ce qui est à rapprocher de l'autorité. De même, le regard que la société porte sur le monde enseignant s'est largement dégradé pour une large partie de la population qui ne reconnaît à l'enseignant qu'un grand désir de vacances, voire un caractère pédant. De fait, est-il possible de mettre en œuvre des processus et des activités favorisant le sentiment de sécurité, le sentiment de respect pour celui qui détient le savoir et de développer ainsi la confiance en soi de l'enseignant ? Si oui, quels sont-ils et comment parvenir à les mettre en œuvre ? Comment construire l'*Auctoritas* ? Quand faut-il la penser ? Grâce à quel(s) moyen(s) ou dispositif(s), grâce à quelle(s) aide(s) ou conseils ? Qui serait en mesure de former à la construction d'une autorité ? Par ailleurs, est-il possible d'enseigner les composantes au service de la cette construction de l'autorité ?

5.2. Légitimité intellectuelle et intelligence dans les relations humaines

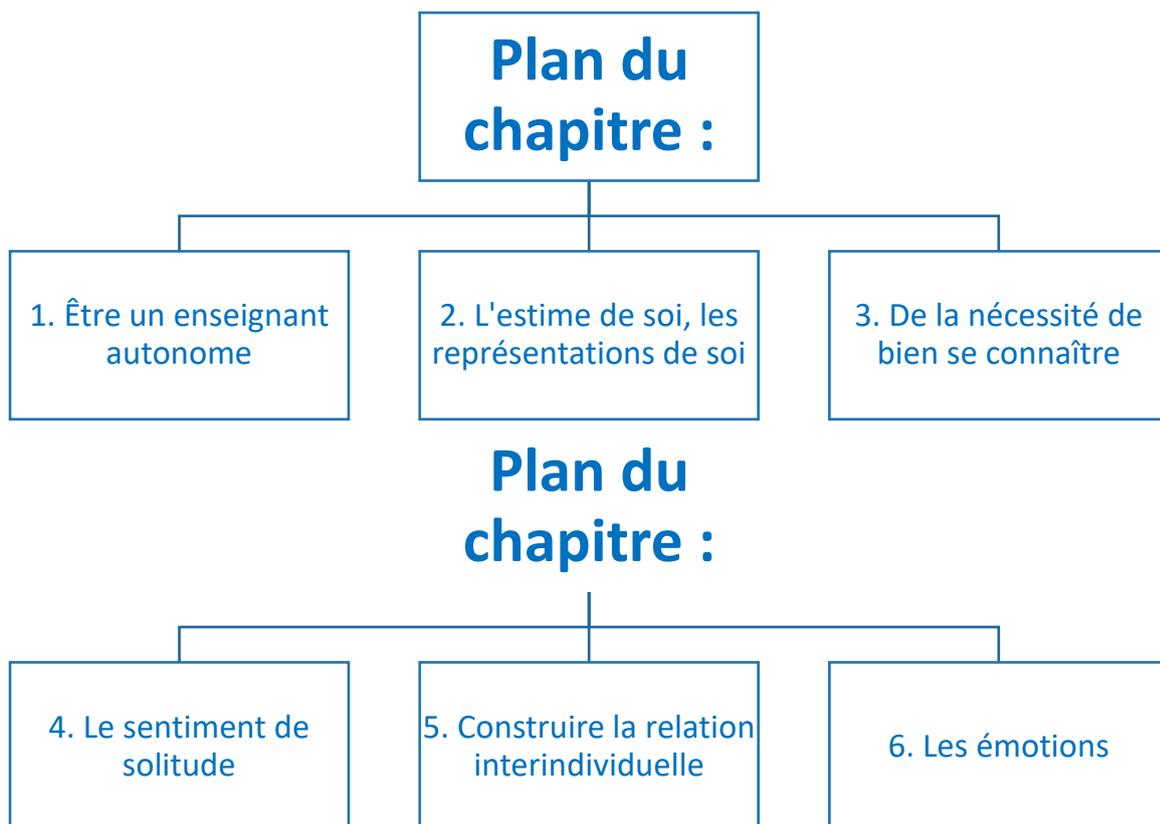
La reconnaissance que les autres personnes accordent à un enseignant pour ses savoirs et son travail bien fait, pour ses qualités humaines, pédagogiques et didactiques pourrait donc être synonyme d'autorité, en éducation. À noter cependant que pour la psychodynamique du travail, la reconnaissance est un jugement qui porte sur l'activité, sur le travail, « sur le faire et non sur l'être d'ego » (Dejours, 2018, P. 61). Concrètement, le jugement de reconnaissance et d'autorité du professeur se traduit par sa légitimité au sein de la classe, par la capacité du professeur à faire en sorte que les élèves coopèrent et adhèrent aux activités proposées de façon libre et volontaire, dans un climat de confiance et de sécurité, ce qui nourrira, chez le professeur, un fort sentiment d'efficacité personnelle et contribuera à son bien-être. L'intelligence des relations humaines serait donc une relation de respect mutuel qu'on qualifierait de relation de même niveau : une relation qu'il serait possible de considérer comme relation de qualité et de valeur égale.

L'autorité qui n'a rien de brutale repose toutefois sur une hiérarchie provenant de la supériorité intellectuelle de l'enseignant. Celui-ci dispose d'un savoir académique plus important que les élèves qui lui sont confiés du fait de son âge plus avancé et de sa formation universitaire. Par ailleurs, ayant connaissance des programmes et de la prescription, il lui appartient d'organiser les activités et de mettre en œuvre un enseignement qui assurera l'élévation intellectuelle des élèves car les activités proposées à la classe relèvent de sa responsabilité.

L'autorité de l'enseignant résulte donc de son aptitude à instaurer un climat de classe sécurisant et motivant reposant à la fois sur une relation humaine de qualité et de valeur égale ainsi que sur une relation intellectuelle de qualité mais asymétrique.

CHAPITRE 4 : SUBJECTIVITE ET SITUATIONS D'ENSEIGNEMENT

La pratique enseignante est une activité dans laquelle deux subjectivités se rencontrent, notamment pour créer le lien pédagogique avec l'élève. De plus, le métier d'enseignant a la particularité d'engager la personnalité entière. Même s'il convient de prendre de la distance par rapport à sa propre situation d'élève, la relation pédagogique active des besoins, des désirs ou des affects du passé ou à l'oeuvre, maintenant, dans sa vie de l'adulte et d'enseignant qu'il serait bénéfique d'identifier aux deux partenaires de la relation éducative.



Le métier d'enseignant est assez particulier dans la mesure où il engage la personnalité entière. Même s'il convient de prendre de la distance par rapport à sa propre situation d'élève, la relation pédagogique active des besoins, des désirs ou des affects du passé ou à l'œuvre, maintenant, dans sa vie de l'adulte et d'enseignant. De plus, pour s'engager dans l'activité, l'enseignant doit faire l'expérience de la confiance, la confiance en soi et en ses motivations, la confiance en ce qu'il fait.

Dans un article publié dans la *Revue Française de Pédagogie* de 2005, il est rappelé en préambule que le lien entre pédagogie et psychanalyse a été suggéré pour la première fois par Sandór Ferenczi, lors d'une conférence à Salzbourg, en 1908. Freud a lui-même évoqué « l'intérêt de la psychanalyse du point de vue pédagogique » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005; Pechberty, 2003). Ce lien permet actuellement de s'appuyer sur les apports de la psychanalyse à l'enseignement car l'enseignant a d'abord été un élève et les souvenirs de son vécu peuvent influencer la relation éducative, en lien avec les rapports que lui-même avait eu avec ses enseignants. En effet, Freud évoque les « transferts amoureux ou hostiles à l'œuvre dans le rapport au maître et à son savoir, répétition d'images infantiles sur des situations nouvelles » (Pechberty, 2003, p. 265).

Être enseignant, c'est se positionner face à une classe ou en tant que médiateur du savoir, s'interroger sur ses qualités et capacités de communication, se positionner en tant que professionnel, soit en adulte référent, mais l'enseignant est d'abord un sujet avec sa vie et son passé.

1. Être un enseignant autonome

L'enseignant épanoui se caractérise essentiellement par un sentiment d'efficacité personnelle affirmée lui permettant d'organiser, d'ajuster voire de reprendre son activité sans que sa confiance en soi s'en trouve impactée. Il saura faire un travail sur lui, s'organiser pour réorganiser la prescription, s'adapter à l'activité contrariée ou encore faire preuve de créativité pour dépasser les difficultés. À l'inverse, un sentiment d'efficacité personnelle dégradée cause un profond mal-être car l'enseignant aura du mal à donner du sens à son activité, voire à se reconnaître dans ce qu'il fait. Le concept de Sentiment d'Efficacité Personnelle (S.E.P.) ou encore *self-efficacy* a été défini par Albert Bandura, spécialiste de la psychologie cognitive, comme « la croyance que possède un individu de ses compétences

pour atteindre un but » (Banduras cité par Capron, 2009, p. 5). En théorie sociocognitive, le sentiment d'efficacité personnelle est la base de la motivation et cela même qui conduit l'action. Il s'agit de la perception que l'individu a de sa capacité ou non à réaliser une activité, ce qui lui permettra d'entrer dans la tâche ou non. Si le sentiment d'efficacité est faible, l'individu ne trouvera pas la motivation nécessaire pour se mettre en activité car il estimera ne pas avoir les compétences nécessaires pour réussir la tâche. Bien que d'autres paramètres entrent en jeu (Puozzo Capron, 2009), le sentiment d'efficacité personnelle repose sur quatre points que Bandura a appelé *sources* : la maîtrise de la tâche, la comparaison sociale, l'image qui est renvoyée à la personne par un tiers et la santé de la personne.

« L'expérience active de maîtrise » (Rondier, 2004, p. 3). Lorsque l'enseignant vit des situations de coopération, de succès, lors de son expérience professionnelle, il pourra croire en ses capacités à accomplir les tâches données, ce qui renforce le sentiment d'efficacité personnelle, tandis que l'expérience de l'échec conduira l'enseignant à douter de ses capacités personnelles à accomplir la tâche.

« L'expérience vicariante ou l'expérience indirecte » (Rondier, 2004). L'enseignant vit son métier par procuration et se compare à un collègue. Si ce collègue vit une expérience complexe et parvient à accomplir la tâche avec succès, un enseignant peut indirectement se persuader d'être capable de réussir et de connaître le succès au même titre qu'un collègue. Inversement, l'échec d'un pair peut conduire un enseignant à douter de ses propres capacités à réussir. C'est donc par le travail d'observation et de comparaison que l'enseignant va forger ou douter de son sentiment d'efficacité personnelle.

« La persuasion verbale » (Rondier, 2004). Par la persuasion verbale, Bandura explique que le regard des autres sur la capacité à accomplir la tâche influencera le regard d'un individu, ici de l'enseignant lui-même, et impactera son SEP. Le tiers peut ou non persuader, soit agir sur le destinataire en s'adressant à ses émotions ou à ses croyances, ce qui ne relève ni de la réalité ni de la raison, mais il aura un pouvoir sur l'enseignant. De plus, selon l'estime et la position que la personne ressource occupe aux yeux de l'enseignant lui-même, les propos de cette personne impacteront son SEP. Plus la personne bénéficie d'une expertise et d'un degré d'autorité reconnus, plus ses conseils ou ses propos seront influents. Cette « *source* » renvoie indirectement à l'importance des relations sociales et des conséquences qu'elles peuvent avoir sur la personne.

« Les états physiques et émotionnels jouent un rôle dans le sentiment d'efficacité personnelle » (Rondier, 2004). Si des empêchements psychiques ou physiques sont un frein à la réalisation de la tâche, surtout lorsque celle-ci est de faible performance, alors l'individu peut douter de ses propres capacités et vivre l'expérience de l'échec. Ainsi, un enseignant, s'il n'est pas en pleine possession de ses moyens physiques ou psychiques, si la tâche à accomplir n'est pas très complexe et qu'il ne parvient pas à l'objectif qu'il s'était fixé, connaîtra l'expérience de l'échec et son SEP sera impacté.

Réussir ce qui est entrepris, avoir les capacités pour accomplir le but fixé, obtenir le jugement de beauté ou d'efficacité d'autrui ou encore dominer ses émotions sont des aptitudes qui favorisent la construction du SEP et qui peuvent le renforcer.

2. L'estime de soi, les représentations de soi

Le sentiment d'efficacité personnelle est à distinguer de l'estime de soi. L'estime de soi en psychologie sociale est un sentiment qui porte sur sa propre valeur : ce que je vaudrais ou non. En 1979, Rosenberg définit l'estime de soi comme « la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou ne s'aiment pas, s'approuvent ou se désapprouvent » (Rosenberg cité par Martinot, 2001, p. 484).

L'estime de soi, si elle est haute, permet à une personne de se réaliser et de vivre la vie qu'elle se souhaite. Une estime de soi faible rend une personne vulnérable, et elle se sent toujours inadaptée à la situation. Elle rencontre des obstacles et manque d'assurance (Poletti, 2013). L'estime de soi, selon Rosette Poletti, infirmière puis psychiatre suisse, repose sur deux éléments complémentaires : prendre la mesure de ses propres compétences et avoir la conviction intime d'avoir de sa valeur. L'estime de soi concerne un rapport de la personne à elle-même : nul besoin de se mesurer aux autres ou de se comparer aux autres, alors que c'est un phénomène qui conditionne le sentiment d'efficacité personnelle, puisque celui-ci prend sa source, en partie, dans ce rapport aux autres. Être soi consiste aussi à vivre sereinement sa différence par rapport à l'autre : il y a donc bien soi et les autres.

Bien que l'estime de soi repose sur un rapport intime à l'individu, elle n'est pas stable. Un enseignant qui peine à mettre les élèves au travail, qui rencontre des difficultés à déployer son activité peut voir son estime de soi égratignée ; l'équilibre psychique de la personne risque d'être impacté et cela peut entraîner une rupture d'équilibre. De déceptions en déceptions,

l'enseignant doute progressivement de ses compétences et de sa capacité à mener à bien ce qu'il souhaite entreprendre. S'il perd en assurance, voire s'il en manque, il risque de s'engager moins dans son travail car il peut connaître un « malaise identitaire » (Wittorski, 2016, p. 48). Pris de doutes, d'incertitudes, l'enseignant, dans des cas extrêmes, expérimente le sentiment de déprofessionnalisation. Une fois cette situation installée, quel écart y a-t-il avec le désengagement et décrochage professionnel ? De fait, est-il possible de penser des activités, des situations, des encadrements qui favoriseraient le raccrochage des enseignants ?

3. De la nécessité de bien se connaître

S'il faut maîtriser des compétences disciplinaires et pédagogiques pour enseigner, il importe aussi de bien se connaître car l'enseignant est marqué par un vécu qui peut influencer son approche, voire son expérience du métier. L'activité de l'enseignant est certes située dans un contexte, un environnement scolaire, mais elle est « aussi située dans l'histoire personnelle et sociale du sujet psychologique et jusque dans son corps » (Clot, 2008a, p. 217). Ada Abraham, dans la suite de Carl Rogers, psychologue humaniste, et de sa notion de soi, « cré[e] un nouveau concept, le « co-soi », instance primordiale s'organisant autour des notions de confiance/défiance et de bien-être/détresse, pour formaliser des vécus archaïques dans la construction du soi » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005, p. 133), notant ainsi la difficulté de la construction d'une identité professionnelle. Toutefois, la personne intime est une identité à part entière et le « soi professionnel » ne serait alors qu'un personnage. D'ailleurs, l'identité professionnelle elle-même peut se décliner autrement, selon qu'elle sera confrontée à un pair, un élève ou un membre de l'administration. Se référant à Ada Abraham, Gilles Ferry, professeur de sciences de l'éducation, décline la notion de « soi » en différents soi : « le vrai soi et le faux soi, le soi professionnel, le soi manifeste et le soi caché, etc. qui inclut la dimension inconsciente » (1985, p. 78). Formé de différents soi, il n'en reste pas moins que si le soi professionnel n'est pas à la hauteur de ses ambitions, les autres soi peuvent être fortement perturbés, d'où la nécessité de bien se connaître et d'être en mesure d'identifier les contours de ses différents soi.

Pour Claudine Blanchard-Laville, l'identité professionnelle n'est pas autre à côté de son identité personnelle : elle pense que l'élève que l'enseignant a été est présent et influence l'adulte qu'il est devenu, sans qu'il s'en rende compte (2001). De fait, l'identité personnelle

peut ou risque très vite de s'immiscer dans l'identité professionnelle, ce qui peut nuire à la relation pédagogique (Blanchard-Laville *et al.*, 2005). La relation pédagogique est donc teintée d'affect et marquée par des représentations qui émanent du rapport au savoir ou de l'élève que l'enseignant aura été. « Les mettre à jour contribue à éclairer l'enseignant sur la répétition de certains de ses comportements, sur ses réactions « intuitives », sur le malaise qu'il peut parfois ressentir face à certains élèves » (Lagadec, 2009, p. 6). Bien que l'enseignant s'efforce de penser et d'anticiper sa séance sur des notions disciplinaires et didactiques, donc sur des fondements rationnels, le déroulement de cette séance ne peut se faire sans une part d'inconscient. Par ailleurs « le désir d'enseigner implique la « capture » du désir de savoir chez l'élève, haine et amour se conjuguent dans le fonctionnement d'un « contrat pédagogique » », explique Georges Mauco dans *Psychanalyse et éducation*, en 1967, où il montrait que la pédagogie gagnerait à s'appuyer sur des facteurs inconscients chez l'enfant (Mauco cité par Filloux, 2003, p. 16).

L'inconscient entre en jeu dans la relation éducative (Filloux, 2003; Pechberty, 2003). La relation pédagogique peut provoquer ou laisser place à des « pulsions sexuelles ou agressives qui facilitent ou freinent l'apprentissage » (Pechberty, 2003, p. 266). La nécessité de bien se connaître semble donc indispensable pour mieux vivre son métier et pour gérer toutes les contrariétés ou encore pour être en mesure d'ajuster l'activité empêchée lorsqu'elle est confrontée au réel. Mieux savoir ce qui va déstabiliser ou créer une rupture d'équilibre, identifier ce qui fait plaisir ou cause déplaisir, ce qui relève du désir ou de la réalité sont autant de fondamentaux qui régissent la vie mentale de l'enseignant, en lien avec le concept de *narcissisme* car il permet de comprendre les « principes fondamentaux » (Dessuant, 2007, p. 3) cités précédemment (constance, plaisir / déplaisir, réalité). Par exemple, pour reprendre Pechberty, en situation de *réel*, l'enseignant peut être amené à vivre une relation duelle ou exclusive pouvant lui faire oublier, le temps d'un instant, le reste de la classe. Les causes de cette relation privilégiée peuvent être multiples : envie d'aider, de valoriser ou encore répondre à une provocation, voire être stressé à l'idée de retrouver un élève difficile ou de travailler avec un pair (Pechberty, 2003). Cependant, pour Pechberty, le narcissisme conduit à se reconnaître inconsciemment dans l'autre (2003). Or, si l'enseignant se connaît mieux, la réalité est moins difficile à vivre et l'écart ou la proximité avec la « *réalité psychique* » s'appréhende autrement (Blanchard-Laville *et al.*, 2005, p. 134). De fait, l'enseignant comprend mieux pourquoi il met en œuvre des mécanismes de défense, dans le

travail ou dans la relation pédagogique. Laplanche et Pontalis définissent les mécanismes de défense ainsi :

Les mécanismes de défense constituent l'ensemble des opérations dont la finalité est de réduire, de supprimer toute modification susceptible de mettre en danger l'intégrité et la constance de l'individu biopsychologique. Ils prennent souvent une allure compulsive et opèrent au moins partiellement de façon inconsciente. (Laplanche et Pontalis cités par Friard, 2012, p. 214)

Daniel Lagache, privilégie les mécanismes de dégagement aux mécanismes de défense (Ionescu et al., 2020). Les premiers permettent encore d'intervenir en se familiarisant avec une situation nouvelle s'avérant déstabilisante et que le sujet peut dominer. C'est pourquoi, savoir tirer profit de ses expériences antérieures permet une réflexivité et une distance évitant d'être contraint de réfléchir dans l'instant, notamment dès lors qu'un sujet a pensé et identifié ses émotions, ses réactions potentielles et ses aptitudes à faire face à certaines situations. De plus, cette connaissance, voire cette anticipation, ne peut que favoriser un sentiment de sécurité dans une situation de doute ou de rupture d'équilibre. Or, c'est justement cette sécurité, en cas de déstabilisation affective et cognitive, qui soutient le développement professionnel (Benony, 1998, p. 82 cité par Demogeot et Lighezzolo-Alnot, 2014).

4. Le sentiment de solitude

Le métier d'enseignant, jusqu'à présent, reste un métier dans lequel le professionnel jouit d'une certaine liberté d'action dans la mise en œuvre du programme. En effet, « *l'enseignant dispose d'une forme d'autonomie dans sa classe* » défendue par la nécessité dans laquelle il se trouve de devoir « s'ajuster à la diversité et à la complexité du travail auquel [il fait face selon] l'environnement, le public d'élèves, les buts, les moyens fixés pour les atteindre » (Maroy, 2006, p. 114). Faut-il pour autant conclure que l'indépendance liée à la liberté pédagogique des enseignants relève d'une solitude choisie ? Alors que ce métier est un métier relationnel et de communication, beaucoup d'enseignants se disent seuls au point qu'Hervé Hamon dans son livre *Tant qu'il y aura des élèves* affirme :

Le corps professoral d'un établissement, en règle générale, est une juxtaposition d'individualités dont le lien essentiel est un lien disciplinaire...on partage un peu de

savoirs, un peu de méthodes, on se rend service... [mais c'est] un patchwork de solitudes». (Hamon, 2004, p. 182)

Si les enseignants ont du mal à coopérer et s'ils se montrent très réticents au travail d'équipe, paradoxalement, ils déplorent assez massivement le manque d'échange, de communication voire de cohérence entre les différents acteurs de la communauté éducative. Or, c'est précisément ce manque qui peut générer le sentiment de solitude, notamment lorsqu'un enseignant est confronté à une difficulté du métier. Non seulement, la difficulté impacte son sentiment d'efficacité personnelle, mais elle peut aussi être vécue comme un échec amenant l'enseignant à s'interroger sur lui-même et favorisant le sentiment de culpabilité (Yelnik, 2016). Sans doute est-ce une des raisons, entre autres, pour laquelle la DEPP (Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance), en 2013, a estimé que les enseignants constituent un public soumis à des risques psychosociaux élevés (Jégo et Guillo, 2018).

5. Construire une relation interindividuelle

Si l'activité enseignante est une activité intellectuelle et cognitive, elle est aussi « marquée par une dimension affective, émotionnelle » (Maroy, 2006, p. 115) en raison du caractère relationnel et humain qui caractérise ce métier. La relation s'imposant comme un moyen d'arriver à obtenir l'attention des élèves, leur co-construction du cours, elle favorise aussi le sentiment d'efficacité de l'enseignant et la sérénité, garants de la santé au travail. Cette relation, pour être de qualité, ne doit ni être une relation de séduction ni fondée sur une posture autoritariste, mais sur un désir d'élever l'élève, parfois même contre son gré car l'adulte connaît la nécessité de le former et de lui permettre d'acquérir les compétences qu'il peut lui amener. Mireille Cifali, psychanalyste et professeur en sciences de l'éducation explique à ce sujet :

Dans la profession d'enseignant, d'éducateur, ou dans toute profession en contact avec un enfant, la rencontre tourne autour d'une évolution souhaitée par l'adulte. Il s'agit de trouver les moyens pour que cet enfant évolue, qu'il quitte ce qui le handicape, qu'il consente à apprendre s'il s'y refuse, qu'il parle s'il est muet, qu'il se calme s'il est trop agressif ; qu'il ne vole plus, ne mente plus, que l'addition ne lui soit plus imperméable, qu'il change sa manière de s'y prendre. Qu'il sorte de sa position autodestructrice, qu'il

soit envers lui-même plein de prévenances et accède au bonheur dont il se prive ».
(Cifali, 2005, p. 56)

La relation pédagogique de qualité est ainsi un impératif pour faire évoluer les élèves. Elle explique même que l'adulte, s'il ne parvient pas à instaurer une bonne relation avec l'élève, pourrait priver un jeune d'un épanouissement personnel dont ce dernier n'a pas encore connaissance du fait de sa jeunesse et donc de sa dépendance à l'adulte. L'être humain a donc besoin des autres pour se développer, y compris pour son développement émotionnel.

5.1. Entrer en relation

L'individu pour se développer a besoin de l'autre. La relation que l'individu entretient avec d'autres personnes est fondamentale pour son bien-être. Selon le psychanalyste Bohleber, elle peut l'enrichir et peut « apporter de nouvelles expériences transformationnelles » (2014, p. 195). L'absence de relation, au contraire, est une cause de manque et provoque une grande détresse car l'absence de relation ne permet pas d'accéder au sentiment de sécurité. Michel Brossard rappelle aussi cette idée en faisant référence aux travaux de Vygotski. Vygotski souligne, en effet, l'importance des relations sociales au service du développement en expliquant qu'un élève peut apprendre à faire ce qu'il ne sait pas encore faire grâce à la collaboration avec un autre de niveau intellect supérieur (2017).

5.2. La relation et la construction de l'individu.

La relation se caractérise par un rapport entre deux êtres, un lien qui implique une interaction entre les personnes. Cette interaction, lorsqu'elle a pour base l'écoute, la confiance, le respect, sera qualifiée de saine car elle se fonde sur une reconnaissance réciproque. Chacun est important comme sujet et il n'y a pas de hiérarchie : « une relation sujet-sujet prend la place de la relation sujet-objet, pour renforcer la réciprocity intersubjective » (Bohleber, 2014, p. 184). Inversement, une relation toxique cause de la souffrance et peut provoquer, progressivement, une perte de confiance en soi ou la peur. Mireille Cifali rappelle ainsi : « ce qui nous fait le plus souffrir dans nos relations professionnelles, c'est le manque de confiance en l'autre collègue ou en la hiérarchie. En ce cas, il est difficile d'être intelligent, c'est la peur qui l'emporte » (2018, p. 32). Bien

qu'ambivalentes, les relations humaines sont fondamentales pour la construction de l'individu : en effet, pour devenir homme, l'enfant a besoin des autres (Cifali, 2005). Mireille Cifali écrit d'ailleurs : « sans un autre, mais pas n'importe quel autre, nous ne pouvons devenir « sujet » » (2019, p. 32). Une fois de plus, c'est affirmer la nécessité de la relation pour la construction de l'individu. Cet individu et sa capacité à entrer en relation sont déterminés par sa propre connaissance du lien. Ainsi,

Ce que nous sommes, ce avec quoi nous nous sommes construits, notre expérience du lien, nos modèles de lien et tout ce que nous avons introjecté au cours de notre développement. Nous savons que notre première expérience du lien se construit généralement avec notre mère puis s'élargit avec notre père, la fratrie, l'école, etc, avec toutes nos rencontres. De toutes ces expériences, nous avons assimilé ou introjecté un vécu qui est venu construire petit à petit notre personnalité, notre manière d'être au monde et notre façon d'être en lien. (Assimacopoulo, 2010, p. 123 - 124)

La qualité de la relation qu'un individu est capable de construire avec l'autre dépendra de sa propre expérience du lien. La relation de l'enseignant à ses élèves sera donc, elle aussi, impactée par cette construction antérieure.

5.3. Le lien éducatif.

L'enseignant cherche à tisser des relations professionnelles et pédagogiques car « être enseignant, c'est précisément être dans un lieu où on est contraint de vivre avec l'autre » (Cifali, 2005, p. 126). Or, le lien que l'enseignant construit avec l'élève, pour le bien de celui-ci, s'avère fortement conditionné par sa propre construction, par son histoire et son expérience de la relation. Cette relation vise à aider le jeune à se former et à accéder à l'autonomie en vue d'une insertion sociale et professionnelle réussies. Ainsi, il appartient à l'enseignant d'instaurer une relation qui permette à l'élève de se développer, de se dépasser et d'accompagner sa transformation. La relation entre un enseignant et son élève est nécessairement asymétrique, ce qui impose de veiller à ne pas « abuser de la subordination » (Cifali, 2018, p. 32), comme dans tout métier de pouvoir. C'est pourquoi, en étant respectueux de l'autre comme sujet à part entière, au même titre que le moi, en étant fiable et fidèle à son propos, l'enseignant aide l'élève à mieux se situer et à se former plus sereinement.

6. Les émotions

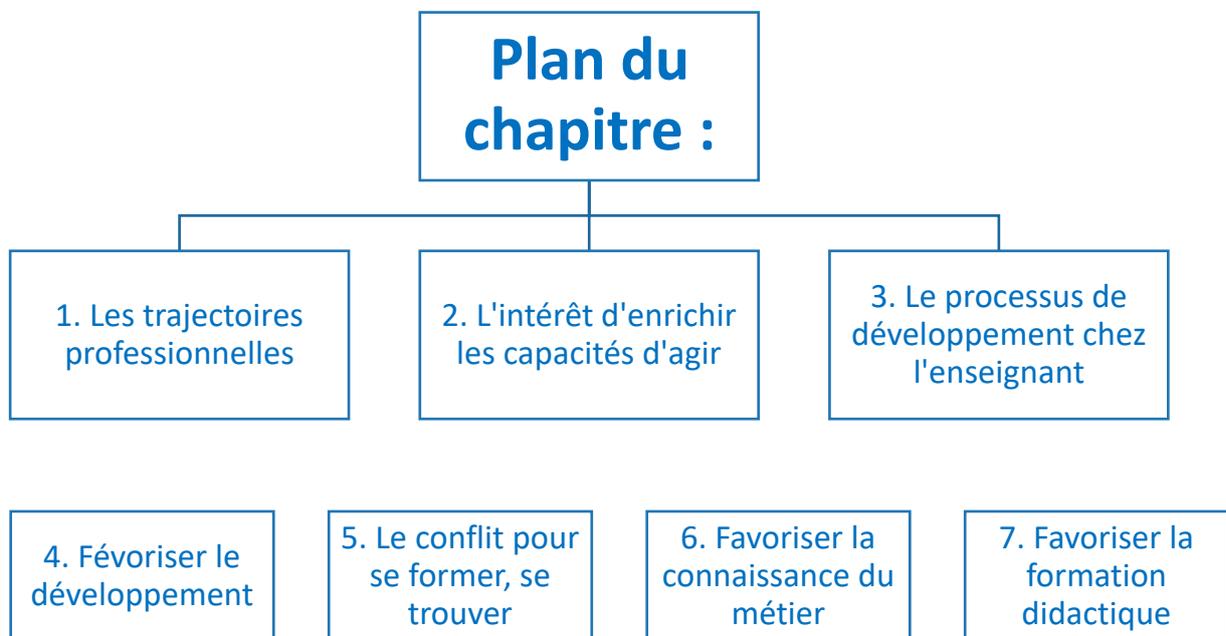
Pour le jeune en formation, savoir qu'il peut compter sur l'adulte en face de lui, est fondamental et détermine la qualité du lien qui peut se tisser entre lui-même et son enseignant. Cette relation introduit fatalement des émotions, mais l'enseignant va s'efforcer de rechercher des émotions positives. Une relation professionnelle et pédagogique se gardera d'être intrusive ou trop familière (Virat, 2019b). Pour autant, il ne s'agit pas d'opposer émotions et professionnalisme, ni même bien-être et apprentissage. D'ailleurs, cette approche se retrouve aussi dans le référentiel des enseignants de 2013 : « tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative » (Education nationale, 2015, p. 17). Ces visions de l'enseignement tendent à écarter la transmission descendante exclusive et la figure du maître comme détenteur du savoir au point que certains s'insurgent et accusent l'école de trop se centrer sur les « besoins des enfants », plutôt que de privilégier des savoirs. Finkielkraut, il y a longtemps, s'était déjà interrogé sur cette approche de l'éducation et de la transmission pour la discréditer : « [l'institution] est-elle frappée de carence affective ou meurt-elle d'avoir misé sur l'amour des « gamins » pour assurer l'épanouissement des élèves ? » (2007, p. 10). D'autres, comme Jacques Brighelli, professeur de littérature, avec son titre évocateur « *La Fabrique des crétins* », vont encore plus loin dans la critique de cette école qui tend à mettre les besoins de l'élève au centre des préoccupations.

Pour Maël Virat, chercheur en psychologie sociale, qui s'appuie sur différentes expériences menées en classes relais, ces propos acerbes sont éloignés de ce qui se joue en réalité, lorsqu'une relation enseignant-élève prend forme sur la conception même de l'élève-sujet. Tenir compte de la dimension affective consiste avant tout à considérer les pensées et sentiments des élèves dans l'élaboration du projet de formation, et non ceux des éducateurs ou des formateurs qu'« il est de la nature du projet éducatif de ne pas satisfaire sans limite au besoin d'autodétermination des adolescents » (Virat, 2014, p. 6). Ainsi, en revient-on à la notion de rencontre et d'intersubjectivités. En effet, lorsque les élèves entrent dans une autre relation avec les enseignants, cela leur profite, ainsi qu'à leur formation. Pour que cette nouvelle relation voit le jour, cela nécessite une grande disponibilité, des capacités d'écoute, du respect et de la douceur de la part des enseignants (Virat, 2014). Il explique aussi, qu'une fois cette relation de confiance établie et du moment que les élèves se sentent reconnus, ils

parviennent à s'investir dans l'activité. On retrouve là une notion fondamentale pour la psychodynamique du travail : la reconnaissance. Les « sentiments de considération et d'acceptation, parce qu'aussi les enseignants sont des personnes importantes dans le parcours et l'emploi du temps des adolescents, ont une dimension éminemment affective » (Virat, 2014, p. 8). Accepter l'élève, ses difficultés, ses angoisses, ses émotions, ses peurs ou ses colères, savoir l'écouter et lui montrer qu'il est digne d'intérêt compte pour l'élève : c'est le témoignage d'une relation « interindividuelle », mais celle-ci s'inscrit dans une économie d'ensemble, à savoir une politique éducative et une politique d'établissement. En effet, « le sentiment de soutien de la part des collègues et du supérieur hiérarchique était précisément un facteur d'engagement des enseignants dans les relations affectives avec leurs élèves » (Virat, 2015, p. 75). Il rappelle aussi les propos de Favre au sujet de Rogers, père de la psychologie humaniste, pour qui, dans les années 1970, « les concepts de « sollicitude » et de « compréhension empathique » sont employés et témoignent de la confiance de Rogers dans le développement positif de l'adolescent lorsqu'il est suffisamment étayé » (Rogers cité par Favre, cité par Virat, 2014, p. 11). Rogers souligne qu'un accompagnement bienveillant de l'élève permettra à celui-ci de se « développer » positivement. Si la rencontre intersubjective a effectivement lieu, et que l'élève est reconnu par l'enseignant, la réciprocité de reconnaissance assurera plus de sérénité au travail à l'enseignant car son activité se déploiera sans être systématiquement empêchée par des mobiles vitaux trop éloignés les uns des autres.

CHAPITRE 5 : DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Dans ce chapitre, nous chercherons à comprendre les processus de développement professionnel et les aptitudes indispensables à l'enseignant pour agir de façon autonome et être en mesure de renormaliser la prescription, afin de favoriser l'acquisition des savoirs et des savoir-faire par les élèves. Nous chercherons aussi à savoir comment favoriser une meilleure prise en charge des élèves et l'enrichissement des capacités à agir, au service d'une émancipation professionnelle et de l'épanouissement du sujet au travail.



D'après le *Littré* (1873), le développement constitue l'action de se déployer, de se développer, de dérouler ce qui était replié sur soi. Le terme « développement » est formé sur une racine latine *vol* signifiant « dérouler, délier quelque chose qui est replié ». Le développement professionnel désigne alors un processus permettant à un individu d'évoluer dans la pratique de son métier. Il se réalise ou parvient à s'épanouir au sens biologique du terme : « Suite de phénomènes qui conduisent l'individu animal ou végétal du stade de la cellule initiale (œuf fécondé, zygote) à la forme adulte reproductrice » (Larousse, 2009, p. 316). Il est également possible de reprendre l'image de la fleur qui déploierait ses pétales, éclore (Le Robert, 1990, 529). Cette approche signifie qu'il y a un terreau, une base à faire fructifier pour optimiser l'activité de l'enseignant, à condition qu'il soit en mesure de l'assumer. Il importe donc qu'il soit en bonne santé car le développement professionnel s'applique à des personnes qui ne présentent pas de souffrance pathologique (Jaotombo, 2011, p.31). L'action s'envisage donc sous l'angle de son déroulement et elle est évolutive. Ainsi, l'enseignant pourra se former et évoluer dans sa pratique, grandir, faire évoluer son pouvoir d'agir pour devenir plus autonome et peut-être plus serein au travail. Or qu'est-il possible de déplier ou dérouler ? Qu'est-ce qui peut se développer ? Quelles connaissances ? Quelles compétences ? Quand ? Comment ? Dans quelles circonstances ?

1. Les trajectoires professionnelles

À son entrée dans le métier, période « exploratoire » (Huberman, 1989, p. 6), l'enseignant se place dans une dynamique globalement positive, puisqu'il explore les différentes facettes de son métier et découvre de nouvelles missions ou fonctions. Après cette première période vient une seconde dite de « stabilisation ou d'engagement » permettant à l'enseignant de se spécialiser ou d'évoluer dans des « rôles, des responsabilités plus prestigieuses et plus lucratives » (Huberman, 1989, p. 6). Cette perspective n'est pas sans rappeler la description piagétienne du développement avec la conviction que chaque stade du développement prépare le suivant et que celui-ci n'a plus rien à voir avec le précédent, entraînant l'individu dans une série d'évolutions sous forme d'acquisition et de pertes concomitantes, chaque perte succédant à la précédente. Les changements s'opèrent, pour l'enseignant, tant sur le plan de la connaissance que du raisonnement, voire de la réflexion,

ainsi que de l'agir ou du pouvoir d'agir. Enfin, une phase de « *désengagement* » est également observable. Ce « désengagement », à comprendre comme une forme de retrait, de prise de distance affective, peut être choisi et « serein » (Huberman, 1989, p.8) ou alors « amer » car subi, ce qui conduirait à un repli sur soi, soit l'opposé du développement professionnel.

Si la trajectoire évoquée ci-dessus semble valoir pour une grande partie des enseignants, force est de constater qu'il en est parfois autrement. Alors, pourquoi certains sont-ils toujours en « période exploratoire » tandis que d'autres se « déstabilisent pour des raisons psychologiques » (Huberman, 1989, p. 7) ? En outre, à leur l'entrée dans le métier, certains enseignants novices ne sont pas en « période exploration » mais davantage en mode survie. Face à ce constat, il serait pertinent de saisir ce qui distingue les jeunes enseignants qui réussissent leur entrée dans le métier de leurs collègues : que maîtrisent les uns que les autres ne dominent pas ? Qu'ont-ils compris ? Qu'ont-ils su mettre en place ? Quelles compétences ou qualités savent-ils exploiter tandis que certains jeunes enseignants sont incapables de les mettre en œuvre ? Comment ont-ils acquis ce savoir et / ou savoir-faire ?

Pour les enseignants plus expérimentés, qu'est-ce qui explique que certains entrent dans une certaine zone de confort psychologique et connaissent la sérénité au travail, alors que d'autres sont confrontés à la souffrance au travail ? Cette relative tranquillité, sans s'apparenter à la routine, permet aux uns de se projeter dans de nouvelles missions ou de se fixer de nouveaux défis et ils travaillent ainsi à leur développement et à une nouvelle phase de leur carrière. Il s'agit d'une forme de désinvestissement au profit d'autres activités plus valorisantes ou plus épanouissantes, tandis que les enseignants en difficulté vont s'épuiser psychiquement (Doudin *et al.*, 2011). La troisième phase de la carrière de ces derniers se caractérise par une baisse d'énergie et une autorité menacée, voire l'amertume qui peut avoir alors des conséquences sur la baisse de motivation et la réussite des élèves dont ils ont la responsabilité.

L'évolution du développement qui vient d'être évoquée a été schématisée par Michael Huberman, professeur en sciences de l'éducation à l'université de Genève. Il reconnaît toutefois certaines limites à ce schéma, puisqu'il signale clairement la probabilité qu'il existe davantage de sous-groupes d'enseignants selon les disciplines ou simplement selon qu'ils soient un homme ou une femme. De plus, il a bien conscience que des facteurs externes peuvent également influencer sur la carrière dont il expose les grandes étapes de la carrière dans le schéma 3 intitulé « parcours thématique de carrière ».

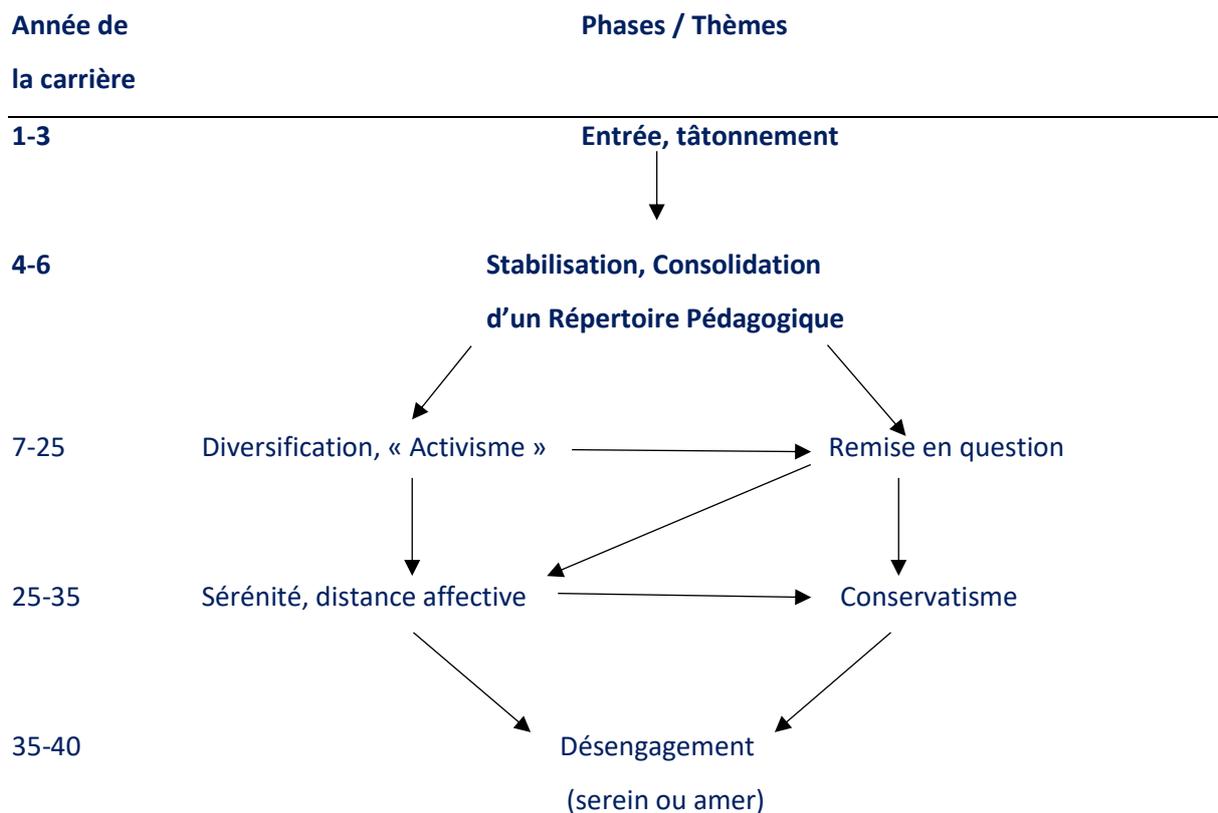


Schéma 3 : Parcours thématique de carrière selon Huberman (Huberman, 1989, p. 8)

À la lecture de ces évolutions de carrières, faut-il penser qu'il existe des carrières heureuses et d'autres malheureuses ? Y a-t-il des leviers sur lesquels il conviendrait d'agir, afin de faciliter l'entrée dans le métier et préserver l'enthousiasme des enseignants épanouis au travail, avant qu'ils connaissent une phase plus mouvementée ? Qu'est-ce qui conditionne une carrière sereine ? Y a-t-il des moyens de prévenir la souffrance au travail ? Quelles interventions permettraient de mobiliser, de dynamiser et de soutenir l'engagement de l'enseignant dans son métier ? Collègues, chefs d'établissement, chercheurs peuvent-ils modifier ou aider à éviter ces « carrières désenchantées » ? (Huberman, 1989, p. 15) Quelle place et quel rôle pour le professeur tuteur ou le formateur dans ces processus ? L'insertion dans le métier et la socialisation au sein de l'établissement peuvent-elles impacter le développement et la trajectoire professionnels ?

2. L'intérêt d'enrichir les capacités à agir

Selon Helen Timperley (2011), professeure en apprentissage, développement et pratique professionnelle à Auckland (Nouvelle Zélande), le développement professionnel doit aider les enseignants à acquérir des compétences didactiques et des savoirs disciplinaires leur permettant de transférer leurs connaissances dans leurs classes. Elle met l'accent sur l'importance d'accompagner les enseignants dans l'acquisition de nouvelles connaissances théoriques et pratiques, de façon à viser l'efficacité. Le développement professionnel serait alors en lien avec l'acquisition d'outils et le perfectionnement de savoirs et de savoir-faire, en lien avec la capacité de l'enseignant à transmettre des savoirs, en lien aussi avec l'acquisition de compétences qui rendraient ce transfert de savoirs plus aisé. Mais le développement professionnel ne s'arrête pas à une évolution dynamique du professionnel, il dépend de la personne même et soutient simultanément le développement personnel. Ces développements permettraient à l'enseignant de s'adapter à la situation quelle qu'elle soit car elle n'est jamais figée, ni répétitive, du fait des nombreux paramètres qui entrent en jeu : l'humain qui travaille sur et avec de l'humain, le contexte spatio-temporel, le contexte sociologique, la vie et les relations au sein du groupe classe. Le développement professionnel s'envisage alors comme « un apprentissage permettant de développer le potentiel de la personne dans l'exercice de ses fonctions en cohérence avec ses aspirations personnelles et professionnelles » (Morin et Gagné, 2009, p.3). Par conséquent, travailler au développement professionnel de l'enseignant consiste à insuffler une démarche et des gestes professionnels ayant des effets valorisants et efficaces pour la personne ainsi que pour l'action mise en œuvre. Au-delà de la santé au travail, le développement professionnel favorise une certaine sérénité mentale, étend la capacité à agir, même si le professionnel est soumis à des épreuves. Alors, est-il possible d'accompagner ce déploiement ? Quand ? Comment ? En quelles circonstances ?

Œuvrer au développement professionnel correspondrait, de fait, à l'élaboration d'une démarche ou d'une formation, offrant les moyens de nourrir des compétences et / ou connaissances pour se construire une identité, le tout dans une approche constructiviste, voire socioconstructiviste (Gosselin *et al.*, 2014, p.4), au service d'une certaine harmonie que le sujet pourrait éprouver car l'action réalisée et l'action souhaitée ne seraient pas trop éloignées. Cela suppose une correspondance possible entre la pratique de l'enseignant, ses

ambitions pour la classe et ses aspirations. Le développement professionnel participe de l'épanouissement personnel au travail car l'enseignant donne du sens à son activité (Gosselin *et al.*, 2014, p. 2).

3. Le processus de développement chez l'enseignant

En contexte scolaire, suffit-il de regrouper des individus qui évoluent dans la même équipe ou dans la même discipline pour favoriser le développement grâce à la socialisation du sujet ? La question se pose dans la mesure où le changement et le développement professionnel ne vont pas de soi, et encore moins sans éprouver un sentiment de confiance et de respect mutuel.

Le travail collectif est devenu une prescription forte, notamment depuis que les territoires ont acquis un peu plus d'autonomie en matière d'organisation des formations, ce qui se traduit à la fois par des projets académiques et, au sein des académies, par des projets d'établissements (Toulemonde, 2008). Pour organiser et donner une certaine cohérence à l'établissement, les enseignants sont invités à former un « collectif de travail » (Dupriez, 2010, p. 1) et faire vivre le projet d'établissement. Certains enseignants ont refusé de souscrire à cette approche en faisant de la « résistance à l'institution » (*Ibid.*, p.3). Rassembler des personnes en équipe ou en collaboration, ne permet donc pas de former un groupe de personnes unies dans une tâche commune ; et

les recherches récentes ont montré à quel point la transition entre la prescription et les pratiques quotidiennes est loin d'être automatique. Au contraire, toute porte à croire que la collaboration entre enseignants relève d'une alchimie complexe, fondée notamment sur une confiance suffisante envers ses collègues, sur un sentiment de compétence élevé. (*Ibid.*, p. 10)

L'étude montre d'ailleurs que le collectif ne se constitue que lorsqu'il y a des « préoccupations quotidiennes des enseignants » (*Ibid.*, p. 10) partagées. Pour que le collectif de travail se développe, l'activité pédagogique de l'enseignant doit trouver écho avec le projet d'établissement et les enseignants être en confiance et pouvoir faire confiance aux pairs. Ainsi, le collectif doit trouver du sens à la coopération pour se former (Maubant, 2014).

La tâche est ce que l'enseignant projette de faire, elle est distincte de l'activité, de ce qui est réalisé. Selon Léontiev, spécialiste en psychologie du développement, la tâche est « un

but dans des conditions définies » (Léontiev, cité dans Pastré, 2002, p.1) et l'activité est à considérer comme la manière dont l'acteur s'acquitte de cette tâche et l'effectue, selon Leplat, l'un des pères fondateurs de l'ergonomie de langue française (cité dans Pastré, 2002). Le travail collectif demande de la part des enseignants qu'ils soient aptes à coopérer dans la répartition des tâches et dans l'échange des connaissances sur le métier, dans le but de transformer l'activité et de « réguler » les émotions. Selon Leplat, la régulation est importante lorsqu'il s'agit de l'étude de l'activité en situation de travail, tant en formation qu'en psychologie du développement ou en ergonomie (Leplat, 2006). La régulation est en rapport avec une situation que le sujet est en mesure de contrôler. Pour Canguilhem :

le concept de régulation, dans son acception la plus large, renferme au minimum trois idées : elle de relation d'interaction entre éléments instables, celle de critère ou de repère, celle de comparateur. La régulation, c'est l'ajustement, conformément à quelque règle ou norme, d'une pluralité de mouvements ou d'actes ou de leurs effets ou produits que leur diversité ou leur succession rend d'abord étrangers les uns aux autres. À consulter les dictionnaires du siècle dernier, on constate que le terme de régulateur a précédé celui de régulation. (Canguilhem, cité dans Leplat, 2006, p.3).

Par régulation des émotions, on entend ainsi selon Silvia Krauth-Gruber, maître de conférences en psychologie sociale, « les normes émotionnelles qui indiquent comment répondre de manière appropriée dans une situation donnée ». Ces normes émotionnelles, poursuit-elle, « spécifient quelle émotion peut être éprouvée ou exprimée, à quel moment, par qui, et avec quelle intensité et quelle fréquence » (2009, p. 1).

L'individu, s'il exprime des émotions ou bien s'il formule un commentaire inadapté ou incompatible avec ce qui est attendu, s'expose à des relations sociales difficiles, voire à la « désapprobation sociale » (Krauth-Gruber, 2009). Cette exposition aura des conséquences émotionnelles sur les personnes, tant pour l'émetteur que pour son destinataire. Ce sont donc ces conséquences non souhaitables qu'il convient d'éviter par la régulation et qui conduiront les individus à être capables d'accueillir des points de vue divergents, voire opposés au leur. En effet, travailler ensemble nécessite « de nombreuses régulations plus ou moins formelles inhérentes au contrat de collaboration » Selon Thomazet *et al.*, maître de conférences en sciences de l'éducation (2014, p. 3) ce qui suppose que les enseignants possèdent les compétences nécessaires au travail collectif et qu'ils soient capables d'adapter leurs émotions à la situation. Cela signifie aussi que c'est la situation et surtout la capacité à analyser la

situation qui entraînera « un ensemble coordonné de réponses physiologiques, expressives et comportementales » (Krauth-Gruber, 2009). Aussi, la possibilité d'entrer dans ce processus favorisant la régulation des émotions et la transformation de l'activité demande de la part des enseignants qu'ils se sentent légitimes à investir le travail de l'autre car cela repose sur un processus intrusif qui peut déranger, froisser ou causer des tensions psychiques. De la même façon, cela suppose aussi que l'enseignant, dont l'activité est analysée, soit capable d'entendre la parole d'autrui sur l'activité qu'il lui faudra revoir, repenser, réévaluer.

Pour que le développement professionnel se réalise, il semble souhaitable que les activités de formations soient :

Co-construites par les enseignants et les experts [...]. Les résistances des enseignants sont levées s'ils voient la nécessité d'apprendre et s'ils ont un certain contrôle sur la démarche d'apprentissage. Ce qui est attendu en partie dans la formation professionnelle, c'est qu'elle amène des changements dans les pratiques de classe, sinon rien ne changera vraiment pour les élèves, pas plus qu'il n'y aura de changement notable de leurs résultats. (Timperley, 2011, p. 35).

Il ressort de cet article la nécessaire participation des enseignants au processus de transformation et qu'ils aient conscience de l'importance, pour eux, d'enrichir les compétences professionnelles. En effet, une expérience menée par deux chercheuses en sciences de l'éducation, Lilian Dionne et Christine Couture (2013), montre que la communauté d'apprentissage favorise l'approfondissement des pratiques pédagogiques et augmente le sentiment d'efficacité des enseignants qui y participent. L'analyse du travail, par les discussions qu'elle permet, est envisagée comme une opportunité de mieux connaître le métier et d'en saisir les parties obscures. La controverse aide ainsi l'enseignant à améliorer ses compétences et favorise le processus d'émancipation. Il s'agit là d'enrichir ses capacités à agir, en s'inscrivant dans un certain héritage, non sans trouver son style professionnel tel que le conçoivent Yves Clot et Faïta (2000). La controverse permet aussi de générer des conflits indispensables à l'évolution car elle favorise l'activation des fonctions psychiques supérieures. Ainsi, l'intériorisation, « définie comme appropriation et transformation réciproque (Vygotski, 1978; Léontiev, 1976; Wertsch et Addison Stone, 1985; Clot, 2002; Yvon, 2001) précède le développement. Elle est le point de départ d'une réorganisation des fonctions psychiques et de la pensée consciente » (Bronckart, 2002, cité dans (Yvon et Clot, 2009, p. 12). Ayant besoin des autres pour se développer, pour éveiller un processus évolutif ou transformationnel, qui

sera en mesure de favoriser cet enrichissement des capacités à agir et cette éclosion de l'enseignant ? Par quel type d'intervention ? Comment faire accompagner les enseignants dans leur évolution, afin qu'ils puissent devenir des professionnels compétents capables de répondre à de nouvelles demandes et aptes à se former à de nouvelles professionnalités ?

Dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste, le développement professionnel se situe sur deux plans : le développement de compétences et de connaissances (savoirs théoriques et pratiques) nécessaire à son activité professionnelle ainsi que la construction d'une identité : développement professionnel et développement personnel (formulation introduite par le courant de la psychologie humaniste et se différenciant à la fois de la psychanalyse et du béhaviorisme) semblent aller de pair. Par conséquent, le développement professionnel est donc « multidimensionnel », et il « évolue dans la durée » (Gosselin *et al.*, 2014, p.6) : les besoins à l'entrée dans le métier diffèrent selon les personnes et selon le stade de la carrière (Uwamariya et Mukamurera, 2005, p. 136 et 137). La perspective personnelle s'intéresse aux stades du développement tandis que la perspective « professionnalisante » se soucie de l'acquisition d'outils, de savoirs ou de procédures permettant de déplier des moyens favorables à l'épanouissement professionnel. Elle fait appel à la « rationalisation des savoirs et à la construction de compétences pour exercer une profession donnée » (Huard, 2013, p. 90). L'enseignant qui développe ses capacités est toujours en train de les réorganiser, de les ajuster, de les préparer à une nouvelle modification et de déclencher de nouvelles pratiques. Dans ce cas, le développement professionnel est en perpétuelle mutation (Huard, 2013, p.92). Mais pour l'aider à développer une pratique plus efficiente et plus épanouissante, il faut prendre l'enseignant où il se situe en reconnaissant ce qu'il sait et les démarches qu'il propose de mettre en œuvre. C'est pourquoi, il convient de s'interroger sur les besoins singuliers des enseignants à différents moments de leur carrière et de leur évolution personnelle, tout comme il convient de se questionner sur les éventuelles convergences. En effet, les étapes de la vie, « le biographique » (Huard, 2013, p.87), influent sur l'évolution de l'individu.

4. Favoriser le développement professionnel

Pour favoriser le développement professionnel, il existe plusieurs leviers : la motivation intrinsèque des personnes, la motivation pour le travail en cherchant à être en

phase avec son métier et la motivation « socioculturelle », c'est-à-dire selon les possibilités qu'offre l'environnement de travail (Gosselin *et al.*, 2014, p. 7).

La motivation personnelle est un levier important et intéressant pour qu'une personne décide d'aller au bout d'un processus de formation car cette dernière nécessite engagement et rigueur. De plus, cela favorise également l'individualisation des parcours, rappelant ainsi le rôle déterminant que joue l'enseignant dans son propre développement (Huard, 2013, p. 92).

La motivation pour le travail envisage le développement professionnel sous l'angle de la professionnalisation et se caractérise par la recherche et l'analyse réflexive des pratiques, dans le but d'améliorer ces dernières, afin qu'elles soient efficaces. De fait, l'enseignant cherchera à enrichir ses connaissances scientifiques et ses connaissances en matière de gestion de classes ; il tendra vers le perfectionnement de la méthode d'enseignement ou de ses connaissances en pédagogie (Huard, 2013, p. 90) pour devenir un expert de sa discipline, ce qui favorisera son émancipation et une trajectoire professionnelle plutôt sereine, voire heureuse.

Ces deux motivations visent l'autonomie dans la résolution des situations complexes ou conflictuelles : l'enseignant sera donc capable de s'adapter à son environnement ainsi qu'à la situation, il sera en mesure de renormaliser, terme introduit par Yves Schwartz d'après les travaux de Canguilhem (1947), gage de bonne santé. En effet, selon Canguilhem :

Les ouvriers ne tiendraient pour authentiquement normales que des conditions de travail qu'ils auraient d'eux-mêmes instituées en référence à des valeurs propres et non pas empruntées, c'est que le milieu de travail qu'ils tiendraient pour normal serait celui qu'ils se seraient fait eux-mêmes, à eux-mêmes, pour eux-mêmes. Tout homme veut être sujet de ses normes. (Canguilhem, 1947, p. 135)

L'enseignant doit trouver ses outils et ses processus pour faire face à la contrainte ou à ce qui résiste, ne pouvant simplement appliquer des outils et des procédures pensés par d'autres (Perrenoud, 1994, chapitre IX, pp.197-220) et qui ne correspondraient pas à ce qui fait sens pour lui.

La motivation liée à l'environnement serait en lien avec les cultures de l'établissement. Si partager son questionnement et ses difficultés peut être vu comme un signe de faiblesse, les partenariats entre pairs, les discussions et les dialogues entre praticiens sur des finalités communes sont, au contraire, des moyens de renouveler les pratiques et d'ouvrir les réflexions (Day, 2001, p. 48). Cependant, ces moments de travail collaboratif s'avèrent parfois

causes de souffrances car discuter ou harmoniser les pratiques signifie également se dévoiler à ses collègues, ce qui est vécu par certains enseignants comme une véritable difficulté. Selon Meynckens-Fourez, cité dans l'ouvrage collaboratif de Denise Curchod et Pierre-André Doudin, le « travail collaboratif ne s'improvise pas et conduit parfois à trois grandes difficultés : l'illusion de la perfection, l'enlèvement dans l'affectif et l'émotionnel, les tentatives de faire évoluer l'autre malgré lui » (Curchod-Ruedi et Doudin, 2015, p. 30). La comparaison sociale, au lieu de favoriser le développement professionnel, peut donc s'avérer contreproductive. Dès lors, comment préparer ce travail en équipe pour qu'il permette aux enseignants de se perfectionner au lieu de les placer encore plus en difficulté ? Est-il possible que le travail en équipe laisse place à un réel collectif de sorte que le questionnement des valeurs éducatives et pédagogiques permette de remobiliser et redynamiser le travail des enseignants ? Comment passer de « l'activité productive » à « l'activité constructive », celle qui permet au sujet de « se développer, d'apprendre et de construire » ? Comment faire accepter aux enseignants en souffrance que : « c'est en produisant son milieu pour vivre avec les autres, en s'adressant à eux ou en s'en détournant, mais toujours en comparaison avec eux et au contact du réel pour le changer, que les sujets se construisent » (Clot et Faïta cités par Clot et Simonet, 2015, p. 39) ?

Quelles que soient ses motivations, permettre aux enseignants de se livrer à des réflexions sur les pratiques, « s'avère nécessaire pour maintenir et développer leur engagement, leurs savoirs et leur santé personnelle » (Day, 2001, p.45).

5. Favoriser le conflit, se former, se trouver

En développant les capacités à agir, au contact du collectif, l'enseignant peut dépasser des ruptures d'équilibres psychiques engendrées par l'activité empêchée : les contrariétés seront moindres et l'enseignant parviendra à renormaliser son environnement de travail plus aisément. Cette approche demande une évolution de la personne, de son approche du métier, de son appréhension des règles du métier. L'enseignant, s'il accepte de réévaluer ses façons d'agir et de réorganiser ses connaissances, peut se rapprocher du genre professionnel (Clot, 2006a) et tendre vers le jugement de beauté et d'utilité, répondant ainsi à un besoin de reconnaissance. Selon Damien Cru, il s'agit de parvenir à « intérioriser la règle », à la faire « sienne » pour « la reprendre à son compte comme venant de [lui]-même, quitte à modifier

quelque chose en [lui], pour faire place à cette règle. Quand l'existence personnelle est ainsi entrée en jeu, « l'ouvrier est du métier » (2016, p. 56). Pour lui, un collectif répond à un code de fonctionnement qui permet à chacun d'être reconnu comme étant du métier. Les membres de ce collectif de travail obéissent à des normes et chacun y souscrit pour servir un objectif commun : le métier, ici l'activité. Le développement professionnel passe ainsi par la capacité de l'enseignant à devenir autre, c'est-à-dire par la capacité à expérimenter des ruptures d'équilibre pour tendre vers un nouvel équilibre, nécessairement différent, mais au service de la construction de soi et de son identité professionnelle.

Le débat, la controverse et la déstabilisation semblent donc indispensables et révèlent toute la dynamique du collectif, puisque : « C'est la qualité du travail, du produit, du service, dans ce qu'elle a de définitivement discutable qui fournit son énergie vitale au travail collectif », explique Clot (Clot, 2016, p. 98). Le conflit, les débats, non seulement sont sains, mais leur absence serait dangereuse pour le travailleur. En effet, plutôt que d'être source de réflexion et de changement, ces débats, lorsqu'ils ne peuvent avoir lieu ne cessent pas pour autant d'agir sur les membres du collectif et deviennent des causes de conflits entre les personnes. Pour Clot, moins il y aura d'échanges et de disputes professionnels, plus il y aura de querelles de personnes en milieu professionnel (Clot, 2016) et c'est la raison pour laquelle le débat permettra d'évoluer en donnant forme à ce qui n'existait pas avant les rencontres du collectif. C'est pourquoi, un collectif dynamique et qui fonctionne permet de faire évoluer chacun de ses membres et ainsi se révéler, dans la mesure où il partage et accepte l'idée qu'il a tout à découvrir au cours de la séance de rencontre du collectif. Un collectif permet de trouver des solutions inédites, mais il favorise aussi l'évolution de ses membres qui vont se réinventer, voire se trouver.

6. Favoriser une meilleure connaissance du métier

La controverse sur le métier est aussi l'occasion d'identifier les représentations du métier, notamment des jeunes enseignants, car elles influencent leurs pratiques professionnelles (Lavigne, 2014, p.31) dans la mesure où elles se fondent sur des suppositions ou de simples croyances, alors que les connaissances, quelles qu'elles soient, font référence à des « éléments factuels ou empiriques » (Crahay *et al.*, 2010, p. 87) : connaissances

disciplinaires, connaissances pédagogiques, connaissances du public scolaire. Alyson Leah Lavigne reprend les propos de Virginia Richardson, universitaire américaine (1996). Elle écrit :

Les croyances que les enseignants ont en eux-mêmes, les écoles dans lesquelles ils travaillent et sur les étudiants auxquels ils enseignent sont importantes. Les croyances et les connaissances, concepts souvent entrelacés, contribuent à l'apprentissage et au développement de l'expertise d'un enseignant » (Lavigne, 2014, p.31).

Il importe, selon Virginia Richardson, d'analyser les croyances, donc ce qui est tenu pour vrai et ne l'est pas nécessairement, et les représentations des enseignants, car elles vont influencer leurs comportements en classe et ces analyses devraient permettre de comprendre leurs attitudes. De plus, si un processus de changement doit être amorcé, il semble nécessaire de s'intéresser aux représentations car ce sont justement les pratiques, le regard sur les élèves, la vision du métier ou sur les apprentissages qui sont, entre autres, les enjeux du changement lors du développement professionnel.

Les croyances et les représentations ne sont pas figées dans le temps : elles évoluent selon différents stades de la carrière de l'enseignant au gré de son expérience professionnelle et personnelle. Alors, comment agir sur les représentations ? Comment prévenir ou gérer ce qui est communément appelé le « choc de la réalité » ? Même si l'écart entre les images idéalisées du métier et le vécu tendent à se réduire au cours de l'avancée dans le métier, comment aider les jeunes enseignants à gérer ces tensions ? Comment les accompagner dans cette nécessaire construction d'un regard juste et avisé sur leur profession ? En quoi accompagner la prise de conscience sur la réalité du métier, sur les nécessaires régulations qui se jouent, lorsque l'activité est déployée, ou encore sensibiliser sur l'entrée en jeu de facteurs inconscients dans la relation pédagogique aiderait-il à mieux vivre le métier ?

7. Favoriser la formation didactique

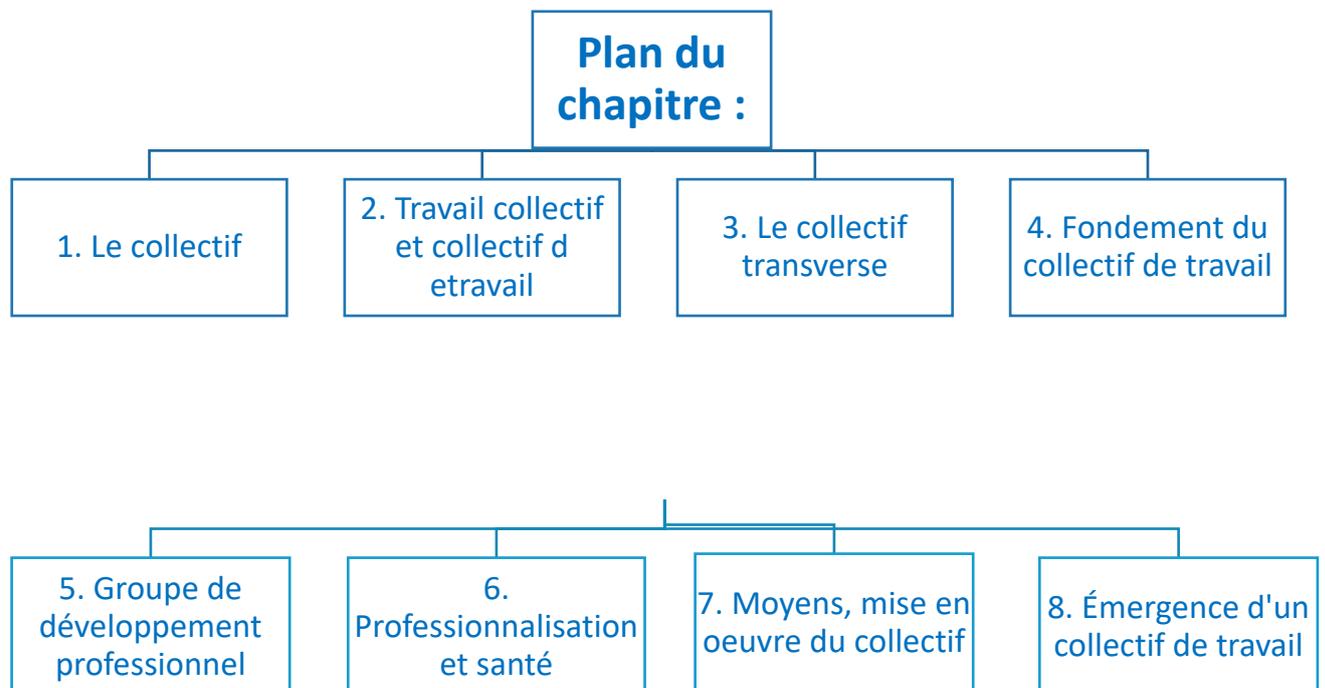
Pour pouvoir travailler sereinement et efficacement, voire pour co-construire les séances, avec les élèves, l'enseignant se donne les moyens de mettre en place une situation didactique favorable à l'acquisition des connaissances. Certains outils, certaines activités ou méthodes permettent d'enrôler les élèves dans la séance et également de construire son autorité, voire son identité professionnelle, y compris lorsqu'on est un enseignant novice. Penser la situation didactique est donc une condition indispensable à une bonne ambiance de

travail et aux performances scolaires (Pain, 2012). Arriver à instaurer une bonne ambiance de classe reste un enjeu majeur du professeur car celle-ci est déterminante pour le bon déroulement de sa propre activité. D'ailleurs, un climat de classe agréable est « un préalable à la réussite » (Potvin *et al.*, 2004). L'élève qui se sent en sécurité aura une attitude plus positive face à l'école, ce qui réduit les situations d'indiscipline et confronte moins l'enseignant à l'action empêchée par des élèves perturbateurs.

Par ailleurs, pour instaurer les conditions de l'apprentissage et occuper la place qui est la sienne, afin de ne pas prendre le risque de provoquer un sentiment de malaise ou de démobiliser certains élèves, avoir une maîtrise des notions didactiques comme la « topogénèse et la chronogénèse » ou encore la mésogénèse soutient un meilleur accompagnement de la transmission et s'avère efficace pour connaître un sentiment d'efficacité personnelle élevé, selon Brousseau, Douady, Margolinas (cités par Sensevy dans Sensevy *et al.*, 2000 ; Reuter *et al.*, 2013 ; Rilhac, 2007; Sensevy, 2001). Le professeur qui prépare ses cours, en ayant conscience de ces démarches et précautions issues de la didactique favorise la participation des élèves aux exercices et à l'élaboration des cours, tout en œuvrant aussi, indirectement, au climat de classe. Cela implique donc d'être en mesure de penser et de diversifier sa pédagogie en l'adaptant aux besoins des élèves. Or, comment y parvenir ? Ces notions sont-elles actées par les enseignants ou conviendrait-il de les y sensibiliser ?

CHAPITRE 6 : COLLECTIF ET RENCONTRES DU TRAVAIL

Pour développer ses capacités à agir, l'enseignant, comme tout autre sujet, a besoin des autres. C'est pourquoi, la question du collectif et de son émergence nous préoccupera dans ce chapitre. Il s'agit de découvrir ce qui caractérise le collectif propice au développement professionnel et personnel, comment y trouver sa place et parvenir à acquérir de nouvelles professionnalités, afin de gagner en efficacité.



Le travail collectif enseignant est fondé « sur des interactions entre acteurs, souvent formalisées dans les textes officiels, les contrats d'objectifs et les projets locaux » (Grangeat, 2010, p. 3). Les enseignants interagissent et font converger leurs compétences au service des élèves, ce qui va avoir des incidences sur leur façon de travailler, sur leur activité.

Le référentiel de compétences des enseignants de juillet 2013 définit une liste de compétences à maîtriser dont « coopérer au sein d'une équipe » ou « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (Ministère éducation nationale, 2013). Ces compétences sont communes à l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, ce qui illustre bien les injonctions et les directives descendantes de « penser collectif » (Thomazet *et al.*, 2014).

De 2010 à 2019, l'organisation du lycée général, prévoyait des enseignements qui obligeaient des enseignants à travailler ensemble, notamment dans le cadre des enseignements d'explorations (Auduc, 2012). Ainsi, l'enseignement d'exploration « Littérature et Société », en classe de seconde, regroupait deux disciplines autour d'un même programme : le français et l'histoire géographie. De la même façon, les enseignants des disciplines scientifiques travaillaient ensemble pour appliquer les programmes prévus dans l'enseignement « Méthodes et Pratiques Scientifiques ». En classe de première, les Travaux Personnels Encadrés, mis en œuvre à partir de la rentrée 2011 jusqu'à la réforme de 2019, exercice des épreuves anticipées du baccalauréat dans toutes les séries générales étaient interdisciplinaires. Les élèves avaient alors systématiquement deux référents de disciplines distinctes pour les encadrer et les conseiller. Le lycée professionnel connaissait lui aussi ce type de mise en œuvre à travers les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel (PPCP, de 2001 à 2009). Là encore, le fait de décréter que deux enseignants travaillent avec les mêmes élèves favorise-t-il la création d'un collectif de travail ?

La réforme du lycée général de février 2019 (Eduscol, 2019), appliquée à partir de septembre 2009, prévoit elle aussi des enseignements qui seront pris en charge conjointement par des enseignants de différentes disciplines comme, par exemple, la spécialité « Humanités, Littérature et Philosophie » assurée par un enseignant de français et un enseignant de philosophie se partageant la dotation horaire : deux heures par discipline en classe de première et trois heures par discipline en classe terminale. Les séries technologiques « sciences et technologie du management et de la gestion » prévoient des enseignements où enseignants de langue et enseignants de disciplines professionnelles interviennent en

coanimation dans les classes. Ces modifications de cadres et de dispositifs obligent les enseignants à repenser leur activité, voire « mettent à mal les identifications professionnelles » car elles « morcellent ce qui était parvenu à s'unifier dans la différence des places, des rôles et des fonctions ». De plus, d'un point de vue psychanalytique, « elles dérangent la manière dont les équipes étaient parvenues (momentanément) à pactiser avec les angoisses liées au champ de l'archaïque, et détruisent les légitimités antérieures » (Gaillard et Pinel, 2011, p. 92). Alors, ces injonctions institutionnelles et ces nouvelles dispositions favoriseront-elles la formation des collectifs de travail ?

Qu'est-ce qu'un collectif ? Comment peut-il prendre forme, puis durer ? A quelle(s) occasion(s) peut-il émerger ? Quels peuvent être les freins à la constitution du collectif de travail ?

1. Le collectif.

Le terme *collectif* dépasse le regroupement de plusieurs individus et repose sur des valeurs et des comportements nobles, au service même de ce collectif.

1.1. La confiance, fondement du collectif.

La confiance est très souvent évoquée comme valeur morale indispensable au bon fonctionnement du collectif. Sans confiance, les conduites vertueuses ne peuvent se déployer, au contraire. En effet, si la performance ou une mauvaise émulation dominant, les conduites des personnes regroupées pour travailler ensemble peuvent devenir concurrentes, voire déloyales. Ainsi, au lieu d'une saine émulation, des conduites négatives peuvent voir le jour et empêcher le développement de l'action collective, d'une part, le développement professionnel des membres du groupe, d'autre part. Dejours évoque même l'idée que des valeurs nobles comme la loyauté cèdent alors la place à des valeurs négatives comme la méfiance ou la surveillance entre collègues (Dejours, 2011), ce qui serait néfaste à la construction du collectif. Pour Dejours, la confiance est une condition fondamentale pour penser des interactions dans un collectif de travail. Pour lui : « il n'y a pas de collectif qui ne soit fondé sur la dynamique de la confiance entre les membres de ce collectif » (Dejours, 2018, p. 58). Sans cette base commune, la confiance, le collectif ne constituerait qu'un groupe. Le

collectif au travail, pour fonctionner, suppose ainsi l'adhésion à des règles de fonctionnement auxquelles chaque membre du collectif de travail souscrita ainsi qu'à une intersubjectivité, au sens de rencontre entre deux sujets qui se reconnaissent comme membre du collectif, et à des interactions de qualités. De point de vue de la psychanalytique, ce collectif pourra remplir ses missions car le groupe qu'il constituait aura su « réguler les énergies primitives et les polariser vers la créativité » (Cifali, 2005, p. 127). Cette réflexion souligne l'importance d'être préparé à la vie d'un groupe et la capacité à se mettre au service d'une cause supérieure à son intérêt personnel, sans pour autant s'en effacer en tant que sujet.

1.2. Les interactions du collectif

Le collectif se fonde aussi sur des savoirs et sur une certaine philosophie dans l'approche du travail de sorte que tous les acteurs de ce collectif de travail trouvent leur place en son sein. Le collectif s'envisage dans le rapport que les individus entretiennent entre eux au moment de leur rencontre consacrée à la controverse sur le travail et au service de l'action commune, dans un esprit de confiance et sans crainte du jugement des pairs qui conduirait à taire certaines préoccupations ou certains actes. L'interaction entre les membres qui composent ce collectif, au sein d'un établissement, en équipe disciplinaire ou en communauté de professionnels dispensant la même discipline, permet de partager les savoirs et le savoir-faire incarnés par l'activité (Cru, 2016). Par exemple, les automatismes et les connaissances liées à l'expérience ou à l'expertise pourraient, à travers une analyse des pratiques d'orientation psychanalytique par exemple (Blanchard-Laville, 1999), y être verbalisés, dans un souci d'accompagner des collègues moins expérimentés et de participer ainsi à la formation de l'enseignant apprenant.

1.3. Le collectif et l'accompagnement professionnel

L'enseignant apprenant peut être « novice » (c'est-à-dire qu'il découvre le métier) ou bien chercher à se perfectionner et tenter d'augmenter ses connaissances sur le métier. Il importe surtout que l'enseignant apprenant comprenne ce qu'il fait et pourquoi il va réaliser l'activité ainsi. En effet, pour s'outiller réellement n'importe-t-il pas de comprendre la signification du geste aussi bien que ce qui le motive, de façon à ne pas simplement être dans

la reproduction de l'activité, mais dans une réelle appropriation de celle-ci ? Mieux outillé, l'enseignant ne parviendrait-il pas, alors, à une réelle transformation (Cru, 2016) ? L'observation d'enseignants expérimentés et pour lesquels l'activité est efficiente serait un levier pour encourager la modification de l'activité, voire engager l'enseignant qui observe et analyse dans une démarche de transformation, afin de développer son propre pouvoir d'agir et de favoriser ainsi son développement professionnel, en veillant à ne pas creuser un écart trop important entre les membres présents, dans le souci de rester dans une zone proximale de développement. À travers l'observation et la controverse, il s'agit d' « intérioriser la règle, la faire sienne, [...] quitte à modifier quelque chose en soi pour faire place à cette règle » (Cru, 2016, p. 56). De plus, le collectif poursuit également des objectifs de santé et de développement professionnel conduisant à un développement personnel, comme le conceptualise le courant de la psychologie humaniste. Outre l'apprentissage du métier, le collectif peut aussi être un moyen de « faire face à des contraintes extérieures », à travers des règles communes, « ce qui permet d'enrichir le référentiel commun » (Caroly et Barcellini, 2013, p.4).

1.4. Favoriser le développement professionnel et non le modéliser

Si regrouper des personnes qui travaillent sur une œuvre commune et dont le métier fournit les règles implique l'acceptation de présupposés et de règles communes, l'originalité n'est pas exclue, qu'elle soit choisie ou liée à l'activité, voire conséquente d'un manque de pratique du métier. En effet, Damien Cru avance que :

dans un collectif donné, il est probable que tous n'en sont pas au même point, tous n'ont pas intériorisé [les règles du métier] avec la même intensité, avec la même efficacité [...] Le processus continu d'intériorisation des règles autorise chacun à être bien distinct dans le collectif, avec sa parole, ses façons d'être, ses qualités, ses humeurs. Chacun est capable de s'assumer en assumant la responsabilité de son travail. (Cru, 2016, pp. 57 et 59)

Ainsi, faire partie d'un collectif consisterait à partager une philosophie, des règles, sans pour autant agir à l'encontre de ses possibilités. Faire partie d'un collectif ne consisterait pas à appliquer mécaniquement des activités que l'enseignant n'est pas en mesure de supporter ou

de prendre pour soi. Le propos de Damien Cru s'apparente alors aux questions de genre et de style développées par Yves Clot et Daniel Faïta (2000). Ainsi, un enseignant inscrit dans un genre professionnel, le déclinant de manière singulière, exprimant son style.

1.5. Le collectif et le développement professionnel

Pour que le collectif prenne forme, il est indispensable qu'il s'initie et s'organise dans la confiance. Par ailleurs, il vit par la volonté même de ses membres. Animé par une certaine éthique et fondé sur la bienveillance entre les membres du collectif, ce collectif semble être une ressource pour préserver ou développer la santé de l'individu. Si le sujet se reconnaît dans ce qu'il fait, il peut espérer répondre aux jugements d'utilité et de beauté (Dejours, 2018) ; la santé au travail passe ainsi par une certaine qualité de travail. La psychodynamique du travail considère le « jugement d'utilité » pour toute activité singulière étant d'utilité sociale, technique ou qualitative. Ce n'est pas sans rappeler Canguilhem qui voit l'être en santé capable de porter la responsabilité des choses et donner lieu à ce qui ne pourrait être sans son intervention. Le « jugement de beauté » concerne la façon dont le travail répond aux règles habituelles de ce travail, aux « règles de l'art » (Dejours, 2018, p. 60).

Au sein du collectif, les enseignants formés, ceux qui maîtrisent les règles du métier et qui expérimentent l'activité efficiente, favorisent l'apprentissage, puis le développement des enseignants apprenants, de façon à ce que ces derniers puissent se développer à leur tour, puis prendre progressivement plus de place au sein de ce collectif. « Les expérimentés du groupe jouent un rôle important dans la transmission aux novices qui progressivement vont passer d'une participation périphérique à une participation de plus en plus centrale dans la communauté » (Antoine, 2017). Ainsi, il y aurait transmission du métier et des ressources au service du développement de l'activité ou du développement de l'individu, par la réflexion et la controverse sur le travail (Clot, 2015). C'est parce qu'ils discutent du travail et de sa mise en œuvre, de sa qualité, de ses empêchements, que le collectif pourra devenir un lieu de formation et de développement professionnel (Ouvrier-Bonnaz, 2011). Cette idée reprend l'affirmation de Clot pour qui la controverse sur le travail, soit la confrontation sociale assumée sur le travail, est un moyen d'accompagner la santé au travail, puisque ces échanges

peuvent favoriser la création et permettre d'« influencer le déroulement de son travail » et de « développer ses compétences professionnelles » (Clot, 2015, p. 116).

1.6. L'activité du collectif au service d'un collectif et de sa pérennité

Travailler, échanger, expliquer, se repositionner et avoir une pratique réflexive demande du temps pour la formation et pour permettre à un processus psychique de se mettre en place, il faut donc que les enseignants disposent du temps indispensable à cela et que « l'action commune négociée » ne relève plus de l'exceptionnel (Thomazet *et al.*, 2014, p. 6). Le temps est nécessaire et bénéfique, dans ce processus de changement. Il s'agit d'encourager des approches ou des relations horizontales au service du développement professionnel permettant de multiplier les compétences, de gagner en autonomie et peut-être d'éviter la souffrance au travail grâce au renouvellement pédagogique et disciplinaire que l'activité collective induit. Un enseignant est en santé au travail ou connaît la sérénité, s'il s'autorise à inventer, à recréer, et développer ainsi des originalités d'approches. Plus son champ d'intervention sera large et en perpétuel renouvellement, plus la personne pourra être considérée en santé tandis qu'un manque d'initiative ou l'absence de renouvellement des pratiques tendent à signaler un manque d'efficacité et une santé potentiellement menacée (Miossec *et al.*, 2010, p. 199).

Cependant, cette relation implique « un fonctionnement collectif marqué par le besoin de confiance, de solidarités collectives et de loyauté » (Champy-Remoussenard, 2014, p. 8) et elle se met en place au fur et à mesure que les personnes sont introduites ou expérimentent le collectif. De fait, il faudrait que le collectif œuvre dans un cadre éthique et moral favorisant l'accès à l'activité intime de l'enseignant sans quoi le collectif serait un frein au développement, mais ces conditions se développent simultanément et à mesure que le collectif se pratique à travers l'expérience même du collectif (Caroly et Barcellini, 2013, p. 76). Le collectif de travail vise ainsi l'efficacité, tandis que le travail collectif est au service de la performance (Caroly et Barcellini, 2013).

2. Travail collectif et collectif de travail

Dans un chapitre de livre consacré au développement de l'activité collective, Flore Barcellini et Sandrine Caroly (2013) s'intéressent à la notion de collectif de travail et la distinguent du travail collectif.

Le travail collectif se caractérise par un mode de travail dans lequel les personnes interagissent afin d'atteindre un objectif commun. Pour parvenir à un travail collectif, les enseignants devront disposer de nombreuses compétences et dispositions cognitives s'inscrivant dans ce travail collectif (Caroly et Barcellini, 2013), mais c'est également un processus qui semble s'inscrire dans la durée. C'est pourquoi, le travail collectif apparaît comme un préalable au collectif de travail.

Le « collectif de travail se construit entre des opérateurs et des opératrices qui partagent des objectifs renvoyant à la réalisation d'un travail de qualité » (Caroly et Barcellini, 2013, p. 35). Le terme « opérateurs ou opératrices » désignant ceux qui opèrent, au sens premier du terme issu du latin *operator* qui signifie « artisan », c'est-à-dire ceux qui exercent un art, qui exécutent une action. Dans cette réflexion, l'opérateur désignera l'enseignant. Ces enseignants doivent avoir des règles du métier qui peuvent être transmises par de multiples interlocuteurs : « formateurs universitaires, tuteur, collègues, proviseur du lycée. Les enseignants débutants parlent de propositions faites par un collègue pour faire la classe, de recommandations dispensées par les formateurs, d'obligations professionnelles énoncées par le chef d'établissement » (Moussay et Meard, 2011, p. 5). Ces règles concernent à la fois la prise en charge des élèves, faire l'appel, construire son cours, la transposition didactique, la gestion de la classe et les autres points de vigilances. Pour travailler sur ces règles, les relations sociales et une certaine reconnaissance des compétences des uns et des autres s'avèrent indispensables, ainsi que la possibilité d'œuvrer dans la confiance.

Le travail collectif favoriserait ainsi la genèse d'un collectif de travail et permettrait de penser l'activité collective (Caroly et Barcellini, 2013). Le concept d'activité collective rend compte de « l'articulation entre le collectif de travail et le travail collectif » (Caroly et Barcellini, 2013, p. 5). Elle se construit également par les interactions entre le sujet et l'action, d'une part, par les interactions des pairs, d'autre part, puisque l'échange entre les professionnels sur l'activité et la qualité du travail est fondamental. Or, les enseignants sont-ils formés à la controverse, à l'analyse de l'activité, à la négociation et à la gestion des conflits de normes ?

3. Le collectif transverse

Selon Motté (2012), le collectif transverse est un regroupement de personnes appartenant à des univers distincts qui arrivent à réaliser des tâches communes et à collaborer afin d'atteindre le même but. Celui-ci « repose sur un travail d'articulation entre les acteurs et un ajustement incessant (...) et implique une articulation entre métiers » (Motté cité par Arnoud et Falzon, 2014, p. 128). Pour que ce collectif transverse puisse fonctionner, il faudrait des connaissances partagées, une confiance mutuelle, la reconnaissance des compétences de l'autre et la volonté de faire mieux ensemble (Arnoud et Falzon, 2014). Toutefois, les membres du collectif transverse n'ont pas toujours les mêmes préoccupations. Cette notion de collectif transverse n'est donc pas tellement différente du collectif de travail, du point de vue de son fonctionnement, mais il ouvre le champ des intervenants. Aussi, un collectif formé d'un inspecteur, d'un chef d'établissement ou d'un intervenant externe (éducateurs, psychologues ou formateurs, par exemple) et d'enseignants serait un collectif transverse dont l'objectif peut être identique : travailler autour du décrochage professionnel, penser la prise en charge des élèves en difficultés, impulser et penser la transposition didactique des disciplines, répondre aux nouvelles prescriptions et penser la mise en œuvre de nouveaux programmes, par exemple. En revanche, les différents acteurs du collectif transverse n'agissent pas sur les mêmes plans. Cette relation ne serait donc pas nécessairement une relation entre pairs, mais les exigences et les contraintes indispensables à son bon fonctionnement s'imposent pour que les membres du collectif aient accès à l'intimité de l'activité et que ces membres ajustent en permanence leurs méthodes de travail, leur métier. Les participants de ce collectif ayant des missions et des mobiles différents, leurs capacités de régulations sont fondamentales de sorte que les interactions entre les professionnels puissent se prolonger en vue de leur idéal commun (Flavier *et al.*, 2015). De fait, avoir une certaine éthique et des règles de fonctionnement semble indispensable pour que les collectifs soient efficaces et concluants. Alors, qui va fixer les règles de fonctionnement ? Comment penser ces collectifs et leur base de travail ? Faut-il les penser ? Quand ? Comment permettre aux enseignants de se former sans nécessairement s'appuyer sur un regroupement d'individus sous la contrainte ? D'ailleurs, selon la psychodynamique du travail, la discussion ne peut prendre place sans fondement d'un « espace de délibération bâti sur l'engagement libre des participants »

(Dejours, 2009, p. 29). De fait, quelles sont aussi les contraintes matérielles et émotionnelles à dépasser pour que le collectif de travail puisse se créer librement ?

4. Fondement du collectif au travail

4.1. Les règles éthiques

Pour que le collectif de travail puisse être efficient, il importe qu'il repose sur des bases fiables et acceptées de tous ses membres, même sans formalisation ni répartition de rôles. Trois points reviennent régulièrement dans la littérature scientifique : « les règles du métier, la reconnaissance des compétences et la confiance » (Caroly et Clot, 2004, p. 46). Aussi, faut-il que chaque membre de ce collectif de travail partage une certaine éthique car la concertation et la délibération imposent un débat et engagent les individus ainsi que leurs émotions. Si l'espace de débat peut se faire dans une culture commune, le travail du collectif devrait pouvoir se faire dans de bonnes conditions et même favoriser des changements chez les enseignants engagés dans ces collectifs de travail, selon Lum Kai Mun Abigail dans son article sur les communautés de pratiques (citée dans Gibert, 2018).

Afin de favoriser le développement professionnel et personnel des enseignants membres d'un collectif de travail, il paraît indispensable de donner à ce collectif les moyens nécessaires à son fonctionnement. Un des éléments indispensables à cela semble être la création d'espaces temporels et spatiaux pour échanger sur les modes de fonctionnement, les critères de qualité du travail, apprendre et favoriser la reconnaissance des compétences de l'autre, développer une organisation favorisant les processus de réélaboration des règles de métier, élaborer des référentiels opératifs communs, mettre en place des conditions idéales pour communiquer en confiance afin de dépasser les désaccords et rester efficaces (Caroly et Barcellini, 2013). Cependant, il semble encore plus important et plus essentiel de favoriser l'échange sur le travail, l'écoute, la réflexion sur la pratique. Or, comment instaurer cette bienveillance et cette disposition émotionnelle ? La simple rencontre d'enseignants autonomes et engagés dans une pratique réflexive se révélera-t-elle suffisante ?

4.2. Faciliter la coopération

Regrouper des personnes autour d'un objectif commun ne semble pas être suffisant pour favoriser la coopération, puisque le collectif ne se forme pas par la juxtaposition des activités individuelles. Il s'agit alors de promouvoir une organisation favorable au développement professionnel (Flavier, 2016). Œuvrer, travailler ensemble, nécessite de respecter un certain nombre de normes et de partager des valeurs, d'arriver à coopérer, afin que l'écoute soit réelle et la parole libre. De fait, comment insuffler une dynamique de changement de la personne et de ses activités sans que cela ne soit trop coûteux pour les uns et les autres ?

D'après le *Littré*, « coopérer » signifie d'abord *opérer conjointement avec quelqu'un*, contribuer, participer, ce qui n'est pas sans rappeler l'engagement mutuel de tous les participants. Or, « la capacité de faire dépend étroitement, non seulement de celui qui fait », mais aussi de « ceux auxquels celui qui fait s'adresse par son action » (Lorino, 2009, p. 84). S'il y a confiance, il y a des attentes et valeurs communes, voire partage de normes, et les membres de la relation « adoptent un comportement prévisible reposant sur des valeurs partagées » (Simon, 2007, p. 85). Par l'honnêteté, par la droiture et la fidélité manifestée aux engagements pris, les membres sauront pouvoir compter sur la disponibilité et la confiance réciproques. Comme l'explique Simon, le collectif repose sur la « loyauté » et la « coopération altruiste ». Cette exigence de confiance (tant se sentir en confiance que d'accorder sa confiance) semble prépondérante à la possibilité de changement grâce au cadre sécurisant, car ce dernier permet de lâcher prise et de se défaire de résistances possibles qui entraveraient le changement. En effet, un cadre sécurisant aidera à la transformation de sa pratique. Si coopérer exige d'interagir, coopérer demande aussi d'accepter l'interaction et de souscrire à cette interaction, parce qu'on trouve ce changement juste et qu'il est évalué positivement par la personne. En effet, le changement et la capacité à évoluer grâce à la controverse et au collectif dépendent à la fois des savoirs et croyances ainsi que de l'affect et du comportement des uns et des autres, déclenchant des attitudes négatives, comme l'attitude qui vise à résister, ou des attitudes positives destinées à accueillir les changements (Angel et Steiner, 2013). Ils dépendent également des résistances inconscientes éventuelles qui peuvent freiner les processus de changement.

Le collectif étant un lieu d'échange, d'analyse et de réflexion sur les pratiques, il regroupe des enseignants capables de nouer des relations entre eux et selon les intentions qui les animent (Hubert *et al.*, 2015). Les échanges réguliers entre les enseignants experts et les enseignants apprenants pourront-ils favoriser les interactions et engendrer la coopération entre pairs, un partenariat qui suppose que « les parties, de façon volontaire et égalitaire, partagent un objectif commun et le réalisent en utilisant de façon convergente leurs ressources respectives » (Landry citée par Dollet, 2014).

Pour coopérer, il faut échanger des informations, se comprendre et avoir une culture commune. Cette disposition d'esprit semble assez éloignée des comportements toujours plus individualistes depuis « l'avènement de l'hyperindividu consistant en la promotion d'un sujet autoengendré, devenant son propre idéal, en quête de satisfaction sans limites, soumis à des normes de performance et récusant toute forme d'hétéronomie » (Gaillard et Pinel, 2011, p. 89). L'idéal du collectif semble donc éloigné du « narcissisme » au sens commun du terme de fixation sur soi, visant à se réaliser, surtout si la performance se fait dans une sorte de comparaison sociale, voire parfois dans une sorte de concurrence avec les collègues, ou si l'enseignant doit étouffer certaines pulsions liées au regroupement des personnes (Gaillard et Pinel, 2011). Par ailleurs, l'analyse peut faire émerger des désaccords liés à des visions éloignées du métier ou des valeurs divergentes, ce qui oblige cependant les membres d'un collectif à trouver une solution acceptable pour tous. L'ouverture d'esprit et les qualités de régulation interviendront pleinement dans ce processus et ces échanges afin de pouvoir maintenir l'équilibre du collectif et d'en assurer le bon fonctionnement. Simultanément, l'enseignant est amené à faire un travail sur soi, à repenser son activité pour la transformer, la « re-travail[er] », ce qui suppose ouverture d'esprit, pratique réflexive (Flavier, 2016, p. 80).

Selon une orientation psychanalytique, réfléchir, retravailler, suppose capacité à traiter les émotions, mais surtout volonté de se rapprocher des pairs pour réfléchir et construire ensemble, ce que Claudine Blanchard-Laville évoquait déjà quelques années plus tôt. Elle affirmait :

Face aux difficultés de ce contexte social actuel, j'ai acquis la conviction que les enseignants ont avantage à se tourner vers des dispositifs d'élaboration de leurs pratiques plutôt que d'imaginer pouvoir s'en sortir par un renforcement de leurs seuls mécanismes de défense habituels. Ainsi, selon moi, le cadre groupal d'inspiration psychanalytique offert par les groupes d'accompagnement clinique de

la pratique enseignante présente un double bénéfice : d'une part, aider les enseignants à rendre plus malléable leur transfert didactique et à assouplir la part de leur appareil psychique actualisée en situation professionnelle ; d'autre part, au-delà de ce travail psychique proprement dit sur leur pratique professionnelle, leur faire éprouver les bénéfices de l'espace créé par un tel cadre. Car, dans ce type d'espace, il est possible de penser en sécurité au plan narcissique, pour travailler collectivement dans un esprit de coopération, c'est-à-dire dans un respect total des différences de points de vue ; il s'y développe une écoute réelle de l'autre qui fait vivre aux participants le plaisir de partager ensemble le fait de penser (Blanchard-Laville, 2011, p. 135-136).

Ces groupes d'analyse de la pratique enseignante d'inspiration psychanalytique sont inspirés des groupes Balint qui ont fait leur preuve dans le milieu médical, s'attachant à travailler la position psychique de l'enseignant, considérée comme déterminante. Ainsi, au-delà de la motivation et du but commun, les enseignants engagés dans le collectif devront posséder les compétences indispensables à l'échange et à l'écoute pour que ce collectif puisse fonctionner et durer, ce qui interroge sur la mise en place d'un tel cadre. Un professeur quelconque de l'établissement peut-il réguler le collectif et encourager la transformation des pairs ? Faudra-t-il l'aide d'un intervenant extérieur formé et, alors, quel serait son apport ?

4.3. La gestion des émotions et des relations sociales

Le collectif de travail prenant racine dans la concertation, la coopération, le travail à plusieurs et la régulation, les relations entre les personnes peuvent être mises à l'épreuve, si celles-ci ne disposent pas de compétences psycho-sociales. En 1993, l'O.M.S définit les compétences psycho-sociales ou *life skills* comme :

La capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne (...) et à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement (O.M.S. cité par Luis et Lamboy, 2015, p. 12)

Toujours selon l'OMS, ces compétences se décomposent en cinq couples de compétences :

- Résoudre les problèmes et savoir prendre des décisions

- Avoir une pensée créative et avoir une pensée critique
- Savoir communiquer efficacement et être habile dans les relations interpersonnelles
- Avoir conscience de soi et avoir de l'empathie
- Savoir réguler ses émotions / savoir gérer son stress (Santé Publique France, 2018, p. 5).

Aussi est-ce la raison pour laquelle les chercheurs expliquent que le collectif de travail ne s'improvise pas et qu'il ne suffit pas de rassembler des individus, aussi performants soient-ils, pour que le collectif se mette en place (Caroly et Barcellini, 2013 ; Flavier, 2016 ; Marcel *et al.*, 2010). Le travail du collectif, par nature même, repose sur les échanges humains. Or, les enseignants sont-ils aptes à communiquer efficacement ou à résoudre des problèmes en toute sérénité ? Est-ce une simple disposition d'esprit ou peut-on acquérir ces compétences sociales, cognitives et émotionnelles par la formation ?

Les enseignants travaillent au service des élèves ainsi qu'au développement de ceux-ci et simultanément se dévoilent à eux. Habituellement, leur travail est préservé du regard des autres travailleurs de la communauté éducative (Tardif et Lessard, 1999). À l'image du travail de l'enseignant dans sa classe, le travail avec les collègues revêt une dimension affective, émotionnelle, cognitive ou intellectuelle qui ne peut être négligée. Ces enseignants qui s'engagent mutuellement dans le processus vont inmanquablement dévoiler leur activité et lui donner un caractère visible et public, telle qu'elle se réalise, de leur point de vue, devant les élèves (Maroy, 2005), mais avec une charge émotionnelle accrue pouvant aller de l'inconfort à une tension importante assimilable au stress en raison de cette exposition à ses pairs. Comment expliquer ce phénomène ?

Le travail collectif regroupe des professionnels et chacun tente de trouver sa place dans le groupe, introduisant nécessairement une comparaison sociale. Celle-ci peut ternir l'image que l'enseignant souhaite véhiculer et qui lui est essentielle. Il s'agit pour l'enseignant de donner une image de soi qui soit favorable et qui permette d'accéder à une forme de reconnaissance. Le sociologue américain Erving Goffman parle à cet effet de présentation de soi (Amossy, 2010). Pour l'enseignant membre d'un collectif, cela correspond à l'image de sa personne qu'il va projeter lors des interactions avec les autres membres : image qui soit favorable et acceptable pour lui sans créer de tension ou de charge émotionnelle trop importante. Par conséquent, il devient légitime de s'interroger sur la possibilité ou la nécessité d'apprendre aux enseignants à travailler ensemble. Le collectif de travail reposant sur

l'échange ou encore la co-analyse et étant un travail de relations humaines, il conviendra de tout mettre en œuvre pour que la controverse pédagogique ne soit pas une épreuve ou une source de conflits. En effet, le travail collectif pourrait induire des tensions à l'origine de tracasseries psychologiques provoquant la souffrance d'un des membres de ce collectif. Il faut donc que les enseignants travaillent en confiance et dans le respect mutuel pour que les uns et les autres puissent assumer différentes facettes de la *présentation de soi*, pour que le collectif fonctionne. Alors, à partir de quel moment et dans quelles conditions, un enseignant accepterait-il de se dévoiler devant ses collègues ? Faut-il procéder par étapes ? Quels sont les conditions pour que les enseignants se connaissent mieux, se sentent en sécurité et s'adonnent à une « activité constructive » (Clot, 2008b) ? Un enseignant arrivera-t-il à s'exposer au regard des pairs dans une position qui lui serait défavorable ? Comment et par quel moyen ou à partir de quelles traces arriver à analyser son activité ?

5. Groupe de codéveloppement professionnel

Depuis Engeström, les travaux de recherche interventionniste à orientation développementale se sont multipliés : les laboratoires du changement, l'établissement-apprenant (Ria, 2022) ou encore la communauté d'apprentissage professionnelle (Dionne et Couture, 2013) sont des variantes du groupe de codéveloppement professionnel qui auraient aussi pu être développées ici, notamment parce qu'ils sont inspirés de l'analyse de l'activité. Le codéveloppement professionnel est un autre exemple qui repose davantage sur une démarche structurée entre professionnels avec un animateur formé à une technique favorisant la réflexivité.

En 1997, Adrien Payette, professeur de management à l'ENAP, et Claude Champagne, spécialiste en psychologie du travail et des organisations, mettent en place le codéveloppement professionnel, au Canada. Les deux fondateurs du Groupe de Codéveloppement Professionnel se sont rencontrés en 1994 et ont réfléchi au moyen de s'autoformer par l'action et d'apprendre par l'expérience. Ces groupes reposent sur les notions de *réflexion, interaction, d'action et apprendre ensemble* (Payette et Champagne, 1997)

Les groupes de codéveloppement professionnel se retrouvent pour partager des problématiques professionnelles et tâcher de trouver des solutions en cultivant l'« intelligence collective ». Les inventeurs du concept définissent le codéveloppement comme :

Une approche de développement pour des personnes qui croient pouvoir apprendre les unes des autres afin d'améliorer leur pratique. La réflexion effectuée, individuellement et en groupe, est favorisée par un exercice structuré de consultation qui porte sur des problématiques vécues actuellement par les participants... (Payette et Champagne, 1997)

Ces groupes ne dépassent pas huit personnes et répondent à un processus strict. Les séances de travail mensuelles suivent le même déroulement reposant sur six étapes. Dans ces groupes, les rôles sont bien définis :

- Un membre du groupe arrive avec un sujet, une préoccupation et il l'expose au groupe : c'est le client
- Les consultants sont ceux qui aident le client à réfléchir, à explorer de nouvelles perspectives car ils sont force de proposition, ils livrent leur regard sur le sujet et apportent leur expérience
- L'animateur aide le groupe dans sa progression en favorisant les interactions et il va permettre à tous un cheminement favorisant l'élaboration de nouvelles connaissances ou de nouvelles compétences. Cet animateur est formé au codéveloppement.

Les étapes d'une séance de codéveloppement professionnel sont rappelées dans le schéma 4, ci-dessous, et sont les suivantes :

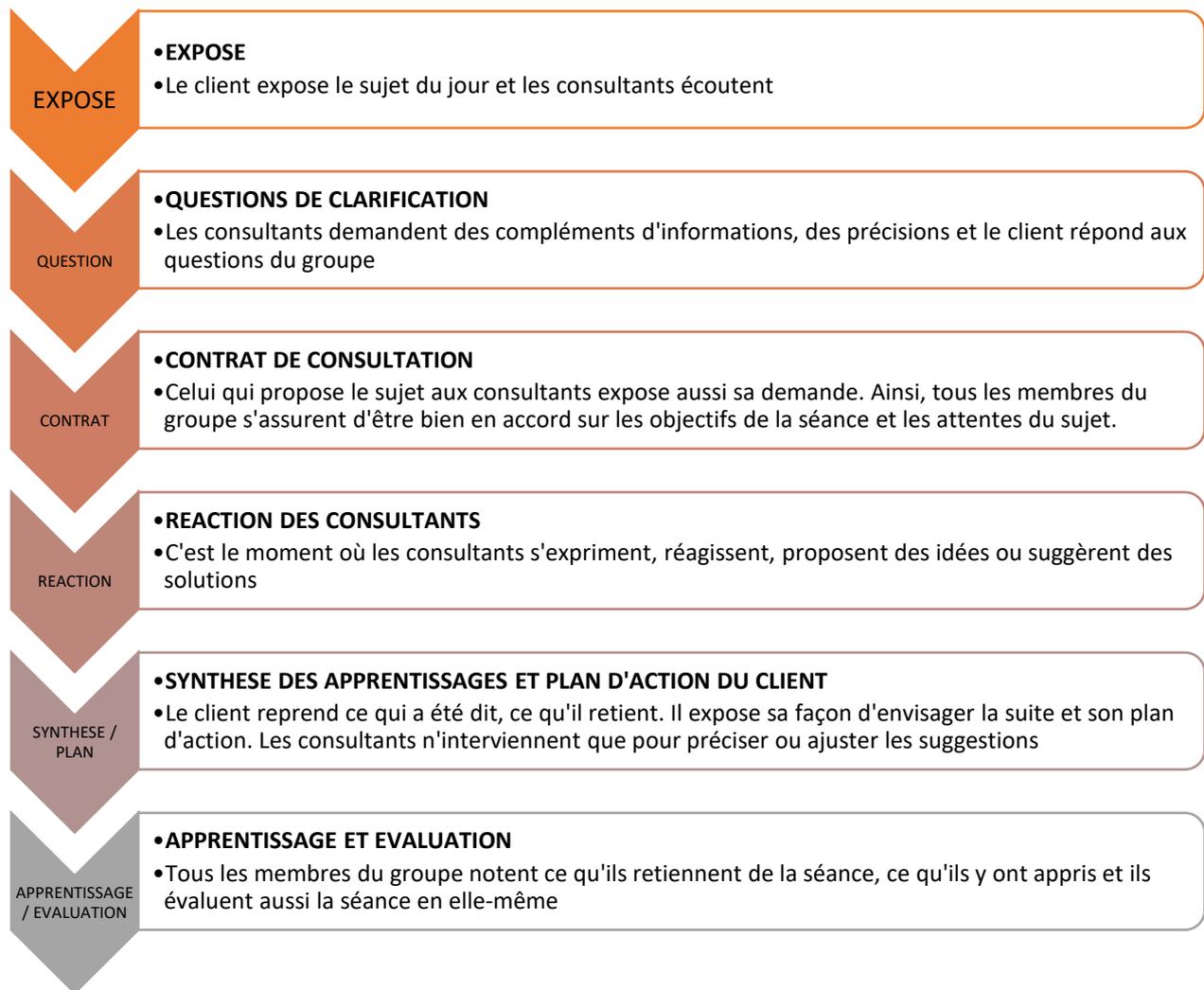


Schéma 4 : étapes d'une séance de codéveloppement professionnel sont les suivantes

Selon la présentation de l'Association Française de Codéveloppement Professionnel (*Qu'est-ce qu'un groupe de Codéveloppement ? | Le Codéveloppement | Association Française du Codéveloppement Professionnel, s. d.*)

Cette méthode est liée aux principes émanant à la fois de la psychologie du travail et des techniques du management. De cette présentation, le collectif de travail retiendra l'apport et l'enrichissement par les pairs à travers l'interaction entre les participants et l'intelligence collective au service de l'évolution des membres de ce collectif, mais il n'est pas contraint par des règles aussi strictes, dans la mesure où les rôles ne sont pas prédéfinis. Le nombre de participants dans ces groupes de codéveloppement professionnels semble déterminant, faut-il alors en déduire qu'il peut influencer la qualité des séances ? Le collectif de travail aurait-il à gagner à ouvrir son espace ou à restreindre le nombre de participants ? Dans quel but ? De plus, l'animateur qui facilite l'interaction et la réflexion doit être formé au codéveloppement. Cela signifie-t-il qu'une simple rencontre entre pairs ne s'avère pas

toujours suffisante pour que le collectif de travail soit assez efficace ? Quelles pourraient être les compétences et les connaissances attendues pour un animateur pour que les séances du collectif de travail soient productives, épanouissantes et engageantes, au service du développement professionnel et personnel de tous les membres de ce collectif de travail ?

6. La professionnalisation et la santé au travail

Comme le collectif de travail cherche à intégrer l'autre, qu'il soit expérimenté ou novice, ne convient-il pas de provoquer des situations d'échanges par la co-analyse ? Celles-ci favoriseraient une pratique réflexive dans le respect de chacun (Arnoud et Falzon, 2014). Ce collectif de travail se centre alors sur l'activité, permettant l'intégration du genre professionnel et le développement du pouvoir d'agir et en cela il aidera les enseignants inscrits dans le processus à déployer une activité efficiente. En effet, si ce collectif de travail réfléchit collectivement et partage les expériences, c'est collectivement qu'il résoudra le problème, ce qui aidera l'enseignant dans sa pratique professionnelle quotidienne (Gibert, 2018 ; Sonntag, 2010). La verbalisation de l'activité favorise la compréhension mutuelle et le partage d'expériences. Ainsi, chaque membre du collectif de travail accroîtra ses connaissances pédagogiques, didactiques ou disciplinaires (Arnoud et Falzon, 2014). L'enseignant engagé dans ce collectif de travail améliorera donc ses compétences (Marcel et Piot, 2014) et développera son pouvoir d'agir (Flavier, 2016). Au final, il pourrait y avoir une forte professionnalisation du collectif par ce collectif de travail et grâce à ce collectif de travail (Gibert, 2018). Le collectif serait alors source de connaissances et source de santé (Caroly et Barcellini, 2013).

Si l'enseignant semble le être bénéficiaire principal de ce gain de sérénité au travail, certaines études montrent que le collectif de travail aurait une incidence sur le climat de l'établissement et l'organisation scolaire car les collaborations favorisent l'innovation et une meilleure adaptation des professionnels, une tendance à plus d'équité, une attention accrue aux besoins des élèves, un pouvoir moins hiérarchique et plus égalitaire (Vangrieken, Dochy, Raes, et Kyndt, 2015, p. 27). Il y aurait donc un lien, d'une part, entre le collectif de travail et le sentiment de sérénité, ou le sentiment d'être bien à son travail, et, d'autre part, la réussite scolaire des élèves. Flavier, qui met en relation décrochage professionnel et décrochage des

élèves, souligne d'ailleurs les effets positifs pour les climats scolaires évoqués par de nombreux scientifiques dont la sociologue Anne Barrère (Flavier, 2016).

7. Quels moyens ? Quelle mise en œuvre ?

Le collectif de travail repose sur un travail de l'enseignant au sein de sa classe et au sein de son établissement (Marcel *et al.*, 2010). Il vise l'activité de l'enseignant, mais les sujets de controverse pourraient ne pas être exclusivement pédagogiques. Ce travail ne se limite pas à celui effectué dans la classe et s'élargit à l'établissement ; il suppose que les enseignants diversifient leurs activités et considèrent que le métier évolue : ce n'est plus une activité solitaire, mais elle se construit aussi avec les pairs. Jusqu'à présent, l'enseignement a souvent été considéré comme un rapport frontal d'un enseignant avec sa classe : « un exécutant autonome dans sa classe » (Maroy, 2005, p. 8) sans s'interroger davantage sur les multiples façons de procéder. Soumis à la prescription et à l'exécution des programmes, l'enseignant est exécutant, tout en restant autonome dans sa classe. De plus, investi de multiples missions, dont la transmission du savoir, il organise en amont la séance de cours, la progression, les recherches, les évaluations et les diverses tâches liées à sa spécialité, ce qui explique pourquoi l'activité observable en classe, activité réalisée, n'est qu'une infime part de son activité réelle. En effet, l'activité qui prend forme devant les élèves et qu'il est possible d'observer, celle que l'enseignant peut conduire dans sa classe, ne représente qu'une partie de l'activité réelle, puisque : « tout acte réalisé, n'est qu'une des réalisations possibles du sujet » (Ruelland-Roger, 2007, p. 117). C'est pourquoi, entrer dans ce processus chronophage non vraiment institué ni reconnu pourrait être perçu des enseignants comme un travail supplémentaire mal défini qui n'avancera pas l'enseignant dans son travail pédagogique immédiat, à proprement parlé ni dans son activité avec sa classe et demande un changement de positionnement, voire de nouvelles professionnalités enseignantes supposant que les contours du métier d'enseignant soient revus ainsi que ses missions.

Pour que le collectif de travail puisse prendre forme et exister, il importe que les enseignants puissent s'y projeter. De fait, la forme de ce collectif de travail et son importance dans l'emploi du temps de l'enseignant sont à penser. Pour viser la transformation, ce collectif de travail exige d'œuvrer sur une période longue, mais il semble alors que le service de l'enseignant doive évoluer ou qu'il soit redéfini, afin que ces moments consacrés au collectif

de travail ne correspondent pas à un dispositif supplémentaire, complexe et qui alourdirait la charge de travail des enseignants. Faudrait-il intégrer les périodes d'analyse du travail, par le collectif de travail, au service ? Les enseignants, nombreux à se plaindre de la multiplication des tâches et des services toujours plus lourds, conséquence des réductions de la dotation horaire disciplinaire au fil des réformes adhéreront-ils à un collectif de travail ? Si oui, dans quelles conditions ? Des changements de ce type ayant déjà eu lieu dans différents systèmes scolaires européens (Maroy, 2005), comment changer la situation du métier enseignant en France ? Les enseignants y verraient-ils un gain pour leur travail et la transmission du métier ? À quelles conditions ?

8. Favoriser l'émergence du collectif de travail

Pour qu'un collectif de travail se forme, plusieurs conditions cognitives, sociales et émotionnelle doivent être réunies, certes, mais également les conditions d'ordre matériel pour que ce groupe d'enseignants unis par l'activité puisse avoir les conditions temporelles et logistiques nécessaires à la rencontre des personnels. Si les conditions de réalisation du collectif peuvent varier selon les établissements et les équipes, il reste toutefois des « invariants structurels » (Marcel et Piot, 2014). Réunir les enseignants nécessite de trouver un créneau commun durant lequel ceux-ci ne sont pas en charge des élèves et durant lequel ils puissent se réunir pour travailler, dans un lieu adapté à cet effet, contrairement aux nombreuses rencontres informelles car il arrive fréquemment que les équipes d'enseignants se rencontrent le soir, sur le temps personnel, masquant ainsi une part conséquente de leur activité.

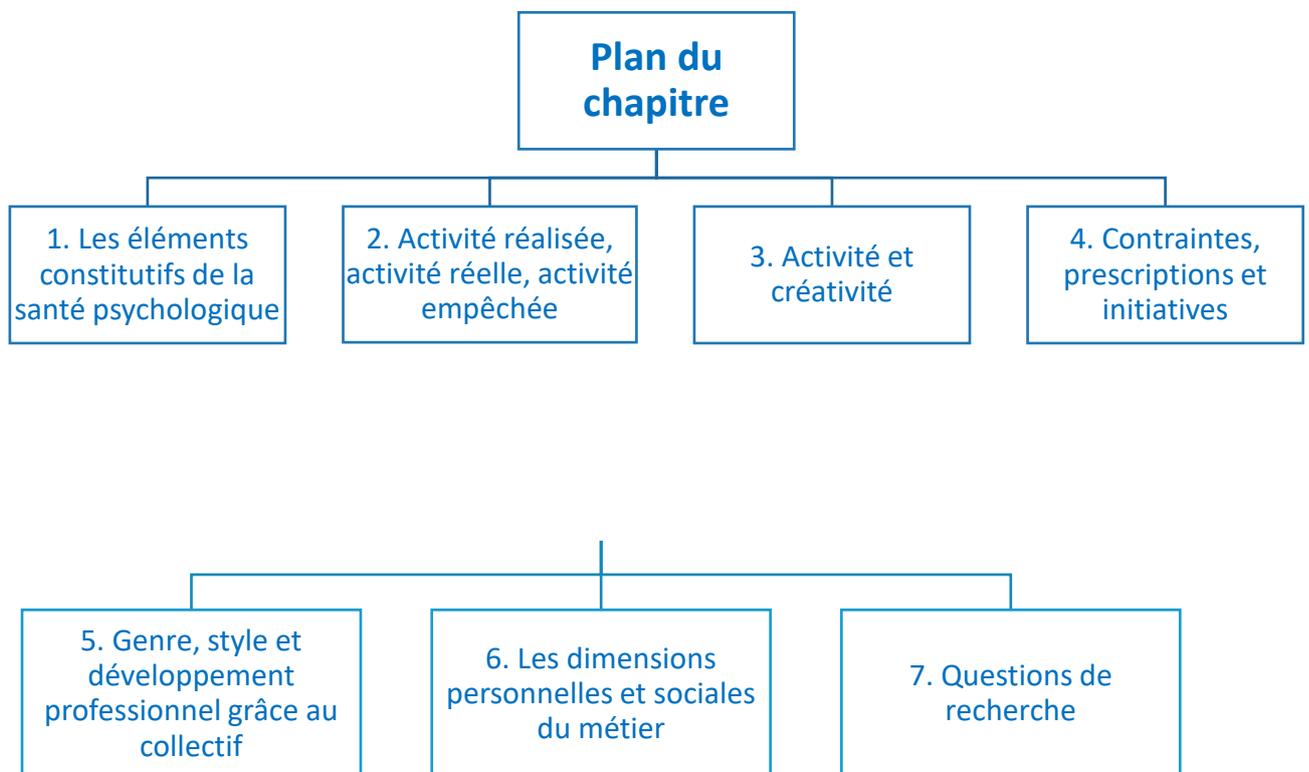
Former un collectif qui puisse se consacrer à l'analyse des pratiques c'est :

occuper un espace de travail réflexif qui, en présence d'un intervenant extérieur, aide à donner du sens au quotidien de la pratique à partir de situations professionnelles vécues [...] Énoncer des situations complexes, les mettre en mots, les explorer sous différents angles relance le travail d'élaboration qui remet un élan vital, une dynamique dans les groupes, et participe à l'évolution des pratiques professionnelles. Cela peut faciliter l'élaboration des problématiques émergentes et de dépassement de points de crispation dans une situation professionnelle. (Legrand et Torregrosa, 2022, p. 127)

Il y a un paradoxe entre le bénéfice que les professionnels peuvent tirer de ces cadres de formations, au sein d'un collectif de travail et le peu d'intérêt qui leur est accordé par l'institution. Alors même que ce type de concertation s'avère particulièrement chronophage, celle-ci est peu reconnue, non rémunérée ou alors symboliquement rémunérée, voire non repérée par l'institution car non instituée (Marcel *et al.*, 2010). Dans ces circonstances, comment motiver la création du collectif ? Alors même que le collectif est un facteur de protection pour le maintien de la santé de l'enseignant (Doudin, *et al.*, 2011), est-il raisonnable d'espérer que ce collectif se forme et repose sur la seule volonté des enseignants ? En outre, les personnalités diverses et variées des enseignants d'un établissement sauront-elles œuvrer dans le cadre du collectif sans l'encadrement d'un initié ? N'est-il pas illusoire ou ne risque-t-on pas des rencontres ponctuelles et perlées qui s'essoufferaient, sans intervenant favorisant la professionnalisation des uns et des autres, selon le moment où ils se situent dans le déroulement de leur carrière ?

Les lectures sur les notions importantes traitées dans cette revue littérature : santé, souffrance, subjectivité, développement professionnel et collectif de travail conduisent ainsi à la réflexion suivante sur le rôle du collectif et le cadre méthodologique structurant ce collectif de travail. Aussi, le collectif de travail permet-il d'enrichir et d'étendre le champ d'intervention de l'enseignant au point de rendre son activité efficiente, tout en se posant en rempart face aux multiples contrariétés psychiques qui le menacent dans son environnement professionnel ?

CHAPITRE 7 : LE CADRE THÉORIQUE



Dans cette recherche, la souffrance au travail n'est pas envisagée au sens commun où le nom « souffrance » désigne le fait d'éprouver une douleur physique ou psychique. Par souffrance, il faut entendre l'état d'un sujet qui rencontre des contrariétés ou des empêchements lorsqu'il cherche à déployer son activité et qu'il souhaite se recréer un environnement favorable à son équilibre, en cas de perturbation de celui-ci. En référence aux travaux de Canguilhem (2013), la souffrance au travail n'est donc pas considérée sous son aspect pathologique, mais dans son rapport à la norme. Par conséquent, le sujet en santé est celui qui fait face aux circonstances qui se présentent à lui et capable de les modifier, qu'il s'agisse de contraintes liées au milieu, des contraintes qui émanent des rapports sociaux ou des contraintes liées aux obligations institutionnelles. Aussi, l'état de santé est bien l'état du sujet qui évolue de façon libre, autonome et harmonieuse dans le milieu de vie dans lequel il est contraint de vivre. Selon Canguilhem,

le vivant et le milieu ne sont pas normaux pris séparément, mais c'est leur relation qui les rend tels l'un et l'autre. Le milieu est normal pour une forme vivante donnée dans la mesure où il lui permet une telle fécondité, et corrélativement une telle variété de formes, que, le cas échéant de modifications de milieu, la vie puisse trouver dans l'une de ces formes la solution au problème d'adaptation qu'elle est brutalement sommée de résoudre. Un vivant est normal dans un milieu donné pour autant qu'il est la solution morphologique et fonctionnelle trouvée par la vie pour répondre à toutes les exigences du milieu. (Canguilhem, 2013, p. 120)

De fait, un enseignant en santé trouvera en lui-même les ressources nécessaires pour dépasser contrariétés, empêchements, complexités ou difficultés sociales au travail. Il aura la capacité morale et le génie nécessaires pour exercer son pouvoir d'agir sur la situation complexe ou inattendue qui se présentera à lui. Même si le milieu change, même si la norme évolue, l'enseignant en santé est capable d'agir et d'instituer de nouvelles normes (Canguilhem, 2013) pour rester en bonne santé. Aussi, la question que soulève la recherche est de savoir si un collectif animé de valeurs nobles et de bienveillance à l'égard du pair permet à l'enseignant d'étendre son champ d'intervention et les connaissances du métier pour rester du côté de l'action et pour garder une emprise sur son quotidien grâce aux controverses dont le métier fera l'objet au sein même de ce collectif.

Pour expérimenter le collectif et sa capacité à soutenir l'enseignant au travail, afin de lui permettre de gagner en efficacité et en sérénité au travail, la recherche s'inscrit dans deux approches théoriques de l'activité de l'enseignant que sont la clinique de l'activité et la psychodynamique du travail. Ces deux approches pensent le travail comme un objet capable de transformer la vie sociale de l'enseignant et son équilibre psychique. Dans cette partie, nous verrons notamment :

- 1) les éléments constitutifs de la santé comme la reconnaissance et le jugement de beauté ou d'utilité
- 2) que l'activité est « située » et « triplement adressée ». Elle est située car « singulière et indissociable de l'environnement social, culturel et matériel dans lequel elle prend forme » (Flavier, 2016, p. 11) ; elle est aussi « triplement adressée : à son objet, aux autres qui partagent le même objet d'activité, et au sujet lui-même », explique Yves Clot (Ruelland-Roger, 2007a). D'abord, il conviendra de distinguer l'activité réelle et l'activité réalisée car l'écart entre ce que l'enseignant projette de faire et ce qu'il peut réaliser en situation peut être source de tension pour lui ;
- 3) que la confrontation de l'activité avec la *réalité* du milieu ou de la classe qui imposent des contraintes peut provoquer des conflits qu'un enseignant en santé, grâce à sa créativité, sait dépasser tout en répondant aux critères du jugement de beauté et d'utilité qu'il espère satisfaire.

1. Les éléments constitutifs de la santé psychologique

1.1. La reconnaissance

Dejours établit des liens immédiats entre le travail et la santé. Pour Dejours (2017), le jugement et la reconnaissance sont fondamentaux car il voit le travail comme un moyen d'accomplissement du sujet et de l'amour de soi. Inversement, le travail peut aussi générer « de la déception, de l'amertume, du découragement, voire de la colère, du ressentiment, de la haine et, au-delà, il génère de l'impuissance, de la résignation, du mépris de soi » (14 mn 01). Ainsi, « souffrance et plaisir impactent l'identité » (Zimmermann, 2013, p. 65). La psychodynamique du travail tentera donc d'identifier les ressources et / ou les stratégies que

le sujet sera capable de mettre en œuvre pour rester en bonne santé, notamment en termes d'arbitrages entre les prescriptions et les contraintes.

Dejours s'attache à montrer le lien entre la santé mentale de la personne et sa relation au travail (Fourcade, 2016). Il indique que la situation de travail est composée de différents moments, souvent déstabilisants, mais que le sujet au travail peut compenser la difficulté, la contrariété ou la souffrance par une multitude de stratégies lui permettant à nouveau de s'approcher d'une norme qui lui paraisse acceptable. En fonction des situations, la relation du sujet au travail permet alors de connaître une certaine sérénité qui découle de la santé mentale ou, au contraire, la perturbe au point d'impacter plus ou moins fortement la personne. Or cette construction ou dégradation de la santé mentale provient de la relation avec les autres, les collègues par exemple, de ce qu'ils renvoient de positif ou de négatif à l'enseignant. L'identité professionnelle est donc conditionnée par les liens sociaux qui sont entretenus sur le lieu de travail et qui offrent ou non une forme de reconnaissance que le sujet va intégrer et qui influera sur sa santé mentale.

Par ailleurs, la quête de reconnaissance conditionne le regard que le sujet porte sur lui-même, selon Dejours. En effet, l'individu a besoin du regard de l'autre sur son travail pour s'accomplir : il a besoin, pour construire son identité professionnelle, de la reconnaissance de la qualité de son travail de sorte qu'il puisse, de « reconnaissance en reconnaissance », favoriser une évolution et un accomplissement, acquérir un « statut, une dignité ou même un prestige » (Santé Travail FP *et al.*, 2019). Il importe donc d'« interagir » (Dejours) pour se développer et construire son identité, mais chaque personne amène sa touche personnelle, ce qui impacte l'équilibre précaire qui avait pu se former avant l'intervention de la dernière personne. Le regard de l'autre s'avère donc nécessaire pour identifier et obtenir confirmation de son identité, notamment au travail. Cependant il s'agit d'un regard sur son travail, non sur la personne :

Dans la clinique du travail, (...) la reconnaissance de l'être est *contre-productive*. Elle génère encore davantage de sentiments d'injustice parmi les travailleurs. (...) Ce que demandent les travailleurs, c'est la reconnaissance de la contribution qu'ils apportent à la production, d'une part, à la coopération, d'autre part.

La reconnaissance attendue dans le monde du travail *n'est pas* la reconnaissance de *la personne*, et encore moins la reconnaissance de *l'identité*. C'est là que réside la

divergence. La reconnaissance attendue, celle pour laquelle luttent les travailleurs, c'est d'abord et avant tout la reconnaissance *de leur travail*. (Dejours, 2007b, p. 66)

La construction de l'identité professionnelle passe donc par le jugement d'autrui au service du regard que chacun porte sur son travail.

1.2. Le jugement de beauté et d'utilité

Le champ social, dans le domaine scolaire, se compose aussi bien des élèves que des parents d'élèves, des collègues ou encore de la hiérarchie. Tous ces partenaires peuvent interagir avec l'enseignant et faire connaître des retours sur l'activité enseignante. De fait, une partie de l'estime de soi est conditionnée par le type de relation que l'individu peut développer dans l'établissement où il exerce. La reconnaissance de ses compétences par les autres est fondamentale pour un individu car elle participe du développement professionnel et personnel ainsi que de *la reconnaissance de soi*, dans le champ social. Un individu dont les qualités ne sont pas reconnues, à long terme, est en proie au doute et à la solitude, ce qui l'affectera et sera crucial pour sa santé mentale. En effet, l'homme étant inscrit dans des relations sociales, surtout l'enseignant, il y place beaucoup d'espoirs de réalisation, ce qui justifie que le sujet y joue sa santé.

L'enseignant mobilisant une forte intelligence et des éléments de sa personnalité dans le travail, les activités contrariées ne sont pas sans causer certains déséquilibres susceptibles de provoquer différents degrés de souffrance. Si l'idéal du moi est éloigné de ce que renvoie le champ social à la personne, la santé mentale se dégrade et conduit à la déconstruction de cette santé mentale (Fourcade, 2016). Chacun espère ou envisage une certaine identité et celle-ci, pour se stabiliser, a besoin de la confirmation des autres. Inversement, un regard négatif sur son travail peut entraîner questionnement et tensions psychiques conduisant à la dégradation de la santé mentale. De fait, c'est la façon dont le travail d'un sujet est jugé pour son utilité et pour sa beauté qui provoque satisfaction ou dépréciation de sa valeur et qui entraîne la dégradation de la santé mentale ou non. L'action, pour être reconnue, doit être visible des pairs et de la hiérarchie, elle doit être mise en lumière, mais elle court aussi le risque d'obtenir un retour défavorable, notamment lorsque les sujets sont dans un rapport de concurrence (Dejours, 2018).

2. Activité réalisée, activité réelle, activité empêchée

S'intéresser à l'activité consiste donc à s'intéresser à ce que fait le sujet et au résultat même de son action, à comment il procède et aussi aux motivations de ses agissements, ce vers quoi il tend. Il s'agira donc d'interroger le métier en s'intéressant plus particulièrement au concept d'activité et au concept d'action, en questionnant leur rapport car toute action produit des « possibilités ouvertes » et des « possibilités problématiques », selon Janette Friedrich qui reprend elle-même les termes du philosophe autrichien Husserl (Friedrich, 2001, p. 104).

2.1. L'activité réalisée

Pour la clinique de l'activité, portée par Yves Clot, la distinction entre activité réalisée et activité réelle est importante. Il s'appuie sur les travaux de Vygotski qui soutient que « l'homme est plein, à chaque minute, de possibilités non réalisées » (2003, p. 74).

L'activité réalisée représente celle qui a triomphée des autres possibilités et qui peut être observée par autrui, c'est l'action effective et identifiable, celle qui a pu surgir de nombreux possibles. Bien qu'il soit seul dans sa classe, les activités de l'enseignant se succèdent et sont multiples : gérer les interventions, s'adapter aux difficultés des élèves, gérer le temps ou le matériel, être à l'écoute des élèves, distribuer la parole et la faire circuler, gérer l'inattendu. Cependant ce qui sera visible et identifiable par les élèves, n'est qu'un des nombreux possibles de l'activité planifiée car « tout acte réalisé, n'est qu'une des réalisations possibles du sujet » (Ruelland-Roger, 2007, p. 117). La restriction montre bien la pluralité des possibilités, mais une action va s'imposer d'entre les autres. La question se pose alors de savoir pourquoi et comment celle-ci s'impose ? Qu'est-ce qui la détermine et lui donnant une puissance permettant de se démarquer des autres possibles ?

2.2. L'activité réelle

Bien que riche et complexe, l'activité réalisée ne couvre pas l'activité réelle, plus riche. En situation de classe, seule l'activité observable est mesurable. Au-delà de la conduite

observable et que l'on peut décrire, il y a une activité invisible non négligeable : penser le déroulé du cours, anticiper des difficultés, enrichir ses connaissances disciplinaires et didactiques sur le sujet traité par un travail de formation et de recherches. Toute la transposition didactique et la part laissée à la créativité ne sont pas totalement observables et constituent pourtant les soubassements de l'activité réalisée. Christophe Dejours explique d'ailleurs que « la conduite, c'est non seulement la partie observable ou objectivable d'un acte – le comportement –, mais aussi sa partie non visible – les motifs, mobiles, actes de pensée qui accompagnent, précèdent et suivent un comportement » (2018, p. 21).

De plus, en classe, l'enseignant est constamment confronté à des choix et il doit aussi résoudre des dilemmes, ce qui caractérise également l'activité réelle. C'est pourquoi, l'activité réelle inclut l'ensemble des pensées, des savoirs et des gestes effectivement réalisés par l'enseignant dans l'exercice de son métier. La clinique de l'activité tente de rendre compte de ce que fait l'enseignant, de ce qu'il ne fait pas, de ce qu'il aurait souhaité faire. Pourquoi agir ainsi plutôt que d'une autre façon ? Quels sont les empêchements qui s'imposent à lui ? Qu'est-ce qui se joue pour l'individu ? Aurait-il su faire autrement ? Au cours de cette recherche, l'objectif sera d'approcher le travail réel et de formaliser l'activité réelle mise en œuvre pour répondre à la tâche tout en observant les difficultés ou les dilemmes que l'enseignant doit résoudre en situation de classe. En comprenant mieux l'activité, un enseignant sera-t-il alors plus apte à la modifier ?

2.3. L'activité empêchée

L'action prenant forme dans le réel, elle entre aussi en conflit avec ce réel, ce qui engendrera quelques difficultés à sa réalisation. Ces difficultés peuvent être d'ordre technique ou social, voire d'ordre personnel, lorsqu'elles émanent de l'enseignant lui-même. Les difficultés techniques se dépassent généralement plus ou moins facilement selon les enseignants. Cependant, lorsque l'enseignant projette un exercice disciplinaire et que celui-ci ne se réalise pas comme souhaité, en raison de difficultés manifestes de compréhension de la part des élèves ou par manque de maîtrise de pré-acquis, l'activité est empêchée par les élèves qui composent la classe et imposent une contrainte à l'enseignant pouvant générer des tensions psychiques chez celui-ci. Enfin, l'enseignant peut aussi se retrouver dans l'incapacité

d'agir comme il le prévoyait, car il se voit imposer de nouvelles prescriptions dans lesquelles il ne se reconnaît plus.

Si l'investissement de l'enseignant dans les opérations mises en œuvre pour atteindre le but fixé est contrarié par les « mobiles vitaux » (Leontiev, 1984) distincts des siens, cela provoque un conflit intérieur. Cela montre en quoi l'activité de l'enseignant est faite de nombreux possibles qui n'ont pas pu voir le jour : ce qu'il avait préparé, scénarisé, ou ce qu'il a été empêché de faire (Ruelland-Roger, 2007a). C'est pourquoi, avoir un regard sur analyse du « travail réel », selon le point de vue de l'ergonomie, sera instructif car il s'agit de :

reconnaître le travail selon cette visée : décrire, comprendre ce que l'opérateur fait, mais aussi ce qu'il ne peut pas faire, ce qu'il ne fait pas, ce qu'il empêche, ce qui l'empêche, ce qu'il fait advenir, ce qu'il cherche, ce qu'il pourrait faire, ce qu'il faudrait qu'il fasse [...] pour le monde, pour le collectif, pour lui... (selon Hubault et Bourgeois, cités par Falzon, 2013, p. 98).

L'activité empêchée perturbe l'équilibre du sujet car il y pense souvent bien plus longtemps qu'il ne pense à celle qu'il a été en mesure de réaliser, ce qui peut conduire à de la souffrance au travail. D'ailleurs, selon Yves Clot, à partir du moment où le sujet est privé de son « pouvoir d'agir » (Y. Clot), sa santé est engagée.

3. L'activité et la créativité

Lors d'une conférence intitulée « Agir sur la performance et la santé », Yves Clot a expliqué que « l'impossibilité de se sentir à l'origine des choses, durablement, jamais, c'est quelque chose dont régulièrement, au bout du compte, on fait une maladie » (Auvergne, 2018, 7mn 03). Il associe l'état de santé à la créativité des personnes, à la nécessité de pouvoir modifier son milieu par ses initiatives (Clot, 2008). Le sujet doit donc éprouver le sentiment d'utilité, être reconnu, pour se sentir bien. Par reconnaissance, Clot n'entend pas seulement « être reconnu de quelqu'un, dans une activité adressée à l'autre, mais dans un objet commun, une réalisation où on aura imprimé sa marque, déposé une partie de soi en la tenant loin de soi » (Clot, 2008c). Ainsi, vivre, exister, c'est agir sur son milieu, soit laisser son empreinte par ses initiatives et aussi y laisser une part de soi.

En abordant la nécessité pour le sujet de mesurer la portée de son intervention, sa capacité à être à « l'origine des choses » pour être en santé, Yves Clot n'est pas sans référer

aux travaux de Georges Canguilhem qui affirmait que l'individu se « porte bien, lorsqu' [il] porte la responsabilité de [ses] actes » (Canguilhem, 2002, p.68). Yves Clot rappelle que Canguilhem avait lui-même cité Antonin Artaud pour appuyer son idée ; ce dernier ayant soutenu :

On ne peut accepter la vie qu'à la condition d'être grand, de se sentir à l'origine des phénomènes, tout au moins d'un certain nombre d'entre eux. Sans puissance d'expansion, sans une certaine domination sur les choses, la vie est indéfendable». (A. Artaud, 1984, p. 130 cité par Clot, 2006))

À l'image de la clinique de l'activité, la psychodynamique du travail envisage le travail comme une œuvre capable de changer l'équilibre psychique du sujet. La *psychodynamique du travail* désigne un courant de pensée qui remplace la *psychopathologie du travail* à partir des années 1990.

Elle prend désormais pour objet non seulement la pathologie mais aussi la normalité, la souffrance et le plaisir dans le travail, l'individuel et le collectif (à travers l'étude des stratégies collectives de défense), l'homme et le travail, l'organisation du travail et la situation de travail » (Potiron, 2015, p.27).

L'approche de Dejours, à l'origine de la psychodynamique du travail, est similaire sur un certain point à celle de Clot, puisqu'il soutient qu'il est déterminant pour la santé du sujet que celui-ci fasse l'expérience de la valeur de son travail. Dejours rappelle à quel point le jugement d' « utilité » a un impact psychologique fondamental pour la personne (Dejours, 2011, p. 19). Avant lui, Dominique Lhuillier, citée par Dejours, avait déjà présenté les effets dévastateurs de la « pathologie du placard » (Lhuillier, 2002) qui oblige l'employé exclu à lutter pour maintenir sa santé mentale. De même, Dejours explique que les individus sans travail durant longtemps, incapables de se sentir utiles à la société, vont souvent plus mal que ceux qui exercent une activité, même si cette dernière leur apparaît peu gratifiante (Santé Travail FP *et al.*, 2019). D'où la nécessité de se sentir à « l'origine des choses » pour favoriser l'état de santé, comme l'exprime Clot.

En ce qui concerne la reconnaissance, la différence entre la clinique de l'activité et la psychodynamique du travail repose sur le postulat suivant : pour Clot, le sujet doit pouvoir se reconnaître dans ce qu'il fait, tandis que pour Dejours, le sujet a besoin de la reconnaissance

par autrui. Ainsi, en psychodynamique du travail, un enseignant, après la reconnaissance des pairs par sa réussite à l'examen, aspire à la reconnaissance et son activité en termes de beauté ou d'utilité et elle se caractérise par une certaine capacité à affecter son milieu.

Dans la perspective de l'ergonomie, dont le chef de file est François Daniellou, l'idée d'être à l'origine des choses se retrouve, lorsqu'il est question d'engagement dans le travail, de don de soi, pour « pouvoir se sentir pour quelque chose dans ce qui arrive et vivre le risque de ce qui s'y joue » (Sznelwar et Hubault, 2015, p. 54). Pour l'ergonomie, il s'agit d'arriver à dépasser les obstacles : parvenir à concilier efficacité et compromis, pour réduire les tensions et gagner en efficacité. De fait, un rapprochement avec la psychodynamique du travail est possible car le rapport entre souffrance et plaisir y est particulièrement présent. De plus, « l'activité offre une issue sublimatoire aux tensions psychiques, notamment à travers le bénéfice symbolique attendu de la reconnaissance » (Sznelwar et Hubault, 2015, P. 55). Lorsque le résultat permet de mesurer sa capacité à dépasser les contraintes, les effets en retour sur le sujet sont favorables et sa santé est préservée.

En ergologie, l'activité humaine mobilise un pouvoir d'agir. Toute expérience humaine est confrontée à des contraintes diverses et le sujet doit agir en tenant compte ou en dépassant ces contraintes. Le sujet étant inscrit dans le présent, dans le réel où il se trouve, il va toutefois tenter de ne pas subir les contraintes et agir pour « garder l'initiative de sa propre vie » (Durrive, 2014, p. 186) : rester à l'initiative des choses ! Travailler, n'est donc pas seulement être et vivre dans un milieu de façon passive, mais c'est aussi penser, être à l'initiative et déployer une activité pour dépasser et réorganiser ce qui arrive, ce qui varie, puisque le milieu sera toujours différent. Les ergonomes évoquent, à ce sujet, « l'infidélité chronique du milieu » (Clar, 2013, p. 17). Or, selon Schwartz, en arrivant à dépasser et à contrôler ces infidélités du milieu, l'homme peut vivre. Il dit :

Être déterminé entièrement par des normes, des contraintes d'un milieu extérieur, ce n'est pas "vivre", c'est au contraire quelque chose de profondément pathologique. La vie c'est toujours essayer de se créer, partiellement, peut-être à peine mais quand même, comme centre d'un milieu et non pas comme produit par un milieu. (Schwartz cité par Clar, 2013, p. 18)

Ainsi, le sujet s'efforcera de retrouver un espace conforme à ses propres normes de vie, c'est pourquoi il est question de « rendre vivable » ce qui était « invivable » et « insupportable » (Clar, 2013). Aussi, le collectif destiné à élargir le champ d'intervention du professionnel

permettra-t-il à l'enseignant d'être au cœur d'un milieu qu'il saura façonner selon les circonstances ?

4. Contraintes, prescriptions et initiatives

Un enseignant peut être confronté à de multiples contraintes : cela peut être la contrainte du milieu, la contrainte institutionnelle ou la contrainte sociale. Selon Durrive, la contrainte est « la réalité première dans tout ce qu'un être humain va entreprendre » (Durrive, 2014, p. 173), distinguant le « monde physique » du « monde social ». En outre, le monde étant en perpétuel mouvement, la contrainte va sans cesse se modifier car elle dépend du lieu où l'action doit prendre forme et du moment.

4.1. Le milieu

Puisque le milieu conditionne également et partiellement l'activité, dans l'instant et dans l'espace où elle prend forme, il devient une contrainte. En effet, le monde qui nous entoure, le monde physique, conditionne l'activité. Canguilhem, en résumant la théorie de Broussais, avait noté que « l'homme n'existe que par l'excitation exercée sur ses organes par les milieux dans lesquels il est forcé de vivre » (Canguilhem, 2013, p.30), ce que lui-même appelle « les exigences du milieu » (Canguilhem, 2013, p. 120). Pour l'enseignant, la configuration de la salle de classe, la disposition du mobilier, son taux d'occupation quand l'enseignant fait classe, peuvent avoir des conséquences sur l'activité enseignante.

Le métier d'enseignant étant un métier de relations humaines, l'interaction est conséquente. C'est pourquoi, la contrainte peut aussi venir du monde social, comme l'explique Durrive (2014). Les professionnelles enseignantes font effectivement appel à des pratiques sociales fortes, tant dans les moments de classe, que lors des échanges hors de la classe. Ainsi, quand un élève ne comprend pas le cours ou lorsqu'il arrête un enseignant dans ses explications, il lui impose une « contrainte montante » (Saujat, 2021) issue du monde social. En effet, l'activité de l'enseignant étant adressée à autrui, cet autre impose sans cesse des réajustements ou adaptations, selon son degré de compréhension ou sa participation à la tâche. Il importe donc que l'enseignant dispose d'une solide connaissance scientifique et d'une parfaite maîtrise de sa discipline, sans omettre les connaissances en matière de

transposition didactique ou encore les qualités relationnelles et de communication (Piot, 2009). De plus, toute activité est située dans le temps et dans l'espace, ce qui peut la confronter à de nouvelles contraintes (Durrive, 2015), alors que ces dernières n'avaient pas été anticipées, il convient alors de distinguer ce qui est envisagé, préparé, de la situation réelle, concrète. Ces deux activités ne sont pas nécessairement conformes et semblables, ce qui entraîne des résistances et perturbe le bon déroulement de l'activité même.

4.2. Le « pré-pensé »¹

Pour l'ergonomie française, « l'activité de travail, mobilisation de la personne humaine (indissociablement psychologique, cognitive, subjective et sociale), se construit en permanence, dans un cadre d'objectifs et de contraintes, et en mobilisant des ressources » (Coutarel *et al.*, 2015, p. 11). Les enseignants ont ainsi le souci de répondre à des prescriptions qui leur sont imposées par les instances officielles : les « prescriptions descendantes » (Saujat, 2021) ou les « injonctions de faire » proviennent surtout de la hiérarchie (Daniellou, 2002). Ce « pré-pensé » correspond à ce qui est anticipé, ce qui est prévu en amont de la réalisation de l'activité en vue de produire un résultat. Les *prescriptions descendantes* viennent ainsi de la structure organisationnelle ou *contraintes organisationnelles* (Daniellou, 2015). Pour un enseignant qui intervient auprès d'élèves, le résultat escompté sera celui de la transmission des savoirs ou des savoir-faire ou encore la capacité de l'élève à accéder à l'autonomie. Pour agir et garantir l'égalité de préparation, l'enseignant *renormalise* les programmes et des textes institutionnels, il intègre aussi des contraintes venant de la hiérarchie directe et liée à l'organisation de l'établissement dans lequel il exerce pour définir les tâches qu'il proposera aux élèves.

Cependant, l'objectif de résultat et la volonté de former les élèves sont souvent confrontés à des imprévus liés aux circonstances du réel où l'activité prend forme et c'est la raison pour laquelle les ergologues rendent attentif à la nécessité d'observer la contrainte du milieu qu'ils jugent trop souvent oubliée (Durrive, 2014). Pour eux, le « pré-pensé » pour mener à bien une tâche ne varie pas. En revanche, c'est la conduite, c'est-à-dire la façon de

¹ Schwartz, Y., & Durrive, L. (2009). Entretiens sur l'activité humaine. II, L'activité en dialogues, page 260.

déployer l'activité, qui change car l'activité s'inscrit toujours dans un nouveau milieu et aussi dans une contrainte sociale, puisque l'enseignant est prié de sortir d'une posture descendante pour arriver à faire participer et collaborer les élèves.

4.3. Dépasser l'imprévu

Les attentes en termes d'intervention adressée à une autre personne ou encore les « expérimentations réglées », comme le dit Schwartz (cité par Daniellou, 2006a, p.11), soit le « le pré-traité » (Schwartz, 2009), ne peuvent donc pas couvrir toutes les situations possibles. L'activité, aussi standardisée soit-elle, est confrontée à de l'imprévu et l'écart entre le prescrit et le réel est justement pris en compte par l'activité du sujet. C'est pourquoi Durrive (2014) accorde une place conséquente au « couple contraintes et initiatives » (p. 172). Ce couple « contraintes et initiatives » se réalise de manière forte en situation d'enseignement : l'élève étant un sujet en action, capable de penser et d'interagir, il agit comme une prescription « remontante » (Daniellou, 2002, p. 10) à l'enseignant. Ces prescriptions sont « celles qui viennent du vivant et de la relation intersubjective » (Daniellou, 2002, p. 10) . Pour répondre à cette sollicitation, l'enseignant fait preuve de créativité, d'initiative, afin de dépasser cet imprévu et de rétablir ensuite une situation conforme au déploiement de son activité dans les meilleures circonstances possibles.

4.4. Les prescriptions et les contraintes

Des attentes officielles, des attentes de l'enseignant (qui peut avoir ses propres prescriptions) et des conditions des opérations, naissent des décalages qui favorisent des conflits intrapsychiques chez l'individu. Confronté à une nécessité de réinterpréter, de réorganiser, de réévaluer peut-être la situation et d'agir en intégrant les diverses contraintes qui s'imposent à lui, l'enseignant cherche avant tout à les dépasser en régulant ses « conduites » (Dejours, 2018). Il faut entendre par là que « la régulation des conduites est comprise comme la résultante des interactions entre le sujet et un environnement » (Dejours, 2018, p. 30). S'il n'y parvient pas, si le réel résiste, le sujet est en proie à des failles empêchant la construction de son identité professionnelle. D'où la nécessité pour l'enseignant de gagner

en autonomie, afin d'être en mesure de réorganiser les interactions entre lui et le vivant, entre lui et le milieu.

Du fait de l'impossibilité pour un enseignant d'anticiper toutes les contraintes, il est souhaitable qu'il puisse « reprendre l'initiative dans un monde de contraintes » (Durrive, 2014, p. 192), grâce à une capacité d'agir étendue. En effet, « ce qui est prévu n'est que rarement ce qui se produit réellement » et « l'activité permet [alors] de faire face à cet imprévu » (selon Hubault et Bourgeois, cités par Falzon, 2013, p. 92). Pour répondre à la prescription et aux attentes du genre, l'enseignant pensera donc son activité et fera preuve d'initiative, d'une intelligence apte à dépasser les contraintes et les imprévus, grâce à des ressources opérationnelles ou intellectuelles qui l'aideront à retrouver une situation d'équilibre, c'est-à-dire à « renormaliser » son milieu.

Toutefois, la rencontre des prescriptions et des contraintes ne sera pas sans conséquence pour le sujet, selon l'issue de cette rencontre, car l'enseignant devra réaliser, dans un réel situé, ce qui avait été pensé dans un idéal hors du vivant. Aussi, se préoccuper de ce que l'on demande et ce que cela demande à l'enseignant s'avère intéressant, notamment pour les questions de tensions, d'arbitrages ou pour les « multiples ajustements humains », selon Schwartz (Flavier, 2016, p. 45) qui influenceront le jugement de beauté et d'utilité, au service de la santé mentale de l'enseignant. Ce point est d'autant plus important que l'enseignant, disposant de la liberté d'agir, se retrouve souvent face à des commandes, mais il ne bénéficie que très rarement d'accompagnements pertinents pour leur mise en œuvre (Saujat, 2021).

Pour Dejours (2018), le collectif de travail qui repose sur la confiance et la loyauté entre les membres du collectif permet de penser des interactions favorisant un enrichissement professionnel, et c'est pourquoi il voit dans le collectif un appui important dans ce processus de renormalisation des attentes ou de régulation de l'environnement. En effet, en partageant les conditions réelles de l'activité, avec ce qu'elle comporte de « déjà-connu » et de « non-déjà-connu » (Dejours, 2018, p. 20), de prévu et d'inédit, le collectif, pourrait, par la discussion, permettre de trouver des leviers pour dépasser toute difficulté et aider le sujet dans son adaptation à la situation et, par lien de cause à effet, dans la (re)construction de son identité.

4.5. « Rapatrier la subjectivité dans l'activité »¹

La clinique de l'activité s'intéresse certes à l'activité, mais elle souhaite dépasser les opérations observables pour considérer aussi les intentions du sujet, prenant en compte ce qui a été réalisé ou les éventuels renoncements. Selon Leontiev, l'activité est motivée par des « mobiles vitaux », c'est-à-dire ce qui pousse le professeur à agir, comme les prescriptions : programmes ou instructions officielles, par exemple. Pour répondre à cette commande, il va se fixer des « buts » (des actions) et mettre des opérations en place, afin de parvenir à accomplir le but fixé.

L'enseignant se représente mentalement son activité à partir de mobiles. Pour mettre en œuvre cette activité, il conscientise des opérations qui cette fois ne relèvent plus de l'invention, de l'abstraction, mais du palpable. Or, l'activité de l'enseignant entre en interaction avec celle des élèves qui n'ont pas toujours les mêmes *mobiles vitaux*. Si les *mobiles vitaux* peuvent être les mêmes au début de l'activité, le déroulement de celle-ci peut toutefois conduire à des écarts entre enseignant et élèves. De ce fait, l'enseignant qui identifie des signes de difficultés ou de découragement se retrouve face à un imprévu et à des attendus d'élèves, ce qui lui imposera de réorganiser ses projets, de résoudre des dilemmes. Il peut par exemple se demander s'il est souhaitable de poursuivre son activité pour aller au bout de celle-ci ou s'il est préférable de l'interrompre, de l'ajourner, pour finalement renoncer à l'objectif initialement fixé pour la séance. L'enseignant devra ainsi procéder à des arbitrages entre ce qu'il lui est possible de faire et l'activité réalisée. Pourtant, cet arbitrage risque de générer des tensions à l'origine d'un déséquilibre pouvant conduire à de la souffrance au travail. Ne parvenant pas au résultat escompté, le jugement *d'utilité* du sujet, important pour la psychodynamique du travail, peut être touché. Si, par ailleurs, les élèves renvoient des signaux défavorables, ce même jugement est mis à l'épreuve, conduisant à un nouveau déséquilibre chez la personne en bonne santé psychique car le doute et le sentiment de frustration gagnent ce sujet. Béguin et Clot affirment que ce sont les « obstacles, les discordances, les conflits objectifs, subjectifs ou intersubjectifs rencontrés dans l'activité, qui génèrent une intensité plus ou moins forte de tension, et qui invitent le sujet à mobiliser et

¹ Danièle Ruelland-Roger, La « clinique de l'activité » : une démarche réflexive et développementale de professionnels (2007).

développer les invariants » (2004, p.12). Un enseignant qui connaît les codes, les usages, les méthodologies liées à un environnement précis sait adapter son comportement, sa façon d'agir pour mieux répondre à la stimulation. Il déploie son activité selon une certaine manière et conduit un enseignement adapté au milieu identifié. Cependant, il ne s'agit pas d'exécuter une simple procédure, de façon assez mécanique, voire « passive » (*Ibid*, p. 9), mais d'exécuter une activité singulière répondant à cet environnement identifié ; « ce qui est invariant, c'est l'organisation de l'activité et non pas l'activité » (Vergnaud, G. et Récopé, M., 2002, p. 45, cités par Béguin et Clot, 2004, p. 9).

Tout enseignant affronte un jour où l'autre des dilemmes qui le contraignent à revoir ses raisons d'agir. Il se retrouve donc perpétuellement confronté à des conflits intrapsychiques exigeant de lui une capacité à se renouveler ou à développer son pouvoir d'agir. De plus, les signes venant de l'extérieur étant variables, les « mobiles » et les « opérations » sont également amenés à évoluer sans cesse, si le professeur ne veut pas rester sur des doutes ou des « empêchements » (Clot 2008) qui causeraient de la souffrance au travail. C'est d'autant plus important que la reconnaissance au travail est étroitement impliquée dans la construction même de l'identité. Selon Dejours :

Il apparaît que la reconnaissance dont on peut bénéficier grâce au travail s'inscrit très précisément dans la dynamique de construction et de stabilisation de l'identité. Grâce à la reconnaissance, le travail peut s'inscrire dans la dynamique dite de l'accomplissement de soi. (Dejours, 2007, p. 273)

Cet accomplissement de soi favorise d'ailleurs l'amour de soi ou narcissisme, selon Dejours (2017).

5. Genre, style et développement professionnel grâce au collectif

Il est attendu de l'enseignant qu'il fasse preuve de multiples savoirs et savoir-faire, mais aussi d'un savoir être car ses qualités relationnelles sont mobilisées en permanence. Ces savoirs et différentes capacités pourraient être regroupées dans deux grandes catégories de compétences nécessaires au métier : celles qui relèvent du genre et celles qui relèvent davantage de l'individu, de son style propre.

5.1. Le genre professionnel

Le genre professionnel représente les valeurs communes d'un métier et qui sont partagées par ceux qui exercent ce métier. Selon Clot et Faïta, le genre professionnel peut se définir ainsi : « la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs [ont en] commun et qui les réunit [...] ce qu'ils savent devoir faire grâce à une communauté d'évaluations présumées, sans qu'il soit nécessaire de respecifier la tâche chaque fois qu'elle se présente » (Clot et Faïta, 2000, p. 11). Ces références partagées sont intériorisées par les différents membres ; elles sont « entrées dans la chair des professionnels » (Clot et Faïta, 2000, p. 11). Cette définition se rapproche de celle de Cru qui évoque l'idée de « reprendre à son compte comme venant de soi-même, quitte à modifier quelque chose en soi, pour faire place à cette règle » (Cru, 2016, p. 56). Dans les deux cas, le collectif de travail se rapporte à l'intimité de la personne et tout se passe un peu comme si « les anciens [avaient] intériorisé certains éléments du cadre institutionnel qui se sont progressivement sédimentés » (Gaillard et Pinel, 2011, p. 91) et que les autres générations intègrent ensuite à leur tour.

Le genre professionnel constitue ainsi une ressource permettant à l'activité des enseignants de se déployer. Clot parle d'un « prétravaillé social » (Clot et Faïta, 2000, p. 13) transmis par d'autres enseignants. Ce « prétravaillé social » favorise la mise en place d'une activité adaptée et qui a été retenue par la situation : un « abrégé proto-psychologique disponible pour l'activité en cours » (Clot, 2006a, p. 43), soit la mémoire sociale du travail. Le « prétravaillé » signifie donc ce qui est travaillé à l'avance, c'est-à-dire, l'activité reconnue de tous et qui s'impose au genre, donc celle qui se transmet.

Pour les ergonomes, le genre est défini comme « un organisateur de l'action de chacun dans les occupations qu'il partage avec les autres, mais aussi de son activité en offrant des issues possibles aux dilemmes suscités par la pluralité de préoccupations qui l'habite » (Saujat, 2011, p. 243). En évoquant les préoccupations, il est ici fait mention des débats et conflits qui peuvent surgir sur les manières de faire car il ne s'agit pas simplement d'être associé à un métier, mais chaque sujet donne de soi et cela peut conduire à des débats de norme au travail. Saujat rappelle que, pour bien faire son travail, l'enseignant peut parfois être confronté à des « discordances » entre ce qu'on lui demande de faire et ce que l'enseignant voudrait faire ou

ce qu'il peut faire. De fait, l'enseignant délibère pour gagner en efficacité et ne pas perdre le sens du travail. Il dit :

Les enseignants sont confrontés à des discordances entre ce qu'on leur demande de faire, ce qu'ils voudraient faire et ce qu'ils se voient contraints de faire pour construire et faire vivre les conditions nécessaires au travail des élèves et à leur propre travail avec eux. Ils sont donc conduits à opérer des choix, à la recherche d'une efficacité relative, alimentée alternativement par une recherche d'efficacité et par un questionnement sur le sens de leur activité, inscrivant cette dernière dans un cours qui n'a rien de linéaire, où ce qui est contraint à un moment peut devenir ressource et réciproquement. (Saujat, 2011, p. 243)

Saujat affirme par ailleurs qu'il convient de distinguer le « genre enseignant débutant » comme un « sous-genre du genre enseignant » (Flavier, 2016, p.52), ce qui montre également que le rapport au métier est évolutif, voire progressif. Cela n'est pas sans rappeler Cru (2016) qui explique que « dans un collectif donné, il est probable que tous n'en sont pas au même point » (p.57). Mais, l'identification du « genre débutant » est surtout intéressante, selon Saujat, car elle permet de bien mettre en lumière les tensions dans ce travail ainsi que la charge mentale que peut représenter l'activité contrariée au moment de réaliser son activité. En cela, ce genre enseignant débutant fonctionne également comme un « effet de loupe sur l'activité enseignante en générale » (Saujat, 2011, p. 254). Aussi, un des apports du collectif serait la conscientisation et la formalisation de règles de fonctionnement discrètes mais intégrées par les membres du genre professionnel. Or, qui définira et exposera ces règles ? Dans quelles circonstances ?

L'enseignant, en souscrivant et en intégrant toutes les composantes de l'activité connues et acceptées des membres, entre dans un processus inconscient d'intériorisation des règles du métier. Ce mécanisme qui accepte d'intégrer consciemment ou non ces règles du métier participe de la formation de l'enseignant et contribue à son processus de transformation. L'enseignant laisse alors place à une nouvelle personne au travail, à une nouvelle identité professionnelle à laquelle il est capable de s'identifier. Du point de vue de la psychanalyse, Laplanche et Pontalis (2007) définissent l'identification comme : « Processus psychologique par lequel un sujet assimile un aspect, une propriété, un attribut de l'autre et se transforme, totalement ou partiellement, sur le modèle de celui-ci. La personnalité se

constitue et se différencie par une série d'identification » (p. 167). L'identification à autrui est ainsi un processus qui peut, entre autres, favoriser la construction de la personne.

5.2. Le style professionnel

Le genre professionnel délivre des ressources donnant des indications comportementales pour l'activité et les relations entre les enseignants (Clot et Faïta, 2000). Cependant, ce *prétravaillé* invite l'enseignant à développer une approche singulière de l'activité : *le style*. Chaque enseignant s'approprie les prescriptions et les contraintes de façon singulière car le biographique et les expériences antérieures influencent fortement la mise en œuvre de l'activité. Le style correspond donc à la manière personnelle, individuelle, d'assurer les normes propres au genre professionnel. Cette originalité repose sur la manière de se détacher ou de se rapprocher, voire de se réapproprier les activités liées au genre.

Un enseignant peut ajuster ou personnaliser l'activité du genre et créer son propre style. Ce travail du style conduit d'ailleurs à une stylisation des genres susceptible de transformer le genre en le développant. En effet, les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objets de travail (Clot et Faïta, 2000b). Des connaissances succèdent à d'autres, des savoirs faire et méthodes sont évincés au profit de nouvelles façons de penser et d'agir. Par conséquent, même si les valeurs communes restent, elles ne sont pas figées dans le temps, permettant ainsi « que le donné soit éventuellement recréé » (Clot et Faïta, 2000). De fait, ce sont ces nouvelles activités-ci qui nécessitent de s'accorder sur d'éventuelles nouvelles professionnalités et demandent à être négociées dans un collectif de travail au service de la sérénité de l'enseignant au travail.

5.3. L'importance de la relation sociale dans le développement

Du point de vue de la psychologie du développement, pour Vygotski, développement et apprentissage sont liés et reposent sur la communication de l'enfant avec l'adulte ou avec ses pairs. Le développement mental de l'individu se réalise essentiellement dans les situations de communication avec les autres (Rochex, 1997). Par conséquent, l'individu a besoin de l'autre pour se développer : l'enseignant est capable de résoudre certaines tâches de façon autonome, mais il peut aussi tendre vers de nouvelles capacités, vers un développement

potentiel, et ceux-ci passent par les relations sociales au cours desquelles il pourra observer, comprendre et faire siennes de nouvelles professionnalités. La collaboration avec les pairs, les interactions, impactent donc le processus d'évolution professionnelle. L'enseignant perçoit ainsi des signes externes, il les assimile et ensuite il les fait siens, arrivant alors à un nouvel équilibre du développement.

Pour se développer – au sens de passer d'un développement acquis à un développement potentiel - le lien social est donc primordial, ce que soutient aussi Dejours à travers la psychodynamique du travail. Le collectif de travail étant un lieu de rencontres sociales, organisation pédagogique et humaine, il est possible d'établir une relation de cause à effet entre le pouvoir de développement du collectif et l'extension du champ d'intervention de l'enseignant, soit de son « pouvoir d'agir », selon les termes de la clinique de l'activité. En effet, « chacun découvre ensuite dans le collectif des choses auxquelles il n'avait pas pensé et son activité peut se transformer à cette occasion-là » (Ruelland-Roger, 2007, p. 120). Autrement dit, les enseignants qui s'exerceraient au collectif de travail pourraient développer leur propre « pouvoir d'agir ».

Pour Clot, le pouvoir d'agir se définit comme « le souci et la réalisation du travail bien fait, celui dans lequel on peut se reconnaître individuellement et collectivement » (Clot, cité dans Flavier, 2016, p. 48). Lors d'une intervention, à l'occasion de la présentation de son ouvrage *Travail et pouvoir d'agir* (PUF), à Bordeaux, Clot ajoute encore : « il n'y a pas de qualité de vie au travail qui ne soit pas enracinée dans la qualité du travail » ; « il n'y a pas de bien être [au travail] sans bien faire » (Clot, 2018). Le travail de qualité est donc au cœur du sujet, pour Clot. En élargissant son pouvoir d'agir l'enseignant vit mieux son travail en situation et sa santé mentale est améliorée. Aussi, en analysant leur activité dans le cadre du collectif et selon le cadre méthodologique pensé par ce collectif, l'activité du sujet pourrait se renouveler et gagner en efficience.

5.4. Le collectif au service de nouvelles professionnalités

Quelle que soit la manière de réaliser l'activité, ce qui est resté et qui s'est transmis de l'activité est donc à considérer comme un élément reconnu de tous et qui s'impose au genre : c'est la « mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité

personnelle en situation » (Clot et Faïta, 2000, p. 12). En d'autres termes, c'est la dimension historique.

Tout enseignant, même l'enseignant expérimenté qui aurait bien intégré les normes et valeurs communes au genre professionnel, s'il s'investit dans le collectif pourrait y trouver un renouvellement pédagogique et profiter d'une analyse de l'activité favorisant l'efficacité. Le collectif deviendrait ainsi un « environnement capacitant » (Caroly, 2010, p. 68) et éclairant sur l'activité. L'expression d'« environnement capacitant » est un terme que Falzon emprunte à Mahbub ul Haq, même si elle prend un autre sens pour les ergonomes que pour l'économiste à l'origine du terme, comme le souligne Falzon lui-même.

Falzon insiste sur l'importance du caractère préventif et universel de cet *environnement capacitant*, ce qui est assez classique pour les ergonomes, mais il ajoute un point plus original comme la nécessité de faire de cet environnement un environnement qui puisse favoriser la réussite et l'apprentissage des participants. Ainsi, *l'environnement capacitant* est aussi un environnement qui permet d'apprendre, afin de développer des compétences nouvelles et de gagner en autonomie (Falzon, 2013). De ce fait, l'analyse d'une conduite, dans cet environnement, doit faire « apparaître une signification qui n'était directement lisible ni pour l'observateur profane ni, a fortiori, pour le sujet conscient lui-même » (Gréco cité par Clot et Leplat, 2005b, p. 291), mais cette analyse aidera à mieux comprendre l'activité et renouveler celle-ci, soit « comprendre pour transformer, transformer pour comprendre », processus dialectisé par Favergé (Cité dans Clot et Leplat, 2005, p. 296).

Le collectif permettrait donc d'observer l'activité au quotidien et d'en révéler le sens caché. Pas toujours anticipés, certains aspects de l'activité peuvent même échapper à l'enseignant, qu'il soit novice ou non. Dès lors, le collectif de travail envisage des possibles pour répondre au mieux à la situation inédite. Il s'agit de donner du sens à une activité aux prises avec le réel et conditionnée par celui-ci. Le collectif de travail, outre sa valeur explicative, assurerait aussi, grâce à une démarche réflexive, un développement qui ouvrirait la voie à de nombreux possibles et à de nouveaux apprentissages permettant de se projeter puis de gérer l'activité empêchée. Le collectif de travail faciliterait alors des ajustements indispensables à toute nouvelle situation délicate ou à toute difficulté liée à la tâche. Il aiderait ainsi au renouvellement du genre et à la construction, voire la co-construction à travers la co-analyse de l'activité, de nouvelles professionalités.

Le collectif, tel qu'il a été envisagé dans la revue de littérature, serait alors aussi une opportunité et un cadre méthodologique de travail permettant d'étendre le champ des possibles de l'enseignant tout en favorisant des ajustements psychiques et de motivation, voire de remotivation, donnant du sens à l'action. L'activité de l'enseignant entrant en relation avec celle des élèves ou des autres membres du collectif, les différents mobiles vitaux se confronteraient et pourraient amorcer la remotivation, la confiance en soi, la transformation de l'activité, voire revivifier son sentiment d'efficacité personnelle, ou encore renouveler les règles communes au métier.

L'interaction paraît fondamentale pour permettre la construction de l'identité et c'est à partir du mouvement entre l'individuel et le social que la construction de l'identité peut se faire. La volonté de souscrire et de se reconnaître dans des activités connues de tous, voire d'être reconnu par les autres membres, passe par une emprise sur la sphère intime en agissant sur le cognitif et l'émotionnel des membres de ce collectif. Cependant, « appréhender le travail en contexte professionnel implique de saisir les manières de faire idiosyncrasiques » (Flavier, 2016, p. 30). Les enseignants mesurent-ils la part d'intime et d'invisible liée à l'activité et, par conséquent, conscientisent-ils la partie non visible de l'activité, cette part de l'activité certes réelle mais qui n'est pas ou qui n'est plus observable au moment de la mise en œuvre de l'activité réalisée ? Le collectif pourrait-il favoriser la mise à jour de ce qui est invisible à l'observation et que certains novices ignorent encore ? Comment lever les voiles ?

Le collectif de travail étant aussi une instance réflexive, il appelle des compétences individuelles d'esprit critique, de gestion des interactions et des émotions qui peuvent être sources de malaise chez les non-initiés. C'est pourquoi, il importe que le processus et la philosophie du collectif de travail soient connus de tous.

6. Les dimensions personnelles et sociales du métier

Pour un individu, exercer une activité c'est prendre part à une activité collective et donner forme à ce qui ne se réaliserait pas sans lui, ce qui permet au sujet de se reconnaître dans ce qu'il fait, et cela dans une dimension plus large qui est celle du métier, explique Clot (2006). Le métier est donc multidimensionnel, puisqu'il relève de l'héritage du métier (le transpersonnel), de contraintes organisationnelles (l'impersonnel), de relations sociales (l'interpersonnel) et d'une manière de faire propre (la dimension personnelle).

6.1. La dimension transpersonnelle du métier

Si toute activité est adressée dans le temps et dans l'espace, celle-ci revêt une dimension supérieure, dans le sens où « la mobilisation subjective au travail est adressée à un sur-destinataire, à quelque chose d'autre et pas seulement à quelqu'un d'autre » [et ce] « sur-destinataire » est appelé par Clot « l'instance transpersonnelle du métier » (Clot, 2006, p. 167). Ce concept peut se rapporter au genre. Comme le désigne le préfixe, trans- dans transpersonnel, il est ce qui dépasse le cadre personnel et individuel de celui qui agit pour contribuer à l'histoire du métier, à ce qui se transmet d'un travailleur à l'autre.

6.2. La dimension impersonnelle du métier

Apprendre les gestes du métier, c'est aussi et avant tout avoir les moyens de répondre à une demande, notamment institutionnelle. Pour les enseignants, la commande institutionnelle se définit comme l'ensemble des attentes liées à la discipline et qui sont notées dans les programmes ou les notes de services. On parle alors de la dimension impersonnelle du métier (Clot, 2006, p. 168). Là encore, le préfixe *in-* signifie qui ne relève pas de la personne : ce sont les cadres, les contours attendus du travail. Cela peut par exemple se traduire par la nécessité d'évaluer, de compléter le bulletin scolaire, de se soumettre à l'organisation d'exercices d'entraînement au baccalauréat, de calculer une moyenne avec un certain nombre de notes et en variant les exercices, comme cela a été préconisé par le ministère dans sa note de service du contrôle continu (Eduscol, 2021).

6.3. La dimension personnelle du métier

Le métier ne se limite pourtant pas à la transmission de cadres réglementaires et de gestes du métier. En effet, comme cela a été précisé plus haut, pour tout sujet faisant sien le métier, l'intégrant au point qu'il fasse corps avec la personne, le métier revêt aussi une dimension personnelle et intime (Clot, 2006, p. 168). L'expérience professionnelle, les connaissances disciplinaires ou encore les formations s'inscrivent dans cette dimension personnelle du métier. La biographie du sujet joue en quelque sorte comme une ressource

personnelle au service de l'activité. Cette dimension est évolutive, puisque chaque nouvelle expérience enrichira la précédente.

6.4. La dimension interpersonnelle

L'enseignant se retrouve souvent seul dans sa classe, mais son activité est nécessairement adressée : il est alors question de la dimension interpersonnelle du métier (Clot, 2006b). Le premier destinataire de l'activité enseignante est bien entendu l'élève, mais d'autres personnes au sein de la communauté éducative, d'abord, puis dans la société, tirent profit de son activité : l'établissement, la famille, la société dans laquelle le jeune pourra s'insérer et au sein de laquelle il pourra lui-même jouer un rôle social. La réciproque se vérifie également, puisque l'enseignant peut gagner en ressources grâce et avec les autres : élèves, collègues, collaborateurs externes, entre autres.

Le métier d'enseignant a donc différentes dimensions et la clinique de l'activité se situe à « la rencontre de ces conflits de destins dans l'activité collective et individuelle, afin de conserver la possibilité de transformer la tâche et l'organisation pour développer le pouvoir d'agir des professionnels sur l'architecture d'ensemble de leur métier » (Clot, 2006, p. 168).

7. Les questions de recherche

La complexité et la difficulté du métier d'enseignant sont maintenant largement reconnues avec des causes multiples identifiées, dont certaines sont reprises dans la revue de littérature. Cependant, identifier ce qui se joue, au plus profond de sa conscience, pour l'enseignant qui peine à déployer son activité et avoir conscience des leviers à actionner pour dépasser certains freins facilitant le retour à un équilibre psychique, gage de sérénité au travail, est moins su. Il s'agit bien de questionner ce qui aide l'enseignant à dépasser l'activité empêchée pour être en mesure d'intervenir et d'ajuster son activité, dans l'instant, grâce à des ressources partagées et grâce à sa créativité. Le collectif peut-il être une ressource pour le développement personnel et professionnel de l'enseignant ainsi qu'un moyen de circonscrire la souffrance au travail ?

Après avoir élucidé les enjeux conscients et inconscients susceptibles d'entraver l'évolution et la mobilisation de la pratique de l'enseignant, un dispositif a été élaboré pour

tenter de soutenir l'activité enseignante et développer la capacité d'agir des participants. À la fin de la collecte des données, un second entretien semi-dirigé a permis d'évaluer si des changements ont opéré chez les participants, après qu'un dispositif clinique avait été mis en œuvre, et permis d'identifier la nature des changements.

Le travail de recherche, prenant appui sur une collecte des données longitudinale, cherche donc à satisfaire différentes interrogations :

1° Comment aider un enseignant à devenir un véritable artisan – au sens de créateur donnant forme à ce qui n'existerait pas sans lui – reconnu de ses élèves et de ses pairs, de manière à préserver l'équilibre psychique indispensable à sa bonne santé ? Comment favoriser un enrichissement professionnel et humain, afin que cet enseignant puisse devenir un professionnel de l'éducation ?

2° Quelle place peut avoir un collectif dans un processus qui vise à enrichir le champ d'intervention et les connaissances des professionnels ? Quel genre de collectif ? Comment peut-il se former et vivre ?

3° Comment repérer les obstacles conscients ou inconscients qui entravent l'évolution de la pratique de l'enseignant et sa mobilisation ? Après la mise en œuvre d'un collectif de travail, comment évaluer les processus de changement qui ont pu se produire chez l'enseignant ?

4° La recherche étant abordée par le prisme de deux disciplines : la psychologie d'orientation psychanalytique et la clinique de l'activité, il s'agira de voir quels sont les apports de chacune de ces disciplines. Que révélera l'une des deux approches que l'autre n'aurait peut-être pas permis de mettre à jour ? Que font émerger les entretiens semi-dirigés soumis à une analyse clinique de contenu et de discours ? Quelles informations se dégagent d'une analyse de l'activité ? Quel peut être l'apport de l'association de ces démarches ? À quelles informations aura-t-on accès, à la fin de la recherche, et qui n'auraient pas été révélées ou qui n'auraient pas pu poindre en adoptant exclusivement une de ces deux approches ?

PARTIE 2 : LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

CHAPITRE 1 : LA COLLECTE DES DONNÉES

Le travail de recherche propose d'accéder à l'intériorité et à la profonde subjectivité de l'enseignant en situation de travail tout en se centrant sur l'activité réelle. Il s'agit d'une démarche qualitative, s'inspirant de la recherche-intervention et s'appuyant sur des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée. Par ailleurs, selon l'approche psychodynamique, une démarche évaluative a été effectuée en menant avec les enseignants des entretiens semi-dirigés en début et en fin de recherche, afin de pouvoir apprécier les processus de changement qui ont été produits par le dispositif de recherche. De surcroît l'analyse de ces entretiens permet de mettre au jour les motifs conscients et inconscients que révèlent les discours des enseignants.

1. La démarche qualitative

En sciences humaines, la démarche qualitative est appréciée car capable de recueillir de nombreuses informations et l'humain est placé au centre de toute interaction. L'expérience vécue, les pratiques sociales, les discours, les récits, les archives, les imaginaires, les idées, constituent les sources prioritaires d'information de la recherche qualitative (Blanchet, 2009). Ce type de recherche inclut du ressenti et de l'émotionnel, facteurs non mesurables objectivement, mais elle vise à comprendre les expériences singulières pour tenter d'expliquer des phénomènes (Kohn et Christiaens, 2014).

La démarche qualitative élabore des hypothèses, pose des questions et trouve une méthode adaptée pour y répondre.

1.1. Hypothèse de recherche

Dans le cadre de ce travail, les hypothèses sont les suivantes :

- 1) Pourquoi l'enseignant peut-il rapidement connaître la souffrance professionnelle, dès lors qu'il perd en pouvoir d'agir et cela même s'il a connu une ou plusieurs expériences satisfaisantes par le passé ?

2) Aussi, il est fondamental de savoir si en outillant mieux l'enseignant, en accompagnant son activité et en lui accordant un espace de recherche et de parole, celui-ci trouverait des moyens d'ajuster, d'adapter, de questionner ou de repenser sa pratique en vue d'étendre son pouvoir d'agir et de construire une identité professionnelle conforme à ses aspirations. Si on permet à l'enseignant d'intégrer des gestes professionnels et un style propre, grâce au collectif de travail, l'enseignant peut-il augmenter son sentiment d'efficacité personnelle, afin de vivre son travail avec sérénité ? Des dispositifs qui favorisent l'harmonie psychique et l'appropriation d'un genre professionnel en continuelle évolution, tant en formation initiale qu'en formation continue, peuvent-ils soutenir les enseignants dans leur recherche d'efficience ? Dans quelles conditions et comment organiser ce type de dispositif ?

Ainsi, il s'agit de comprendre pourquoi certains enseignants arrivent à adopter des postures enseignantes nécessaires pour être créatifs et pour être efficaces dans la mise en œuvre de la tâche tandis que d'autres collègues n'y parviennent pas ? Comment les uns et les autres se forment-ils à la discipline, à la prise en charge des élèves ou à la didactique pour répondre aux enjeux du quotidien, dans l'exercice de leur métier ? Qu'ont fait les uns que les autres n'arrivent ou ne savent pas faire ? Que leur manque-t-il ?

1.2. 1ère démarche méthodologique : l'entretien clinique de recherche

L'entretien clinique de recherche, ici, consiste en une interaction entre le chercheur et l'enseignant, ce qui débouche sur des données dont le résultat dépend tant du chercheur que des participants (Maren, 2012) et les données ne peuvent être métriques, puisqu'elles résultent de questions ouvertes. Cependant, si la collecte des informations en bien menée, elle permet d'accéder à une « richesse des données collectées et la compréhension plus en profondeur du problème étudié » (Kohn et Christiaens, 2014, p. 69). La démarche qualitative appelle assez naturellement des entretiens individuels et cela constitue aussi un choix éthique en lien même avec le sujet. Celui-ci portant sur la singularité des personnes et de leur approche du métier, sur leur expérience professionnelle et leurs émotions, consacrer un vrai temps à l'échange et à l'écoute semblait indispensable. La démarche qualitative recueille des données, généralement verbales, puis les interprète pour trouver des causalités, pour obtenir des précisions plus significatives sur l'objet étudié, ce qui implique une approche

compréhensive. Enfin, les questions de souffrances au travail abordent des visions subjectives de la personne.

L'entretien semi-directif s'impose car il repose sur l'interaction permettant également de mieux saisir le regard de chacun sur la question. Elle permet d'interroger plus facilement les finalités que l'interlocuteur donne à ses pratiques, à ses représentations, à ses actions, d'autant plus que les participants ont été rencontrés sur leur lieu de travail et que les entretiens ont porté sur leur propre activité, ce qui éloigne des situations inhabituelles, voire artificielles (Kohn et Christiaens, 2014). Enfin, « le processus de la recherche qualitative (Boutin, 1997) (Denzin et Lincoln, 2005 ; Marschall et Rossman, 2006) s'avère particulièrement adapté aux recherches et travaux conduits dans le champ de la santé, de l'éducation, de la psychologie ou du management » (Imbert, 2010, p. 25) et cette étude s'inscrit dans tous ces domaines à la fois.

Durant cette recherche, une attention particulière a été portée à la notion d'objectivité, à la fiabilité et à la neutralité de la chercheuse. En effet, enseignante en activité à plein temps dans un lycée général, il fallait prévenir toute tentative d'orientation des réponses et éviter de se laisser aller à des biais cognitifs et encore à de la complaisance entre pairs. Pour cela, Jean-Marie Van der Maren (1996) préconise « d'être objectif par la reconnaissance de sa subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité » (p.119). De plus, il semble difficile de maîtriser parfaitement, dès les premiers entretiens, les techniques de l'entretien semi-directif.

Grâce à cinq questions en lien avec le rapport au métier d'enseignant, le premier entretien semi-dirigé a permis de renseigner sur les éléments conscients et inconscients qui peuvent gêner l'évolution ou empêcher la pratique enseignante. Le second entretien semi-dirigé a permis, après 18 mois d'enquête, de clôturer la collecte des données et de mesurer si les participants ont évolué dans la façon de considérer leur métier et leur approche des élèves, grâce au collectif et au dispositif conçu pour le recueil des données. Puis, l'analyse de contenu et de discours, a permis d'étudier les données discursives et d'identifier ce qui se joue dans le for intérieur du sujet. C'est pourquoi une recherche intervention a été appliquée car elle permet de recueillir des données tout en accompagnant les enseignants. Il s'agit à la fois de comprendre les motifs d'agir des enseignants et leur permettre de faire évoluer leurs pratiques.

1.3. La démarche méthodologique de la recherche intervention

La recherche intervention permet au chercheur d'être dans une posture scientifique de recherche et de compréhension, tout en répondant à la demande des participants. Ainsi une « recherche intervention » s'appuie sur une collaboration avec les utilisateurs bénéficiaires des résultats de l'étude, et ce, dès le début du processus de création de connaissances (Bourdouxhe et Gratton, 2003, cités dans Remoussenard et Ansiau, 2013). Il s'agit donc d'une intervention de chercheuse et d'actrice à la fois. La chercheuse, dans ce travail, est une intermédiaire pour aider les enseignants du collectif de travail formé pour cette recherche à réfléchir sur leur activité, à échanger, à entrer en controverse, mais elle proposera aussi des pistes de changement ou participera à l'échange de pratiques, lors des rendez-vous de travail. Ces objectifs peuvent être atteints grâce à la méthode de l'autoconfrontation qui favorise la co-analyse observateur et observé (Boubée, 2010) ou par des séances de travail à plusieurs avec un ordre de jour proposé qui n'exclut pas toute suggestion ou réflexion pouvant surgir au moment de ces rencontres du travail. En effet, enseignante du secondaire et engagée dans une démarche réflexive, munie des lectures et connaissances sur la question de l'activité confrontée au réel, la chercheuse va faire partager une vision problématique du réel et de ses évolutions possibles (Saint-Jean *et al.*, 2014).

Dans cette logique transformative, il s'agit d'amener les enseignants à comprendre leur activité pour être en mesure de la transformer, et simultanément de transformer l'activité pour mieux la comprendre (Clot et Leplat, 2005). En conscientisant les manières de faire, en les décrivant et en les discutant, les enseignants peuvent espérer compléter leur activité avec l'apport des collègues et les approches de ces derniers, dans une logique d'enrichissement du pouvoir d'intervention. De fait, ce travail de recherche souhaite et assume un accompagnement des enseignants dans le but de faire évoluer leurs pratiques (Flavier, 2016). L'idée est de répondre à une pratique en cours qui vise à la fois à observer, analyser, comprendre et faire évoluer tout en produisant de nouvelles connaissances scientifiques. En effet, « les études empiriques conduites tout au long de [son] parcours de recherche ont en commun de revendiquer une posture épistémologique présentant une double visée : transformative [...] et compréhensive » dans le but de mieux saisir les « processus de développement professionnel des acteurs de l'éducation et de la formation, dans l'articulation

entre les niveaux individuel et collectif de leur activité en situation de travail » (Flavier, 2016, p. 107).

2. Le contexte de la recherche

2.1. Les établissements

2.1.1. Le premier établissement

L'étude a surtout été menée dans un grand lycée général alsacien accueillant environ 1500 élèves et qui propose une grande variété de formations. Cet établissement a été contacté dès la rentrée de l'année scolaire 2018/2019 par un courrier expliquant le projet au chef d'établissement. Celui-ci a relayé le courrier à destination des enseignants. Il a fallu procéder au recrutement des enseignants, avant de débiter la collecte. Plusieurs enseignants ont été rencontrés. Un enseignant avait d'abord accepté de participer à la recherche, avant de finalement se rétracter. Une enseignante connue de la chercheuse avait proposé sa participation pour « rendre service ». Malgré l'intérêt de cette participation, l'offre avait été déclinée, afin de garantir une plus grande objectivité et une motivation *a priori* similaire des participants.

2.1.2. Le second établissement

L'enseignant qui a décidé de participer à la recherche exerce dans un établissement voisin du premier, mais la structure est beaucoup plus petite et propose une offre de formation moindre. L'entretien semi dirigé de début de recherche, pour cet enseignant qui sera désigné PR 4, a été réalisé en octobre 2019.

2.2. Les participants

L'étude, au début, a été réalisée avec quatre enseignants : deux professeurs d'histoire-géographie, une enseignante documentaliste et un enseignant de mathématiques. La chercheuse n'avait jamais rencontré aucun de ces enseignants avant le début de l'étude.

Les enseignants seront signalés de la sorte : PR 1, PR 2, PR 3 ou PR 4, selon l'ordre dans lequel ils ont accepté de participer à ce travail.

Un des engagements qui a été pris, au début du travail de recherche, a été de ne jamais prendre plus d'une heure pour une rencontre car les personnes étaient peu disponibles. Quelques rares entretiens d'autoconfrontation simple ont pu être réalisés à la suite immédiate d'un cours.

❖ **PR 1** est une enseignante d'histoire géographie expérimentée et elle avait assuré des missions de formations dans une autre académie. Elle accueille régulièrement des stagiaires dans ses classes et c'est encore le cas durant cette période de collecte de données. Son service se compose de différentes classes allant de la 2nd à la Terminale. Elle enseigne aussi la discipline en langue anglaise.

❖ **PR 2** est enseignante documentaliste arrivée dans l'établissement il y a deux ans. Elle a souvent voyagé et a connu une formation en dehors du système éducatif français qu'elle a rejoint lorsqu'elle a réussi le concours de documentaliste. Elle avait enseigné les langues vivantes avant de se tourner vers le centre de documentation. PR 2 a fini par renoncer à participer à cette étude, en fin d'année civile 2019.

PR 2 ayant choisi de cesser sa participation à ce travail, il n'y a pas eu d'entretien final de réalisé. PR 2 ayant quitté l'échantillon des participants, les entretiens menés avec PR 2 ne seront pas conservés (entretien semi-dirigé et autoconfrontation simple). PR2 apparaîtra cependant dans les résultats, dans la mesure où PR2 a été en relation avec les autres enseignants. PR 2, à ce jour, n'a jamais demandé à ce qu'on retire les informations recueillies grâce à sa participation à la recherche.

❖ **PR 3** est un enseignant d'histoire géographie. Il est un peu moins expérimenté dans l'enseignement, mais son parcours est marqué par une solide expérience dans le domaine de la culture. Il est arrivé dans l'établissement deux ans avant le début de l'étude. PR 3 prend en

charge les sections Abibac¹ de son établissement de la seconde à la terminale. La section Abibac permet aux élèves de suivre une formation en langue allemande et en langue française, afin d'obtenir la délivrance simultanée du baccalauréat en France et de l'*Abitur* en Allemagne. Ces deux diplômes se préparent dès la seconde dans les classes de seconde générale et technologique.

PR 3 a encore d'autres classes en responsabilité et il s'est vu confier l'enseignement de la spécialité en première, lors de la mise en œuvre de la réforme.

❖ **PR 4** est un enseignant de mathématiques novice et il a le statut de professeur stagiaire, lors de cette étude. Cependant, il a été vacataire durant une courte période, l'année ayant immédiatement précédé son succès au concours du CAPES. Il enseigne à une classe de seconde et à une classe de 1^{ère} STMG dans son lycée. Parallèlement, il suit les formations à l'INSPE. PR 4 est très engagé dans le domaine sportif et dans l'encadrement des jeunes qui pratiquent le même sport que lui.

Pour réaliser des captures vidéo de l'activité enseignante, l'emploi du temps des participants a été respecté. Ces captures vidéo ont été réalisées dans différentes classes de niveau seconde et de niveau première. Les effectifs étaient assez représentatifs du travail enseignant en lycée car il y avait des classes hétérogènes, notamment en 2nd, et des classes à profils plus divers.

3. Le recueil des données

Le recueil des données a eu lieu entre janvier 2019 et juillet 2020, pour l'ensemble des participants. Le schéma 5 montre les trois étapes du recueil des données : les entretiens semi-dirigés du début de collecte de données amorcés en janvier 2019, les différents entretiens liés

¹ Abibac : formation qui délivre à la fois le baccalauréat français et l'*Abitur* allemand.

aux dispositifs mis en place par la clinique de l'activité et la date de clôture de la recherche empirique.

Les premiers entretiens semi-dirigés (E1) ont été menés une fois que les trois premiers participants avaient été recrutés et ils ont débuté en janvier 2019 et le schéma 5 rend compte de cette chronologie.



Schéma 5 : période de recueil des données et type de collecte des données

Ce recueil des données se compose de :

- 7 entretiens semi-dirigés
- 7 entretiens d'autoconfrontation simple
- 3 entretiens d'autoconfrontation croisée
- 5 rencontres du travail.

Le processus de recueil de données se schématise telle que l'indique le schéma 6 ainsi pour chaque participant, mais il y a eu plusieurs entretiens d'autoconfrontation simple ou croisée par participants et plusieurs rencontres du travail.

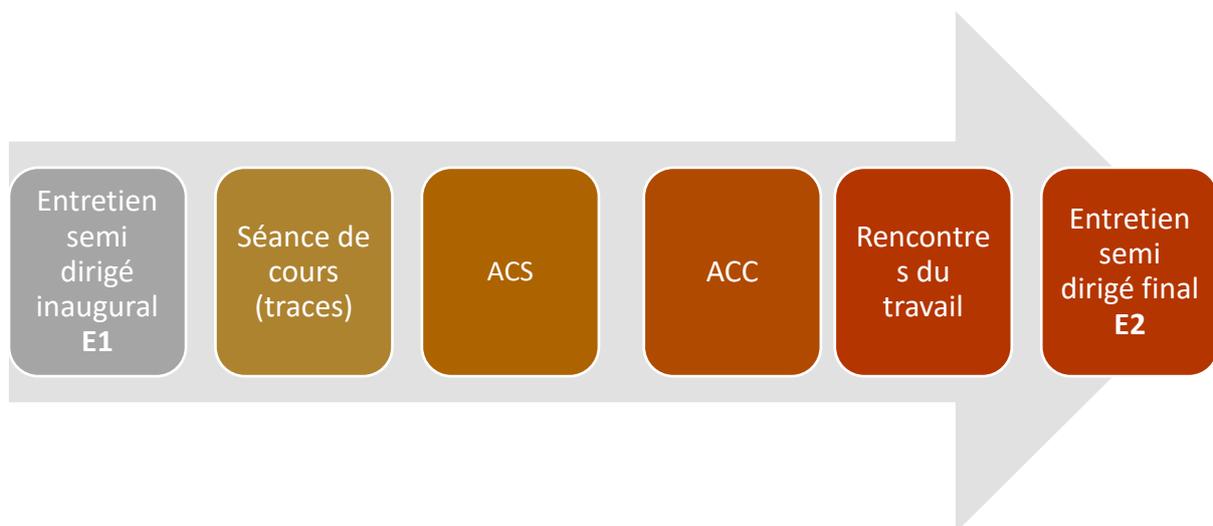


Schéma 6 : Processus de recueil des données

ACS = Autoconfrontation simple

ACC = Autoconfrontation croisée.

E 1 = Entretien semi-dirigé inaugural

E 2 = Entretien semi-dirigé de fin de thèse

La répartition de ces entretiens, par enseignant, par date et par type d'entretien est précisée dans le tableau 3. L'entrée en vigueur de la réforme du lycée rendait ces enseignants encore moins disponibles. Il a d'ailleurs souvent fallu reporter des rencontres et trouver de nouvelles disponibilités. Accorder les emplois du temps de 2 ou 3 personnes, celui des enseignants et celui de la chercheuse, enseignante dans un troisième lycée, n'a pas été chose facile.

Le tableau 3 rend compte de tous les entretiens et précise les dates et rencontres entre les participants à la recherche.

Recueil de données				
DATE	Entretien Semi-dirigé	ACS	ACC	Rencontres du travail
1^{er} entretien				
9 janvier 2019	PR 1			
12 et 19 jan 2019	PR 2			
2 mars 2019	PR 3			
4 octobre 2019	PR 4			
Début des vidéos en classes				
25 mars 2019		PR 1		
29 avril				PR 1 et PR 2 PR 1 et PR 3
5 juin 2019		PR 2		
Rentrée scolaire 2019 / 2020.				
24 septembre 2019		PR 1		
15 octobre 2019		PR 3		
18 octobre 2019			PR 1 et PR 3	
8 novembre 2019		PR 4		
13 novembre 2019				PR 1 + PR 2 + PR 3_Travail en îlots
22 novembre		PR 2		
6 décembre			PR 1 et PR 4	
8 janvier 2020				PR 1 + PR 3_Evaluation
CONFINEMENT_ RDV annulés				
20 mai 2020	Visioconférence			PR 3 et PR 4_travail à distance
30 mai 2020	Visioconférence	PR 4		
03 juin 2020	Visioconférence		PR 4 et PR 3	
Entretien final pour chaque participant				
02 juillet 2020	PR 4			
03 juillet 2020	PR 1			
08 juillet 2020	PR 3			

Tableau 3 : Tableau de synthétique du recueil des données pour l'ensemble des participants et pour toutes les manières de récolter des données

L'analyse de l'activité enseignante implique une rencontre tant physique que cognitive ou émotionnelle. Frédéric Saujat, à cet effet cite d'ailleurs Hubault, dans son rapport d'habilitation à diriger des recherches en indiquant que :

L'analyste de l'activité enseignante se soutient d'une clinique, dont Hubault rappelle opportunément qu'avant d'être une méthode elle « est une démarche ; elle demande de se « déplacer » physiquement et mentalement : aller sur le terrain, c'est aussi aller sur le terrain de l'autre (se mêler à/de la vie des autres). (Hubault, 2007, p. 84, cité par Saujat, 2010, p. 63)

Les enseignants qui participent à cette recherche ouvrent les portes de leur salle de classe et s'ouvrent à la chercheuse. Ils permettent qu'une chercheuse vienne observer leur activité en classe et que des traces de leur activité soient enregistrées grâce à l'usage de la vidéo. Durant l'entretien, ils partagent aussi leur point de vue sur le métier, leurs croyances, leurs expériences et se livrent parfois plus intimement.

- Déroulement du recueil des données

Au début du processus, l'entretien semi dirigé 1 (E1) permet d'établir un contact avec les participants qui parlent de leur métier et de leur vision du métier. Cet entretien liminaire répond au double objectif 1) de mettre au jour des facteurs conscients et inconscients contenus dans le discours de l'enseignant qui sous-tendent sa pratique et 2) de permettre grâce à l'entretien final, l'évaluation des processus de changement induits par la recherche-intervention.

À la fin de la période de relevé de données empiriques, le second entretien (E2) du même type ambitionne de mettre en évidence simultanément l'évolution individuelle de chaque enseignant par et grâce au collectif de travail et donc, de mettre en exergue les incidences de la démarche méthodologique mise en œuvre pour tenter de favoriser le développement professionnel des participants. Il est certes difficile de saisir tous les facteurs singuliers et collectifs qui sont intervenus dans le processus complexe de changement de la pratique, mais nous pouvons considérer que le collectif de travail y a joué son rôle. En tous cas, il est intéressant de constater qu'il y a changement.

Le dispositif établi par la clinique de l'activité a permis de recueillir des données selon trois modalités de rencontres qui ont succédé la vidéo faite en classe : l'autoconfrontation simple, l'autoconfrontation croisée, les rencontres dites « du travail ».

Après le recueil des traces, grâce à la vidéo, dans le cadre de l'autoconfrontation simple, les enseignants ont d'abord été confrontés à leur propre activité et ils ont été invités à commenter leur activité passée, après la séance de cours.

Dans un second temps, durant l'entretien d'autoconfrontation croisée, la trace enregistrée a été soumise à l'observation et à l'analyse du collectif de travail. Les enseignants ont observé l'activité d'un autre participant et, à tour de rôle, ils ont été observateurs et observés. Les entretiens d'autoconfrontation simples ou croisés ont pris la forme d'entretiens à questionnement ouvert ou des questions visant à obtenir des explicitations sur ce que fait l'enseignant, sur ses motivations, ses observations, son vécu lors de la séance qui a fait l'objet de l'analyse. Les questions étaient par exemple :

- Qu'est-ce que tu vois ?
- Qu'est-ce que tu as voulu faire ?
- Que tu regardes ?
- Pourrais-tu expliquer ?
- Comment as-tu fait ?
- Que penses-tu de ce que tu vois ?

Les entretiens d'autoconfrontation seront appuyées par un moment de travail du collectif ou plutôt des « rendez-vous du travail » qui se caractérisent par des moments de rencontre des professionnels afin de réfléchir à partir d'un sujet proposé par la chercheuse, mais qui ne se basent pas sur une activité observée. Il s'agit de moments destinés à une prise de hauteur, à une approche plus globale des phénomènes qui préoccupent fortement les enseignants ou à construire ensemble des séances de travail.

Les sujets portés à la discussion, lors des « rendez-vous du travail » émanent des entretiens cliniques semi-dirigés du début de la recherche ou des sujets qui auront émergés lors des rencontres d'autoconfrontation ou encore des discussions qui prolongent et encadrent les moments d'observations de l'activité enseignante. Par exemple, une séance consacrée au travail en îlot a d'abord permis de réfléchir aux difficultés de ce type d'enseignement et aux raisons qui empêchaient les enseignants, jusqu'à présent, d'animer certaines séances de cours de la sorte. Les enseignants ont aussi essayé d'imaginer les

bénéfices qu'ils pourraient retirer, eux et leurs élèves, de séances menées sous ce format. Après un premier état des lieux, les enseignants ont repris les points les uns après les autres pour penser des précautions à prendre ou des solutions à imaginer pour certaines difficultés, afin de lever ces difficultés. Puis, une séance de cours réelle qui proposait aux élèves le travail en îlots a été observée et commentée avec la chercheuse pour répondre aux questions et remarques des participants. Le même type de réflexion a été mené, par ce collectif formé d'enseignant volontaires à participer à cette recherche, autour du thème de l'évaluation et des corrections ou encore sur le thème de l'hétérogénéité. Ces séances ne cherchent pas à analyser une pratique précise d'un des participants, mais à engager des réflexions pédagogiques et didactiques permettant d'enrichir les pratiques des uns et des autres et aussi de confronter les manières de faire.

CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE DE L'APPROCHE CLINIQUE D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE

Les entretiens semi-dirigés de début et fin de parcours permettent d'entrer en relation avec les enseignants, d'appréhender leur rapport au métier avant le début de la recherche, puis de mettre à jour leur évolution au cours de cette recherche. Ces entretiens ont été menés avant et après le dispositif de recherche élaboré et mis en place par la clinique de l'activité, ce qui permet également d'évaluer celui-ci.

1. L'entretien semi-dirigé

1.1. L'entretien semi-dirigé au début de la recherche empirique (E1)

Les premiers entretiens ont été menés avant la collecte des traces d'activité dans les classes. Les informations ont été recueillies à l'aide des questions suivantes :

- Pouvez-vous me parler de votre métier d'enseignant ?
- Comment êtes-vous arrivé à ce métier ?
- Quelles sont les satisfactions de ce métier ?
- Quelles sont les contrariétés de ce métier ?
- Quels sont les leviers à votre disposition en cas de difficultés au travail ?

Des questions ouvertes de relance ont permis de demander des compléments d'informations. Ce sont des questions introduites par des adverbes « comment » ou « pourquoi » ? Certaines interrogations demandaient à préciser ou à reformuler ce qui venait d'être dit. Ces questions étaient variables et directement en lien avec les réponses des participants, dans un échange naturel propre au dialogue.

Le tableau 4 renseigne sur les dates des entretiens E1 et E2, ainsi que leur durée :

	PR 1	PR 2	PR 3	PR 4
Date du 1 ^{er} entretien semi dirigé	09/01/2019	12 et 19 01/2019	02/03/2017	04/10/2019
Durée de l'entretien	35mn50	1h exploitable	32mn	41mn04
Date du 2 ^e entretien semi-dirigé	03/07/2020		08/07/2020	02/07/2020
Durée de l'entretien	28mn19		27mn39	43mn52

Tableau 4 : dates des entretiens E1 et E2 avec information sur la durée des entretiens

Les premiers entretiens, dans le premier établissement, ont eu lieu du 09 janvier 2019 au 02 mars 2019. Ces entretiens ont été menés avec les trois premiers participants qui exercent tous dans le même lycée général, berceau d'accueil de cette recherche. Bien plus tard et après avoir multiplié les courriers à l'adresse d'enseignants pour recruter de nouveaux participants dans un ou plusieurs autres établissements, un quatrième entretien semi-dirigé a été organisé le 4 octobre 2019, avec un quatrième participant.

Tous les entretiens ont été enregistrés avec un téléphone portable.

Les questions qui servaient de support à ces rencontres et à ces entretiens permettaient notamment de revenir sur les parcours et les approches du métier. Les participants ont alors confié une part de leur passé, de leur vie, parfois de leur intimité et ces échanges ont permis d'établir une certaine confiance entre eux et la chercheuse. De plus, les entretiens cliniques de recherche permettent de décrire « *les enjeux psychiques et les conflits personnels et professionnels éprouvés par les praticiens et praticiennes auprès des élèves* » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005).

1.2. L'entretien final (E2)

L'entretien final permettait de clôturer le relevé de données et de revenir sur cette expérimentation. Il s'agissait aussi, cela a déjà été évoqué plus haut, d'apprécier les changements possibles liés et provoqués par cette recherche intervention. Les questions suivantes ont été posées :

- Lors de notre première rencontre, j'avais demandé ce qu'était pour toi le métier d'enseignant. À ce jour, j'aimerais savoir si tu pourrais à nouveau me décrire le métier d'enseignant.
- Quels ont été les moments forts de l'année ?
- Comment as-tu vécu la situation d'échange avec les collègues, dans le cadre de la recherche, l'observation et tout ça ?
- Est-ce que ton activité a évolué durant cette année ?

Comme pour les premiers entretiens, des questions et des relances ont permis de demander des précisions, du type : que veux-tu dire par là ? Comment fais-tu ? Tu peux m'expliquer ? Parfois, les relances consistaient à reprendre les réponses sous forme interrogative. Ces entretiens étaient caractéristiques des formes habituelles du dialogue.

2. Le verbatim

La première étape du traitement des données a consisté à retranscrire mot à mot le contenu des échanges. Les signes utilisés :

- « / » pour une simple respiration.
- « // » pour une pause marquée
- « /// » pour une pause longue
- « ... » pour indiquer que la voix est traînante

Les différentes répliques ont été numérotées de façon à se repérer plus facilement dans les entretiens et de situer les passages analysés dans une économie d'ensemble. Les paroles des enseignants ont été signalées par PR 1_1, PR 1_2 ..., PR 4_1, PR 4_2, ..., PR 4_62, PR 4_63 etc, selon la progression de l'entretien.

Les questions ou prises de paroles de la chercheuse ont été signalées par un C (C_1, C_2, C_3 et ainsi de suite) et le texte a toujours été noté en bleu. Mettre des couleurs au texte, selon les prises de paroles des enseignants a permis de se repérer plus facilement dans les entretiens. Les couleurs ont aussi permis d'identifier les volumes de paroles et d'identifier plus rapidement les tours de paroles.

Exemple de transcription en *verbatim* d'un extrait de l'entretien semi-dirigé

« C_62 : Tu parlais de ton expérience / d'élève

PR 4_62 : Euh oui aussi... donc ça parce qu'il y avait des cours où je m'ennuyais/
parce que je n'avais aucun intérêt par rapport à ça

C_63 : Et c'est possible, alors, de devenir enseignant quand on a été un élève qui
s'ennuyait

PR 4_63 : Ah ben oui/ clairement / je leur dis aussi / écoutez/ il y a des matières où
il fallait pas euh montrez... / mais je faisais le stricte minimum/ en tous les cas
j'assurais en tous cas pour ne pas avoir de regrets ou de difficultés par la suite/ donc
euh... je sais par exemple je me dis tiens j'aurais pu travailler un peu plus cette
matière-là/ donc ça je leur en parle quand même/ il y en a un en STMG/ il disait /
monsieur / moi / je veux faire l'armée/ ça me sert à rien/ euhm... je ne sais pas ce
que d'autres profs auraient répondu/ moi j'ai dit/ tu veux faire quel type de ... / quoi
à l'armée/ j'ai dit Ok si tu veux faire euh soldat du rang/ effectivement ils ont le
bac/ mais si plus tard tu veux devenir sous-officier et officier/ t'as des tests à ... à
passer et ce serait bête d'être bloqué parce que tu sais pas faire un petit calcul de
mathématiques/ et là ça l'a remis en question/ et ça c'est du coup par rapport à
mon ressenti/ et il y a des choses où je me dis aussi/ ah j'aurais pu travailler / et des
facilités pour faire ça/ pour moi c'est une passion de comprendre l'apprentissage/
et je trouve ça... j'trouve ça fort ».

3. L'analyse du discours

Les entretiens ont été analysés selon la méthode du contenu (Bardin, 2013) et du discours (Schreier, 2014). Après avoir transcrit tout l'entretien, une lecture d'ensemble a été opérée. À partir de cette lecture, les principales thématiques ont été repérées et mises en relief dans des tableaux. Les deux derniers entretiens ont été travaillés avec des surligneurs pour dégager les thèmes importants abordés. Pour chaque thème, des passages significatifs ont été repris et regroupés dans un tableau avant de procéder à l'analyse du discours. Cette façon de procéder a ensuite permis de dégager des sous thèmes et de rédiger une analyse de

discours permettant de souligner les grands traits qui pourraient caractériser la personnalité et les valeurs qui animent les participants, en mettant en évidence les enjeux conscients et inconscients qui émergent du discours de chacun. En effet, l'analyse du discours permet de distinguer le discours apparent du discours latent, ainsi que les traces d'investissement subjectif dans l'énonciation.

L'exemple ci-dessous permet de présenter le travail réalisé sur les entretiens semi dirigés E1 et E2, ceux qui encadrent le travail mené en clinique de l'activité. L'enseignante a répondu à la question : « *Qu'est-ce que le métier d'enseignant, pour toi* » ?

L'analyse du discours de PR 1 éclaire sur les enjeux et les sources de tensions psychiques pouvant entraîner de la souffrance au travail. Concernant la transmission, l'enseignante interviewée explique :

« *Le métier d'enseignant euh... c'est la façon de transmettre ... les connaissances et... les savoir-faire/ c'est... un métier où tu es très proche de l'humain / t'es vraiment/ tu gères des individus/ tu les aides à progresser // à... // euh... tu les aides ... à grandir et à trouver les outils / pour eux-mêmes apprendre comme il faut* » (E 1_PR 1_1).

3.1. Le discours apparent

Le discours apparent est celui qui est audible et qui apparaît clairement. Il permet de comprendre le sens de l'énoncé et de percevoir les différentes thématiques du discours. Le discours étant adressé, l'émetteur aura à cœur de formuler un énoncé clair avec une sémantique commune. Selon la linguiste Fanny Rinck, le recueil de données langagières est toujours daté et contextualisé et il joue un rôle important pour « *l'étude de la cognition et de l'action humaine* » (2010, p. 442). Le discours apparent est donc ce que le locuteur manifeste de façon consciente.

L'analyse du discours apparent témoigne d'un moi idéal. L'enseignante se veut proche des élèves et à leur écoute. On remarque une vision du métier qui consiste à « *faire grandir l'autre* » (Serres, 2012) renvoyant aussi à la notion d'autorité telle

que la définit Hannah Arendt où chacun a son rôle et où la légitimité du professeur provient de la reconnaissance de la place que chacun doit occuper dans la relation enseignant / enseigné (Arendt, 1972). La répétition du verbe « *aider* » montre le souhait de participer à la réussite scolaire et personnelle des élèves.

3.2. Le discours latent

Le discours latent est celui qui ne se comprend pas immédiatement car il ne se manifeste pas de façon évidente. C'est pourquoi, les praticiens de l'analyse de contenu en sociologie affirment que la lecture simple ne suffit pas à identifier les informations clés du discours (Wynants, 2019) et ils vont alors chercher à analyser justement le sens latent, au-delà du sens manifeste, ce qui explique pourquoi les énoncés analysés de façon linguistique, pour ensuite être interprétés, favorisent l'accès à des « réalités hors du langage » (Maingueneau, 2012, p. 6).

Les productions d'énoncés des personnes sont à considérer dans leur temporalité, puisque :

le sujet parlant est, selon nous, un sujet "situé", au sens sartrien, dont les actes langagiers sont influencés par le contexte dans lequel il évolue et qu'il contribue également à créer. Créateur d'une réalité sociale qu'il vise à faire partager, le locuteur est parallèlement "pris" par ses propres représentations. (Seignour, 2011, p. 32)

Les énoncés étudiés ont donc un caractère singulier et situé dans le temps. Ils ne prétendent pas d'être transformés en paroles définitives, mais ils renseignent sur la réalité de l'individu au moment où les entretiens sont réalisés. Ainsi, ces entretiens renseignent malgré tout sur cette réalité de l'individu dans son évolution personnelle et dans le processus d'identité professionnelle.

Pour analyser le discours, une attention particulière a été portée aux indices de l'énonciation, notamment aux jeux des pronoms, aux modalisateurs ainsi qu'aux valeurs modales et temporelles des verbes. Le vocabulaire a aussi été étudié sous un angle évaluatif pour souligner le caractère subjectif en observant la connotation méliorative ou péjorative du lexique. Les images et les thèses en présences ont été interrogées.

Pour l'exemple cité ci-dessus, le lexique employé révèle que cette proximité désirée par PR 1 s'avère mise à mal car les termes « *humain* » ou « *individus* »

généralisent le propos. L'intimité recherchée apparaît alors en contradiction avec la distance notée par l'abstraction. L'individualisation de la relation pédagogique serait-elle alors un leurre ? De plus, en affirmant : « *Tu gères des individus* », l'enseignante emploie du verbe issu du modèle économique impliquant un complément non animé : les élèves, inconsciemment, sont réifiés.

Le discours révèle donc deux positions antithétiques et concomitantes qui suggèrent une certaine tension illustrant les tiraillements psychiques de l'enseignante dans l'exercice de son métier.

4. Le traitement des données

L'analyse des entretiens semi-dirigés s'est faite en plusieurs étapes :

- La transcription *verbatim* de l'ensemble des entretiens semi-dirigés
- L'identification de thématiques et des traits caractéristiques des participants.
- La synthèse rédigée des traits marquants des participants et de leur rapport au métier.
- L'élaboration de tableaux d'indicateurs qui caractérisent les participants
- Confrontation des indicateurs pour observer les éventuelles évolutions des participants, depuis le début de leur participation à ce travail de recherche jusqu'à la fin de la recherche empirique.
- Confrontation des indicateurs des 3 participants pour évaluer les changements et par là l'efficacité du dispositif pensé en clinique de l'activité.

4.1. L'identification des thématiques

À partir du *verbatim* des premiers entretiens semi-dirigés, le travail a consisté à analyser le lexique, comme dans le tableau 5, ci-dessous, *exemple de traitement de l'analyse du lexique à partir des données collectées lors de l'entretien semi-dirigé de début de recherche, pour PR 1*, afin d'identifier les grandes thématiques présentes dans le discours des participants

et de repérer quelques traits saillants des personnalités ainsi que leur rapport au métier. Il est aisé de constater qu'il est difficile, pour un enseignant, de scinder le professionnel et le personnel. Le métier d'enseignant semble ainsi engager la personnalité entière. Claudine Blanchard-Laville (2005) explique d'ailleurs à ce sujet que l'identité personnelle et l'identité professionnelle tendent à se parasiter, voire à se confondre, et à desservir la relation pédagogique. Différentes thématiques ont ainsi été mises à jour et le travail d'analyse a aussi permis d'accéder à l'histoire des personnes.

PR 1 ANALYSE LEXIQUE_ Thème : Rapport enseignant et élève, relation,		
Citation	Analyse textuelle	Commentaires
PR 1_1 : Euh ... Le métier d'enseignant euh ... c'est la façon de transmettre... les connaissances et ... les savoirs faire / c'est ... un métier où tu es très proche de l'humain / t'es vraiment / tu gères des individus /	<p>Proche de l'humain, individus : Près de, à faible distance, affinités. Un métier qui tend vers l'humain. Qui concerne l'homme. Etymologie : qui est propre à l'homme. L'humain : terme qui généralise, terme abstrait</p>	<p>Opposition entre la proximité, voire la parenté, et la distance notée par cette abstraction. Gérer : terme issu de l'économie (on gère des biens) souligne l'objectivation de l'élève, encore accentuée par le terme d'individu (spécimen de l'espèce)</p>
	<p>Tu gères des individus : Administrer un bien ou une affaire et par extension : diriger. Ce terme implique plutôt un complément non animé : les individus sont déshumanisés.</p>	<p>Deshumanisation. Affinités avec une abstraction.</p>
	<p>Tu, t'es, tu : Pronom personnel sujet qui désigne la 2^e personne, mais prend ici une valeur d'indéfini : Le locuteur s'efface-t-il de son discours dans le but de généraliser le propos ? Cherche-t-il l'approbation du chercheur ? B</p>	<p>Discours antithétique : prise en compte du groupe formé d'un ensemble de personnes singulières et parfois prise en compte de la singularité des élèves. C'est une réponse paradoxale, il s'agit d'avoir des affinités, mais pas avec des élèves, avec une abstraction. 2 positions opposées et simultanées qui suggèrent une certaine tension ou bivalence du métier. L'enseignante généralise un propos, donne une sorte de définition du métier et s'efface derrière des propos stéréotypés.</p>

Tableau 5 : Exemple de traitement de l'analyse du lexique à partir des données collectées lors de l'entretien semi-dirigé de début de recherche, pour PR 1

4.2. Les indicateurs

La synthèse rédigée des traits saillants du discours et des thématiques importantes pour les trois participants, notamment en ce qui concerne le métier d'enseignant, a permis l'élaboration de tableaux qui signalent des indicateurs. Cela signifie que les comportements ou propos permettent de traduire certains processus psychologiques, parfois non conscientisés par les participants. Les tableaux 6 et 7 représentent de façon synthétique l'analyse du lexique et début et fin de recherche pour en dégager des indicateurs. Ces indicateurs ont été confrontés au début de la recherche empirique et à la fin de cette collecte de donnée pour voir si des évolutions de comportement, d'approches, et plus généralement d'éléments conscients ou inconscients ont été possibles pour les participants. Il s'agit là d'investiguer des processus inconscients à l'œuvre dans les métiers de l'enseignement et de la formation. Sigmund Freud lui-même avait manifesté son intérêt pour la pédagogie et l'éducation ainsi que pour les rapports possibles entre psychanalyse et éducation (Filloux, 2003; Pechberty, 2003).

Exemple d'extraits de tableaux d'indicateurs

Indicateurs de PR 3 déterminés à partir de l'entretien semi-dirigé de début de recueil des données.

LES RELATIONS		Mots clés
Avec les élèves	Reconnaissance réciproque	Qu'il y a une bonne relation avec ses élèves
	Bienveillance	Quand on voit les élèves réussir
	Miroirs de l'activité enseignante	Avoir leur retour d'expériences
Entre pairs	Tensions	Tout le monde qui se tire un peu dans les pattes. Des jeux de pouvoirs
	Relations épanouissantes	Voir un collègue comment lui procède. Que je voie comment fonctionne un autre collègue juste pour se rassurer.
Avec la direction	Statutaire	Des proviseurs qui étaient très administratifs
	Autoritariste	Qui n'hésitaient pas à crier sur des collègues
	Coopération	Qui travaille vraiment de corps avec les enseignants

Tableau 6 : Tableau synthétique des indicateurs de PR 3 élaboré à partir de l'entretien semi-dirigé de début de thèse.

Indicateur de PR 3 déterminés à partir de l'analyse de l'entretien semi-dirigé final.

PRISE EN COMPTE DES ELEVES	Mots clefs
Lien pédagogique	Ce fossé, cette distance qu'il y a eu avec les élèves ; c'était quand même intéressant de revoir en fait les élèves et d'avoir à nouveau ce contact
Soif de savoir	On peut aller beaucoup plus loin / et ils sont d'ailleurs demandeurs
Difficultés de certains élèves	Entrés dans cette section pour des raisons X ou Y et avaient un niveau plus faible ; c'est plus compliqué
Hétérogénéité des classes	Il faut automatiquement réadapter la chose ; aller plus lentement ; aller beaucoup plus loin
Émotions	On a eu des pleurs ; voulaient raccrocher tout de suite ; ne se sentaient pas à leur place

Tableau 7 : Tableau synthétique des indicateurs de PR 3 élaboré à partir de l'entretien semi-dirigé de fin de thèse.

Ces indicateurs ont été mis en parallèle et soumis à la confrontation pour observer les évolutions réalisées ou les résistances des participants.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE DE L'APPROCHE CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ.

Pour cette approche, des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée ainsi que des rencontres du travail ont permis de collecter des données. Tous ces entretiens visent à accompagner l'enseignant et à enrichir son pouvoir d'agir de sorte qu'il développe ses capacités d'intervention, ce qui concourra à renforcer son jugement d'utilité, voire de beauté, et renforcera son estime de soi.

1. L'entretien d'autoconfrontation

La technique de l'autoconfrontation peut être définie comme un type d'entretien de recherche (Boubée, 2010). Ce type d'entretien a été expérimenté pour la première fois par un psychologue de l'éducation, Bloom, qui utilise la vidéo pour stimuler le souvenir et il lui donne le nom de *stimulated recall*, soit « rappel stimulé », puis Nielsen a fixé l'expression d'autoconfrontation (*self-confrontation*) dans les années 60 (cité dans Guérin *et al.*, 2004, p. 16). Lors de la mise en œuvre de l'autoconfrontation, au cours de cette recherche, la démarche consistait à montrer un extrait de l'activité captée en situation de classe, puis de demander à l'enseignant de :

Expliciter son activité par un questionnement accompagnant le déroulement chronologique de l'enregistrement. Celui-ci incite l'acteur à décrire ce qu'il faisait, pensait, prenait en compte pour agir, percevait ou ressentait, afin de reconstituer ses actions, communications, interprétations, focalisations et sentiments dans la situation. (Guérin *et al.*, 2004, p. 16)

L'entretien d'autoconfrontation est ainsi mobilisé dans l'étude de l'activité humaine et elle vise à revenir sur une expérience passée pour mieux s'en saisir. Cette démarche a pour finalité de former et de développer des compétences professionnelles (Numa-Bocage, 2020).

1.1. L'autoconfrontation simple (ACS)

L'entretien d'autoconfrontation consiste à demander aux participants d'observer les traces de leur activité enregistrées préalablement. Lorsqu'ils visionnent des extraits de

séances de cours, les enseignants sont donc confrontés à leur propre activité passée, celle qui est observable et donc en mesure d'être filmée. Le but de l'autoconfrontation simple est de permettre à l'enseignant de revenir sur la séance écoulée et se remémorer celle-ci. Les participants ont ainsi accès aussi à leurs paroles, aux consignes formulées à l'attention des élèves, à leur positionnement ou déplacements au sein de la salle de classe, à la gestuelle, à leurs expressions du visage et à toute verbalisation simultanée à l'action. Les commentaires des enseignants dans cette démarche réflexive sont directement reliés à leur « pratique réelle » (Leblanc, 2014, p. 144). Selon Clot, c'est « l'écart plus ou moins grand du sujet par rapport au genre professionnel qui fait l'objet de ses commentaires, autrement dit, [l'enseignant qui commente les images] fait entrer le style de ses actions dans une zone de développement potentiel » (Clot *et al.*, 2000, p.5). Il semble important de signaler, ici, que les entretiens d'autoconfrontation simple n'ont pas toujours permis d'accéder à la description précise et détaillée de l'activité observable car les enseignants se sont souvent saisis de ces moments pour parler du métier ou expliciter les façons de faire ou de concevoir leur travail.

1.2. L'autoconfrontation croisée (ACC)

L'entretien d'autoconfrontation croisée consiste à confronter deux participants qui exercent le même métier et à les inviter à commenter des enregistrements de l'activité de l'un d'eux. L'un des participants accepte donc de dévoiler son activité au second, lors de ce travail d'analyse. L'analyse des traces de l'activité permet de revoir l'activité dans son déroulement et dans son contexte, ce qui favorise la mémorisation et augmente la capacité réflexive des personnes. Il est arrivé de choisir une entrée thématique, permettant ainsi aux participants de s'observer mutuellement, d'expliquer leur propre mode de fonctionnement et ensuite d'entrer dans la controverse au service du développement professionnel.

L'entretien d'autoconfrontation croisée a ainsi permis de réfléchir à deux approches distinctes d'un exercice pratiqué par les deux enseignants en histoire géographique. Cependant, l'activité déployée, la fatigue qui en découle et le climat de classe varient selon la conduite de l'un ou de l'autre, ce qui a été observé lors de cette séance d'ACC. PR 1 avait organisé la séance en s'appuyant sur un échange très mécanique avec les élèves car ils répondent majoritairement d'un simple mot pour satisfaire sa demande. Cette démarche demande une

pratique sans répit à l'enseignante. Pour préserver l'enseignante et augmenter son pouvoir d'agir, l'idée était de lui faire voir une manière différente de stimuler les élèves. Ainsi, un extrait de cours de PR 3, sur le même type d'activité, a été soumis à la discussion. PR 3 privilégie les questions ouvertes, ce qui demande aux élèves d'enrichir les réponses et de se former à l'argumentation, d'une part, et ce mode de procéder lui permet de se ménager car il n'est pas sans cesse en interaction ou dans l'obligation de stimuler les élèves, d'autre part. L'ACC croisée a permis de discuter de ces approches et d'appréhender le questionnement au service de la conduite du cours.

1.3. L'analyse de l'énonciation

Dans le cadre de l'analyse des entretiens à partir d'une transcription des entretiens d'autoconfrontation simple et croisée, deux situations d'énonciations se superposent :

- le moment de la séance où l'enseignant s'adresse aux élèves dans un but donné ;
- le moment où l'enseignant visionne son activité et la commente.

Cette seconde situation d'énonciation conduit à « une nouvelle activité » riche d'intérêt. En effet, « ce qui est dit est le produit [de cette] nouvelle activité » (Doudin, *et al.*, 2011, p. 46) et peut renseigner sur l'investissement, la subjectivité de l'enseignant. Cette situation originale favorise l'exposition des façons de faire de l'enseignant en lien avec des valeurs ou des normes personnelles, tout en expliquant parfois ce que cela peut avoir de coûteux pour lui de répondre aux exigences. À ce moment précis, les enseignants affirment leur approche singulière du métier tout en révélant les difficultés rencontrées ou les dilemmes résolus. Dans l'approche de Clot, qui cite Vygotski, l'échange sur le travail est aussi un moyen de « percevoir les choses autrement » ou encore « acquérir d'autres possibilités d'action [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j'acquiers la possibilité d'un autre rapport avec lui » (Vygotski, 1934/1997, cité par Clot *et al.*, 2000, p. 6).

2. La collecte des données et le traitement de ces données

2.1. Les étapes du traitement des données

Les étapes du traitement des données ont été les suivantes :

- Reprise de la transcription *verbatim* de l'ensemble des entretiens selon les règles suivantes :
 - « / » pour une simple respiration.
 - « // » pour une pause marquée
 - « /// » pour une pause longue
 - « ... » pour indiquer que la voix est traînante
- Encodage selon les quatre dimensions du métier (dimension transpersonnelle, dimension impersonnelle, dimension interpersonnelle et dimension personnelle) et en tenant compte des notions de jugement et de la reconnaissance, chers à la psychodynamique du travail.
- Observation des prescriptions descendantes et des prescriptions ascendantes pour identifier des conflits et tensions qui se posent éventuellement à l'enseignant pour mener à bien ses missions.
- Identification des sources de tension, des dilemmes, et de satisfactions
- Analyse des résultats pour chaque enseignant, puis analyse croisée

2.2. Le recueil des données

2.2.1. Les entretiens d'autoconfrontation simple

Les entretiens d'autoconfrontation simple ont été menés tantôt directement après la séance de cours, tantôt à un autre moment, selon les disponibilités des enseignants.

Pour préparer les séances d'autoconfrontation simple, une prise de notes destinée à se repérer dans la séance a été opérée, en complément de l'enregistrement de la séance à l'aide d'un appareil photo capable de réaliser des vidéos. Des points de discussion étaient identifiés et signalés sur un carnet de notes en indiquant le point à aborder et le moment du cours (en termes de minutes et de secondes) à visionner.

Exemple de prises de notes du carnet de la chercheuse

visant à préparer l'ACS

Pour la séance du 15 octobre 2019 consacrée au relevé des traces de PR 3, le carnet de notes était renseigné ainsi :

- ❖ Fait l'appel
- ❖ Début du cours
- ❖ 1'22 Élève pose question + réponse PR 3
- ❖ 2'02 Q° élève + réponse PR 3
- ❖ 3' Passage à l'allemand => 2 langues
- ❖ 4'31 Note le point 3 au tableau
- ❖ [...]
- ❖ 12'05 : Infos au tableau pour compléter carte + demande aux élèves de proposer titre
- ❖ 16' « Voilà, on a tout ce qu'il faut et après on a juste à le mettre sur la carte »
- ❖ 17' Passe dans rangs et vérifie travail. Demande « c'est bon ? »
- ❖ ...22' Elève : « *Monsieur, j'ai pas compris* » + discussion qui s'engage entre PR 3 et élèves pour élucider problème
- ❖ 29' Fait une allusion aux épreuves du bac à venir et explique en quoi leur activité prépare à un exercice qu'il faudra maîtriser ultérieurement
- ❖ 32' Arrive au second point du cours + distribution documents
- ❖ [...]
- ❖ '46 Fin de la séance, élèves commencent à ranger. Sonnerie.

Paroles
bienveillantes /
calme

Obligé de se répéter, mais patient et à
l'écoute de chaque élève

Chacune des séances observées a ainsi été décrite sur un carnet de notes, ce qui facilitait le retour à l'image et le visionnage de l'extrait avec l'enseignant qui était confronté à l'observation de sa propre séance.

Les points qui apparaissaient importants à mettre en discussion pour PR 3 lui-même et pour les autres participants, afin de faire évoluer les pratiques, ont été entourés en rouge.

La séance de PR 3, du 15 octobre 2019, a permis de relever cinq points à aborder. Ils ont ensuite été mis en discussion avec PR 1 :

1. Le passage de la langue française à la langue allemande
2. La question des titres et la collaboration des élèves dans la recherche du titre
3. Comment se faciliter la vie et moins se fatiguer (matériellement), plutôt que de montrer plusieurs fois le même point aux élèves à différents temps de la séance et se déplacer sans cesse ou répéter les mêmes informations
4. La réforme
5. La bienveillance et le calme de PR 3, à partir de sa façon de s'adresser aux élèves – cf exemple 16' « *Voilà, on a tout ce qu'il faut et après on a juste à le mettre sur la carte* », « *est-ce que ça va ?* » ...

2.2.2. Les séances d'autoconfrontation croisée

Le relevé des traces se faisait de la même façon que pour la préparation des entretiens d'autoconfrontation simple : vidéo enregistrée en classe, prise de notes descriptive de la séance, repérage de points à mettre en discussion.

La préparation de l'autoconfrontation croisée entre les enseignants était un peu différente car les rencontres étaient toujours différées du jour des captations. Il était assez complexe de faire coïncider les emplois du temps des trois personnes : deux enseignants et la chercheuse. De plus, un travail de visionnage et de repérage des points identifiés et à mettre en discussion avait été fait pour chaque séance, afin d'ajuster et d'organiser la confrontation selon des pistes d'amélioration des pratiques identifiées. Par exemple, PR 3 et PR 1 avaient abordé le même type de séance avec des élèves de niveau identique : lecture d'image pour

fixer des notions, mais les postures et les questionnements étaient très différents, ce qui permettait de provoquer la controverse sur le métier.

Exemple de retranscription d'entretien d'autoconfrontation croisée

Exemple de transcription des paroles mot à mot durant une séance d'autoconfrontation croisée entre PR 1 et PR 3.

Pour faciliter la reconnaissance des prises de paroles :

- les interventions de PR 1 sont signalées en orange
- les interventions de la chercheuse restent invariablement signalées en bleu, quel que soit l'entretien considéré
- les prises de paroles de PR 3 sont signalées en noir.

Il est question, ici, de l'usage de l'ordinateur, dans le cadre de l'entrée des lycées du Grand Est dans le « Lycée 4.0 ». La Région offre un ordinateur à tous les élèves de niveau seconde, à son arrivée au lycée, afin de supprimer les manuels papiers et pour que les élèves aient les versions numériques des manuels sur leur ordinateur. Cela donne une indépendance numérique aux élèves permettant de se connecter facilement à l'environnement de travail M.B.N (Mon Bureau Numérique). PR 3 évoque la possibilité d'aller un peu plus vite en cours, du moment que le professeur laisse un trace écrite du cours sur un support accessible aux élèves.

« **PR 3_15** : *Maintenant / il faut voir comment combiner tout ça*

PR 1_16 : *Et puis il faut voir le type de classes que tu as / il faut avoir des élèves travailleurs*

PR 3_16 : *C'est ça*

PR 1_17 : *Il faut que les élèves travaillent à la maison / en seconde / t'as encore une partie des élèves et même en 1ère STMG / qui ne font rien à la maison*

PR 3_17 : *Mais là / effectivement / mettre le résumé de la trace écrite sur MBN / ça permet de gagner du temps / que ce soit fait à la maison ou que ce soit fait en cours / à la limite / s'ils font des exercices avec des questions et y répondre / on corrige derrière / donc ils ont déjà une forme de trace écrite / et après ils récupèrent ça /*

C 12 : *Et ils ont tous recopié la suite ou il y en a qui ont imprimé le cours*

PR 3_18 : *Euh... / de vue euh... / je dirais que tout le monde a recopié / j'ai pas vu de trace imprimée / parce que ça c'est vrai que c'est encore un autre risque. »*

Exemple de notes destinées à préparer la rencontre entre PR 1 et PR 3

(ACC du 18 octobre 2019) :

❖ **Parler de la trace écrite et de la façon de faire prendre les notes**

Visionner vidéo PR 1 de 5' à 7'20.

C : *Tu donnes ici la consigne de noter et je crois que tu accompagnes les notes d'explications*

Laisser parole à PR 1, puis demander PR 3 ce qu'il a vu ou inversement, selon disponibilité

- ❖ Aborder le questionnement => réfléchir sur pilotage serré et questionnement fermé. Le tableau 7 montre les repérages fait sur le carnet qui sert à faire réfléchir sur le questionnement et faire comprendre à PR 1 qu'elle peut gagner en efficience.

Questionnement adressé aux élèves par PR 1	Questionnement adressé aux élèves par PR 3
Vidéo : 20' et suivantes	Vidéo : 4'45
On voit quoi ? C'est qui ?	Wie kann mann ? (Comment peut-on ?)
Vidéo : 21 '42 à 23 '	Vidéo : 36 ' + réponse longue de l'élève
Ça sert à quoi ? Comment on appelle ces personnages ? Ils sont en train de faire quoi ?	Wer kann dises Dokument vorstellen ? (Qui est-ce qui peut décrire / présenter ce document ?)

Tableau 8 : confrontation de deux types de questionnement (questions fermées pour PR 1 et questions ouvertes pour PR 3)

- ❖ Encouragements + façon de s'adresser aux élèves, sur les mêmes passages => rôle de la parole

2.3. L'encodage selon les quatre dimensions du métier :

L'activité des enseignants est multiple et inspirée de principes ou règles émanant de diverses origines. Il s'agit en effet d'une combinaison d'application de textes prescriptifs provenant du ministère de l'éducation nationale et de programmes scolaires disciplinaires qui établissent un cahier de charge de toutes notions à traiter avec les classes (dimension impersonnelle), d'application de décisions locales qui résultent de délibérations en conseil pédagogique ou conseil d'enseignement (dimension impersonnelle), de choix conscients et inconscients effectués par l'enseignant en amont et pendant la séance de cours, de la prise en compte des réponses des élèves au stimuli de l'enseignant (dimension interpersonnelle), de l'histoire personnelle des enseignants, de leur façon d'investir le métier ou bien et de leurs expériences passées (dimension personnelle).

La **dimension personnelle** du métier permet d'observer la façon personnelle de faire son métier et de réaliser son activité car « *aucune façon de faire son métier n'est superposable à la façon personnelle d'un collègue de travail* » (Ruelland-Roger, 2007p. 119). La dimension personnelle du métier est vraiment la façon dont les enseignants s'emparent de la prescription et l'intègrent pour se l'approprier, l'ajuster, voire lui donner un sens.

Dans l'exemple extrait de l'entretien d'autoconfrontation simple (ACS 2) mené avec PR 4 reproduit ci-dessous, l'enseignant explique qu'il laisse volontiers les élèves chercher ou bien il leur demande d'appliquer des méthodes en cours, car il a conscience que ces élèves ne le feraient pas autrement. Son choix, personnel, est donc de prendre du temps de cours pour obliger les élèves à s'engager un minimum dans la tâche. Il délimite un temps qu'il laisse à disposition des élèves pour les laisser réfléchir en autonomie.

La **dimension interpersonnelle** du métier tient compte des destinataires, puisque l'activité est toujours adressée (Ruelland-Roger, 2007, p. 116).

Les élèves doivent trouver la réponse à un problème (faire l'exercice pour en trouver la solution), pour répondre à une demande d'enseignant et pour évoluer ensemble vers de nouvelles connaissances. Or, certains vont s'engager dans la

tâche (« *il y a des jeunes qui veulent et qui sont sérieux* ») et d'autres moins (« *et des jeunes vont dire/ j'attends la réponse / je m'épargne l'effort de la réflexion*») et cela aura des conséquences pour eux, pour leurs connaissances, pour le groupe et pour le déroulement de l'activité elle-même. PR 4 tient compte de ces constats et des postures d'élèves pour mener à bien son objectif et ajuster son activité à la situation.

La **dimension impersonnelle** du métier rend compte du cadre prescriptif dans lequel l'activité des enseignants prend forme. En effet, il s'agit d'observer comment les enseignants s'emparent des contraintes établies par les établissements ou par l'institution pour observer aussi comment ils peuvent éventuellement dépasser ces contraintes ou les transformer, afin de mieux assurer les missions, leur rôle social et leur quotidien.

Dans son lycée, PR 4 dispose de séances de cours en classe complète et des séances en effectif réduit, ce qui lui permet, avec cette classe, de prendre un peu plus de temps pour la mise en œuvre d'exercices pratiques en classe et de ne pas ajourner cette activité au moment où les élèves rentrent chez eux car ils ne font pas le travail scolaire à leur domicile, confie-t-il. Le professeur est donc présent pour surveiller les élèves et les encourager à faire un travail que les lycéens ne réaliseraient pas chez eux. Ce supplément de moyen est conditionné à cette classe et à cet établissement.

La **dimension transpersonnelle** du métier dépasse le « *ici* » et « *maintenant* ». On se place dans une perspective plus large pour observer ce qui relève de l'histoire du métier. Danielle Ruellan-Roger parle de l'histoire « générique », c'est-à-dire « ce que le collectif de travail retient comme obligations partagées et qui lui donne le sentiment de vivre la même histoire » (Ruelland-Roger, 2007, p. 119).

Les dimensions du métier intéressent car elles permettent de repérer quel(s) aspect(s) du métier peut (peuvent) provoquer un sentiment de frustration ou d'échec, voire opprimer l'enseignant, notamment lorsque son action est empêchée ou qu'il ne se reconnaît plus dans ce qu'il est en train de réaliser. Inversement, une activité bien pensée, qui favorise la

coopération des élèves et leur réussite permet à l'enseignant de vivre l'efficacité de l'activité et de connaître l'accomplissement professionnel.

Exemple à partir de l'entretien d'autoconfrontation simple numéro 2 réalisé avec PR 4.

C 42 : [Tu dis que] tu ne le fais pas juste pour les embêter / qu'est-ce que tu attends

PR 4_41 : Qu'ils se posent des questions / déjà / je trouve que je parle beaucoup / je suis tout le temps là Euh/ en train de les motiver / en train de leur indiquer plein de trucs / et comme ils ne font pas forcément leurs exercices / même pas du tout / les exercices que je leur donne / ils trouvent des excuses tout le temps / euhm... / ils sont rarement livrés à eux-mêmes en train de chercher ou de devoir appliquer une méthode / euhm... / ou une technique / donc je les laisse

C 43 : Pourquoi ils ne cherchent pas / tu dis qu'ils ne cherchent pas / alors qu'en classe je t'ai vu faire ...

PR 4_42 : Eh bien oui / parce qu'en classe il y a une présence physique / on est là / on les surveille / on les regarde / là derrière l'écran / on ne sait pas ce qu'ils font / on ne sait même pas s'ils sont là / comme dit / c'est selon leur bon vouloir / il y a des jeunes qui veulent et qui sont sérieux et des jeunes vont dire / bon / j'attends la réponse et je m'épargne l'effort de la réflexion /

C 44 : Hum hum / et tu as testé le fait de les laisser mariner ou c'était la première fois

PR 4_43 : Non / ça dépend un peu de la difficulté des exercices / là c'est un truc qui n'est pas évident / il faut quand même le concéder / pour certains ils voient des X au carré ou au cube / donc ils ont déjà très peur / pour d'autres exercices plus simples / je les laisse / pour ce genre de méthode qui demande de mobiliser plusieurs connaissances / c'est pas la première fois / mais je les laisse galérer / je les laisse un peu réfléchir /

Le tableau 9 donne à voir la façon dont les paroles des participants ont été classées, selon les quatre dimensions du métier.

	A	B	C	D	E	F	
1	2020_06_30_ACS 2_PR 4.	Dimension transpersonnelle	Dimension impersonnelle. Prescription (attentes institutionnelles programmes, attentes de l'établissement)	Dimension personnelle du métier: ressources personnelles (expérience, formation, connaissances)	Dimension interpersonnelle	Beauté	Utilité
80	C 42: Tu ne le fais pas juste pour les embêter / qu'est-ce que tu attends PR 4_41: Qu'ils se posent des questions / déjà / je trouve que je parle beaucoup / je suis tout le temps là ... Euh/ en train de les motiver / en train de leur indiquer plein de trucs / et comme ils ne font pas forcément leurs exercices / même pas du tout / les exercices que je leur donne / ils trouvent des excuses tout le temps / euhm... / ils sont rarement livrés à eux-mêmes en train de chercher ou de devoir appliquer une méthode / euhm... / ou une technique / donc je les laisse			ils sont rarement livrés à eux-mêmes en train de chercher ou de devoir appliquer une méthode / euhm... / ou une technique / donc je les laisse	Qu'ils se posent des questions	je trouve que je parle beaucoup / je suis tout le temps là	
81	C 43: Pourquoi ils ne cherchent pas / tu dis qu'ils ne cherchent pas / alors qu'en classe je t'ai vu faire cela						
82	PR 4_42: Eh bien oui / parce qu'en classe il y a une présence physique / on est là / on les surveille / on les regarde / là derrière l'écran / on ne sait pas ce qu'ils font / on ne sait même pas s'ils sont là / comme dit / c'est selon leur bon vouloir / il y a des jeunes qui veulent et qui sont sérieux et des jeunes vont dire / bon / j'attends la réponse et je m'épargne l'effort de la réflexion /		en classe il y a une présence physique / on est là / on les surveille / on les regarde /		il y a des jeunes qui veulent et qui sont sérieux et des jeunes vont dire / bon / j'attends la réponse et je m'épargne l'effort de la réflexion /		
83	C 44: Hum hum / et tu as testé le fait de les laisser mariner ou c'était la première fois						
84	PR 4_43: Non / ça dépend un peu de la difficulté des exercices / là c'est un truc qui n'est pas évident / il faut quand même le concéder / pour certains ils voient des X au carré ou au cube / donc ils ont déjà très peur / pour d'autres			ça dépend un peu de la difficulté des exercices / là c'est un			

Tableau 9 : Classification du verbatim selon les dimensions du métier.

2.4. L'intérêt porté à la question du jugement

Au moment de la classification du discours selon les dimensions du métier, un intérêt particulier a été porté aux questions du jugement d'utilité et de beauté de l'activité. En effet, associer les notions de jugement et d'utilité aux dimensions du métier renseigne sur la façon dont l'enseignant évalue son activité et sa situation personnelle au travail. Toute tâche imposée par la prescription ou par les politiques d'établissement demande à l'enseignant de répondre à cette commande. Si elle est facilement réalisable, grâce à un pouvoir d'agir étendu ou grâce à la formation, l'enseignant expérimente un retour positif sur son activité. La dimension personnelle du métier révèle quant à elle comment la créativité et le biographique soutiennent les enseignants, dans le dépassement des empêchements et aident alors à évaluer l'activité réalisée. Tous ces indicateurs mis en parallèles pourraient aussi servir de leviers au collectif pour enrichir et accompagner les pratiques professionnelles des uns et des autres. Ces notions comptent particulièrement en psychodynamique du travail car l'enseignant cherche la reconnaissance et pour cela il mobilise intelligence et personnalité, dans la mise en œuvre de son activité. Si l'enseignant est à l'origine de l'activité et s'il se reconnaît dans ce qu'il fait, les informations renseignées dans ces colonnes seront positives. Mais, les activités contrariées pouvant entraîner usure et souffrance au travail, il convient de voir sur quels aspects du métier le collectif pourrait agir pour permettre à l'enseignant de dépasser les empêchements.

3. La prescriptions et les contraintes

Les termes *prescriptions* et *contraintes* sont des termes davantage employés dans le champ de l'ergonomie et de l'ergologie.

Les prescriptions peuvent être de deux ordres : remontantes et descendantes.

Dans les prescriptions descendantes, on reconnaît bien la dimension transpersonnelle et impersonnelle du métier. Ainsi, voir ce qu'on demande à l'enseignant du côté de l'institution ou de son établissement et identifier simultanément ce que cela lui demande renseigne sur certains conflits à l'œuvre pour bien exercer ses missions.

Les prescriptions remontantes (« ascendante »), telles qu’elles sont envisagées par Daniellou (2002) viennent du vivant, du psychisme, du collectif. Aussi, l’activité de l’élève qui influe sur l’activité enseignante sera-t-elle mentionnée dans cette approche. Par exemple, ci-dessous, la réflexion « *ben il ne veut pas* » (PR 1_7) ou un peu plus loin « *comme il avait été absent* » (PR 1_12) sont des explications à la situation livrées par PR 1 destinées à mieux saisir la situation dans laquelle elle se trouve et qui témoignent de l’incidence du comportement de l’élève ou de ses absences sur sa façon de vivre la séance et le rapport à l’élève.

Exemple de lecture sur un extrait de l’ACS 1 de PR 1 :

« PR 1_7 : *Ben là j’ai un élève qui ne m’a pas rendu un devoir / c’est quand même la deuxième fois / donc euh / j’ai mis un zéro / je lui ai pourtant laissé une chance de faire quelque chose / ben il ne veut pas / bon ben... /// **ça m’embête** mais **bon je n’ai pas le choix** / au bout d’un moment / bon ben / je tranche / **ça me fait pas plaisir***

C 6 : *Ça ne te fait pas plaisir*

PR 1_8 : *Non/ C’est pour ça que je dis **/ désolée//** parce **que j’aime pas** euh... j’essaie toujours de donner une chance aux élèves pour réussir / on vient pas au lycée pour avoir un zéro / on vient au lycée pour réussir*

C 7 : *Hum hum... / et il fallait que tu t’excuses dans ce cas*

PR 1_9 : *Ben.... Tu sais pour moi c’est des adultes / les élèves / tous ceux que j’ai en face de moi / **je veux quand même lui montrer que ça ne me fait pas plaisir** / si j’ai mis en place des choses pour lui remonter la moyenne / c’est pas pour que euhm... **je me retrouve à lui mettre une mauvaise note** /*

C 8 : *Hum hum / D’accord / Et quand tu es venue avant dans cette séance / est-ce que tu avais prévu de lui en parler ou ...*

PR 1_10 : *Oui parce qu’il fallait que je lui mette une note / maintenant t’as un impératif / il fallait absolument pour les bulletins / donc oui ».*

La prescription descendante est : évaluer les acquis des élèves.

La prescription ascendante est : l’élève ne me rend pas le travail.

Aussi, exploiter les apports combinés de la clinique d’orientation psychanalytique et de la clinique de l’activité enrichit le recueil de données et favorise une exploitation plus

complète des entretiens, de sorte de mieux saisir l'activité réelle et les tensions (ou satisfactions) qui peuvent influencer la santé psychique d'un enseignant.

Le travail d'analyse opéré sur les entretiens autoconfrontations croisées a permis d'étudier les propos des trois enseignants et d'identifier différentes prescriptions. Une liste notifiant les sources de tensions et une liste notifiant de sources de satisfactions pour chaque participant à la recherche ont pu être établies. Ensuite, des inventaires de ces sources de conflits ou de satisfactions, en lien avec le métier, ont été établis en croisant les informations livrées par les 3 enseignants. Ces informations étaient révélatrices du métier d'enseignant, de ses empêchements ou bien de ses satisfactions.

Le tableau 10 illustre comment nous avons procédé pour établir une liste de tensions identifiées lors du premier entretien d'autoconfrontation de PR 1. Il montre la nuance qu'il y a entre la situation espérée et une *réalité* décevante, ce qui peut provoquer de la souffrance au travail. Inversement, le tableau 10 observe les sources de satisfactions.

Exemple : liste des sources de tension identifiées dans l'entretien ACS 1 de PR1			
VERBATIM	IDENTIFICATION DU CONFLIT	NATURE DU CONFLIT mise en lien avec les dimensions du métier	THEMATIQUE
PR 1_1: Déjà... [Rires] l'accueil serait possible s'ils étaient tous là à l'heure/ ce serait déjà une bonne chose/ et quand tu as une classe où tout le monde est là / tu les fais rentrer / ils sont debout... euhm... / tu vas leur dire bonjour / se calmer et après ils s'assoient/ et après tu leur dis / bien voilà / on va redémarrer / la semaine dernière on a parlé de quoi / et maintenant euhm... on enchaîne / voilà/ là non/ là c'était pas euh... / quand ils arrivent au compte-goutte / là c'est pas vraiment un accueil/	Situation réelle : <ul style="list-style-type: none"> - élèves n'arrivent pas en même temps à sa séance, - tissage ne peut pas de faire de façon synchrone pour l'ensemble de la classe 	Situation réelle conditionnée par des contraintes logistiques (impersonnelle)	Retard des élèves
	Situation voulue, espérée : <ul style="list-style-type: none"> - élèves arrivent en même temps tissage se fait pour tous et en même temps	Héritage du passé, pratiques habituelles qui perdurent dans l'esprit de PR 1 (transpersonnelle, impersonnelle)	

Tableau 10 : exemples de sources de tensions chez PR 1, dans l'ACS 1

Exemple : liste des motifs de satisfaction identifiés dans l'entretien ACS 1 de PR1			
VERBATIM	DILEMME POSSIBLE	RESOLUTION DU CONFLIT	THEMATIQUE
PR 1_58 : Ben je sais pas / on dirait / c'est vrai / j'aime bien être posée devant et expliquer les choses / c'est vrai que / c'est à la fois l'esprit et le corps qui sont posés	Expliquer des choses (Transpersonnelle) Occupation de l'espace, situation plaisante et confortable pour PR 1 (Personnelle)	Esprit et corps sont posés, situation dans l'espace contrôlée	Être à l'avant et au centre : devenir le centre de l'attention des élèves. Occupation espace et posture qui correspondent à un idéal du métier
PR 1_60 : J'pense que je le fais / en fait c'est naturel / ça correspond vraiment à / quand je dicte / souvent je marche parce que je regarde ce qu'ils écrivent / et quand j'explique / je suis souvent posée / eh oui / c'est vrai	Dicter et marcher, expliquer et se poser (dimension personnelle) Je regarde ce qu'ils écrivent (interpersonnelle)	Automatisme. Déplacement lié à volonté de contrôler écrit des élèves. Activité multiple.	Activité intégrée, incorporée Alternance d'activités ; déplacement / statique => corps et mouvement du corps au service du cours

Tableau 11 : exemples de motifs de satisfaction chez PR 1, dans l'ACS 1

Les tableaux ont contribué à analyser chaque situation et à dégager des thématiques importantes dans le travail enseignant. Ils ont aussi contribué à analyser la façon dont un enseignant peut vivre son activité au quotidien. L'analyse individuelle de chaque cas et le croisement des résultats a permis de questionner les différentes dimensions du métier et les besoins à satisfaire pour bien vivre son travail au quotidien.

PARTIE 3 : RÉSULTATS

CHAPITRE 1 : RÉSULTATS ISSUS DE L'APPROCHE CLINIQUE D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE

1. ÉTUDE DU CAS PR 1

Compte tenu de la masse des données et du caractère conséquent de ce manuscrit, le choix a été fait de présenter l'étude d'un cas : PR 1.

PR 1 est la première participante à avoir donné son accord pour participer à la recherche. Comme le montre le tableau de synthèse qui signale les différentes séances d'autoconfrontation simple et croisée, les rencontres du travail (tableau 3, page 154), elle a été la plus présente et la engagée dans le dispositif, jusqu'au moment du confinement.

Toutefois, le recueil des données des autres participants, PR 3 et PR 4, a été traité exactement de la même manière, en tout point, que PR 1. D'ailleurs, l'ensemble du travail concernant PR 3 et PR 4 est disponible dans les annexes.

PR 1 analyse de l'entretien 1, plan de l'analyse des résultats (E1)



PR 1 - Indicateurs entretien début PR 1 a été formatrice		Mots-clés	
Mode de relation maître-élève	Parent-enfant	Comme si c'était mes enfants	
	Assistance	Mère Térésa	
	Affectif, amour	(Dénégation) Je les apprécie On dit toujours qu'il ne faut pas aimer ses élèves, mais moi je sais pas	
Représentation de l'élève	Ambivalence	Dénégation : Pas un public de plante verte	
Représentation de l'enseignant	Sur le mode théâtral (un public silencieux)		
	2 versants : un discours innovant (pédagogie projet) mais la pratique non frontale est décevante voire impossible	Renouveler les séances de cours	J'aime bien innover
		Confusion entre travail en îlot et pédagogie inversée	C'est pas réalisable
		Différenciation	Je n'ai pas vraiment ... les épaules de faire un cours aussi différencié
	Expérience professionnelle	Expérience difficile en ZEP frustrante car ne correspond pas à ses représentations	Là c'était vraiment dur parce que... il n'y avait pas moyen de capter l'attention des élèves / il fallait les empêcher de se battre en classe/ donc là ce n'était pas du cours / c'était de la garderie.
Rôle	Plaisant, amusement	Humour ou violence verbale ?	Humour cassant, mordant
		Lié à son expérience infantile	Mon père me lançait beaucoup de piques et il fallait apprendre à y répondre et je pense que ça nous a sans doute endurcis
	Contrôle		C'est moi qui donne le savoir. Gérer les élèves
	Créativité : capacité à renormaliser la prescription (s'emparer personnellement des programmes) Pédagogie de projets		Je les ai embarqués dans mes histoires généalogiques
	Revendique une certaine spontanéité cependant le cours est structuré		Et pourtant les élèves et les parents ils me disent « <i>vos cours est structuré</i> »

Personnalité	Comparaison sociale		Je voyais les jeunes collègues arriver avec des éléments de diplôme supplémentaires
	Préjugés	Sur les élèves	Une génération qui travaille trop peu
		Sur le rôle des capacités intellectuelles dans la réussite scolaire	Après il y a toujours quelques élèves, une minorité qui elle n'arrive pas à progresser ... car elle n'a pas les capacités intellectuelles pour

Tableau 12 : PR 1 - Indicateurs entretien début

Le tableau 12 reprend les thématiques et informations qui se dégagent de l'analyse du discours de PR 1, lors de l'entretien semi-dirigé de début de thèse.

1.1. Analyse de l'entretien initial (E1)

Le premier entretien sur le métier et la vision du métier réalisé avec PR 1 a duré un peu moins de 36 minutes. Il a été réalisé le 09 janvier 2019. Cet entretien a été mené dans l'établissement scolaire où exerce cette enseignante. Il permet de faire le point sur sa manière de se positionner, en lien avec différentes thématiques comme la relation avec les élèves, le rapport aux contraintes ou le regard sur le métier d'enseignant.

1.1.1. La relation avec les élèves

La relation occupe une large place dans le propos de PR 1. Au-delà de la relation pédagogique, force est de constater que d'autres types de relations viennent s'inviter dans le rapport entre un enseignant et les élèves, notamment dans des situations d'aide ou d'accompagnement qui sont évoquées par PR1.

1.1.1.1. Une relation assez paradoxale

Le métier d'enseignant se caractérise notamment par la capacité à instaurer une relation dynamique avec les élèves : PR 1 souhaite ainsi qu'ils prennent part à ses cours et à ses projets. Dès le début de l'entretien, elle indique qu'un intérêt majeur du métier d'enseignant réside en son fort potentiel relationnel et notamment la relation avec les élèves. Dans la première réplique, elle affirme qu'être enseignant c'est exercer un métier où l'humain occupe une place de choix. PR 1 explique : « *C'est ... un métier où tu es très proche de l'humain / t'es vraiment, tu gères des individus* » (PR 1_1). Ce propos repose cependant sur une antithèse. Il y a d'une part la volonté d'afficher la proximité avec les élèves et, d'autre part, l'évocation implicite d'une certaine distance notée par l'abstraction (« *l'humain* »). De plus, le verbe *gérer* est un terme issu du monde économique, au service de l'objectivation de l'élève et celle-ci est davantage accentuée par l'indéfini pluriel : « *des individus* ». PR 1 redit, un peu plus tard dans l'entretien, que la proximité avec l'autre est fondamentale pour elle. Elle confie ainsi : « *Je pense que j'aurais pu faire n'importe quel métier du social / en fait c'est le contact avec les élèves qui fait beaucoup* » (PR 1_20). Le mot « *contact* » permet de désigner

le rapprochement entre deux corps, soit l'enseignant et l'élève, et le rapprochement physique symbolise ici la familiarité ou la complicité qu'elle souhaite pouvoir construire avec ses élèves car cela lui est agréable. La proximité souhaitée se retrouve ici dans le lexique employé pour parler de sa relation avec les élèves.

1.1.1.2. Une relation symétrique qui n'en est pas une

Durant l'entretien, PR 1 explique régulièrement son souci d'établir une relation symétrique avec les élèves : elle souhaite instaurer une réelle équivalence entre elle et les élèves, ce qu'elle illustre par sa volonté d'assimiler les élèves à des adultes (« *je les considère comme des adultes ... des individus à part entière* » (PR 1_4)). Tout en soulignant ainsi son désir d'entrer dans une relation horizontale avec les élèves, PR 1, en utilisant le terme « des individus », envisage ceux-ci comme des abstractions ou comme un groupe indissociable, ce qui révèle la contradiction entre ce qu'elle dit promouvoir et ce qui transparait dans les signifiants. Or, cette égalité est un leurre pour des raisons de statut et pour des raisons de connaissances disciplinaires, méthodologiques, scientifiques : les lycéens n'ont pas la même expertise qu'elle, ils n'ont pas vécu autant d'expériences qu'un adulte et leur développement psychoaffectif n'est pas le même. Par ailleurs, lorsque PR 1 affirme qu'elle considère les élèves comme « *des individus à part entière* », elle semble leur reconnaître leur singularité et leur personnalité propre. Pourtant, l'indéfini est toujours employé. Le discours manifeste traduit donc le désir de l'enseignante d'instaurer une relation d'égalité avec les élèves, tandis que le discours latent peine à individualiser les élèves, puisque cette individualité est déniée ou effacée.

1.1.1.3. Une relation d'aide et de soutien

Outre le soutien que PR 1 dit apporter à tous ses élèves, l'entretien permet d'évoquer deux situations particulières d'élèves qui connaissent de sérieux problèmes personnels, mais qui ne seront pas mentionnés ici par souci de discrétion (PR 1_30). Dans les deux cas, l'enseignante n'hésite pas à se mobiliser et à accompagner les élèves, dépassant ainsi ses missions d'enseignante, ce dont elle a bien conscience lorsqu'elle dit : « *il m'est arrivé de m'occuper de jeunes dans des rôles qui n'ont rien à voir avec celui de professeur* » (PR 1_28).

L'enseignante accepte donc de donner ses soins à des jeunes en difficultés, même si les activités que cela implique dépassent sa fonction et ses missions. Elle s'occupe du bien-être physique et moral des élèves, montrant ainsi qu'elle s'intéresse à leur vie et à leur quotidien. Selon les situations et les compétences requises, PR 1 agit seule ou bien elle s'entoure d'autres professionnels, afin de faire en sorte que tout se passe au mieux pour les jeunes en question. Le nom « *rôle* » suggère à quel point ces situations lui demandent d'incarner d'autres fonctions. Or, le côté artificiel lié à l'emploi du nom « *rôle* » peut aussi souligner le manque de préparation à cette nouvelle mission ne faisant pas partie des missions dévolues aux enseignants. Ainsi, PR 1 se montre à l'écoute et met en avant un désir d'aider.

Pour PR 1, l'aide qu'elle peut apporter aux autres est fondamentale et la caractérise depuis toujours. Elle indique : « *ça l'a toujours été / même en étant enfant ... j'avais toujours envie d'aider ceux qui avaient besoin / mon père me l'a assez reproché / Mère Térésa est de retour. Non mais c'est vrai que ça doit faire partie de ma personnalité et les élèves doivent savoir / parce qu'il y a des élèves qui savent qu'ils peuvent s'appuyer sur moi ... ou... qui n'hésitent pas à venir me voir* » (PR 1_33). Ses qualités d'écoute et d'empathie semblent identifiées par les lycéens, puisque l'enseignante se présente aussi comme un soutien moral pour eux et qu'ils se tournent spontanément vers elle en cas de besoin. Ils la perçoivent donc accessible et ils se sentent en confiance avec elle car « *ils peuvent s'appuyer sur [elle]* » faisant de PR 1 un soutien moral. Enfin, l'analogie ironique faite avec Mère Térésa place l'enseignante dans les pas d'une religieuse connue pour son dévouement aux autres.

1.1.1.4. Une relation affective

La relation est très présente dans le discours de l'enseignante, mais il arrive qu'elle dépasse la relation pédagogique. Les frontières entre la sphère professionnelle et la sphère privée sont brouillées. L'enseignante transgresse parfois le lien pédagogique pour entrer dans une relation affective voire maternelle. Le champ lexical des sentiments et de l'amour maternel est d'ailleurs assez explicite dans le discours. « *Aimer, mère, enfants* » sont des termes qui caractérisent sa relation avec les élèves et PR 1 va parfois jusqu'à remplir un vide affectif identifié chez certains élèves. Très rapidement, lors de cet entretien, elle suggère implicitement aimer ses élèves : « *on dit toujours qu'il ne faut pas aimer ses élèves / mais moi*

je sais pas » (PR 1_4). Elle connaît donc le discours institutionnel, mais oppose la prescription à sa réalité, à sa personnalité. La recommandation officielle ne fait pas sens pour elle. Elle dit aussi : « *moi je le vis ... comme ... comme... si c'était mes enfants. Souvent / il y a beaucoup de parents / il y a un manque à la maison qui fait que parfois tu dois combler des déficits ... c'est pas pour rien que dans mes rapports d'inspection ou même à la fac on m'appelait petite mère // C'est ... / je prends cela très à cœur /* » (PR 1_28) ou encore « *Mais bon... ... j'ai l'impression parfois que j'ai 150 enfants* » (PR 1_30). Bien que PR 1 repousse le moment de l'aveu, elle finit par évoquer clairement un rapport maternant, ce qui montre bien que les frontières entre le personnel et le professionnel sont poreuses. Le possessif « *mes enfants* » est très fort et symbolise sa proximité avec les élèves, ce qui peut interroger. C'est pourquoi l'analogie avec le comportement de la mère est minimisée : l'adjectif « *petit* » réduit en effet sa valeur et propose une sous-catégorie de mère. Elle ajoute d'ailleurs que les élèves en situation de manque affectif ou qui ont besoin de soutien sont nombreux. Cette attitude maternante fait partie de sa personnalité et semble assez manifeste, puisqu'elle a été identifiée par le corps d'inspection et consignée dans un rapport de visite sous la formule « *petite mère* », selon PR 1. Cette même désignation, dit-elle, avait d'ailleurs déjà été employée par les camarades étudiants, à l'université.

1.1.1.5. La place de l'élève

Dans le processus d'apprentissage, l'enseignante souligne son désir d'entrer dans une vraie relation et un échange dynamique avec les élèves. L'enseignante attend d'eux qu'ils participent à la construction du cours et des connaissances puisqu' « *un public de plantes vertes n'a aucun intérêt* » (PR 1_2). Pour PR 1, les élèves ne doivent donc pas se comporter de façon passive. L'expression « *plante verte* » renvoie à un vivant du règne végétal et souligne le caractère ornemental dans le but d'embellir. Cette formulation ambiguë souligne la passivité des élèves que PR 1 rejette, alors même qu'elle est en train de parler d'eux comme de simples éléments décoratifs. Par analogie, les élèves deviennent « *public* » ou « *plante verte* », ce qu'elle ne souhaite pourtant pas. La tension entre le discours apparent et le discours latent est à nouveau manifeste : PR 1 souhaite l'interaction. Pourtant, toute cette réplique semble mettre une certaine distance avec les élèves qui deviennent, malgré elle, des

ornements car le propos est entièrement tourné sur la figure enseignante. Celle-ci devient alors le centre de l'attention. DE plus, la négation (« *n'a aucun intérêt* ») appelle à une relecture. La séance de cours devient l'occasion de placer l'enseignant au centre des préoccupations et non un moment dédié au développement des élèves, ce qui permet de comprendre en quoi et pourquoi avoir des élèves qui ne participeraient pas au cours serait peu avantageux pour PR 1. Ainsi, l'enseignante existe et peut dérouler son activité du moment que les élèves coopèrent et collaborent aux activités proposées. Ce point peut aussi être mis en relation avec le lexique de l'art dramatique qui est sous-jacent dans cette interview : il est question de « *rôle* » (PR 1_28), de « *théâtre* » (PR 1_33), d'un « *métier de mise en scène* » (PR 1_34), du « *public* » (PR 1_2 et PR 1_34), d'« *improvisation* » (PR 1_38). La présentation de la mise en œuvre de l'activité par l'enseignant, en général, n'est pas sans rappeler la question de la performance de l'artiste. Ainsi, comme l'acteur a besoin du public, PR 1 laisse entendre qu'elle a donc besoin de toute la coopération des élèves pour exister et s'épanouir dans le déploiement de son action.

1.1.2. Le métier d'enseignant

Dans le propos de PR 1, l'enseignant est un adulte qui met ses compétences au service des élèves, ce qui fait de lui un médiateur entre le savoir et les élèves. Ainsi, doit-il exercer des talents de pédagogue, sans oublier ses aptitudes à éduquer.

1.1.2.1. L'idéalisation du métier

La première réplique de l'enseignante destinée à présenter son métier met l'accent sur un métier qui œuvre à l'épanouissement des élèves, afin que ceux-ci s'emparent de méthodologies de travail et de connaissances leur permettant de devenir autonomes pour qu'ils puissent s'insérer dans la vie d'adulte. Pour PR 1, la définition du métier d'enseignant est la suivante : « *c'est la façon de transmettre... les connaissances et ... les savoirs faire / (...) tu les aides à progresser // à ... // tu les aides ... à grandir et à trouver les outils / pour eux-mêmes apprendre comme il faut // c'est un métier aussi de transmission* » (PR 1_1). La vision du métier proposée ici ne se focalise pas uniquement sur le savoir. La transmission de savoir-

faire et de compétences que les élèves doivent s'approprier grâce à son concours est très importante également. Le présent de vérité générale (« *Le métier d'enseignant ... c'est la façon de transmettre...* ») fait de cette proposition de réponse une sorte de définition, comme si le discours relevait d'un idéal. Cependant, l'emploi du pronom « tu », à la forme impersonnelle, dépersonnalise son propos, et fait de PR 1 une personne qui rapporte des missions dévolues à l'enseignant, mais dans lesquelles elle ne se reconnaît pas totalement car elle évoque davantage la fonction qu'une vision personnelle du métier. Pourtant, le contenu du discours présente l'enseignant comme un facilitateur : il est celui qui accompagne l'élève vers le savoir, il est celui qui permet à l'élève de se former. La notion de progrès revient d'ailleurs à sept reprises dans son propos et montre l'évolution vers une finalité, à savoir « *acquérir des connaissances nouvelles, se perfectionner* » (TLFI). PR 1 se fixe donc des objectifs assez élevés, elle se montre ambitieuse pour les élèves qui lui sont confiés, ce qui implique une grande responsabilité.

1.1.2.2. L'accompagnement des élèves dans leur parcours de formation

Plusieurs missions qui renvoient aux compétences des professeurs de collège et de lycée sont identifiables dans le propos de l'enseignante, montrant ainsi qu'elle s'inscrit dans le genre professionnel. L'une de ces missions consiste à accompagner les élèves dans la réflexion en lien avec leur projet d'orientation. Cette mission, l'enseignante dit l'exercer avec sérieux et elle s'applique fortement à l'accomplir au mieux, malgré les difficultés qu'elle peut rencontrer. Ainsi, elle va loin dans l'accompagnement des élèves et revient sur un cas précis d'élève confrontée à de grandes difficultés scolaires. Elle reprend sommairement les démarches réalisées pour lui venir en aide, avant de rentrer dans un processus visant à proposer une autre formation à l'élèves : « *à la fin de l'année ... quand on a vu que malgré tout ce qu'on avait mis en place / il n'y avait pas de progrès du tout* » (PR 1_12). Dans ce passage, PR 1 rappelle avoir fourni un soutien scolaire et disciplinaire, avec discrétion, mais que la situation n'a pas évolué favorablement pour l'élève, ce qui pouvait être perçu comme une situation d'échec. En effet, quand les moyens déployés sont insuffisants ou inefficaces pour faire progresser l'élève de façon significative et dans un temps donné, alors l'élève se voit proposer d'autres parcours et le plus souvent une formation en dehors du lycée. PR 1 dit

bien : « *d'abord j'essaie de voir les solutions sur place* » (PR 1_12). PR 1 ne ménage pas ses efforts et persiste dans son action en faveur de l'élève, exposant ainsi sa grande disponibilité et son engagement fort au service des élèves.

Lorsque ces premières démarches se révèlent insuffisantes, elle tente de trouver des solutions en dehors de l'établissement. Elle décrit ainsi certaines initiatives : « *Si [...] [je] suis prof principal, j'essaie de les réorienter. Mais ... ce n'est pas du tout évident/ parfois il y a un... un poids familial très très fort et quand je vois un enfant qui est en souffrance / parce que ... il sait qu'il n'y arrive pas par tous les moyens ...* » (PR 1_12). Son statut de professeur principal justifie son activité et l'enthousiasme dont PR 1 fait preuve à remplir cette mission. PR 1 emploie le mot « *enfant* » pour élève, insistant ainsi sur le fait que les élèves ne sont pas que des « *apprenant[s]* ». PR 1 n'est pas insensible à la situation et avoue : « *ça fait mal au cœur quand on voit qu'on n'arrive pas à emmener certains élèves* » (PR 1_12). Les sentiments, voire la culpabilité, s'invitent dans la sphère professionnelle et la tristesse est à mettre en relation avec la situation d'échec, comme le suggère la négation (« *on n'arrive pas* »). L'échec marque PR 1, mais la question de l'origine réelle de cette souffrance se pose : s'agit-il du manque de succès dans la mission d'enseignante ? S'agit-il de l'absence de contrôle face à une situation qui dépasse son champ d'intervention ? Est-il question de la situation de l'élève pour laquelle elle éprouve de l'empathie ? La formation au lycée peut s'arrêter assez rapidement pour quelques élèves, rappelant que la réalité est parfois différente des projets ou des ambitions que PR 1 se fixe pour eux.

Dans l'accompagnement à l'orientation, PR 1 joue parfois le rôle d'intermédiaire entre les parents et leurs enfants. Cette mission peut s'avérer complexe, en raison des représentations et des idéaux que les parents nourrissent pour leurs enfants et qui sont trop éloignés de la réalité. La détresse des élèves en grande difficulté est souvent importante et PR 1 décrit une situation poignante : « *l'élève était en pleurs. En classe / elle disait je comprends rien / j'comprends rien / et la maman ... qui n'avait pas fait d'études disait si elle en fera/ elle y arrivera // et et on a dû aller jusqu'à la commission d'appel* » (PR 1_12). Ainsi, l'enseignante a été confrontée à une situation de conflit, obligée de parvenir à trouver un compromis entre le bien de l'élève et ce qui est acceptable pour la maman. Le futur prophétique employé par la mère (« *elle en fera, elle y arrivera* ») et l'adverbe « *si* » traduisent l'obstination de la mère de l'élève, rappelant un autre constat : « *parfois il y a un / un poids familial très très fort* » (PR 1_12). Le propos de PR 1 suggère la force inhibante de la cellule

familiale, donc du milieu et des traditions, voire des valeurs. L'élève se retrouve face à deux interlocuteurs qui peuvent tenir des discours antithétiques. L'accompagnement à l'orientation de l'élève est donc fortement conditionné au milieu dans lequel il évolue et rend compte d'une exigence de travail collaboratif entre la famille, le lycéen et l'enseignante, d'où le « on » collectif employé dans l'expression (« *qu'on a quand même ... trouvé quelque chose ... qui lui convenait* » (PR 1_12)).

L'accompagnement et la formation de tous les élèves importent à PR 1, malgré les difficultés qu'elle peut rencontrer dans la mise en œuvre de son activité. L'hétérogénéité constitue par exemple une source de contrariété et de difficulté dans l'exercice du métier. Elle explique : « *quand il y a une ... trop grosse différence entre les élèves/ ben là c'est difficile à gérer/ parce que si on a par exemple 35 élèves devant soi et qu'il faut ben ... donner plus d'attention à certains / ben ... / là j'arrive pas à me démultiplier et à préparer assez de choses pour tout le monde en même temps / ça c'est vrai que c'est une difficulté* » (PR 1_21). Ainsi, une trop forte hétérogénéité implique une différenciation pédagogique conséquente, ce qui peut aussi être source de contrariété ou surcroît de travail. PR 1 semble vouloir s'excuser de ne pas parvenir à répondre à tous les besoins, ce qui montre son ambition d'accompagner tous les élèves, mais la réalité lui renvoie un signe d'échec : « *je ne peux pas me démultiplier* ». Une fois de plus, le discours est centré sur PR 1, comme si elle devait systématiquement individualiser les parcours, mais que cela lui est humainement impossible. Or, ce constat d'échec n'est pas sans conséquence pour cette enseignante qui se fixe des ambitions élevées pour la réussite de ses élèves et qui attend d'eux des retours positifs de son activité. Bien qu'elle soit « *quelqu'un d'assez positif* » (PR 1_16), et qu'elle se dise « *beaucoup plus à l'aise* » (PR 1_16) avec ces sujets qu'à son entrée dans le métier, l'état psychique de l'enseignante risque d'être mis à mal. En effet, PR 1 mesure son incapacité à satisfaire les besoins de tous les élèves, ce qui ne correspond pas à sa représentation du métier. La contradiction entre une volonté de se consacrer à ses élèves tout en affirmant que l'enseignant doit être partout et en même temps est manifeste. Une fois de plus, l'élève n'est pas acteur ni autonome, mais c'est vraiment la figure de l'enseignant avec ses limites qui est mise en avant.

1.1.2.3. La mission d'éducateur

Dans le référentiel des compétences professionnelles de juillet 2013¹, une des missions des enseignants est aussi de devenir un éducateur, incluant ainsi une dimension éducative telle que l'éducation à la santé par exemple. Au cours de sa carrière, l'enseignante narre ainsi une expérience marquante : *« il y a eu la ZEP rurale / là c'était vraiment dur parce que... il n'y avait pas moyen de capter l'attention des élèves / il fallait les empêcher de se battre en classe / donc là ce n'était pas du cours / c'était de la garderie »* (PR 1_21). Ici, l'activité principale de l'enseignante n'est pas la transmission de connaissances et de compétences, mais un rôle de surveillant apte à intervenir à tout moment pour interrompre les conflits. Au lieu de favoriser des actions au service du développement de l'élève, PR 1 se voit contrainte et limitée à prévenir les bagarres, ce qui peut être déroutant pour une enseignante. De plus, le nom *« garderie »* est employé ici pour désigner l'activité d'un professeur du secondaire, alors qu'il s'agit habituellement d'un établissement qui accueille des enfants en bas âge. Les finalités de ces établissements accueillant les jeunes enfants relèvent d'abord de la socialisation et elles sont maintenant appliquées à des élèves du secondaire, ce qui explique la négation de l'activité enseignante (*« ce n'était pas du cours »*) et le contraste possible entre le métier imaginé et la réalité du terrain. Son activité première est reléguée à un second plan pour laisser place, principalement, à une activité autre. Notons aussi le côté dépréciatif du terme *« garderie »*, assimilant ces élèves adolescents au rang de tout-petits, révélant à nouveau la contradiction entre le bien qu'elle veut procurer aux élèves, et la déconsidération de ces jeunes qui transparaît parfois.

Dans l'établissement de ZEP rurale où l'enseignante a exercé, la violence était habituelle. Les enfants y sont violents entre eux, reproduisant peut-être à l'école les sévices subies au sein de la cellule familiale. L'enseignante relève cet aspect du sujet, lorsqu'elle revient sur une rencontre avec des parents d'élèves : *« J'ai rencontré les parents / quand même quand on en arrive là / les parents débarquent // et au fait / quand ... quand j'ai vu que le gamin s'était pris une baffe par son père / j'ai compris que c'était déjà violent à la maison et que la violence était comprise / et ... c'est pas ça que l'école doit apporter »* (PR 1_27). En

¹ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, Bulletin officiel n° 30 du 25 juillet 2013

assistant à cette scène, la réalité des élèves s'impose à PR 1 par la vue. Elle décrit une ambiance familiale marquée par la brutalité physique des adultes envers les enfants. L'usage de la force et les agressions se présentent ainsi à PR 1 comme un autre mode de communication : « *la violence était comprise* ». L'imparfait accentue aussi l'habitude de cette situation au sein de la cellule familiale; l'action n'est pas bornée avec précision, comme si la violence était à l'œuvre depuis toujours. D'ailleurs, pour être écoutée, elle a elle-même « *dû aller loin au contact physique pour les [les élèves] séparer / pour montrer que j'étais là et que c'est moi qui commandais et / ce n'est qu'à ce moment-là que ce regard a changé/ que je n'étais pas juste une femme qui essayait de tenir tout le monde / et je me suis imposée* » (PR 1_26) et d'ajouter : « *il y a des cas où c'est vraiment difficile et il faut presque passer par la force pour leur montrer qu'on est là et que ... / qu'ils nous respectent déjà de ce point de vue-là* » (PR 1_26). Le verbe *devoir* rend compte de la nécessité, l'obligation dans laquelle s'est trouvée PR 1 dans cette nouvelle réalité. Cette situation n'est absolument pas souhaitable et ne correspond pas à sa vision de l'enseignement, ce qu'elle explique aux élèves lorsqu'elle revient sur la situation. Elle regrette d'avoir « *dû en arriver là* », soit affirmer sa présence et son statut par la force et surtout que cette contrainte s'impose à elle (PR 1_27). L'enseignante subit la situation et identifie que celle-ci lui échappe. Selon PR 1, faire usage de la force a été nécessaire pour arriver à établir un certain contact avec les élèves, afin d'être ensuite écoutée. Ainsi, dans ce cas la priorité de l'activité enseignante est orientée vers les compétences relationnelles et de gestion du comportement des élèves, voire orientée vers « *la force* », ce qui place la transmission largement au second plan. Par ailleurs, on peut se demander de quelle nature est la « force » évoquée ici ?

1.1.2.4. Un expert en pédagogie

Un enseignant recourt à diverses démarches pédagogiques pour transmettre les connaissances et les compétences aux élèves et elles seront étudiées ci-dessous.

a) La pédagogie transmissive

Dans le discours de PR 1, le savoir est dispensé par l'enseignante car c'est elle qui maîtrise le savoir et qui le transmet ensuite aux élèves. Cette pédagogie ne laisse que peu de place aux élèves et ne favorise pas l'interactivité avec l'apprenant. « *C'est moi qui donne le savoir* » (PR 1_2) est une affirmation forte et représentative de la pédagogie descendante. La mise en emphase (« *c'est moi qui* ») insiste bien sur sa position centrale et sur le fait que la transmission se fait à sens unique : le savoir passe de l'enseignant vers l'enseigné. Le verbe « *donner* » montre clairement qu'elle met son savoir à disposition des élèves, mais par une approche qu'elle souhaite originale en travaillant à partir de supports variés. PR 1 précise que la transmission peut se faire : « *par la parole ou par les textes et c'est moi qui donne le savoir / ça peut être ... plutôt des outils par exemple ... /avec Internet comment apprendre à faire des recherches* » (PR 1_2). Ce dernier point modère le caractère magistral de son action, et montre que ce n'est donc pas exclusivement un exposé pur qu'elle impose aux élèves.

b) La pédagogie de projets

Outre la pédagogie transmissive PR 1 pratique aussi la pédagogie de projets. Elle dit : « *Certes nous avons le programme scolaire à faire mais ... moi / j'embarque toujours mes élèves ... sur tous mes projets [...] alors c'est vrai que j'ai le cadre du ... du cours / mais euh... / dès que j'ai une idée je me dis euh ah bien telle chose pourrait fonctionner euh ... je lance un nouveau projet ... ou une nouvelle orientation ... ou euh / j'aime bien toujours euh ... que ce soit actif* » (E1_PR 1_8). Cette pédagogie est souvent présentée comme motivante et stimulante pour les élèves, notamment en raison des compétences transversales qu'elle permet de mobiliser. Un objectif à atteindre est fixé et « l'élève doit être acteur de sa formation, ce qui doit passer par des apprentissages concrets donnant du sens à cette formation » (Reverdy, 2013, p. 3). Selon Proulx, l'approche par projets est une manière d'envisager l'enseignement et de mettre l'élève au cœur du dispositif, au cœur de l'action. L'enseignant guide l'élève, mais ce dernier agit et expérimente pour se former et se forme en expérimentant (Proulx, 2004).

- *S'ouverture au monde extérieur*

PR 1 n'hésite pas à se lancer dans une approche de formation des élèves qui repose sur la mise en œuvre de projets, de façon à éveiller l'intérêt des élèves pour la discipline. Elle

dit par exemple : « *certes nous avons le programme scolaire à faire mais ... moi / j'embarque toujours mes élèves ... sur tous mes projets / j'essaie toujours de rattacher le programme et en même temps je peux ... partir sur des documents / je peux faire des sorties ... je peux faire venir un intervenant extérieur* » (PR 1_8). Malgré les exigences et les objectifs des programmes, l'enseignante propose à ses élèves de vivre la discipline autrement, plus concrètement, comme le suggère l'énumération : « *partir des documents, faire des sorties, faire venir des intervenants* ». L'enseignante est ainsi ouverte à différentes approches et multiplie les expériences. Elle ajoute : « *En fait ... c'est / ce sont les occasions ... qui se présentent. Par exemple au lycée on a le mois de l'autre [...]. Ensuite il y a lycéens au cinéma ... / je peux prendre une classe et l'emmener trois fois au cinéma dans l'année / en fait je saisis les opportunités qui passent* » (PR 1_10). Plusieurs possibilités s'offrent à l'enseignante, mais c'est elle qui décide de proposer les activités aux élèves ou non : elle dit « *mes projets* », « *j'embarque* », « *je peux* ». Les paroles rapportées au style direct permettent d'accéder à son cheminement mental, à sa réflexion et surtout au fait qu'elle se montre capable de se projeter dans des démarches originales qui alternent avec les cours habituels, témoignant d'une certaine aisance disciplinaire et pédagogique. L'énumération révèle souplesse et un champ d'activité assez étendu. Le travail par projets est une innovation pédagogique qui permet alors à l'enseignante de développer plutôt une posture d'accompagnement. Cette posture accorde plus de souplesse à son travail et répond à une forme de créativité. D'ailleurs, « *Dès que j'ai une idée* » (PR 1_8) permet de souligner la concomitance entre le moment où une stimulation extérieure vient à elle et sa capacité à concevoir une nouvelle activité.

- *S'ouvrir à des pratiques innovantes*

PR 1 dit profiter des possibilités qui s'offrent à elle pour diversifier sa pratique et pour adapter chaque nouvelle occasion à sa situation de classe, notamment en s'accommodant de la prescription si besoin. Sa volonté de varier son activité signale aussi qu'elle accepte de sortir des habitudes et d'assumer une charge de travail supplémentaire liée à l'organisation des sorties ou des rencontres. Selon PR 1, cet investissement semble propice à la mobilisation des élèves. Ici, le pronom on (« *on s'est mis à chercher des tas de choses* » PR 1_7) désigne l'enseignante et ses élèves, face à l'inconnu : ils collaborent et coopèrent. Elle inclut cette fois les élèves. Grâce à cette façon de travailler moins scolaire, les activités des élèves et celle de PR 1 deviennent une activité collaborative et les élèves acceptent l'inconnu, voire peut-être la

déstabilisation nécessaire à de nouveaux apprentissages, alors que cette même classe avait été décrite comme « *braquée* » et hostile à la discipline (PR 1_5). Le travail collaboratif est aussi évoqué au moment où PR 1 décrit les difficultés d'une élève et la mise en place d'un groupe de travail destiné à améliorer les résultats et à aider une jeune fille à progresser. À travers la mise en place de cette démarche socioconstructiviste, l'enseignante vise à développer différentes compétences chez les élèves. De même, elle change aussi de posture, ce qui semble être plus épanouissant pour elle et pour sa relation avec les élèves.

- *S'affranchir de la prescription*

En prenant certaines libertés dans la mise en œuvre des programmes PR 1 montre qu'elle parvient à prendre de la hauteur par rapport à la contrainte institutionnelle et qu'elle assume ses choix. Cette attitude témoigne d'une grande confiance en soi et renvoie à une des bascules identifiées par Philippe Zimmermann (2013) au service du développement professionnel. À souligner aussi que PR 1 utilise la métaphore du voyage pour parler de son activité : « *j'embarque mes élèves, partir sur, emmener* ». L'enseignante est à l'initiative du déplacement, du voyage, voire de cette modification qui s'opère par et durant l'apprentissage. PR 1 est toujours sujet des verbes : c'est elle qui entraîne et qui conduit les élèves. Dans ce passage, la frontière entre la sphère professionnelle et la sphère privée est à nouveau franchie, puisque l'enseignante introduit les élèves dans son histoire personnelle : « *je les ai embarqués dans mes histoires familiales... généalogiques ... / on s'est mis à chercher des tas de choses* » (PR 1_7). Il s'agit de partir de son matériau à elle, de son histoire et celle de sa famille qui deviennent l'objet même de son activité. La réactivité et l'état de veille pédagogique permettent à PR 1 de faire avancer les élèves autrement. Ils voyagent, en compagnie de l'enseignante, laquelle accepte de partager ses recherches et son aventure personnelle avec ses élèves.

c) La posture du magicien

La transmission n'est pas toujours aisée et demande d'obtenir l'attention des élèves, c'est pourquoi l'enseignante fait preuve de plusieurs postures dont celle dite « *du magicien* » (Bucheton, 2009). Dans l'entretien, elle explique qu'elle fait parfois appel à l'art théâtral ou à

l'humour pour mieux arriver à ses fins. Le recours au récit permet par exemple de mieux marquer les esprits. PR 1 explique à ce sujet : « ... *il faut essayer d'avoir aussi des anecdotes qui accrochent un p'tit peu mais c'est pas évident* » (PR 1_24). Elle dit aussi avoir prodigué le conseil qui suit à de jeunes étudiants en Master M1 venus dans ses classes dans le cadre de leur stage de découverte du métier : « *vous devez faire comme si vous étiez sur une scène et / et l'humour permet parfois de / de ... / d'apaiser les choses* » (PR 1_34), « *c'est beaucoup d'improvisation / si si/ et je pense que plus j'avance en âge et plus je suis à l'aise dans l'improvisation* » (PR 1_38). Un peu avant, elle avait d'ailleurs avoué se mettre en scène ou jouer la comédie : « *[les élèves] ne sont pas dupes / quand je me fâche ... ou que je ... dis certaines choses / ils savent très bien que c'est du théâtre ... et ça ... les impressionne plus* » (PR 1_33). La connivence et le caractère artificiel du comportement dominant ces propos. À noter que les élèves et l'enseignante sont ici sujets des verbes à tour de rôle, comme si un équilibre s'installait entre les deux membres de la relation pédagogique, mais cela ne semble se faire qu'au prix d'un effort de l'enseignante qui jouerait ici un rôle. En effet, elle prête sa voix et son corps à un personnage qu'elle n'est pas, tel un acteur qui joue un personnage sur scène. Il s'agit donc bien d'une situation fictive, mais que PR 1 présente comme nécessaire dans certaines circonstances pour capter l'attention ou obtenir un climat de classe qu'elle juge satisfaisant au déroulé son activité.

d) La posture de contrôle

Enfin, l'entretien permet de remarquer que l'enseignante a tendance à s'inscrire dans une posture de contrôle. Le discours est centré sur elle avec des occurrences de première personne (*je* ou *moi*) qui reviennent très fréquemment : « *c'est moi qui donne le savoir* » (PR 1_2), « *j'essaie de leur montrer* » (PR 1_2), « *je vais vous montrer* » (PR 1_5), la triple évocation de « *je peux* » (PR 1_8) (« *je peux ... partir sur des documents / je peux faire des sorties ... je peux faire venir un intervenant extérieur* »), « *je prends cela très à cœur* » (PR 1_34). Cette approche est révélatrice de la « *posture de contrôle* » (Bucheton, 2009). Ainsi, l'enseignante pense le cadre de ses activités, délimite le travail en faisant avancer les élèves en même temps et sur les mêmes supports. L'étymologie d'*enseigner* est *insignare* et signifie « *montrer* », terme utilisé par l'enseignante. Elle souhaite donc leur indiquer comment faire pour apprendre et elle souhaite aussi les initier au plaisir de la découverte. Toutefois, le

complément circonstanciel de but, « *pour les amener à suivre eux-mêmes ce type de démarche* » (PR 1_2) est ambigu car l'enseignante devient alors modélisante. Alors même qu'elle vise une certaine autonomie de l'élève, à travers la pédagogie de projet, notamment, elle impose également un modèle précis. L'indépendance intellectuelle des élèves reste donc assez relative. Est-ce une volonté de contrôler la progression et les élèves ? À noter qu'il est possible de percevoir une nouvelle tension entre les informations délivrées par le discours manifeste et le discours latent. En effet, le discours manifeste affiche la volonté de transmettre ses savoirs et des méthodologies de travail, afin de rendre les élèves autonomes et correspond en quelque sorte à un idéal que PR 1 souhaite atteindre. Le discours latent, en revanche, révèle la posture de contrôle de l'enseignante du fait que ce soit elle qui détient le savoir.

1.1.2.5. Se former et faire évoluer ses pratiques

a) S'adapter aux outils et se perfectionner

Le métier d'enseignant étant un métier qui évolue, les pratiques enseignantes se trouvent fortement impactées par les changements de la société. Les formations doivent s'efforcer de se conformer à la nouvelle situation et aux changements sociaux afin de préparer les citoyens de demain (Lessard, 2000). PR 1 semble consciente des évolutions du métier liées aux mutations sociétales et à l'indispensable préparation des citoyens de demain. Elle constate : « *Notre métier nous oblige à ... à nous transformer quelque part/ Quand on est arrivé, il n'y avait parfois même pas de photocopieuse... / il fallait tourner une manivelle / Après il y a Internet qui est arrivé // ... je me suis mise très vite à l'informatique* » (PR 1_17). Le métier devient sujet du verbe *obliger* et l'enseignante subit l'action. L'évolution matérielle et technologique contraint donc l'enseignant à des évolutions de pratiques et progressivement c'est le genre professionnel qui est amené à se transformer, même si PR 1 indique le caractère volontaire et conscient de sa propre évolution. « *Après il y a Internet qui est arrivé // ... je me suis mise très vite à l'informatique // mais d'abord ... c'était pour un plan personnel/ je faisais un DEA / les sources médiévales étaient tellement énormes et l'écriture était tellement particulière que si je recopiais quelque chose / je n'étais pas forcément sûre de ma graphie / donc je me suis mise à l'ordinateur portable dès les débuts // c'était les premiers et en fait /*

avec l'informatique qui est entrée au fur et à mesure dans les établissements.../ ça a été plus simple de de.../ d'utiliser ces outils. » (PR 1_17). Ainsi, avoir trouvé un intérêt pour soi à l'utilisation de l'ordinateur a facilité et motivé l'enseignante à développer de nouvelles pratiques.

PR 1 a su faire de l'outil informatique un outil au service de son activité et elle n'a pas subi l'instrument. Elle condamne d'ailleurs le positionnement des collègues qui se montrent réfractaires : « *il y a des collègues qui sont allergiques à l'informatique mais pour moi c'est une aberration / c'est ... c'est quand même en histoire géographie une ouverture et un accès aux informations* » (PR 1_18). Il y a une position antithétique entre l'opposition farouche à l'informatique de certains collègues et sa propre posture tirant bénéfice de l'usage des outils informatiques pour ses séances de cours. Le perfectionnement étant de son initiative : il s'agit véritablement d'autoformation, soit une formation individuelle fruit d'une initiative personnelle. Enfin, il convient de signaler que la comparaison sociale a été un autre élément de motivation à son implication dans le changement. En effet, des collègues plus jeunes ayant bénéficié d'une certification qu'elle n'avait pas, elle a voulu se mettre à niveau et qu'on lui reconnaisse les mêmes compétences en décrochant la certification C2i (certificat informatique et internet). Elle avoue en effet : « *[...] Je voyais les jeunes collègues arriver avec des éléments de diplôme supplémentaires et je me disais / mais il est hors de question que moi je ne l'ai pas* » (PR 1_17). Le regard de l'autre et la reconnaissance sont donc importants pour PR 1, ce qui n'est pas sans rappeler les notions de jugement et la reconnaissance de beauté ou d'utilité évoquée par la psychodynamique du travail. L'imparfait signale la durée et le fait de constater depuis un moment des compétences chez les jeunes enseignants qu'elle n'avait pas encore et elle a fini par ne plus supporter de ne pas avoir le même degré de compétences. D'ailleurs, la déclaration : « *il est hors de question que* » montre bien que PR 1 exclut de se mettre en retrait par rapport aux jeunes collègues qui disposaient de nouvelles compétences qu'elle n'avait pas encore acquises.

b) Œuvrer au développement didactique et pédagogique

- *Diversifier son activité pour étendre son champ d'intervention :*

L'appropriation de l'outil informatique n'est qu'un exemple du développement professionnel de PR 1, notamment au service de ses activités de recherche et de sa pratique.

Il en va de même en matière de pédagogie ou de didactique, d'autant plus que PR 1 a été formatrice durant de longues années dans une autre académie. C'est ainsi qu'elle explique « *avoir essayé déjà énormément de méthodes* » car elle a exercé « *sept ans comme formatrice... pour enseignants et donc... c'était déjà bien de tester les méthodes* » et d'ajouter : « *se dire bien si j'aborde les choses de cette façon-là ou de telle autre / donc je trouve qu'on est plus souple maintenant / je vais avoir plus d'idées sur comment aborder ... un... problème / sur comment le résoudre* » (PR 1_15). PR 1 rappelle ici une habitude qui lui vient de son expérience de formatrice et qui consistait à éprouver les nouveautés, à multiplier des démarches au service d'une pratique plus efficace. À cette période, sa pratique réflexive était fréquente et fructueuse, ce qui lui a permis d'élargir son champ d'intervention. PR 1 avait alors développé une aisance dans la mise en œuvre de la prescription et cela participe toujours d'une facilité d'émancipation par rapports aux programmes, ce qu'elle formule par le nom « *souplesse* ». Elle dit aussi : « *j'aime bien innover ... je trouve que pour qu'un cours soit intéressant il faut qu'il soit enthousiaste / / donc pour que j'ai de cet enthousiasme / il faut que j'aborde des documents nouveaux ou des façons différentes de faire* » (PR 1_42). À nouveau, ici, le cours est centré sur elle-même. Par ailleurs, cette réplique justifie sa volonté, voire son besoin, de s'emparer de la réflexion pédagogique et disciplinaire. PR 1 souhaite diversifier son activité et travailler avec des supports variés. De plus, PR 1 ne se contente pas de ses acquis, mais essaie d'évoluer en permanence et de faire évoluer ses séances par l'introduction de supports originaux. Cette volonté devient presque une obligation, une contrainte personnelle, au service de son propre épanouissement. D'ailleurs, la modalité forte, « *il faut* », note clairement une règle qu'elle s'impose : « *pour que j'ai de... cet enthousiasme / il faut que j'aborde des documents nouveaux ou des façons différentes de faire* » (PR 1_42). L'expression du but porte sur sa capacité à être animée par une dynamique. Cette activité de production et de recherche au service de son enseignement permet de nourrir son intérêt pour la discipline et pour le métier. La répétition du nom « *enthousiasme* » s'oppose à la raison. PR 1, en s'imposant ces normes, éprouve des satisfactions car elle décrit un élan bienfaisant qui n'est pas sans rappeler l'état dans lequel se trouvait le poète, lorsqu'il était gagné par la Muse et qu'elle lui insufflait l'inspiration, en lien avec l'origine divine de l'inspiration (Delatte, 1934). Il s'agit ainsi d'une sorte de frénésie qui pousse PR 1 à penser, à repenser, voire à recréer ses cours.

- *Retour sur investissement :*

Le propos consacré à la préparation motivée des séances de cours contraste fortement avec la réserve qu'elle formule lorsqu'il est question de l'investissement des élèves ou lorsqu'elle exprime certains choix pédagogiques et didactiques qu'elle fait pour eux. Elle confie avoir été déçue par le peu d'implication des élèves, lorsqu'elle avait expérimenté : « *le travail par îlots / où on demande de préparer aux élèves/ de préparer à la maison // mais que les classes soient bonnes ou pas / c'est pas réalisable // on est face à une génération qui travaille trop peu à la maison donc ... c'est pas vraiment .../ on fait ce que l'on peut mais ... on ne fait pas forcément très bien* » (PR 1_22). PR 1 souligne ainsi son investissement conséquent dans la tâche par opposition au manque d'implication des élèves. En référant au « *travail par îlots* », une nouvelle façon de travailler est évoquée, mais elle est décevante pour elle. Le « *travail en îlots* » tend à se confondre, dans son propos, avec une autre démarche qui est celle de la classe inversée. Elle dit que cette façon de travailler « *demande de préparer / de préparer à la maison* ». Pour PR 1, que les « *classes [soient] bonnes ou pas / c'est pas réalisable // on est face à une génération qui travaille trop peu à la maison* ». L'omniprésence de la négation traduit la déception, une sorte de résignation, et le verbe d'état au présent donne à ce propos des allures de sentence. Cette tension entre l'investissement de PR 1 et le peu de retour, lors de la mise en place de démarches alternatives explique que PR 1 ne trouve pas de satisfaction dans une posture de lâcher-prise et pourquoi elle privilégie la posture de contrôle, voire d'enseignement qui lui permet de gérer le groupe et avoir un retour immédiat sur son travail à elle. Peut-être aussi que le désir sous-jacent, souligné à diverses reprises, d'être au centre, s'accommode mal pour elle d'un autre type d'organisation. À noter aussi la généralisation (« *une génération* ») qui fait tendre son propos vers le préjugé ou le stéréotype.

1.1.2.6. La coopération avec les collègues

Le travail collaboratif de PR 1 avec les collègues est présenté comme une réalité bien ancrée dans sa pratique. La mutualisation des documents ou des cours est clairement évoquée, puisque PR 1 affirme : « *j'ai toujours pas mal travaillé avec les collègues/ ... / ici au*

lycée on fait les cours ensemble. On a donc une base commune / même si parfois on change certains éléments / ... mais... mais on était dans une période où les programmes avaient tellement changé sur ... / par exemple deux années à faire en un an / ... deux nouveaux programmes / ... on on a souvent fait des échanges comme ça de... de cours » (PR 1_43). Si PR 1 affirme travailler avec les collègues, elle ne décrit que des échanges de cours pour diminuer la charge de travail, notamment lors de changements de programmes à l'occasion de la réforme du lycée. D'ailleurs, elle décrit la pratique réelle en expliquant : « On les échange/ on fait des répartitions/ en disant "tiens ... moi je suis plutôt spécialiste de tel sujet donc je vais traiter ça" » (PR 1_44). Il semble ainsi que les collègues se partagent le travail, mais qu'ils n'élaborent pas les cours ensemble. La répartition des chapitres se fait selon le degré de connaissance dans un domaine plutôt que dans un autre ; les qualités propres à chaque enseignant sont donc connues et reconnues des collègues, ce qui fait écho au jugement de beauté rendu par les pairs. Les paroles rapportées au style direct reproduisent les propositions faites par les enseignants à leurs collègues et cette répartition des tâches se fait dans une certaine bienveillance : les collègues arrivent à trouver un accord, dans une relation horizontale, puisque personne ne semble imposer son activité à l'autre.

Toutefois, le travail collaboratif est parfois complété par des situations de travail qui tendent vers le travail plus collectif : « *et ensuite ... / donc on fait cet échange / et ensuite on peut dire / tiens tu l'as abordé comme cela et ... non j'ai encore changé et on en discute » (PR 1_44). Là, un retour sur les pratiques semble s'engager, mais l'échange reste rapide et informel. Une réflexion sur la mise en œuvre de l'activité ne vient que dans un second temps. Le verbe *discuter* laisse entendre la réciprocité et la possibilité d'une amorce de controverse et la possibilité d'approches divergentes. Les collègues s'aident donc dans l'élaboration de contenus, et la discussion autour de ce sujet ou des notions n'arriverait qu'après avoir éprouvé individuellement les propositions des collègues. PR 1 ajoute aussi qu'elle a une certaine curiosité pour explorer des pratiques différentes des siennes : « *après j'ai aussi travaillé avec différents collègues au cours de ma carrière sur leurs méthodes / leurs approches / j'ai testé ce qu'ils faisaient / voir si j'y arrivais » (PR 1_43). PR 1 accorde de l'importance aux pratiques des collègues au point de les expérimenter. Elle met ses connaissances et ses propres pratiques à l'épreuve, ce qui témoigne d'une volonté d'étendre ses connaissances et une aptitude à entrer dans la controverse. L'approche didactique, disciplinaire et méthodologique**

des collègues permet donc à PR 1 d'entrer dans une pratique réflexive et comparative, tout en étendant son propre champ d'action.

1.1.3. Un enseignant, une personnalité

1.1.3.1. Des signes d'exigence

PR 1 a une vision très précise de ses missions et elle se fixe des objectifs importants. Les injonctions sont nombreuses dans son discours. L'expression « *il faut* » revient 26 fois au cours de cet entretien. Lorsque PR 1 explique qu'« *il faut essayer d'avoir des anecdotes qui accrochent* » (PR 1_24), elle se fixe des buts à atteindre et se place dans la séduction, ce qui selon Hannah Arendt, n'est pas faire preuve d'autorité (Arendt, 1972) car la séduction relève de la persuasion, qui suppose elle-même une relation d'égalité. Or, pour elle, la relation éducative est hiérarchique et chacun à une place fixée d'avance. Le verbe *accrocher* note la volonté de marquer les esprits, de laisser son empreinte. Une fois de plus, cette expression rend compte des tensions qui traversent le discours de PR 1 : « *il faut* » et « *essayer* » sont antithétiques. En effet, il y a une opposition entre l'issue incertaine du verbe *essayer*, qui revient d'ailleurs 13 fois durant l'entretien, et l'injonction qui appelle un résultat certain. Cette contrainte, elle s'en défend pourtant car PR 1 cherche davantage à être dans l'accompagnement plutôt que dans une forme de conquête. Une fois de plus, le discours manifeste et le discours latent ne rendent pas compte des mêmes approches, laissant transparaître l'importance des injonctions.

L'enseignante montre également le rôle que joue l'expérience dans le rapport au métier et à la construction de l'identité professionnelle. PR 1 témoigne de son évolution, depuis son entrée dans le métier, notamment en termes de responsabilités. Elle explique qu'en début de carrière, la culpabilité était importante car elle estimait que si elle ne parvenait pas à faire réussir ou à faire progresser les élèves, cela était de son fait. Elle pensait que les échecs des élèves étaient liés à des manquements ou des défaillances de sa part : « *on pense que c'est entièrement de notre faute* » (PR 1_14) négligeant tout facteur extérieur. Le terme « *faute* » est un nom fort qui suggère des négligences dignes de sanctions, tant dans le

domaine religieux que dans le domaine législatif. Cette formule est renforcée par le jugement dépréciatif : « *je trouvais que c'est dramatique / que ... que j'étais mauvaise... que c'était pas possible* » (PR 1_14). Là encore, le terme « *mauvais* » est un terme très fort qui signifie étymologiquement « *défectueux* », voire « *dangereux* » (CNTRL). PR 1, à ses yeux, agissait-elle mal au point de provoquer la mauvaise qualité du travail des élèves ou était-elle une enseignante de piètre qualité ? D'autres explications qui échappaient à PR 1 pourraient-elles éclaircir le phénomène ? Le poids de cet échec était donc important à l'entrée dans le métier. Il rend compte d'une mise en œuvre de l'activité peu opérante, alors que PR 1 se caractérise par les objectifs importants qu'elle se fixe à elle-même et notamment une volonté d'efficacité. Le contraste observé entre les objectifs et la réalité peut donc avoir un impact psychologique conséquent. Néanmoins, cette situation a évolué avec le temps : « *il y a une remise en cause mais qui ne me touche plus de la même façon dans mes pratiques* » (PR 1_14). PR 1 se dit moins sensible au monde extérieur et son rapport à un constat d'échec a évolué. Les paroles traduisent son évolution de la pensée (« *maintenant non ... je me dis que chaque élève est différent tu dois simplement réadapter ta façon de travailler et voir ce qui pourrait se faire* » (PR 1_14)). La prescription que l'enseignante s'impose à elle-même est moins forte, ce que révèle l'usage du conditionnel (« *voir ce qui pourrait se faire* »), laissant une marge de possibles et d'erreurs acceptables actuellement. Si l'enseignante souhaite piloter les apprentissages et amener le plus d'élèves possible à la réussite, il paraît évident que le temps a permis à PR 1 de gagner en sérénité.

1.1.3.2. Des traces de préjugés

Lorsque PR 1 s'exprime sur les difficultés du métier, elle fait référence, notamment, à un certain déterminisme social. L'activité enseignante est reléguée alors au second plan, après l'activité éducative. L'enseignante confie ainsi : « *Dans certaines classes c'est vraiment vraiment difficile parce qu'il y a une réelle inculture/ C'est-à-dire que pour eux le livre n'existe pas / ça ne sert à rien / il y a déjà ... un... / un passif familial qui est très très lourd donc pour eux de toute façon ... ça ne sert à rien / ils ne feront jamais rien / ils seront chômeurs // donc là / c'est vraiment un énorme chantier pour arriver à ... à... à ... les* » (PR 1_25). L'enseignante restitue des propos qui signalent le découragement des élèves et un regard pessimiste quant

à leur possibilité d'évolution. Le message se brouille et une certaine ambiguïté peut poindre dans cet extrait amenant à se questionner sur la part de responsabilité éventuelle du regard de l'adulte sur la réussite de l'élève. Alors que PR 1 a montré sa détermination à aider et à accompagner, ce passage de l'entretien manifeste aussi une approche opposée des jeunes et teintée de préjugés. PR 1 introduit les paroles rapportées au style indirect libre : « *ça ne sert à rien, ils ne feront jamais rien, ils seront chômeurs* » pour montrer à quel point les élèves ont intégré la réalité de leur quotidien et la négation totale ne laisse aucun espoir d'évolution, telle une prophétie autoréalisatrice. Cette négation correspond aussi à une justification de la difficulté du métier, de son impossible mise en œuvre tel qu'elle projetait de l'exercer. Ces propos sont d'autant plus marquants que la situation évoquée est extrême.

PR 1 aborde le manque de culture scolaire des élèves et insiste sur leur « *réelle inculture* » (PR 1_25). Ce propos dévalorise les élèves. S'ils ne possèdent pas la culture littéraire ou scolaire, ne possèdent-ils pas moins une culture propre, des connaissances ou des valeurs même si elles diffèrent des attendus de l'enseignante ? Ce défaut de la culture scolaire ou des repères scolaires peuvent alors expliquer la difficulté du métier, puisque les mobiles vitaux de l'enseignante divergent trop de ceux des élèves. De plus, l'indétermination (« *certaines classes* ») est également révélatrice d'un discours assez stéréotypé ou du moins d'une incapacité à différencier assez les difficultés scolaires des élèves. L'enseignante se heurte à des réalités et à des élèves peu préparés au fait scolaire. Ces vécus d'élèves et leur rapport au savoir et à l'école sont peu connus de PR 1, ce qui explique pourquoi la mise en œuvre de son activité d'enseignante ne va pas de soi et qu'elle nécessite, voire qu'elle lui impose, une mise en œuvre de pratiques différentes et inhabituelles. De plus, ses connaissances disciplinaires et didactiques ne suffisent pas pour bien répondre aux besoins de ces élèves-là.

Une dualité ressort aussi de l'approche antithétique des élèves, lorsqu'elle parle des élèves en difficultés scolaires : « *Après il y a toujours / malheureusement ... quelques élèves... / très ... très peu mais ... une minorité qui ... / elle n'arrive pas à progresser ... car elle n'a pas les capacités intellectuelles pour* » (PR 1_11). Or, la question est de savoir si ces élèves ne progressent pas, parce qu'ils n'ont pas les capacités intellectuelles pour, comme elle l'évoque, ou si ces élèves, contrairement aux autres, ne lui donnent pas de retour satisfaisant de son implication et de son investissement. Elle dit en effet que pour certains élèves, elle voit « *ce raisonnement augmenter / développer / progresser et... / donc là / tu te dis que .../ ils arrivent*

mieux à saisir ce qui est demandé » (PR 1_11). Il y a donc un retour sur son travail qui permet de reconnaître son utilité, sa plus-value, ce qui est gratifiant pour l'enseignante et conditionne aussi le regard qu'elle pose sur les élèves. Par ailleurs, le manque de progression est attribué au défaut de capacités intellectuelles, or on sait combien d'autres facteurs interviennent dans le manque de réussite scolaire (sociologiques, psychologiques) ; il s'agit bien ici d'un préjugé.

1.1.3.3. Une personnalité affirmée

L'entretien avec PR 1 révèle aussi qu'elle est une enseignante faisant preuve de courage, de ténacité et d'un besoin certain de bien maîtriser l'univers qui l'entoure. Il a déjà été montré que la première personne est omniprésente dans son discours et que l'enseignante a tendance à attirer la lumière sur elle (cf. 1.5.). Même lorsqu'elle donne des explications ou des conseils destinés à aider les élèves à mieux affronter les déconvenues ou les difficultés de la vie, elle adopte une posture de contrôle : *« Je leur montre même qu'on peut se moquer de soi-même/ faire de l'autodérision/ alors là ils sont encore plus étonnés et se demandent pourquoi et je dis que si on est capable de se moquer de soi on est inatteignable/ donc ça les endurecit aussi de leur montrer que la vie est aussi comme ça / la vie est aussi comme ça/ enseigner l'histoire c'est pas juste enseigner l'histoire / c'est enseigner comment je dois me débrouiller dans la vie / c'est quel citoyen je serai/ quelle personnalité j'aurai » (PR 1_40). Le discours comporte une certaine rudesse qui porte à croire qu'une sensibilité moindre permet de mieux traverser les épreuves de la vie. Le complément de but explique clairement son intention : *« pour les faire avancer » (PR 1_33). Ainsi, un peu plus tôt elle évoquait sa volonté de frapper les esprits avec l'humour : « parfois quand je vais les brusquer c'est ... c'est pour justement / pour les faire avancer/ d'ailleurs je les préviens toujours en début d'année. Au premier cours je leur dis que j'ai un humour très cassant/ très mordant ... c'est pour vous secouer / mais le jour où ça vous blesse vraiment où ça vous touche vous devez de dire stop / vous devez me dire là non je n'accepte pas » (PR 1_33). Le lexique est emprunté au champ lexical de la violence : « se moquer, inatteignable, endurecit, brusquer » ou encore « comment je me débrouille dans la vie » où débrouille signifie « pratique astucieuse et efficace mais pour laquelle on ne s'embarrasse pas de scrupules » (TLFI) sont des termes qui expriment une absence de compassion pour mieux résister aux difficultés de la vie, aux éventuelles situations pénibles car la vie peut être violente et elle souhaite y préparer les élèves. Cet enseignement**

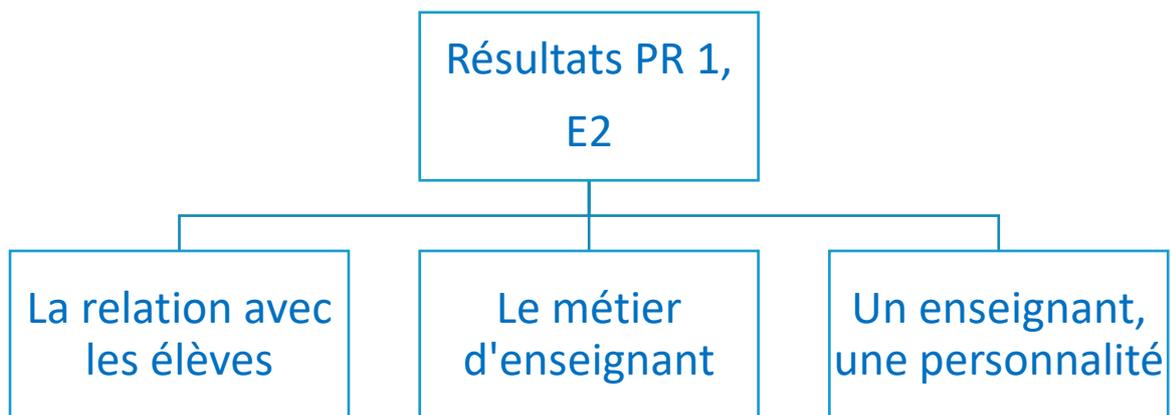
ne relève pourtant pas du savoir disciplinaire, mais d'un rapport au monde et aux autres. Il lui vient de sa propre éducation qu'elle reproduit avec ses élèves : « *dans notre famille on a toujours été comme ça/ mon père me lançait beaucoup de... de... des piques/ des plaisanteries en tous genres et il fallait apprendre à y répondre et je pense ... que ça nous a sans doute endurcis. Oui / c'est familial / je vois que mon frère est encore plus redoutable que moi / donc ... / ça nous sert* » (PR 1_39). Le passé de PR 1 conditionne donc dans son rapport aux élèves et dans le type d'activité qu'elle déploie, au service de la formation de ses élèves. Elle précise qu'elle « *leur montre même qu'on peut se moquer de soi-même/ faire de l'autodérision* » (PR 1_40). Si le propos de l'enseignante vise à apprendre aux élèves à mieux gérer leurs émotions et leur hypersensibilité, la question se pose de savoir qui juge s'il s'agit d'autodérision ou s'il s'agit de vraies blessures. Leur conseiller de dire « stop » est peu réaliste dans le cas d'adolescents blessés qui sont sommés de poser eux-mêmes des limites à un enseignant, alors que la relation n'est pas d'égal à égal. Par ailleurs, l'entretien mené avec PR 1 montre que le biographique intervient fortement dans son rapport aux élèves.

En conclusion, l'interview de PR 1 rend compte de deux identités qui se confondent : l'identité professionnelle est marquée par le vécu de PR 1 qui influence fortement son rapport au métier et à l'élève. De plus, le discours latent dévoile des positions qui ne correspondent pas forcément au discours manifeste. Ainsi se dégage chez PR 1 une posture de contrôle, teintée de divers jugements et préjugés, qui risquent fort d'agir comme prophéties autoréalisatrices.

PR 1 manifeste aussi un grand désir d'innover les pratiques et de se renouveler pédagogiquement. Elle exprime également sa volonté d'accompagner tous les élèves. Cependant, elle conçoit son métier de manière autocentrée, ses méthodes didactiques et pédagogiques la conduisent à être au centre de ses préoccupations et elle cherche inconsciemment à bénéficier de son intervention en direction des élèves. Toutefois, leur situation de détresse va solliciter chez PR 1 une posture maternante, dont on peut aussi se demander qui en retire les bénéfiques. Notons encore le discours ambigu sur l'humour dont on peine à saisir s'il s'agit d'autodérision, comme elle l'affirme, ou d'ironie susceptible de blesser l'autre.

Thèmes : lien, place de l'élève, postures, connaissances disciplinaires et pédagogiques, personnalité.

PR 1 Analyse de l'entretien final (E 2)



PR 1 Indicateurs _entretien final		Mots-clés
Relation maître - élève	Relation pédagogique, relation asymétrique assumée	Pour que les élèves sachent se débrouiller tout seul J'ai vraiment vu des découvertes ; comment ils étaient capables Notre travail c'est aussi de les motiver et de les amener à chercher le meilleur d'eux-mêmes
	Affective	La proximité avec les élèves, ça c'est important Un devoir de maman [autant] qu'un devoir de professeur Tu t'adaptes à chaque enfant
	Dure	Tu changes exprès
	Humour, enjouement	Certaines blagues que certains m'ont faites, c'était marrant
	Encourager	Encourager en leur disant : « <i>voilà c'est positif, tu y arrives</i> »,
Postures professionnelles, rôle	Contrôle	En terminale, c'est beaucoup de cours magistral Vous me trouvez ; vous m'extrayiez les informations
	Accompagnement	Qu'ils apprennent à lire plus vite et à retirer les éléments les plus importants, ce sera un atout pour répondre après Quand ils sauront faire ça, ce sera bien
	Magicien	On est dans les tranchées ; on est en train de vivre la guerre
Description du métier	Chronophage	Pour les vacances, c'est bon, j'ai tout ce qu'il faut (parlant du travail de préparation des cours de spécialité) Vraiment beaucoup beaucoup plus de travail ; beaucoup beaucoup de boulot
	Connaissances disciplinaires	Que tu lises énormément sur la question ; que tu maîtrises (le contenu) Ça fait des heures que je me documente, que je lis
	Connaissances didactiques	2h pour l'introduction, tant d'heures pour le 1er axe, tant d'heures pour le 2e et puis l'aspect conclusif
	Connaissances pédagogiques	La spé ça ressemble à du cours de fac, donc je vais essayer d'adapter la façon d'enseigner J'ai une terminale une année qui était très très faible, on n'est pas sortis du cadre, le cours apparaissait au tableau
	Nécessité de se renouveler	Je vais encore changer la façon de travailler pour la rentrée Ça renouvelle complètement aussi bien les connaissances que les méthodes
	Coopérer	L'équipe pédagogique crée un projet et tu arrives justement à mobiliser complètement la classe

		Quand avec les collègues, on s'est mobilisés pour créer une DNL
Personnalité	Créative	Si quelque chose ne marche pas, tu inventes autre chose
	Imagination	Mon lit dans ma chambre c'était mon navire, donc je vivais des tonnes d'aventures
	Volontaire	C'est un beau défi, c'est beaucoup de boulot mais ça peut être vraiment intéressant
	Histoire	C'est la famille qui fait ça, c'est l'éducation que j'ai reçue
	Adaptabilité, souplesse, réactivité	Pendant le confinement, là, j'ai dû travailler complètement différemment parce que j'ai dû écrire tous les cours, écrire les explications
	Tendance à la comparaison sociale	Je comprends que les collègues n'aient pas forcément voulu (la spé) Moi il va falloir que j'amène les élèves à élever tout cela

Tableau 13 : PR 1 Indicateurs_entretien final

Le tableau 13 rend compte des informations dégagées de l'entretien semi-dirigé final et qui renseignent sur le fonctionnement psychologique de PR 1.

1.2. Analyse de l'entretien final (E2)

1.2.1. La relation avec les élèves

Lors de l'entretien final, il apparaît que la relation asymétrique enseignante et enseignés est davantage assumée par PR 1 que dans l'entretien initial. En effet, les réponses de PR 1 montrent des activités tournées vers la formation des élèves et pour leur formation, tout en réduisant l'omnipotence de l'enseignante : la pratique de PR 1 semble donc moins autocentrée. Il lui importe toujours d'entrer en relation avec les élèves, même si la relation pédagogique est parfois dépassée par les sentiments éprouvés par PR 1.

1.2.1.1. Une relation pédagogique assumée

PR 1, en fin de recherche, place davantage les élèves au cœur de ses préoccupations. Elle ne se montre plus aussi modélisante et accorde un pouvoir d'initiative aux élèves. Elle dit : « *vous me trouvez 4 sources différentes / vous m'extrayiez juste les informations* » (PR 1_54). Même si les activités des élèves lui sont adressées, grammaticalement, l'élève est invité à agir et à travailler, devenant alors le bénéficiaire de l'activité commandée par PR 1. Si le métier reste un métier de « *transmission de connaissances / transmission de méthodes / surtout de méthodes* » (PR 1_1), les élèves sont à présent les sujets de nombreux verbes en lien avec l'acquisition de savoirs et l'autonomie : « *pour que les élèves sachent se débrouiller tout seuls* » (PR 1_1), « *j'ai vraiment vu / des découvertes / comment ils étaient capables d'être bons en histoire géo et d'avoir confiance en eux* » (PR 1_5). De plus, lorsque PR 1 pense des activités, elle souhaite qu'elles soient tournées vers les élèves. L'apprentissage de la lecture rapide, par exemple, doit devenir un « *atout* » (PR 1_54) pour aider les élèves à « *lire plus vite et à retirer les éléments les plus importants* » (PR 1_54), explique-t-elle. PR 1, dans son discours endosse davantage la posture d'accompagnement que celle de contrôle. Elle ambitionne de développer les compétences aidant l'élève à devenir autonome et responsable, notamment en « *leur appre[nant] l'esprit critique, ce recul par rapport au fond* » (PR 1_1). De même, lorsque PR 1 affirme : « *je pense que notre travail c'est aussi de les motiver / euh... / et de les amener à chercher le meilleur d'eux-mêmes* » (PR 1_12) ou encore « *quand au fur et à mesure tu arrives à cet intérêt / à leur faire comprendre que... / effectivement ils sont doués*

pour cette matière » (PR 1_6), « *qu'ils sont capables d'écrire de belles choses et d'avoir de très bons raisonnements* » (PR 1_7), il faut remarquer qu'elle parle de l'activité de l'enseignant comme d'une mission au service de l'élévation des élèves. Le vocabulaire mélioratif caractérise essentiellement les activités des élèves ainsi que leurs qualités. Aussi, la réponse de PR 1 à la question qui demandait de décrire le métier tel qu'elle le voit aujourd'hui rend compte d'une certaine évolution dans l'approche du métier : l'enseignement est maintenant décrit comme une activité de transmission au service de la formation de l'élève.

1.2.1.2. De la difficulté d'instaurer une relation pédagogique

La relation harmonieuse avec les élèves est très présente dans le propos de PR 1. Elle dit d'ailleurs que le métier d'enseignant est un métier de « *proximité avec les élèves / ça c'est important* » (PR 1_2). PR 1 explique cette réponse en abordant son souci de l'élève, au point de placer l'écoute des élèves au même niveau que la transmission. Elle assure en effet : « *je suis pas juste là pour donner un savoir / euh... / non / c'est être aussi bien à leur écoute que euh... / dans l'apport / surtout de savoir-faire* » (PR 1_2). Toutefois, PR 1 reste dans une relation assez ambiguë avec les élèves : elle oscille entre une relation intime et une relation pédagogique. En effet, les responsabilités des enseignants sont, par exemple, présentées comme analogiques à celles des parents, puisqu'elle soutient que : « *c'est aussi bien / je dirais / un devoir de maman qu'un devoir de professeur* » (PR 1_12). Enfin, l'entretien rend aussi compte d'une tendance à individualiser les parcours. PR 1 évoque la nécessité de s'adapter « *à chaque enfant* » (PR 1_13), se montrant alors à nouveau maternante, en privilégiant le terme *enfant* à celui d'*élève* ou de *lycéen*.

Paradoxalement, une certaine rudesse du vocabulaire est également identifiable dans cet entretien, puisque PR 1 avoue déstabiliser volontairement les élèves pour les sortir de leur zone de confort et pour qu'ils soient obligés d'être attentifs : « *tu vois qu'ils s'installent tous dans une routine pépère / pouf / tu changes exprès pour euh... / les réveiller... et faire autrement / pour moi un cours / faut que ça soit... / ils ne viennent pas là pour dormir* » (PR 1_13). Néanmoins, la proximité avec les élèves contribuerait à l'enjouement et au climat de classe serein permettant alors d'afficher une certaine décontraction. PR 1, en effet, parle de « *blagues que certains [lui] ont faites / c'était marrant* » (PR 1_5) comme de moments forts de l'année scolaire écoulée. Lorsque la relation entre un enseignant et les élèves est

pédagogique, un « *rapport de confiance euh... / euh... / ado adulte* » (PR 1_7) se révèle bénéfique pour la mise en place des apprentissages et la motivation des élèves, car leur confiance en soi peut être renforcée. Ainsi, PR 1 témoigne de l'évolution d'une classe de seconde et rapporte des paroles adressées aux élèves : « *tu dois vraiment les encourager en leur disant / voilà c'est positif / tu y arrives / euh... / il y a vraiment de grands progrès* » (PR 1_7). De fait, l'enseignante parvient à encourager l'élève et à le stimuler pour qu'il accepte de s'investir dans la tâche : la relation à la discipline s'en trouve alors améliorée. Des élèves qui se montraient très distants en début d'année et qui se « *moqu[ai]ent éperdument de [la] matière* » arrivent finalement à s'y intéresser et à faire preuve de curiosité, voire de finesse (PR 1_6) puis de réaliser « *de gros progrès* » (PR 1_9). Ils s'impliquent même au point de maintenir leur sérieux et leur intérêt pour la discipline en continuant à travailler en situation d'autonomie forte, lors de la pandémie. En effet, PR 1 certifie que « *même pendant le confinement / ils continuent à envoyer beaucoup de documents* » (PR 1_10). Il faut donc remarquer que PR 1 a besoin d'être en relation avec les élèves, mais que celle-ci dépasse parfois le cadre pédagogique du fait de son implication affective dans cette relation. Le terme « *maman* » accroît la dimension intime recherchée dans la relation. La question se pose de savoir au profit de qui.

1.2.1.3. Les postures

La posture que l'enseignant adopte à l'égard de l'élève, durant le cours, conditionne, également la relation entre un enseignant et les élèves. Fréquemment dans une posture de contrôle, PR 1 n'hésite toutefois pas non plus à adopter une posture d'accompagnement et même de magicien. Ainsi, il ressort à nouveau une sorte tension entre deux choix : transmettre des méthodologies tout en privilégiant le cours selon un modèle transmissif. Selon PR 1, « *en terminale / c'est beaucoup de cours magistral / donc tu te dis comment est-ce qu'on peut faire passer la technique en faisant surtout du magistral / bon/ après je me connais / je sais que je dérive*» (PR 1_3). Le gérondif souligne la simultanéité et suggère un conflit de valeurs aux yeux de PR 1 : montrer la technique des exercices et la nécessité de faire un cours pour arriver à traiter l'intégralité des programmes s'avère difficilement conciliable pour elle. Un peu plus loin, PR 1 décrit la posture du magicien en évoquant la primauté accordée à l'hypotypose au moment de traiter un chapitre sur la guerre. Son récit sanglant est tellement frappant que les

élèves font remarquer qu'ils ont l'impression d'être « *dans les tranchées* » et « *en train de vivre la guerre* » (PR 1_23). D'ailleurs, PR 1 avoue aimer « *leur raconter des choses assez sanglantes / assez horribles* » (PR 1_23). De plus, les apostrophes des élèves à son endroit soulignent l'efficacité de sa démarche : « *quand je vois les élèves des années plus tard / alors qu'ils ne sont plus en études / non mais Madame / vous nous avez dégoûtés avec tel truc / ou / non mais Madame / vous nous avez choqués avec ça / je ne l'ai pas oublié* » (PR 1_23). Les récits de PR 1 sont particulièrement significatifs et marquants : ils captent l'attention des élèves.

1.2.2. Le métier d'enseignant

L'entretien final décrit longuement l'activité des enseignants et permet de bien mesurer que l'activité réelle dépasse de loin l'activité réalisée, soit celle qui est observable. On remarque que la préparation des cours impose une bonne maîtrise disciplinaire et que la transmission exige des connaissances pédagogiques et didactiques toutes aussi solides.

1.2.2.1. Un métier chronophage

Être enseignant n'est pas un métier de tout repos et il ne s'arrête pas à la simple séance assurée avec la classe. Un fort travail en amont est nécessaire. Celui-ci est constant et même accru en période de réforme scolaire qui s'accompagne d'une réforme des contenus disciplinaires. PR 1 en témoigne lorsqu'elle confie : « *c'était une année scolaire vraiment spéciale à cause de la réforme / donc il fallait réécrire tous les cours* » (PR 1_44). De plus, prendre la responsabilité d'enseigner en enseignement de spécialité constitue pour PR 1 un enjeu stimulant mais qui exige, au préalable, un fort investissement dans la préparation des contenus : « *c'est un beau défi / c'est beaucoup de boulot mais ça peut être vraiment intéressant* » (PR 1_45). Or, les contenus ne sont pas les seuls à évoluer. Selon l'enseignement assuré, il appartient à l'enseignant de faire évoluer sa pratique. PR 1 annonce : « *je vais encore changer la façon de travailler pour la rentrée / puisque je prends la spé / la spé ça ressemble à du cours de fac / donc je vais essayer d'adapter / la façon d'enseigner* » (PR 1_45). Enseigner sa discipline dans le tronc commun ou intervenir dans l'enseignement de spécialité oblige l'enseignant à adapter sa démarche, ses finalités. Ces modifications nécessitent de la réflexion

et un grand travail de préparation, afin de surmonter un tel bouleversement de ses pratiques. PR 1 insiste sur le caractère inédit du travail exigé par l'enseignement de spécialité : « *C'est bien / ça renouvelle complètement la ... / aussi bien les connaissances que les méthodes* » (PR 1_52). PR 1 décrit d'ailleurs, dès les premiers jours de juillet, les différentes activités mises en œuvre au service de la préparation de son enseignement de spécialité : elle « *écoute des conférences sur le sujet* » (PR 1_46), s'adonne à des recherches sur Internet, lit des ouvrages en lien avec les points du programme qu'elle devra traiter avec les élèves en classe terminale. Elle décrit d'ailleurs une forte exigence : « *il faut que tu lises énormément sur la question et que tu le maîtrises* » (PR 1_46). PR 1 évoque donc la préparation du cours, en amont, avant même la conception de celui-ci, ce qui constituera encore une autre étape du travail, avant la rencontre avec les élèves. La charge de travail pour proposer des cours bien ficelés est conséquente, ce que PR 1 formule explicitement : « *pour l'instant je n'ai pas encore écrit une ligne / alors que ça fait des heures que je me documente / que je lis / que je me dis / telle carte est très bien / qu'il va falloir aller dans la presse / c'est vraiment beaucoup beaucoup plus de travail / mais une fois que ce sera maîtrisé / je dirais / c'est bon / on y va* » (PR 1_47). L'ampleur de ce travail est largement soulignée par l'adverbe d'intensité *beaucoup* précédé de l'adverbe modalisateur *vraiment* destiné à accentuer la conformité avec la réalité en contraste avec des idées trompeuses, puisque ce travail n'apparaît pas nécessairement au grand jour, en situation de classe. Et de conclure : « *Ah oui / pour les vacances / c'est bon / j'ai tout ce qu'il faut* » (PR 1_51). PR 1 signale ainsi qu'une grande partie des journées de ses congés d'été seront consacrés à la préparation du cours en amont.

Le témoignage de PR 1 formule clairement que le travail enseignant empiète fortement sur la vie privée et qu'il est difficile de la préserver, notamment en période de changement, ce qui s'est plus largement illustré lors du confinement ou de la mise en place de l'hybridation dans les lycées généraux, puisque les enseignants ont assuré les cours tout en étant chez eux et en assurant aussi leur responsabilité de chargé de famille. PR 1 évoque cette période et les contraintes nouvelles qui se sont imposées à elle en ces termes : « *pendant le confinement / là / j'ai dû travailler complètement différemment / parce que j'ai dû écrire tous les cours / écrire les explications etc / alors que pour certains cours / je pouvais en ayant juste / j'avais un plan / je savais tout ce que je voulais mettre dedans / là c'est pas possible / tu peux pas donner juste un plan aux élèves en disant / allez / débrouillez-vous / ça c'était assez difficile* » (PR 1_45).

Avant de se retrouver avec les élèves ou en enseignement à distance, l'enseignant doit se former, s'autoformer (parfois dans l'urgence, quand la situation est extrême) et asseoir ses connaissances sur le sujet en lisant, en se documentant et en investissant beaucoup de temps à cet effet, afin de s'approprier et de bien dominer les contenus à traiter avec les élèves (PR 1_47 et PR1_48).

1.2.2.2. Un métier qui exige des connaissances disciplinaires et didactiques

Avant même d'avoir la responsabilité des classes, pour être titulaire de l'éducation nationale, il faut obtenir un concours certifiant l'aptitude à enseigner dans le secondaire. Ce concours était exigeant pour PR 1 et il a fallu s'y préparer avec sérieux. Certains groupes d'étudiants s'étaient formés, en dehors des cours, afin de « *créer plein plein d'outils* » et espérer réussir le CAPES (PR 1_35). Ainsi, PR 1 rappelle que l'obtention du concours, dans un premier temps, témoigne d'une reconnaissance disciplinaire, mais celle-ci est loin d'être suffisante et la formation ne s'arrête pas après ce succès.

L'investissement dans la préparation des contenus est important et PR 1 témoigne de cette exigence lorsqu'elle décrit sa façon de décomposer les programmes et d'organiser une progression, ce qui réfère en didactique à la chronogénèse et à la topogénèse : « *par exemple sur un thème / j'ai vu/ il faut à peu près 2h pour l'introduction / tant d'heures pour le 1er axe / tant d'heures pour le 2e et puis l'aspect conclusif / donc tout doit tenir en 8h / à peu près / ce qui est dense* » (PR 1_50). Elle parle aussi de la nécessité d'élaborer des exercices en lien avec des compétences à développer, sans oublier la préparation du grand oral (PR 1_50). Tout ceci représente « *vraiment beaucoup beaucoup plus de travail* » (PR 1_47), repris un peu plus loin par « *beaucoup beaucoup de boulot* » (PR 1_49), en raison de la multitude des points à traiter, en classe certificative, tant du point de vue disciplinaire que méthodologique. PR 1 précise : « *tu dois amener les élèves au grand oral et les amener à la dissertation / et à l'étude documentaire / c'est 4h d'épreuve* » (PR 1_50). La contrainte est ici doublement formulée, tant par l'emploi du substantif dans sa forme populaire *boulot* que par l'usage de la modalisation forte du verbe *devoir*. Et cette exigence de contenus, au début, semble assez incompatible avec des approches diversifiées. PR 1 confie : « *j'ai dû surtout m'appuyer sur le contenu / euhm... / sur les connaissances / donc j'ai pas pu / j'étais pas encore assez à l'aise pour pouvoir / jongler sur les méthodes* » (PR 1_45). La formation initiale et la mise en œuvre du programme

après une seule année ne permettent pas de dominer les contenus, les savoirs et leur didactisation, ce qui expliquerait également l'impossibilité, dans cette immédiateté, de diversifier les pratiques. Il ressort de ce propos que le temps joue un rôle considérable dans la maîtrise des contenus et dans la possibilité d'accorder une place plus ou moins conséquente à la recherche pédagogique et à la scénarisation des séances.

1.2.2.3. Les connaissances du public et de la pédagogie

Le discours de PR 1 rend aussi compte de la nécessité d'adapter son enseignement au public, ce qui suppose des connaissances et des compétences pédagogiques. Elle évoque ainsi différents niveaux de classes avec des rapports très variés au fait scolaire, selon les élèves considérés. Au collège, PR 1 dit avoir eu des classes d'un niveau exceptionnel et d'autres qu'elle décrit comme : « *des classes très très perturbées / très très difficiles / avec des mélanges de SEGPA etc / bon ... / là / quand tu as des élèves en très très grandes difficultés / tu ne peux pas agir de la même façon* » (PR 1_17). Le travail et les exigences doivent donc être en lien avec les possibilités des élèves. De fait, son discours révèle que des élèves d'un niveau scolaire plus fragile obligent l'enseignant de faire preuve de rigueur et d'un accompagnement plus méthodique. De même, au sujet d'une classe de terminale plus fragile, elle ajoute : « *j'ai une terminale une année qui était très très faible / on n'est pas sortis du cadre / le cours apparaissait au tableau / je tape les choses en direct / c'était hyper carré* » (PR 1_17). Lors du premier entretien, PR 1 avait déjà évoqué sa volonté d'accompagner tous les élèves, malgré les difficultés qu'elle peut rencontrer dans la mise en œuvre de son activité. Cependant, dans cet entretien final, PR1 n'évoque plus l'hétérogénéité comme une source de contrariété et de difficulté dans l'exercice du métier. Elle utilise à deux reprises le mot *cadre* et l'adjectif « *carré* » suggérant ainsi une droiture, une ligne de conduite stable et un calibrage des activités. L'enseignante, dans ces cas précis, semble s'imposer la précision géométrique pour répondre aux besoins des élèves et leur apporter la meilleure aide possible. Elle dit d'ailleurs qu'« *une fois que le travail est fait pour une / tu peux l'adapter à d'autres* » classes (PR 1_43). L'adaptation est d'ailleurs une capacité importante et qui revient dans le propos de PR 1 à deux reprises, notamment lorsqu'elle dédramatisait les échecs éventuels en affirmant : « *si quelque chose ne marche pas / tu inventes autre chose / tu t'adaptes tout le temps jusqu'à ce que ça marche* » (PR 1_13). De même, un projet pour une classe peut aussi être adapté et

ajusté à une classe d'un autre niveau (PR 1_41, PR 1_42). Les élèves et les classes avec lesquels travaille PR 1 semblent donc toujours très hétérogènes, mais elle aurait trouvé davantage de ressources pour contourner les difficultés, à moins que ses attentes soient maintenant plus en phase avec le niveau qu'elle considère être celui des élèves, ou les deux.

1.2.2.4. Le projet pour favoriser la coopération

La pédagogie de projets, déjà fortement présente au début de la recherche semble très importante pour PR1. Selon elle, élaborer un projet permet de motiver les élèves et constituer un vrai collectif composé du ou des professeur (s) et des élèves. Pour motiver les élèves, pour obtenir leur coopération et rendre les séances plus dynamiques, PR 1 pense que la pédagogie de projets est à privilégier. Elle affirme : « *quand tu veux emmener une classe / l'équipe pédagogique créé un projet / et tu arrives justement à mobiliser complètement la classe sur le projet / dans... je pense que c'est ça qui fait la différence aussi* » (PR 1_31). PR 1 indique donc que la pédagogie de projets est particulièrement efficace car elle permet de mobiliser plusieurs disciplines autour d'une même thématique, ce qui est présenté comme stimulant pour les élèves et pour les enseignants (PR 1_41).

PR 1 s'inscrit volontiers elle-même dans une dynamique de projets pour se motiver. Elle rappelle ainsi comment elle s'est préparée à la certification accordée aux enseignants de disciplines non linguistiques, afin de leur permettre d'enseigner leur discipline en langue vivante étrangère dans une section européenne. Elle rappelle : « *quand avec les collègues / en anglais on s'est mobilisés pour créer une DNL¹ / déjà il fallait que je passe la certification / au début on a travaillé ensemble / histoire et anglais / donc on est partis sur des projets [...] on s'est tous mobilisés / on s'est tousentraidés à monter ce niveau* » (PR 1_34). On voit ainsi que les enseignants sont à l'initiative et qu'ils partagent un but commun : ouvrir un enseignement en histoire géographie assuré en anglais. *Se mobiliser* et *tous* sont répétés pour insister fortement sur la collaboration et la mise en mouvement de l'ensemble des participants, afin de mener à bien ce projet, allant jusqu'à former un collectif. Elle ajoute : « *en fait c'est ça / la meilleure méthode / il faut marquer plus / donc là on était tous entraînés ensemble / et ensuite*

¹ Discipline non linguistique : certification pour enseigner une discipline dans une langue vivante étrangère (sections européennes)

/ quand il a fallu passer cette certification / on a fait des entraînements avec les collègues / on a fait des repas en anglais » (PR 1_35) pour souligner la socialisation et les relations fortes ponctuées où le partage de mets devient symbolique des échanges professionnels harmonieux et de l'adhésion au projet.

Pour PR 1, travailler avec les collègues et observer les pairs est jugé positivement et qualifié d'intéressant car cela permet d'observer d'autres manières de faire cours et des démarches différentes. Cependant, tant que la mobilisation ne se fera pas autour d'un projet commun et dont les membres sont à l'origine, le collectif ne pourra pas se former. En revenant sur cette expérience de participation à la recherche, PR 1 concède : *« voir les autres c'était intéressant / euh... / par contre / même si j'ai vu d'autres façons d'enseigner / d'autres méthodes / je les ai pas forcément ... / même si je les ai utilisées une fois pour voir / ça m'a pas autant apporté que je pensais » (PR 1_28)*. Certes, son retour d'expérience est manifestement en-dessous de ses espérances, mais PR 1 révèle toutefois avoir testé d'autres façon d'agir en classe après avoir vu faire les collègues. Selon PR 1, *« l'objectif »*, soit le projet, *« doit être premier » (PR 1_38)* pour mobiliser les personnes. Autrement, il ne saurait être question que d'un regroupement d'enseignants ou de collègues qui travaillent dans un même établissement. À propos de son expérience d'autoconfrontation simple et croisée, PR 1 stipule que *« se voir / c'est simplement le regard qu'on porte / je pense qu'il y a une différence entre ce qu'on imagine être et ce que l'on voit / donc euh... // euhm... / non / par contre / voir les autres / c'était aussi / ça montre qu'il n'y a pas de différences » (PR 1_33)*. Ainsi, la comparaison sociale est toujours à l'œuvre, chez PR 1 et non pas véritablement la coopération ou la collaboration, alors même qu'elle évoquait le gain possible de la controverse sur le métier avec les pairs, dès lors qu'un projet se met en place. Il est en effet question de : *« visions différentes »*, de *« la façon de faire et d'aborder un cours »* ou encore du fait que *« chacun peut apporter / ou un exercice ou un... / et euh... / un type de document / ça change beaucoup de choses » (PR 1_39)*. La complémentarité et la collaboration des pairs se construiraient donc autour d'un projet commun, selon PR 1.

1.2.3. Un enseignant, une personnalité

1.2.3.1. La créativité au service de la discipline

L'entretien avec PR 1 permet de noter que la créativité et la souplesse sont des qualités qui aident l'enseignante à s'investir dans les projets et dans ses préparations de cours. L'enseignante expose d'ailleurs un fonctionnement en deux temps : d'abord, elle se consacre aux savoirs, puis elle se livre à l'élaboration du cours, soit à la didactisation des savoirs savants. Elle explique : « *souvent c'est comme ça / je mets du temps avant que ça... / que ce soit prêt / il y a une maturation / en fait / j'ai besoin de m'imprégner vraiment bien du sujet / des tenants des aboutissants et après tout va sortir* » (PR 1_48). PR 1 décrit un processus mental qui met en place des savoirs favorisant ensuite l'élaboration des notions à transmettre. Selon PR 1, ses propres connaissances doivent évoluer, croître et arriver à un certain degré de maîtrise qu'elle nomme « *maturation* » avant de pouvoir créer ses cours, puis les transmettre. PR 1 décrit un développement psychologique et intellectuel lui permettant ensuite de produire du contenu à son tour. Un peu plus tôt, dans l'entretien, PR 1 avait utilisé le verbe *jaillir* (PR 1_19) pour évoquer ses capacités à imaginer des histoires pour ses enfants, à l'image du transport qui anime les poètes lorsqu'ils évoquent l'inspiration créatrice. La métaphore peut aussi évoquer l'accouchement (du cours) « *ça va sortir* », comme un enfantement, et sa dimension jubilatoire, que l'on retrouve dans « *jaillir* ». L'autoformation est aussi abordée lorsque PR 1 répond au questionnement sur la formation à la lecture en diagonale qu'elle souhaite montrer aux élèves de classe terminale et lorsqu'elle dit qu'elle doit créer son cours (PR 1_54) tout en regrettant de ne jamais y avoir été formée (PR 1_55). L'autoformation est donc importante et chronophage.

La créativité est particulièrement importante pour la pédagogie de projets en raison de la liberté qu'elle offre aux enseignants. Leur initiative est leur créativité sont explicitement formulées par PR 1, lorsqu'elle emploie les verbes *décider* et *choisir* : « *Par exemple / au collège si tu décides de travailler sur* » ou « *tu peux choisir* » (PR 1_41). PR 1 n'hésite pas à s'inspirer d'activités extérieures pour adosser son travail à des expositions, par exemple. Elle confie ainsi le rôle que peut jouer son amie dans le choix de ses sujets. Elle explique : « *j'ai une amie qui dirige une société d'histoire / et souvent elle me dit / l'année prochaine on travaille sur tel thème / oh ben moi c'est bon / si j'ai le thème / je... / je fonce / je... je ... je créé plein de choses / j'ai plein d'idées* » (PR 1_19). L'énumération : « *je fonce, je créé, j'ai plein d'idées* » note son enthousiasme et sa promptitude à collecter des matériaux pour concevoir des cours, et à nouveau le côté jubilatoire. PR 1 avoue réfléchir d'abord à un contour, puis elle abonde

ce « *canevas* » (PR 1_49) grâce aux ressources et aux documents qu'elle jugera opportuns pour enrichir le sujet traité.

1.2.3.2. L'histoire de la personne.

PR 1 révèle également qu'elle sait faire preuve de souplesse, puisqu'elle n'hésite pas à « *inventer* » ou à « *adapter* » (PR 1_13), surtout si ses premières tentatives échouent. Par ailleurs, la description du travail durant le confinement confirme la nécessité de se conformer à une contrainte extérieure en peu de temps. PR 1 revient sur cette période pour en souligner la difficulté, notamment en raison de l'accroissement de son activité pour aider au mieux les élèves : « *pendant le confinement / là / j'ai dû travailler complètement différemment [...] je pouvais en ayant juste / j'avais un plan / je savais tout ce que je voulais mettre dedans / là c'est pas possible / tu peux pas donner juste un plan aux élèves en disant / allez / débrouillez-vous / ça c'était assez difficile* » (PR 1_45). Cette capacité d'adaptation est une qualité qui la caractérise dans sa vie en général et cela ne semble pas trop la gêner, voire même la stimule. PR 1 confie : « *Mais je suis comme ça dans la vie aussi / euh... / j'pense que / j'arrive à changer et à adapter / souvent / j'aime réinventer tout le temps* » (PR 1_18). Non seulement elle semble disposer des ressources nécessaires pour s'adapter aux situations, mais elle apprécie ces situations qui lui permettent de toujours explorer des terrains inédits.

Durant cet entretien, PR 1 revient aussi sur son histoire personnelle qui expliquerait cette aptitude à s'adapter, à modifier, à inventer et à réinventer en peu de temps. PR 1 évoque de multiples déménagements dans son enfance. Elle suppose : « *je pense que c'est la famille qui fait ça / c'est l'éducation que j'ai reçue / euhm... mon père me lançait des piques tout le temps / donc il fallait tout le temps s'adapter / on déménageait tout le temps / donc fallait s'adapter à de nouveaux camarades / des lieux / de nouvelles méthodes* » (PR 1_20). Ces déménagements impliquant de changer de logement, d'environnement géographique et social, ont développé chez PR 1 une aptitude à adapter son comportement aux personnes ou à évoluer selon un contexte particulier. L'imparfait accompagné de la notion temporelle « *tout le temps* » indique la fréquence et par conséquent l'endurance aussi de PR 1, ce qui peut expliquer son aisance à accepter la nouveauté, l'imprévu. Elle évoque d'ailleurs 17 déménagements qui rendent maintenant cette souplesse et cette adaptabilité « *naturel[les]* » (PR 1_22). Cependant, concernant son expérience de notre recherche, elle dit ne pas avoir tiré

profit des activités empruntées aux collègues et ne pas les réexploiter. Elle justifie : « *Peut-être parce que j'utilisais déjà beaucoup de choses et que je ne suis plus flexible / je ne sais pas / je pensais que j'en retirerais plus* » (PR 1_29). Ainsi, certaines approches nouvelles semblent toutefois se heurter à des résistances de la part de PR 1, tandis qu'elle attribue cette situation à son propre champ d'intervention déjà étendu.

Le thème du voyage est important chez PR 1 et notamment le voyage imaginaire qui lui permet de vivre des vies par procuration grâce à l'identification aux héros de fiction. Alors que la famille déménageait souvent, elle dit aussi qu'elle aimait rester chez elle, et notamment dans sa chambre: « *Tu vois / j'adore ça [le voyage] / pourtant/ quand j'étais petite / je ne bougeais pas tant que ça / on restait beaucoup à la maison* » (PR 1_26). Les lectures favorisaient alors l'évasion et stimulaient son imagination. Elle rapporte à cet effet qu'elle lisait beaucoup et que son lit était devenu son « *navire* » lui permettant de vivre « *des tonnes d'aventures* » (PR 1_22). Par analogie, son lit devient son mode de déplacement qui la plongeait dans des aventures rocambolesques, l'engageant aussi dans des batailles au point de devoir avouer : « *je faisais parfois l'imbécile / j'ai déjà cassé mon lit par mes sauts / à force de sauter dessus et de faire des batailles* » (PR 1_23). Il y a donc un paradoxe entre les déplacements multiples et réels de son enfance et cette tendance à se couper volontairement du monde extérieur pour se plonger dans une vie plus intimiste : « *je restais beaucoup à la maison* » ou « *je ne bougeais pas tant que ça* » (PR 1_26). Ce retrait dans l'imaginaire peut-il signifier un refuge salvateur pour une enfant sommée de quitter répétitivement tous ses liens amicaux et ses repères familiaux ? PR 1 ne semble pas pouvoir exprimer de difficultés ou de souffrances liées à ces multiples départs. À noter que PR 1 parle « *d'embarquer* » ses élèves dans ses projets ou dans ses cours (PR 1_16). Outre l'imaginaire et les aventures qu'elle vivait par personnages interposés, PR 1 se décrit comme créative dès son enfance, puisqu'elle « *faisai[t] des dessins et [elle] les mettai[t] au mur / plein de choses* » (PR 1_23). Toutes ces informations laissent à penser que l'environnement social et psychoaffectif de l'enfant influera fortement l'enseignant futur qui n'est autre qu'un individu au travail.

1.2.3.3. La comparaison sociale forte

L'entretien final avec PR 1 révèle assez fortement son besoin de se distinguer des collègues, révélant à nouveau une comparaison sociale assez importante, dans le but de se

démarquer et d'affirmer son originalité. Concernant l'enseignement de spécialité, elle souligne notamment : « *je comprends que les collègues n'aient pas forcément voulu euh... / le prendre / ils ont déjà fait la spé première / par contre / je pense que la spé première / vu ce que j'ai entendu des élèves et des collègues / elle n'a pas été tellement abordée d'une manière fac / elle ressemble plus à l'ancien bac / moi il va falloir que j'amène les élèves à élever tout cela et à prendre du recul / en leur disant / voilà / vous allez travailler par sources* » (PR 1_53). La forme tonique du pronom (moi), accentue sa singularité et l'originalité de son approche, et peut-être aussi la position centrale qu'elle recherche encore. PR 1 voudrait se rapprocher des pratiques universitaires, alors qu'elle travaille encore avec des lycéens. Cette comparaison est aussi à l'œuvre lorsqu'elle parle des formations des enseignants qui ont suivi une préparation en classe préparatoire par opposition à ceux qui ont connu le seul parcours universitaire : « *Je pense au début de leur formation on leur apprend à travailler comme ça / là il y a une réelle inégalité / entre la fac et certaines grandes écoles* » (PR 1_58). Sa collègue travaillant dans le supérieur aurait, selon PR 1, profité d'une meilleure formation initiale, au service de la mise en œuvre de son activité et elle le regrette. On constate donc une ambivalence : PR 1 tient à signifier clairement sa différence avec les collègues de son établissement : elle aspire à intégrer des pratiques et des connaissances caractérisant le travail enseignant dans l'enseignement supérieur. PR 1 a toujours fait preuve d'une envie d'élévation, pour elle et ses élèves, ce qu'elle raconte quand elle note l'animation des séances avec des élèves de 6^e. Elle dit : « *: j'ai des collègues qui me disaient / mais non / tu prends le stylo rouge pour telle chose / tu vas à trois carreaux pour ceci / tu tournes le cahier comme ça / mais... / ça ça va pas du tout / moi au contraire* » et elle ajoute « *moi j'ai commencé en lycée / quand j'ai eu mes premiers petits sixième / je leur ai fait des cours de lycée / [rires] pendant toutes ces années / mes malheureux élèves de collège ont dû avoir la prise de notes / de... / et plus tard quand j'ai eu des enfants et que j'ai vu ce qu'ils devenaient mes élèves en sixième / je me suis dit / tu as été folle* » (PR 1_14). PR 1 exprime son rejet de formuler les consignes progressivement, les unes après les autres, pour répondre davantage au rythme des jeunes élèves, comme le conseillent ses collègues. Elle bouscule d'ailleurs volontairement les élèves, y compris les élèves de sixième pour les endurcir et leur apprendre qu'il faut savoir s'adapter à toute situation, comme elle l'a elle-même vécu enfant dans sa famille. Pour PR 1, cherche à sortir les élèves de leur zone de confort pour éveiller leur intérêt, puis devenir source de progression. Ce n'est qu'en voyant ses propres enfants en classe de sixième qu'elle a mesuré

ses exigences d'alors, acceptant de reconnaître, explicitement, avoir manqué de raison, voire de connaissances pédagogiques, à l'époque.

En conclusion, l'interview de PR 1 rend compte de deux identités qui se confondent : l'identité professionnelle assurée par des connaissances et un champ d'intervention assez étendu et marqué par la personnalité de PR 1, dont les qualités personnelles influencent la façon de vivre son métier. De son expérience personnelle et de son enfance viennent notamment ses qualités de créativité et une grande souplesse, qualités indispensables pour répondre aux profondes mutations de l'enseignement de la discipline, particulièrement en contexte de réforme scolaire. Concernant sa relation aux élèves, force est de constater une certaine ambivalence : à la fois soucieuse de leur réussite et de leur formation, elle place les élèves au cœur de son enseignement. PR 1 se dépasse également pour proposer des contenus solides et des projets, n'hésitant pas à sacrifier du temps personnel à la préparation des cours pour arriver à dynamiser les séances et à motiver les élèves de sorte qu'ils s'engagent plus volontiers dans la tâche. Cependant, il convient aussi de constater, parfois, une certaine rigueur, voire une dureté à l'égard des élèves pour elle dans le but de les préparer mieux aux difficultés de la vie, mais que l'on peut aisément reconnaître dans son propre vécu d'enfant, peut-être bousculée dans son développement par des ruptures de liens et de lieux multiples, qu'elle n'identifie pas comme motif de souffrance psychique, de même qu'elle n'identifie pas que les piques de son père ont pu être difficiles pour un enfant.

Thèmes : Relation avec les élèves, compétences didactiques et pédagogiques, créativité, comparaison sociale, histoire personnelle.

1.3. Comparaison d'indicateurs, entretien initial et entretien final, chez PR 1.

Les analyses précédentes ont mis en évidence certains processus de changements internes en termes de posture, d'attitudes, de liens à l'autre opérés entre le temps de début et de fin du dispositif de mise en œuvre du collectif de travail. Cette mise en évidence est complétée par la comparaison des indicateurs extraits des entretiens E1 (début recherche) et E2 (entretien final). Cette comparaison permet de mieux objectiver certaines évolutions de PR 1, notamment dans son rapport au métier et dans son rapport aux élèves.

1.3.1. La relation maître et élève

Le tableau 14 permet de mettre en parallèle le vocabulaire employé par PR 1 lorsqu'elle aborde la relation maître et élève.

E 1 = Entretien liminaire 2019_01_09	E 2 = Entretien final 2020_07_03
Parent-enfant Assistance Affectif, amour	Relation pédagogique, relation asymétrique assumée Affective Dure Humour, jeu Encourager

Tableau 14 : comparaison des indicateurs de PR 1, entretien initial et entretien final, au sujet de la relation maître et élève

1.3.1.1. Une enseignante maternante

Dans les deux entretiens, PR 1 porte un regard assez maternant sur les élèves. Elle assume clairement la nature de cette relation au début de la recherche en expliquant : « moi je le vis ... comme ... comme... si c'était mes enfants / souvent / il y a beaucoup de parents / il y a un manque à la maison qui fait que parfois tu dois combler des déficits » (E1_PR 1_28). Elle s'impose ainsi des responsabilités qui ne sont pas vraiment les siennes. Elle ajoute d'ailleurs : « j'ai l'impression parfois que j'ai 150 enfants » (E1_PR 1_30). L'amour avait même été évoqué dans une dénégation « on dit toujours qu'il ne faut pas aimer ses élèves / mais moi je sais

pas » (E1_PR 1_4). PR 1 a donc accepté d'endosser un rôle protecteur à l'égard de ses élèves, allant jusqu'à intégrer dans son discours une comparaison que son père lui répétait, lorsqu'elle était jeune, car il lui trouvait des analogies avec Mère Teresa (E1_PR 1_33) pour souligner l'assistance qu'elle porte aux élèves. Elle avait d'ailleurs, au cours de l'entretien, fait part de situations graves d'élèves auxquelles elle avait été confrontée et qu'elle avait suivies de près. Elle se compare, alors, à une psychologue apportant son soin et son écoute à ses patients (E1_PR 1_28).

La disponibilité pour les élèves et l'attention maternante qu'elle leur porte sont toujours présentes et perceptibles dans l'entretien final où PR 1 évoque « *c'est aussi bien / je dirais / un devoir de maman qu'un devoir de professeur* » (E2_PR 1_12). Il y a toujours une sorte d'identification des élèves à ses enfants, voire une adoption potentielle. D'ailleurs, elle fait référence à ses propres enfants à deux moments durant l'entretien final (E2_PR 1_14 et E 2_PR 1_19). Cependant, d'après le second entretien, PR 1 ne rentre plus dans des relations aussi intimes qu'elle pouvait le faire au début de la recherche, puisque le terme *enfant* dans l'entretien final réfère davantage au générique : un sujet jeune et unique. En outre, la relation de possession est moins explicite que dans le premier entretien.

1.3.1.2. La relation pédagogique

L'évolution de PR 1, durant le temps de cette recherche, est beaucoup plus marquée sur le plan de la relation pédagogique. PR 1 était dans une relation quasi exclusivement affective, lors du premier entretien, et force est de constater, 18 mois plus tard, qu'il y a eu un changement dans le rapport à l'élève de ce point de vue précis.

Au départ, PR 1 témoignait ouvertement d'une volonté de traiter les élèves comme étant ses égaux. Pourtant, le discours latent faisait preuve d'une relation asymétrique non assumée. Ainsi, elle disait : « *j'les considère comme des adultes ... des individus à part entière / je leur fais comprendre que je leur fais confiance* » (E1_PR 1_4), afin de souligner une relation symétrique espérée. Or, quelques répliques plus tôt, elle soutenait : « *c'est moi qui donne le savoir* » (E1_PR 1_2), par exemple. Il y avait donc là une tension entre deux postures simultanées et qui s'excluent mutuellement.

Dans le second entretien, PR 1 semble plus à l'écoute des élèves et leur fait davantage confiance. Elle explique ainsi « *j'ai vraiment vu / des découvertes / comment ils étaient*

capables d'être bons en histoire géo et d'avoir confiance en eux » (E2_PR 1_6) et donne d'ailleurs cet exemple pour évoquer un moment fort de l'année scolaire écoulée, lorsque cette question lui est posée. De plus, PR 1 ambitionne vraiment d'accompagner les élèves de sorte qu'ils puissent se réaliser. Elle dit : « *C'est ton devoir / je pense que notre travail c'est aussi de les motiver / et de les amener à chercher le meilleur d'eux-mêmes* » (E2_PR 1_12). PR 1 assume maintenant d'avoir des connaissances et un statut justifiant une relation asymétrique assumée. Elle ne cherche plus à s'adresser à des adultes, mais accepte de participer à l'évolution de l'adolescent vers l'âge adulte, notamment grâce à sa formation au lycée.

1.3.1.3. Être au service des élèves

Lors du premier entretien, PR 1 était vraiment autocentrée. Elle aimait pouvoir dérouler son cours et cherchait à être sous les projecteurs. PR 1 comparait même les élèves à « *un public de plantes vertes* » (E1_PR 1_2). Ce public silencieux était présent tout au long de son discours et le champ lexical du théâtre bien manifeste : « *ils ne sont pas dupes / quand je me fâche ... ou que je ... dis certaines choses / ils savent très bien que c'est du théâtre* » (E1_PR 1_33). Aux stagiaires qu'elle accueille, elle n'hésite pas à conseiller de faire comme s'ils étaient « *sur une scène* » (E1_PR 1_34).

Dans l'entretien final, PR 1 a une autre approche de la relation maître et élèves. Elle tente de former ces derniers dans un but précis : « *pour que les élèves sachent se débrouiller tout seuls* » (E 2_PR 1_1). Elle affirme aussi : « *je suis pas juste là pour donner un savoir* » (E2_PR 1_2). Elle évoque également la nécessité d'encourager les élèves dans leur travail en les rendant acteurs de leurs progrès. Lorsqu'elle rapporte directement les encouragements adressés à un élève : « *voilà c'est positif / tu y arrives* » (E2_PR 1_7), PR 1 ne cherche plus à s'attribuer le mérite ni à tirer profit de cette évolution favorable, comme par le passé, mais elle reconnaît la force et la capacité des élèves à œuvrer à leur propre progression, même si l'enseignant met un certain nombre d'activités en place à cet effet.

Le jeu des pronoms est tout aussi évocateur du changement de relation entre PR 1 et les élèves. Autant elle était omniprésente dans le premier entretien où la première personne était généralement sujet des verbes d'actions, tandis que les élèves subissaient ses actions (« *je leur dis, je les préviens, je gère, je me suis imposée, je leur ai expliqué, je les ai embarqués, je leur ai permis ...* » (Entretien 1), autant, dans le second entretien, on voit une évolution

révélatrice de sa capacité à se décentrer et d’agir au service des élèves. Ainsi, PR 1 aborde sa grande satisfaction et parle des élèves en ces termes : « *ils sont fins / il y a beaucoup de réflexion / il y a de la curiosité [...] au fur et à mesure tu arrives à cet intérêt / à leur faire comprendre que... / effectivement / ils sont doués pour cette matière* » (E2_PR 1_6), « *ils retiennent* » (E2_PR 1_24), « *les élèves me disent* » (E2_PR 1_23), « *les élèves prennent des notes* » (E2_PR 1_45). À présent, ce sont les élèves qui sont en position de sujet et qui agissent. Le centre d’attention s’est donc déplacé.

1.3.1.4. En résumé

Le tableau 15 rend compte des éléments de changements de PR 1 entre le début de la recherche (E 1) et l’entretien final (E 2), au sujet de la relation maître et élève.

E1	E2
Un regard assez maternant sur les élèves	Idem, mais ne rentre plus dans des relations aussi intimes qu’elle pouvait le faire au début de la recherche
Une volonté de traiter les élèves comme étant ses égaux	<ul style="list-style-type: none"> * Assume maintenant d’avoir des connaissances et un statut justifiant une relation asymétrique * Plus à l’écoute des élèves et leur fait davantage confiance
Vraiment autocentrée	<ul style="list-style-type: none"> * Évoque également la nécessité d’encourager les élèves dans leur travail en les rendant acteurs de leurs progrès * Ne cherche plus à s’attribuer le mérite ni à tirer profit de cette évolution favorable, comme par le passé, mais elle reconnaît la force et la capacité des élèves à œuvrer à leur propre progression

	* Ce sont les élèves qui sont en position de sujet et qui agissent. Le centre d'attention s'est donc déplacé
--	--

Tableau 15 : synthèse de la confrontation entre l'entretien de début de recherche et celui de fin de recherche sur le thème de la relation maître et élève.

Ainsi, la comparaison des indicateurs confirme une évolution conséquente selon les trois dimensions exposées ici dans la relation maître et élèves.

1.3.2. Le métier

Le tableau 16 reprend les paroles de PR 1, lorsqu'elle est interrogée sur son rapport au métier à temps de la recherche : au début (E1) et à la fin de la collecte des données (E2)

Entretien liminaire 2019_01_09 (E1)	Entretien final 2020_07_03 (E2)
Renouveler les séances de cours	Chronophage
Confusion entre travail en îlot et pédagogie inversée	Connaissances disciplinaires
Différenciation	Connaissances didactiques
Expérience difficile en ZEP frustrante car ne correspond pas à ses représentations	Connaissances pédagogiques
	Nécessité de se renouveler
	Coopérer

Tableau 16 : Comparaison des indicateurs de PR 1, entretien initial et entretien final, au sujet du métier

1.3.2.1. La description du métier d'enseignant

Au début de la recherche, PR 1 manifestait beaucoup de volonté à bien faire et sa volonté de rendre ses séances agréables aux élèves. Cela n'a pas changé au cours de cette recherche et elle est toujours aussi impliquée et soucieuse de renouveler ses pratiques, mais elle semble plus en mesure d'assurer ses ambitions sans que cela soit aussi coûteux pour elle que par le passé. En effet, au cours du premier entretien, certains passages du discours signalent une sorte de plainte, des regrets à ne pas pouvoir faire tout ce qu'elle espérait

ou voudrait faire, faute de moyens suffisants et en raison, notamment, des effectifs chargés ou hétérogènes. Elle expose ainsi : « *j'aime bien innover* » (E1_PR 1_42) ou « *j'embarque toujours mes élèves ... sur tous mes projets* » (E1_PR 1_8) et, dans le même entretien, elle regrette : « *je n'ai pas vraiment ... les épaules de faire un cours aussi différencié* » (E1_PR 1_22) ou « *mais que les classes soient bonnes ou pas / c'est pas réalisable* » (E1_PR 1_22). Une fois de plus, la tension est palpable car cette dualité est source de préoccupations pour PR 1, même si elle redouble d'énergie pour proposer des séances stimulantes aux élèves.

Lors du second entretien, le métier d'enseignant est envisagé de façon moins solitaire. PR 1 décrit la coopération avec les collègues, en collège, autour d'un projet pour la classe ou pour instaurer un enseignement facultatif qui n'existait pas jusqu'à présent dans son lycée. Dans les deux cas, la situation de coopération résulte d'un constat de difficultés fortes qu'elle ne saurait relever sans l'aide des collègues. D'abord, elle explique : « *quand tu veux emmener une classe / l'équipe pédagogique créé un projet / et tu arrives justement à mobiliser complètement la classe sur le projet* » (E2_PR 1_31). L'équipe pédagogique, avait-elle dit, avait intérêt à se réunir et à réfléchir ensemble pour dépasser les empêchements rencontrés par chaque enseignant avec les classes, notamment en ZEP rurale. Ensuite, il s'agit de convaincre la direction d'ouvrir un nouvel enseignement et par conséquent de trouver les fonds nécessaires pour financer l'enseignement de l'histoire en langue anglaise (« *quand avec les collègues / en anglais on s'est mobilisés pour créer une DNL* » (E2_PR 1_32)).

PR 1 confie vouloir « *changer la façon de travailler pour la rentrée / puisque je prends la spé* » (E2_PR 1_45) ou encore « *c'est bien / ça renouvelle complètement la ... / aussi bien les connaissances que les méthodes* » (E2_PR 1_52). Elle traduit son enthousiasme pour la nouvelle spécialité qu'elle prendra en charge pour la première fois en classe de niveau terminal. Cependant, malgré l'implication que cela demande, elle ne raisonne plus en termes de charge de travail, signalant simplement un enseignement nouveau et stimulant. PR 1 arrive à communiquer son élan et sa satisfaction, même si la charge de travail reste conséquente. D'ailleurs, elle détaille tout ce qu'elle a déjà accompli pour mieux maîtriser les programmes : lectures, visionnage de vidéos ou de conférences et autres, travail sur les sources, alors que l'entretien a été mené le 03 juillet, à la fin d'une année scolaire mouvementée et juste avant les congés scolaires. De plus, elle s'est aussi projetée dans des lectures multiples durant l'été. De manière générale, la rupture entre la sphère privée et professionnelle est donc difficile à mettre en place dans les métiers de l'enseignement.

1.3.2.2. Être lucide

Si PR 1 semble exercer son métier plus sereinement sur le plan pédagogique, à la fin de la recherche empirique, c'est peut-être qu'elle porte un regard moins idéaliste et moins stéréotypé sur son métier. Cela se lit dans son rapport au travail et dans son rapport aux élèves. Lors de la première rencontre, PR 1 avait alors parlé « *d'une génération qui travaille trop peu* » pour pouvoir envisager sérieusement la pratique de la classe inversée. Elle présentait en effet la situation ainsi : « *que les classes soient bonnes ou pas / c'est pas réalisable // on est face à une génération qui travaille trop peu à la maison donc ... c'est pas vraiment .../ on fait ce que l'on peut mais ... on ne fait pas forcément très bien* » (E1_PR 1_22). Il n'y a pas d'alternative, dans le propos de PR 1, et le pluriel tout comme le substantif « *génération* » généralisent les comportements des élèves. Elle ne voyait pas de possibilités, pour elle, dans la mise en place de la classe inversée. PR 1 était habituée à une pratique de cours descendante où les élèves réalisaient tous la même activité au même moment, même si elle mobilisait ponctuellement les élèves autour de projets. Toutefois, tout était parfaitement contrôlé et anticipé par PR 1.

Dans l'entretien final, une évolution est observable, notamment dans l'identification des niveaux et du travail à réaliser avec les élèves. D'abord, PR 1 parle « *d'adapter* » (E2) sa façon d'enseigner ou encore de mettre en place un cadre sécurisé pour des élèves qui connaissent des fragilités : « *quand tu as des élèves en très très grandes difficultés / tu ne peux pas agir de la même façon / là il faut que le cadre soit plus important / tu peux aussi l'avoir en terminale / j'ai une terminale une année qui était très très faible / on n'est pas sortis du cadre / le cours apparaissait au tableau / je tape les choses en direct / c'était hyper carré* » (E2_PR 1_17). PR 1 travaille toujours avec des élèves qui connaissent des difficultés scolaires, mais elle évoque des mises en œuvre de la séance, de sa part, au service des élèves. Ces aménagements permettent aux élèves de mieux suivre le cours, notamment lorsqu'ils sont en difficulté scolaire. Autant la différenciation pédagogique semblait irréalisable, au cours du premier entretien, autant PR 1 dit : « *tu t'adaptes à chaque enfant* » (E2_PR 1_13), actant ainsi une certaine évolution. PR 1 se décrit comme étant capable de changer de démarche selon les besoins et les possibilités des élèves, ce qui porte à croire qu'elle a su enrichir son champ

d'intervention ou du moins de changer son approche ou encore sa posture enseignante. Les aménagements qui lui semblaient impensables avant paraissent maintenant nécessaires et n'entraînent plus une charge mentale aussi lourde que par le passé.

Enfin, PR 1 fait preuve de connaissances didactiques et témoigne de la nécessité de consacrer un temps important à la préparation des cours. Cela a été évoqué précédemment (2.1.), PR 1 n'hésitera pas à prendre de son temps personnel pour préparer la rentrée et être dans les meilleures dispositions pour assurer l'enseignement de la spécialité en classe terminale : « *pour les vacances / c'est bon / j'ai tout ce qu'il faut* » (E2_PR 1_51) ou encore « *c'est beaucoup beaucoup de boulot / donc faut aussi que je prépare déjà mes exercices en disant / ben telle activité va amener à telle compétence / pour l'année / faut que j'arrive à tout bien visualiser* » (E2_PR 1_50), signifiant à la fois la chronogénèse et l'obligation pour elle de dégager du temps, afin de mieux maîtriser les notions à transmettre. La répétition de l'adverbe d'intensité accentue encore le caractère conséquent du temps à mettre à profit de la préparation des cours pour bien assimiler les connaissances scientifiques et elle en décrit le processus : « *je mets du temps avant que ça... / que ce soit prêt / il y a une maturation / en fait / j'ai besoin de m'imprégner vraiment bien du sujet / des tenants des aboutissants* » (E2_PR 1_48). Il ne semble pas faire de doute que l'attrait de la nouveauté et l'excitation à dispenser ce nouvel enseignement aident à remobiliser PR 1. Cependant consacrer ce temps à la préparation devient aussi pour elle le seul moyen de bien « *visualiser* », c'est-à-dire de dominer, le programme et sa mise en œuvre. Le métier et surtout la préparation des cours sont présentés comme particulièrement chronophage par PR 1. Son expérience du métier lui a montré comment gagner en sérénité.

1.3.2.3. Les postures, les rôles

Le tableau 17 reprend les paroles de PR 1 au sujet des postures et des rôles au début et à la fin de la collecte des données.

Entretien liminaire 2019_01_09	Entretien final 2020_07_03
Humour ou violence verbale Lié à son expérience infantile Contrôle Projets	Contrôle Accompagnement Magicien

Tableau 17 : Comparaison des indicateurs de PR 1, entretien initial et entretien final, au sujet des rôles et postures

En premier lieu, il convient de constater que « *rôle* » et « *postures* » se confondent dans les indicateurs du premier entretien, ce qui pose problème scientifiquement. Néanmoins, l'observation des postures dans la seconde colonne consacrée à l'entretien final prouve qu'il y a eu une véritable évolution, comme si PR 1, au début, était dans une expérimentation des postures sans vraiment les maîtriser. C'est pourquoi, cette imprécision sera maintenue car la confrontation des deux entretiens montre une certaine évolution dans l'assimilation des postures enseignantes.

Il a été vu précédemment qu'il y avait une certaine tension entre la volonté de traiter les élèves comme des adultes et la position asymétrique assumée. Ce flottement peut se retrouver ici, dans une volonté de proposer des séances décontractées, plaisantes, mais qui sont toutefois marquées par un humour cassant. PR 1 avoue « *je leur dis que j'ai un humour très cassant/ très mordant ... c'est pour vous secouer* » (E1_PR 1_33). Elle affirme aussi : « *je sais que justement cet humour peut être cassant* » (E1_PR 1_34). PR 1 explique user de l'humour pour « *secouer* » les élèves et parvenir à une approche dynamique du cours. Elle cherche à obtenir leur coopération, voire leur collaboration à la construction du cours. Cependant, sa posture de contrôle n'est pas favorable à une grande participation ni à la création du cours par les élèves. Elle explique bien : « *c'est moi qui donne le savoir* » en une phrase courte qui sonne comme une sentence.

Le second entretien délivre d'autres informations sur le plan des postures. Pour commencer, et en écho avec la fin du paragraphe précédent, il suffit de rappeler ce propos de PR 1 : « *c'est toujours la proximité avec les élèves / ça c'est important / qu'ils se sentent bien / qu'ils apprécient ce qu'ils fassent / je suis pas juste là pour donner un savoir* » (E2_ PR 1_2). Non seulement il conviendra de relever l'antithèse, mais la tonalité et l'ampleur de la phrase rendent compte d'une toute autre approche du métier et des élèves. PR 1 aborde sa tâche très différemment et le langage en témoigne. Parfois dans le contrôle (« *en terminale, c'est beaucoup de cours magistral* » E2_PR 1_2), PR 1 n'hésite plus à être plus souvent dans l'accompagnement. Les actions sont maintenant tournées vers les élèves et leur propre formation. PR 1 modifie son approche de certains cours et va se positionner dans un accompagnement et non plus faire à la place de. Elle dit par exemple : « *qu'ils apprennent à lire plus vite et à retirer les éléments les plus importants / ça je pense que ce sera un atout pour répondre après* » et « *quand ils sauront faire ça / ce sera bien* » (E2_PR 1_54). L'intervention

de PR 1 vise à favoriser l'évolution des élèves. Elle ouvre la voie et montre aux élèves comment faire. Lorsqu'elle s'amuse à dire : « *souvent les élèves me disent / on est dans les tranchées / là / on est en train de vivre la guerre* » (E2_PR 1_23) elle décrit clairement le recours à la posture du magicien, puisque le récit frappant capte l'attention des élèves et marquera les esprits. PR 1 se meut donc dans plusieurs postures enseignantes selon les situations de classe et les besoins.

1.3.2.4. En résumé

Le tableau 18 consignes en quelques mots le rapport au métier entre le début et la fin de la recherche, pour PR 1

E1	E2
Complainte, des regrets à ne pas pouvoir faire tout ce qu'elle espérait	<ul style="list-style-type: none"> * Le métier d'enseignant est envisagé de façon moins solitaire * La situation de coopération résulte d'un constat de difficultés fortes qu'elle ne saurait relever sans l'aide des collègues * Elle ne raisonne plus en termes de charge de travail, signalant simplement un enseignement nouveau et stimulant * Exerce son métier plus sereinement sur le plan pédagogique
<ul style="list-style-type: none"> * Généralise les comportements des élèves * Pratique de cours descendante 	* Regard moins idéaliste et moins stéréotypé sur son métier
La différenciation pédagogique semblait irréalisable	<ul style="list-style-type: none"> * Identification des niveaux et du travail à réaliser avec les élèves * Capable de changer de démarche selon les besoins et les possibilités des élèves

Volonté de proposer des séances décontractées, plaisantes, mais qui sont toutefois marquées par un humour cassant	Encouragements
« c'est moi qui donne le savoir »	« je suis pas juste là pour donner un savoir »
Contrôle	Accompagnement

Tableau 18 : Synthèse de la comparaison du rapport au métier entre le début de la recherche et la fin de la recherche.

1.3.3. Des éléments de subjectivité

L'observation détaillée des parties consacrées à ces éléments permet de noter une priorité plus grande accordée à la créativité et un dynamisme qui pourrait s'expliquer par une forme de renforcement du pouvoir d'agir additionné à un regard moins idéalisé sur le métier.

Entretien liminaire 2019_01_09	Entretien final 2020_07_03
Comparaison sociale Préjugés : <ul style="list-style-type: none"> - Sur les élèves - Sur le rôle des capacités intellectuelles dans la réussite scolaire 	Créative Imagination Volontaire Histoire Adaptabilité, souplesse, réactivité Tendance à la comparaison sociale

Tableau 19 : Comparaison des indicateurs de PR 1, entretien initial et entretien final, au sujet des éléments de subjectivité

1.3.3.1. La comparaison sociale

Dans les deux entretiens, la comparaison sociale est assez importante, même si elle n'opère pas avec les mêmes intentions. Dans l'entretien du début de la recherche, PR 1 rappelait qu'elle avait été dans l'observation des collègues et remarquait chez eux des capacités qu'elle n'avait pas forcément. Cela la motivait à faire le nécessaire pour égaler le niveau des collègues. Elle parle par exemple de la maîtrise de l'informatique : « *Je voyais les jeunes collègues arriver avec des éléments de diplôme supplémentaires et je me disais / mais il est hors de question que moi je ne l'ai pas* » (E1_PR 1_17). C'est pourquoi elle se motive à passer le C2i, un certificat informatique et internet (C2i) qui atteste un niveau de maîtrise des

outils multimédias et de l'internet. Outre la volonté de ne pas être en retrait par rapport aux jeunes collègues, PR 1 y voit tout de même un intérêt pédagogique, notamment pour le cours d'éducation civique.

Le second entretien révèle toujours une tendance à la comparaison sociale, mais PR1 fait preuve d'un degré d'assurance qui lui permettra de ne pas se mettre en cause, comme si elle disposait maintenant d'une assurance suffisante lui garantissant une certaine sérénité au travail. Il serait même possible de dire qu'elle constate avec satisfaction son détachement et sa maîtrise de la discipline et de la didactique, ce qui l'aide à envisager l'enseignement de la spécialité en classe terminale sans angoisse, alors que les collègues restent assez effrayés par cet enseignement. Elle affirme en effet : *« je comprends que les collègues n'aient pas forcément voulu euh... / le prendre / ils ont déjà fait la spé première / par contre / je pense que la spé première / vu ce que j'ai entendu des élèves et des collègues / elle n'a pas été tellement abordée d'une manière fac / elle ressemble plus à l'ancien bac »* (E2_PR 1_53) et elle complète en se projetant : *« va falloir que j'amène les élèves à élever tout cela et à prendre du recul »* (E2_PR 1_53).

1.3.3.2. Des préjugés sur les élèves

Au début de ce travail de recherche, PR 1 avait évoqué une difficulté du métier et la frustration éprouvée en rappelant son expérience professionnelle en ZEP. À l'époque, elle ne parvenait pas à transmettre car elle se trouvait toujours empêchée d'exercer le métier comme elle l'entendait. Elle reconnaît : *« là c'était vraiment dur parce que... il n'y avait pas moyen de capter l'attention des élèves / il fallait les empêcher de se battre en classe/ donc là ce n'était pas du cours / c'était de la garderie »* (E1_PR 1_21). La négation totale montre l'absence de perspective favorable pour PR 1 et l'absence totale d'espoir de pouvoir un jour déployer son activité comme elle l'espérait car les élèves étaient désintéressés et n'écoutaient pas ce qui se disait en classe. Les préjugés sur les capacités intellectuelles des élèves, étaient notables également. PR 1 avait expliqué : *« il y a toujours / malheureusement euh... quelques élèves... / très ... très peu mais ... une minorité qui euh... / elle n'arrive pas à progresser ... car elle n'a pas les capacités intellectuelles pour »* (E1_PR 1_11). Le déterminisme est clairement marqué par l'adverbe de temps *toujours* et par la négation suivie de son explication. Selon PR 1, au début de la recherche, il y a des élèves qui peuvent réussir et d'autres qui ne le pourront pas, faute

de capacités cognitives autorisant à raisonner comme leurs camarades et à comprendre ce qui se joue en classe.

Dans le second entretien, les préjugés sont moins présents. De plus, la créativité de PR 1 lui permet souvent de dépasser certaines difficultés, sans que cela soit trop éprouvant pour elle. Par exemple, elle dit avec une certaine légèreté : « *Ben / si quelque chose ne marche pas / tu inventes autre chose / tu t'adaptes tout le temps jusqu'à ce que ça marche* » (E2_PR 1_13). La dédramatisation suggère clairement la capacité de PR 1 à réorganiser, reprendre, revoir et réadapter sans que cela ne soit trop coûteux psychologiquement. À noter aussi, dans l'entretien final, que PR 1 accorde aux élèves la possibilité de mieux comprendre, voire de progresser, si elle s'y prend autrement pour rendre les savoirs ou savoir-faire plus accessibles. PR 1 explicite la souplesse et la réactivité indispensable à une meilleure mise en œuvre de la séance, ce qu'elle n'était pas en mesure de concevoir dans ses premières années, alors qu'elle se décrit comme inventive et ayant un fort potentiel d'imagination depuis toujours. Elle confie qu'elle a « *énormément d'imagination* », qu'elle « *lisait beaucoup* » et que sa « *chambre était [son] navire / donc / c'était // [elle] vivai[t] des tonnes d'aventures* » (E2_PR 1_22). Ce qui est marquant, dans ce propos, c'est que son imagination ne lui permettait pas, lors de ses premières expériences professionnelles, de trouver les moyens ou les ressources nécessaires pour dépasser les préjugés à l'égard des élèves.

Si l'on considère un temps plus restreint, celui de la recherche empirique, il est possible de constater que l'approche de l'élève diffère. Si PR 1 a toujours tendance à désirer une relation symétrique, puisqu'elle redit qu'elle considère les élèves « *comme des adultes* » (E2_PR 1_4), elle n'utilise plus le même lexique pour évoquer la séance et la relation pédagogique. Dans l'entretien final, PR 1 ne parle plus de « *théâtre* », de « *public* » ni même de « *plante verte* ». PR 1 décrit les élèves comme de jeunes sujets en formation et elle leur accorde la capacité de progresser et d'apprendre. Aussi, l'antithèse semble orienter vers une confusion dans l'usage du lexique, liée à la spontanéité de l'oral. « *Considérer les élèves comme des adultes* » pourrait être synonyme de « *considérer les élèves avec respect* », soit entrer dans une relation réciproque de respect des personnes, « *il s'agirait d'une relation partenariale qui engage un rapport de nécessité réciproque* » (Boucenna, 2017, p. 62). PR 1 évoque la capacité des élèves à « *s'ouvrir au monde* » et elle voit « *des progrès énormes se réaliser* » (E2_PR 1_4). D'ailleurs, la première réplique de l'entretien, lorsqu'il s'agissait de décrire le métier, PR 1 répond cette fois : « *c'est de la transmission de connaissances / la transmission de méthodes /*

surtout de méthodes / pour que les élèves sachent se débrouiller tout seuls / et leur apprendre l'esprit critique » (E2_PR 1_1), puis « *de voir ces progrès se réaliser ... et.../ et de voir leurs yeux vraiment éveillés à euh... à euh / c'est ça la grande satisfaction* » (E2_PR 1_4). PR 1 signale les évolutions des élèves et l'enseignant devient un médiateur permettant à autrui une acquisition de connaissances et de méthodes pour que celui-ci devienne autonome et libre à son tour. PR 1 participe ainsi de la formation des élèves, mais ceux-ci adhèrent au projet et sont actifs au lieu d'être passifs.

1.3.3.3. À propos de l'humour

Lors du premier entretien, PR 1 avait souligné son habitude à user de l'humour en classe. Elle avait même rapporté les paroles de mises en garde qu'elle adresse aux élèves dès la première séance de cours. En effet, elle dit : « *j'ai un humour très cassant/ très mordant ... c'est pour vous secouer* ». Cependant, elle ajoute, « *le jour où ça vous blesse vraiment où ça vous touche vous devez de dire stop* » (E1_PR 1_33). Cette précaution montre bien que cet humour pourrait ne pas être partagé ni compris de la même façon, selon qu'on se place du côté de l'enseignant ou de l'élève. Elle dit avoir conscience que cet humour peut être « *cassant* » (E1_PR 1_34). L'humour, pour PR 1, est une cette forme d'esprit destinée à motiver les élèves et à les faire progresser, voire un moyen singulier exploité par PR 1 pour instaurer un climat studieux dans la classe. Elle use de l'humour pour « *gérer les élèves* » (E2_PR 1_34) et obtenir le calme dans la classe, avoue-t-elle. Le vocabulaire, dans le premier entretien était teinté de violence : « *humour cassant, mordant, blesser, brusquer, secouer* » et servait à PR 1 à établir un climat de classe propice au déploiement de son activité.

De plus, il semble que PR 1 ne recherche pas toujours le bien-être de ses élèves, puisqu'elle continue à prôner la déstabilisation pédagogique dans le but de permettre aux élèves d'être plus performants. Elle agit de la sorte pour le bien des élèves et pour les habituer à l'adversité, explique-t-elle. De ce point de vue, PR 1 n'a pas évolué durant la période de recherche empirique. Elle conseille, par exemple, « *tu fais cours d'une façon / tu vois qu'ils s'installent tous dans une routine pépère / pouf / tu changes exprès pour euh... / les réveiller... et faire autrement / pour moi un cours / faut que ça soit... / ils ne viennent pas là pour dormir* » (E2_PR 1_13). PR 1 souhaite ainsi préparer les élèves à mieux affronter la vie. D'ailleurs, le verbe « *endurcir* » est employé deux fois dans le premier entretien. En revanche, dans le

second entretien, l'obtention d'un climat de classe serein et favorable au travail ne se fait plus au détriment d'un élève, par déploiement d'un humour cassant. Le terme « *humour* » n'est d'ailleurs pas employé durant tout l'entretien final (E2), alors qu'il avait été employé à cinq reprises dans l'entretien liminaire (E1). De façon générale, l'entretien final est bien plus orienté vers les élèves qui deviennent bénéficiaires de son activité, et sur des problématiques pédagogiques ou des réflexions en lien avec la mise en œuvre des programmes que le premier entretien. Aussi, il est possible d'en conclure qu'une pédagogie centrée sur l'élève et sur les apprentissages favorise un climat de la classe studieux et permet à l'enseignant d'être plus serein.

1.3.3.4. En résumé

Le tableau 20 reproduit les éléments de changements entre le premier entretien semi-dirigé (E1) et le dernier entretien semi-dirigé (E2), au sujet des éléments de subjectivité.

E1	E2
Égaler le niveau des collègues	Assurance suffisante lui garantissant une certaine sérénité au travail.
* Préjugés sur les capacités intellectuelles des élèves * Déterminisme	* Préjugés moins présents * La créativité lui permet souvent de dépasser certaines difficultés * Accorde aux élèves la possibilité de mieux comprendre, voire de progresser, si elle s'y prend autrement pour rendre les savoirs ou savoir-faire plus accessibles
« théâtre », de « public », « plante verte » Élèves passifs	Décrit les élèves comme de jeunes sujets en formation et elle leur accorde la capacité de progresser et d'apprendre Élèves actifs

Vocabulaire teinté de violence : « <i>humour cassant, mordant, blesser, brusquer, secouer, endurcir</i> »	Pédagogie centrée sur l'élève et sur les apprentissages, ce qui favorise un climat de la classe studieux et permet à l'enseignant d'être plus serein.
---	---

Tableau 20 : Synthèse de la comparaison des éléments de subjectivité entre le début de la recherche et la fin de la recherche.

1.3.4. Tableaux de synthèses comparant les résultats des entretiens E1 et E2, pour PR 1

Dans les tableaux 21, ci-dessous, les évolutions entre le premier entretien semi-dirigé (E1) et le dernier entretien (E2) sont signifiées par thématiques (relation maître et élève, rapport au métier, éléments singuliers de subjectivité). Ces tableaux indiquent si les évolutions de PR 1, au cours de la recherche, sont sensibles ou non.

1.3.4.1. La relation maître et élève

Synthèse PR 1_Comparaison E1 et E2.				
RELATION MAÎTRE ÉLÈVE				
Point observé	Evolution sensible	Amorce de changement	Pas d'évolution	Remarque, Informations complémentaires
Maternante	X			Ne rentre plus dans une relation aussi intime avec les élèves
Assistance			X	S'impose des missions et des responsabilités qui ne sont pas les siennes.
Amour		X		Instaure une certaine distance.
Pédagogie	X			Relation asymétrique assumée, PR 1 fait davantage confiance aux élèves.

Postures	X			PR 1 n'est plus dans une posture exclusive de contrôle, elle arrive à s'engager dans une posture d'accompagnement et même de magicien.
Activité au service des élèves	X			PR 1 est moins autocentrée et plus tournée vers les besoins des élèves.

Tableau 21 : Bilan des évolutions pour PR 1 au sujet de la relation maître et élève

1.3.4.2. L'approche du métier

Synthèse PR 1_Comparaison E1 et E2.				
APPROCHE DU MÉTIER				
Point observé	Evolution sensible	Amorce de changement	Pas d'évolution	Remarque, Informations complémentaires
Rapport aux classes hétérogènes	X			PR 1 est moins dans la plainte, elle semble mieux faire face à l'hétérogénéité des classes.
Coopération avec collègues	X			PR 1 travaille avec collègues, mais surtout quand elle est face à difficultés ou à des défis difficiles à relever seule.
Lucidité	X			PR 1 gagne en sérénité, elle se montre moins idéaliste. Elle adapte ses séances et elle prend en compte les difficultés des élèves. Elle conscientise le caractère chronophage du métier, l'intègre et l'accepte.
Postures, rôles	X			L'humour cassant, mordant semble moins mobilisé pour obtenir le calme dans la classe.

Tableau 22 : Bilan des évolutions pour PR 1 au sujet de l'approche du métier

1.3.4.3. Des éléments singuliers subjectifs

Synthèse PR 1_Comparaison E1 et E2.				
ÉLÉMENTS SINGULIERS SUBJECTIFS				
Point observé	Evolution sensible	Amorce de changement	Pas d'évolution	Remarque, Informations complémentaires
Comparaison sociale		X		La comparaison sociale est toujours à l'œuvre, mais elle ne provoque plus les mêmes effets sur PR 1.
Autorité (autoritarisme)	X			PR 1 semble moins centrée sur ses exigences et plus à l'écoute des besoins des élèves.
Préjugés	X			Les difficultés rencontrées face aux élèves sont souvent dépassées, les élèves peuvent progresser et ont des perspectives d'évolution.
Créativité	X			PR 1 arrive à mettre en œuvre sa créativité pour dépasser les difficultés rencontrées.
Être au cœur des séances / centre d'intérêt	X			Le vocabulaire théâtre disparaît, PR 1 est moins autocentrée, elle devient médiatrice du savoir et de méthodes de travail.
Ne pas laisser le confort s'installer			X	PR 1 prône toujours la déstabilisation pédagogique dans le but d'endurcir les élèves et les former aux difficultés de la vie

Tableau 23 : Bilan des évolutions pour PR 1 au sujet des éléments singuliers de subjectivité

1.3.5. Conclusion

La confrontation des entretiens E1 et E2 manifeste des changements d'ordres pédagogiques, dans la manière d'appréhender le métier, dans la considération des élèves, et plus généralement dans la relation à l'autre, ainsi que des évolutions dans le ressenti, le sentiment de sérénité, la manière d'investir ce métier. Parfois ces évolutions ont pu être bien appréciées, parfois elles sont juste amorcées mais déjà décelables. Cela n'a pu se faire sans un retour sur soi entraînant ensuite un décentrement de PR 1. Cette réflexivité lui permet de beaucoup mieux tenir compte des élèves dans la relation pédagogique et pour leur propre formation. Il est alors possible de constater que les échanges multiples avec les pairs, ainsi que d'autres phénomènes non mesurés au cours de cette recherche, ont probablement contribué à cette évolution. Le cadre interactionnel entre PR 1 et les élèves est modifié et autorise un espoir pour une démarche interventionniste qui contribue à adoucir certaines postures rigides voire défensives, et à faire évoluer des croyances qui desservent encore le lien pédagogique ainsi que la formation des élèves. De même, un processus de transformation a été engagé par la coopération sociale. Celle-ci a probablement permis à PR 1 de tendre vers d'autres conduites et d'autres visions de l'enseignant, après une « *mentalisation* » (Lacharité et Lafantaisie, 2017), c'est-à-dire une prise de conscience que certains de ses comportements reposent sur des émotions, des représentations ou des désirs inconscients qu'elle a pu progressivement identifier et mettre au travail, c'est-à-dire reconsidérer et repenser, à la suite des rencontres et des échanges avec la chercheuse et avec les autres participants à la recherche.

2. SYNTHÈSE DE L'ANALYSE CLINIQUE D'ORIENTATION PSYCHANALYTIQUE POUR LES 3 ENSEIGNANTS

Comparer les évolutions, voire les modifications, de l'activité professionnelle des participants permet d'évaluer où se situent les avancés et en quoi elles pourraient aider à étendre le pouvoir d'agir des enseignants. Les évolutions de PR 1 ont été présentées ci-dessus et les analyses des deux autres cas se trouvent dans les annexes.

Les évolutions sont particulièrement notables dans le rapport aux élèves et au métier. Elles sont amorcées dans le rapport aux contraintes et particulièrement significatives en ce qui concerne les préjugés en liens avec les élèves. Lorsqu'il s'agit de qualités et de savoir-faire antérieurs satisfaisants qui servent au déploiement de l'activité et qui se retrouvent dans l'entretien final, celles-ci ne sont pas pointées dans un tableau comme une absence d'évolution, puisque ce sont des qualités inhérentes et nécessaires à l'enseignement.

2.1. L'évolution du rapport à la transmission

2.1.1. Au début de la recherche empirique

Au départ, il ressort de l'observation que les participants ont des idées plutôt arrêtées sur le métier et les postures d'enseignant. Ils ont souvent un idéal assez ambitieux qui pourrait, s'il n'est pas atteint, être source de contrariétés. La nécessité de transmettre et de former les lycéens engage les enseignants, surtout PR 1 et PR 4, dans des postures de contrôle destinées à leur permettre de dérouler leur activité, sans toujours tenir compte des élèves.

Le relevé d'extraits (Tableau 24) permet de constater que les enseignants ont la même préoccupation : ils espèrent mener leur mission à bien et transmettre leur discipline. Pour y arriver, les façons de procéder vont différer et les mobiles aussi.

PR 1_ Entretien 1	PR 3_ Entretien 1	PR 4_ Entretien 1
<p>« et c'est moi qui donne le savoir », « pour les obliger à apprendre »</p> <p>« je vais vous montrer des choses », « puis je leur ai montré que »</p> <p>« je vais vous montrer des choses et vous me direz après », « vous devez me dire »</p> <p>« j'embarque toujours mes élèves ... sur tous mes projets / j'essaie toujours de rattacher le programme »</p> <p>« je leur ai aussi permis de, je leur ai montré, j'essaie toujours de, je leur ai expliqué, que je fais noter en même temps que je parle »</p> <p>« je veux toujours que ce soit concret et surtout que ce soit / intéressant »</p>	<p>« transmission déjà de savoirs »</p> <p>« tu dois former en fait un futur citoyen ... ou euh ... ou euh ... un adulte en pleine conscience de ses moyens »</p> <p>« donner une culture générale assez importante »</p>	<p>« Le métier/ ça consista à enseigner les mathématiques aux élèves/ suivant un programme/ après il n'y a pas que l'enseignement des mathématiques/ il y a aussi / ... c'est une question de savoir vivre ... de discipline ... de respect »</p> <p>« c'est beaucoup plus facile d'entrer en contact/ de parler/ de transmettre »</p> <p>« c'est plus facile de de transmettre/ parce que s'ils viennent déjà en/ ben j'ai pas envie »</p> <p>« il faut dire qu'on avance tous dans la même direction/ dans le même sens »</p> <p>« par rapport aux autres élèves il faut aussi que je sois ferme/ je ne peux pas euh... faire d'exception »</p>

Tableau 24 : *verbatim* en lien avec la volonté de transmettre, entretien initial pour les 3 enseignants.

Le relevé d'extraits ci-dessus permet de constater que les enseignants ont la même préoccupation : ils espèrent mener leur mission à bien et transmettre leur discipline. Pour y arriver, les façons de procéder vont différer et les mobiles aussi.

Au début de la recherche, PR 1 est dans une approche uniforme du travail. PR 1 se positionne en pilote de la classe qui contrôle - ou qui tente de contrôler - toutes les activités des élèves en vue de transmettre et obtenir leur reconnaissance. PR 1 « *donne le savoir* » (E1 PR 1_2) : elle est dépositaire de la science et elle souhaite favoriser l'accès à la connaissance des élèves. Cependant, malgré un désir réel de faire progresser les élèves, PR 1 reste le destinataire principal des activités des élèves. En effet, pronom personnel JE est omniprésent

et il est sujet de verbes d'actions ; les élèves sont en position d'objet, ce qui signifie qu'ils subissent les décisions de PR 1 et qu'ils n'ont que très peu de liberté ou d'initiatives. PR 1 dirige, comme le montre les injonctions « *vous me direz* » (E1 PR 1_5), « *vous devez me dire* » (E1 PR 1_33) et les activités des élèves lui sont adressées. PR 1 trace une voie précise et souhaite que le cours soit bien pris, d'où la nécessité de projeter un cours préconstruit et de le faire noter par les élèves. Elle est à l'initiative de toutes les actions et les élèves exécutent ses directives ; ils ne sont pas dans une démarche de collaboration du cours, mais PR 1 avance et son sentiment d'efficacité personnel est important.

Toutefois, pour rendre son enseignement plus agréable aux élèves, PR 1 tente de proposer des projets ou des rencontres : elle ouvre son enseignement au monde hors de la classe. Elle précise : « *je peux faire des sorties ... je peux faire venir un intervenant extérieur* » (E 1 PR 1_8), « *utiliser l'actualité* » (E 1 PR 1_8), « *il y a lycéens au cinéma* » (E1 PR 1_10). Même si PR 1 s'attache à bien contrôler les contenus et les savoirs, elle n'hésite pas à entreprendre des initiatives, afin de séduire les élèves par des contenus ou des rencontres qui pourraient plaire davantage aux élèves qu'un cours classique, exclusivement descendant.

Le premier entretien avec PR 4 rend compte d'une certaine ambivalence : séduction et fermeté sont associées. Tout en se plaçant dans un certain cadre réglementaire, PR 4 est aussi dans une sorte de séduction car il espère que des élèves motivés à venir à ses séances de cours s'investiront davantage dans la tâche et dans sa discipline. Au départ, il rappelle que son métier « *consiste à enseigner les mathématiques aux élèves/ suivant un programme* » (E1 PR 4_1). Pour garantir un climat de travail, il n'hésite pas à imposer son cadre et sa vision aux classes. Il indique en effet qu'il n'hésite pas à faire preuve de fermeté et fait le nécessaire pour que tous aillent dans le même sens. PR 4 dépasse cependant cette approche disciplinaire et très officielle en acceptant aussi des missions destinées à transmettre des compétences sociales. C'est pourquoi il ajoute : « *après il n'y a pas que l'enseignement des mathématiques/ il y a aussi / euhm... c'est une question de savoir vivre euhm... de discipline euhm... de respect* » (E1 PR 4_1). La séduction, chez PR 4 s'exprime autrement que pour PR 1. Il s'agit moins de rendre le support attrayant que d'œuvrer à une relation plaisante, même si le but recherché par PR 1 est celui-ci également. PR 4 explique qu'il est plus facile de transmettre quand les élèves apprécient de venir en cours et il se positionne en garant d'un climat de classe favorable aux apprentissages, mais qu'il espère agréable pour les élèves.

PR 3 a un regard un peu plus distancé : il n'est pas dans la séduction, mais dans l'énonciation du cadre réglementaire, soit l'application de programmes et la participation à la formation du citoyen. PR 3 ne semble pas trop faire une question personnelle de la transmission car il aborde le métier sous son aspect neutre en rappelant le cadre du système éducatif qui consiste à « *former un futur citoyen ... ou euh ... ou euh ... un adulte en pleine conscience de ses moyens* » (E1 PR 3_1). La culture générale et la transmission de sa discipline participent de cet objectif collectif et institutionnel. Dans un premier temps, PR 3 a un discours assez stéréotypé qui n'implique pas réellement de souhaits ou de mobiles personnels ; PR 3 s'inscrit dans le collectif large qu'est le genre professionnel.

2.1.2. À la fin de la recherche empirique

Le tableau 25 restitue les extraits de l'entretien final au sujet de la volonté de transmettre.

PR 1_ Entretien 2	PR 3_ Entretien 2	PR 4_ Entretien 3
<p>« c'est de la transmission de connaissances / la transmission de méthodes / surtout de méthodes / pour que les élèves sachent se débrouiller tout seul / et leur apprendre l'esprit critique »</p> <p>« transmission de connaissances / transmission de méthodes / surtout de méthodes »</p> <p>« C'est ton devoir / je pense que notre travail c'est aussi de les motiver / et de les amener à chercher le meilleur d'eux-mêmes »</p> <p>« je suis pas juste là pour donner un savoir / euh... / non / c'est être aussi bien à leur écoute que euh... / dans</p>	<p>« et il y a eu ce passage-là avec la... avec la crise sanitaire qui a tout chamboulé et où il a fallu aussi / effectivement / se réinventer / et donc ce fossé / en tous les cas / cette distance qu'il y a eu avec les élèves / c'était quand même particulier / et là / quand on est revenus avec les élèves / là sur les dernières semaines/ c'était quand même intéressant / même si c'était un volume d'heures réduites / c'était quand même intéressant de revoir en fait les élèves/ et... et d'avoir à nouveau ce contact »</p>	<p>« transmettre des connaissances / de la meilleure façon possible »</p> <p>« sans forçage » ni « mauvaises conditions »</p> <p>« on apprend quelque chose / on essaie de l'apprendre avec de l'enthousiasme et un peu de zen »</p>

l'apport / surtout de savoirs faire »		
« vous me trouvez 4 sources différentes / vous m'extrayiez juste les informations »		

Tableau 25 : *verbatim* en lien avec la volonté de transmettre, entretien final pour les 3 enseignants

Les entretiens menés à la fin de la recherche montrent une certaine évolution dans le rapport au métier et à la transmission, pour PR 1 et PR 4.

La transmission n'a pas réellement été abordée avec PR 3, lors du dernier entretien. Il signale simplement qu'il a été plus facile d'accompagner les élèves, au retour du confinement. La présence physique des élèves et de l'enseignant est donc facilitatrice d'un meilleur encadrement de ceux-ci. On relèvera que PR 3 tendait déjà à multiplier les postures et qu'il s'attachait à rendre les élèves très actifs dès le début de la recherche.

PR 1 semble évoluer quant à la finalité de la transmission. Dans un premier temps, une bonne transmission servait surtout son idéal de soi et une figure d'autorité de l'enseignante. Dans le second entretien, il y a un glissement qui s'opère en faveur des élèves. PR 1 n'est plus dans la transmission exclusive, elle dit : « *je suis pas juste là pour donner un savoir* » (E2 PR 1_2) et elle ambitionne d'apporter aussi des « *savoir-faire* » (E2 PR 1_2). PR 1 ne cherche plus à se poser en exemple, mais elle souhaite donner aux élèves les moyens d'accroître leur autonomie dans la réalisation des différents exercices qui leur seront demandés. De plus, elle envisage l'élève dans sa globalité et non plus simplement sous l'angle disciplinaire, puisqu'elle cherche les motiver à « *chercher le meilleur d'eux-mêmes* » (E2 PR 1_12). L'activité de PR 1 est davantage pensée comme une démarche tournée vers l'élève et qui permet à celui-ci de se former ; contrairement à ses préoccupations premières orientées vers la seule consolidation de sa propre posture. Même si ses formulations indiquent encore une activité adressée à elle-même, il est toutefois notable que PR 1 voudrait rendre les élèves plus actifs et responsables de leur formation, à la fin de cette expérience de recherche.

Concernant la transmission, PR 4 utilise un peu les mêmes termes que dans le premier entretien, mais il les attribue à présent aux élèves : apprendre avec « *enthousiasme* » (E2 PR 4_5) quand on est un élève et « *sans forçage* » (E2 PR 4_53). Il souhaite que l'élève prenne part activement à sa formation et non qu'il agisse sous la contrainte, alors qu'au début de sa participation à ce travail de recherche il était dans une posture descendante (« *c'est moi qui*

dirige » E1 PR 4_35). Les ambitions de PR 4 sont aussi moins élevées : il s'autorise à échouer, dans le processus de transmission, car l'élève se détermine par lui-même. Certes, PR 4 va encourager l'élève à apprendre et l'« *aider à apprendre* » (E2 PR 4_7), mais ses démarches auprès des élèves peuvent ne pas rencontrer le succès escompté.

Ainsi, PR 1 et PR 4 ont progressivement évolué dans leur vision de la transmission. Alors qu'ils voyaient la transmission comme une activité dont la responsabilité leur revenait, car ils sont les garants du savoir, ils endossent maintenant la posture d'accompagnement et se positionnent comme des médiateurs entre les élèves et les savoirs ou les savoir-faire à acquérir. Dans un premier temps, le savoir leur donnait une légitimité et faisait d'eux les maîtres de la classe. Inconsciemment, du moment que les élèves s'exécutaient, ils étaient les bénéficiaires de leur activité, notamment en termes d'image du professeur et d'estime de soi car ceux-ci, en coopérant, renforçaient le sentiment d'efficacité personnel de l'enseignant. En faisant évoluer leur approche de la transmission, PR 1 et PR 4 laissent une part de responsabilité aux élèves. De plus, les lycéens deviennent les vrais bénéficiaires de la transmission : PR 1 et PR 4 leur proposent les moyens de réussir, s'intéressant maintenant davantage à la réussite des jeunes dans leur globalité.

2.2. L'évolution dans la prise en compte de l'hétérogénéité des classes

Au début de la recherche, les effectifs nombreux et les classes hétérogènes étaient souvent source de préoccupation, voire de crispation chez les enseignants. Les derniers entretiens semblent montrer que les enseignants ont évolué sur cette question et que les différents niveaux des élèves perturbent moins leur manière d'agir que par le passé.

2.2.1. Au début de la recherche empirique

Le tableau 26 permet de restituer la manière dont les enseignants appréhendent l'hétérogénéité des classes. Les propos sont extraits des entretiens de début de recherche. Les différences des élèves sont davantage présentées comme sources de difficultés ou de gêne et sont peu acceptées comme une partie inhérente aux missions d'enseignement et d'apprentissages.

PR 1_ Entretien 1	PR 3_ Entretien 1	PR 4_ Entretien 1
<p>« il y a toujours quand il y a de grandes différences dans la classe »</p> <p>« trop grosse différence entre les élèves/ ben là c'est difficile à gérer »</p> <p>« là j'arrive pas à me démultiplier et à préparer assez de choses pour tout le monde en même temps / ça c'est vrai que c'est une difficulté »</p> <p>« on a par exemple 35 élèves devant soi et qu'il faut ben euh... donner plus d'attention à certains »</p>	<p>« je sais pas comment on arrivera à prendre en compte cette différence entre »</p> <p>« c'est vrai que dans des classes de 36 ... on a des élèves ... qui sont plutôt attentifs ... qui sont intéressés et d'autres pour qui... c'est plus compliqué ... ça ... voilà »</p> <p>« Compliqué » (10 occurrences dans l'extrait)</p>	<p>« par rapport à ces cas »</p> <p>« je me disais ben si ça bloque là/ qu'est-ce qui va se passer en troisième/ qu'est-ce qui va se passer / du coup j'ai... je mettais en perspective les élèves que j'avais en seconde / en première »</p> <p>« / bon ben cet élève-là bon ben les parents sont divorcés ... ou sont en instance de divorce ou les parents sont pas derrière eux/ voilà/ ou cet élève a des difficultés... qu'il a depuis la primaire etc »</p>

Tableau 26 : *verbatim* en lien avec l'hétérogénéité des classes, entretien initial pour les 3 enseignants

Au début de la recherche PR 4 n'évoque pas réellement la différenciation pédagogique. Il parle souvent d'élèves en grande difficulté qui occupent une partie de son temps et de ses préoccupations, mais il ne semble pas identifier de nuances ni de niveaux intermédiaires.

PR 1 et PR 3, plus expérimentés, rendent compte de la difficulté de travailler avec des classes hétérogènes. PR 1 explique que « *c'est difficile à gérer* » (E1 PR 1_21) et PR 4 parle de « *compliqué* » (E1 PR 3_17). Les deux enseignants perçoivent certaines limites à leur activité et éprouvent un manque d'efficacité, alors qu'ils aimeraient répondre aux besoins de tous les élèves sans toutefois y parvenir véritablement. PR 1 regrette d'ailleurs de ne pas « *arrive[r] à [se] démultiplier et à préparer assez de choses pour tout le monde* » (E 1 PR 1_21). Elle souligne sa volonté d'être à l'écoute de chaque élève et de pouvoir répondre aux besoins de tous, en proposant des préparations adaptées. Malheureusement, ce vœu ne se concrétise pas. PR 1 éprouve donc les limites de son pouvoir d'agir.

PR 3 connaît l'activité empêchée, susceptible de dégrader le sentiment d'efficacité personnelle, dès lors que la difficulté se répète ou se prolonge dans le temps. Il aborde surtout les différences de motivation entre les élèves, ce qui conditionne leur application et leur investissement dans la discipline. Il voit là une réelle source de complication au quotidien et

rappelle aussi sa volonté de répondre aux besoins des élèves tout en constatant les limites de son activité.

2.2.2. À la fin de la recherche empirique

Le tableau 27 permet de restituer la manière dont les enseignants appréhendent l'hétérogénéité des classes. Les propos sont extraits des entretiens de fin de recherche.

PR 1_ Entretien 2	PR 3_ Entretien 2	PR 4_ Entretien 3
<p>« tu t'adaptes à chaque enfant »</p> <p>« quand tu as des élèves en très très grandes difficultés / tu ne peux pas agir de la même façon »</p> <p>« Une fois que le travail est fait pour une / tu peux l'adapter à d'autres »</p> <p>« je vais essayer d'adapter / la façon d'enseigner »</p>	<p>« c'est un métier qui demande de s'adapter systématiquement / alors que ce soit au public qu'on a devant soi ou par des circonstances extérieures »</p> <p>« il faut automatiquement réadapter la chose »</p> <p>« chacun s'est adapté / a trouvé des moyens de faire progresser des élèves malgré la contrainte »</p> <p>« sur deux types de classes / deux types de niveau d'élèves qui sont diamétralement opposés »</p> <p>« ils n'étaient pas du tout sur le même niveau »</p>	<p>« montrer que on peut y arriver étape par étape / petit à petit / et donc c'est ce qu'on / c'est du coup l'enseignement différencier / la différenciation / en tous cas / c'est comme ça que j'ai interprété la différenciation / l'élève a besoin de plus de temps / plus d'étapes pour arriver au même niveau / que les autres »</p>

Tableau 27 : *verbatim* en lien avec l'hétérogénéité des classes, entretien final pour les 3 enseignants

À la fin de l'expérimentation, les classes hétérogènes ne constituent plus la même source de contrariété. Les trois participants abordent la nécessaire adaptation aux classes et aux niveaux des élèves plus sereinement ; ils semblent s'imposer moins de contraintes et être plus en accord avec ce qu'ils font.

PR 1, qui avait évoqué son impossibilité à se « *démultiplier* », dit maintenant s'adapter à « *chaque enfant* » (E2 PR_13), « *adapter sa façon de travailler / d'enseigner* » (E2 PR 1_45). Elle exprime aussi sa capacité à adapter le travail à une seconde classe, même si celui-ci a été conçu et expérimenté pour une première classe. Le pouvoir d'agir de PR 1 semble plus étendu,

puisqu'elle se dit en mesure de proposer des activités qui conviennent aux élèves et qui font sens pour elle, même si « *s'adapter à chaque enfant* » peut sembler ambitieux. La perception de la situation n'est plus la même et cause moins de tensions psychiques pour PR 1. D'ailleurs sa créativité est exercée et lui permet de diversifier les approches et la mise en œuvre des séances. La créativité est particulièrement importante pour la pédagogie de projets de PR 1, qui souscrit à cette approche, en raison de la liberté qu'elle permet aux enseignants.

PR 3 évoque la capacité d'adaptation comme étant une obligation professionnelle et une qualité personnelle permettant de mieux vivre son métier. Que ce soit l'adaptation à un nouvel établissement, influencé par un environnement scolaire, l'adaptation aux niveaux des élèves ou l'adaptation aux circonstances extérieures, savoir faire preuve de souplesse et de réactivité permet de mieux vivre le quotidien. Si au début, être en mesure de répondre aux différents niveaux des classes ou des élèves était source de complication pour PR 3, à la fin de la recherche empirique PR 3 semble plus apaisé sur ce sujet. Arriver à atteindre des objectifs très précis et pour chaque élève n'est plus aussi crispant pour PR 3. Sa relecture des objectifs se traduit pas une volonté plus modeste de « *faire progresser* » les élèves, ce qui devient plus tenable pour lui. PR 3 se centre sur la progression des élèves, au lieu de chercher à atteindre des objectifs trop hermétiques pour certains élèves dans les conditions actuelles, tant au niveau des conditions d'encadrement que des pré-acquis dont disposent ces élèves pour espérer atteindre les objectifs en question. De plus, le renouvellement que demande le métier d'enseignant implique d'être en mesure de créer, de reprendre et de retravailler les séances, ce qui repose sur des capacités d'agir conséquentes et une volonté d'adopter une pratique réflexive.

PR 4, pour sa part, est passé d'une vision binaire des élèves à une plus grande conscience des nombreuses nuances de capacités des élèves au sein d'une classe, ce qui le conduit à adapter ses activités. PR 4 arrive à s'adapter et encourage le travail des élèves, pour que ceux-ci puissent progresser à leur rythme grâce aux étapes aménagées par l'enseignant (E2 PR 4_7). La différenciation ne semble pas trop poser de difficulté pour PR 4 et son activité paraît plus ciblée, voire adaptée aux élèves qui composent les classes hétérogènes.

L'évolution des trois participants montre surtout un regard plus lucide sur la réalité des élèves et aussi une extension de leur pouvoir d'agir, selon les groupes qu'ils ont en responsabilité. Si les trois participants restent toujours aussi motivés, aussi sérieux et aussi impliqués dans leurs missions, il apparaît toutefois qu'un idéal moins élevé du métier et une

intervention plus ajustée à la réalité du terrain permettent une meilleure évaluation du réel de l'activité et participent d'une renormalisation des contraintes, ce qui aide à redonner du sens à ce que font les enseignants et diminue leurs tensions psychiques.

2.3. L'évolution des préjugés sur les élèves

2.3.1. Au début de la recherche empirique

Le tableau 28 s'intéresse au regard que les enseignants portent sur les élèves, notamment ceux qui contrarient le déploiement de leur activité, au début de la collecte des données.

PR 1_ Entretien 1	PR 3_ Entretien 1	PR 4_ Entretien 1
« il n'y avait pas moyen de capter l'attention des élèves »	« j'ai l'impression qu'on est dans une génération de zapping »	« en 5e ils étaient perdus/ et quand en 5e ils sont perdus/ moi je vois toute la chaîne après/ en fait/ ... et du coup... je sais ce qui va se passer entre guillemets par après »
« c'était de la garderie »	« on n'arrive plus à se concentrer plus de dix minutes sur une activité »	« y avait à chaque fois/ on va dire/ une explication... acceptable/ par rapport à ces cas »
« apprendre comme il faut »	« ils sont une société d'images »	« cet élève-là bon ben les parents sont divorcés ... ou sont en instance de divorce ou les parents sont pas derrière eux/ voilà/ ou cet élève a des difficultés... qu'il a depuis la primaire »
« elle n'arrive pas à progresser ... car elle n'a pas les capacités intellectuelles pour »	« je sais pas comment on arrivera à prendre en compte cette différence entre euh ... les élèves des années avant deux mille et puis après deux mille »	

Tableau 28 : *verbatim* en lien avec les préjugés, entretien initial pour les 3 enseignants

Les trois enseignants tendent à exprimer divers préjugés qui concernent notamment les élèves en difficultés scolaires ou ceux qui les gênent dans la mise en œuvre de leur activité ou bien encore ceux qui nécessitent plus d'attention de leur part. Quelles que soient les difficultés constatées, du moment que l'enseignant se retrouve face à la complexité, il tend à

trouver des traits communs aux élèves qui pourraient expliquer leurs difficultés. Et la situation est toujours envisagée selon les manques ou défaillances des élèves.

Les préjugés portent sur l'absence de perspectives favorables ou de potentiel accordés aux élèves. PR 1, affectée dans un collège difficile de zone rurale classé ZEP (Zone d'Education Prioritaire), avait exposé qu'« *il n'y avait pas moyen de capter l'attention des élèves* » (E1 PR 1_21). C'est encore le cas, lorsqu'elle dit d'une élève : « *elle n'arrive pas à progresser ... car elle n'a pas les capacités intellectuelles pour* » (E1 PR1_11), inscrivant les élèves dans une voie vouée à l'échec : la négation exprimant effectivement l'absence de tout espoir d'amélioration. Ces propos trouvent écho dans le discours de PR 4 qui suggère que les élèves en échec scolaire ont toujours un peu le même profil. La formule « *ces cas* » (E1 PR 4_55) est assez significative, puisqu'elle sert à désigner un élève s'étant fait remarquer pour ses difficultés. Le déterminisme est très explicite dans le premier entretien : une situation scolaire critique en classe de cinquième permet de tracer des perspectives défavorables pour le jeune, sans qu'il puisse d'ailleurs s'y soustraire, ce que suggère le nom « *chaîne* » dans « *quand en 5e ils sont perdus/ moi je vois toute la chaîne après* » (E1 PR 4_50).

D'autres préjugés portent sur les bonnes méthodes d'apprentissage ou les difficultés de concentration. PR 1 se montre toujours très modélisante en faisant avancer les élèves au même rythme et en imposant une méthode unique d'apprentissage, puisqu'elle souhaite leur montrer comment « *apprendre comme il faut* » (E1 PR 1_1). Elle pense qu'il existe de bonnes pratiques et de mauvaises méthodes d'apprentissage. PR 3 rejoint assez fortement PR 1 en soulignant le caractère générationnel de comportements d'élèves, distinguant les élèves nés avant ou après l'an deux mille (E1 PR 3_32). Il déplore notamment le manque de capacités à se concentrer longtemps, puisqu'il parle de « *génération zapping* » (E1 PR 3_21) ou « *on n'arrive plus à se concentrer plus de dix minutes sur une activité* » (E1 PR 3_21). L'approche de l'élève est donc peu individualisée. Enfin, la métaphore de la garderie contribue à l'infantilisation des élèves qui contrarient le déploiement de son activité.

Conscients de leurs limites, les enseignants expérimentent à chaque fois les conséquences d'un pouvoir d'agir limité ou inefficace, puisqu'ils ne savent répondre aux besoins spécifiques de ces élèves, ce qui génère des contrariétés dont la responsabilité est reportée sur les élèves ou sur des facteurs autres. Cependant, la sensibilisation et formation aux troubles d'apprentissages, au contexte et divergences culturelles ou aux différentes

méthodes d'apprentissages ne favoriseraient-elles pas une meilleure prise en charge des élèves par leurs enseignants ?

2.3.2. À la fin de la recherche empirique

Le tableau 29 rend compte du regard que les trois enseignants portent sur les élèves et leurs évolutions possibles, à la fin de la collecte des données.

PR 1_ Entretien 2	PR 3_ Entretien 2	PR 4_ Entretien 2
« Je pense que c'est le rapport de confiance [...] il y a vraiment de grands progrès »	« je trouve que ça donne plus de sens à la matière / alors pas pour tous les élèves certes »	« c'est du coup l'enseignement différencié / la différenciation / en tous cas / c'est comme ça que j'ai interprété la différenciation / l'élève a besoin de plus de temps / plus d'étapes pour arriver au même niveau / que les autres »
« pour que les élèves sachent se débrouiller tout seuls »	« y a des élèves qui aiment bien des traces écrites bien faites »	« certains cas l'élève prend conscience et il y a donc déjà quelque chose de positif / de ce que j'ai pu constater directement de mes propres yeux / et dans d'autres cas ...»
« si quelque chose ne marche pas / tu inventes autre chose / tu t'adaptes tout le temps jusqu'à ce que ça marche »	« j'ai des élèves / justement / qui m'ont demandé de laisser le padlet en place comme ça ils auront le temps de travailler dessus pendant les vacances »	« en tous les cas ces élèves-là avaient / coïncidence ou pas / des PAI »
	« qu'on voit qu'il y a quand même une poursuite pour ces élèves qui sont... euhm... / qui sont solides et qui sont travailleurs »	

Tableau 29 : *verbatim* en lien avec les préjugés, entretien final pour les 3 enseignants

À la fin de la collecte des données, les propos des enseignants sont moins marqués par des préjugés sur les élèves. Dans le second entretien réalisé avec PR 1, il convient de noter que les élèves deviennent acteurs de leur formation et qu'elle souhaite œuvrer à leur indépendance : « *pour que les élèves sachent se débrouiller tout seul* » (E2 PR 1_1). Par ailleurs, elle se comporte de façon moins modélisante expérimentant différentes manières de procéder dans l'acquisition des savoirs et des savoir-faire. Elle dit bien : « *si quelque chose ne marche pas / tu inventes autre chose / tu t'adaptes tout le temps jusqu'à ce que ça marche* »

(E2 PR 1_13). PR 1 n'est plus autant dans la transmission verticale et l'approche plus positive des élèves favorise l'instauration d'un lien pédagogique, moins teinté de désirs de reconnaissance, même inconscients. Globalement, les élèves occupent bien plus souvent la fonction *sujet* dans les phrases, preuve qu'ils sont maintenant à l'initiative de l'action à réaliser au service de leur formation.

Les propos sur les élèves sont également plus nuancés. Certes, il est encore possible de déceler d'anciennes généralisations, mais un changement doit être souligné car PR 4 se montre plus mesuré dans ses jugements sur les élèves, tout comme PR 3 d'ailleurs. Par exemple, l'alternance « *certaines cas ... d'autres cas* » (E2 PR 4_9) prouve que PR 4 différencie au moins deux issues pour les élèves. Même si l'on note encore une catégorisation, la chaîne du déterminisme semble rompue. Il inscrit moins les élèves dans une sorte de fatalité impossible à dépasser. Lorsqu'il évoque les P.A.I. (Plan d'accueil individualisé) des élèves, il se veut aussi moins affirmatif que durant le premier entretien semi-dirigé. Enfin, quand il expérimente la différenciation, il observe aussi des progrès chez les élèves (E2 PR4_25, E2 PR 4_7).

L'approche de la discipline est aussi décrite avec une plus grande nuance dans les propos des participants. PR 3 distingue les élèves pour lesquels les nouveaux programmes seront plus attractifs et ceux pour lesquels ce ne sera pas le cas. Il dit que l'enseignement par spécialités donne : « *plus de sens à la matière / alors pas pour tous les élèves certes* » (E2 PR 3_11). Les élèves ne sont plus tous semblables, ni dans leur comportement ni dans leur rapport à la discipline, c'est pourquoi la généralisation devient obsolète.

Ces variations correspondent aussi à une vision plus positive de la différenciation et une relation pédagogique plus satisfaisante, notamment pour PR 1 et PR 4 qui arrivent ainsi, grâce à la créativité, à mieux répondre aux besoins des élèves et à les accompagner dans une dynamique d'apprentissage. Ainsi, les trois enseignants ne tiennent plus exclusivement des propos qui inscrivent les élèves dans des schémas types. Ils s'éloignent également d'une volonté d'uniformiser les connaissances et les moyens de transmettre ces connaissances. Leur rapport aux élèves en échec scolaire ainsi que l'aide à apporter à ceux-ci paraissent plus adaptées et moins insurmontables pour eux. Des propos nuancés et une réflexion sur l'hétérogénéité des classes sont perceptibles et bien plus marqués en fin de parcours qu'au début de la recherche. Les participants ont-ils trouvé les moyens ou les ressources nécessaires à l'évolution du regard porté sur les élèves ? Connaissent-ils une activité plus efficiente ? Les

discussions sur le métier les autorisent-ils à être moins dépréciatifs, lorsqu'ils n'arrivent pas à atteindre les objectifs fixés ?

2.4. L'évolution du besoin de reconnaissance

Un point qui évolue, aussi, est la question de la reconnaissance, qu'elle vienne des élèves ou de la hiérarchie.

2.4.1. Au début de la recherche empirique

Le tableau 30 rend compte d'un désir de reconnaissance de la part des trois participants à la recherche, même si l'objet de cette reconnaissance diffère selon les personnes.

PR 1_ Entretien 1	PR 3_ Entretien 1	PR 4_ Entretien 1
« voir que des élèves qui arrivent en te disant /euh... /qu'ils détestent la matière / réussissent à progresser »	« quand on voit aussi qu'il y a une bonne relation avec ses élèves »	« c'est moi qui dirige »
« on dit toujours qu'il ne faut pas aimer ses élèves / mais moi je sais pas »	« c'est un merci sans vraiment être un merci »	« c'est moi qui donne le ton / c'est moi qui donne le rythme »
« c'est le contact avec les élèves qui fait beaucoup »	« quand on les voit revenir euh discuter »	« dans le sens où tu ne recules pas/ enfin/ c'est inconscient/ déjà là/ en fait/ j'ai le dessus entre guillemets »
« il y a un vrai contact »	« je pense que c'est la plus grande satisfaction. Parce que je pense pour le restant c'est un métier euh... / ou au final / des mercis euh ... ont en a très peu »	« il faut rétablir le lien/ et en tant que prof c'est moi qui dois faire le premier pas »
« un public de plantes vertes n'a aucun intérêt »		« s'il y a pas le lien / la connaissance elle passe pas »
« le rapport de confiance euh... / euh... / ado adulte qui aide déjà beaucoup »	« pour l'évolution de la carrière Ça ça devient compliqué / Maintenant / dans l'établissement ... en fonction de la direction / il y a quand même une certaine reconnaissance ... même si	Le mot <i>LIEN</i> (21 fois dans l'entretien 1)
« le chef d'établissement finit par s'en apercevoir et là il me dit ah mais pourquoi vous ne m'en avez pas parlé		

et euh... et après euh / il me donne quelques heures en plus et euh... de rétribution »	on ne la voit pas directement / on la sent quand même »	
---	---	--

Tableau 30 : *verbatim* en lien avec le besoin de reconnaissance, entretien initial pour les 3 enseignants

Pour PR 4, la seule reconnaissance qui compte à ses yeux, est celle des élèves : il souhaite être respecté et imposer son tempo aux élèves, lorsqu'il fait cours. Il souhaite aussi être reconnu pour ses qualités d'enseignant : PR 4 est donc préoccupé par une reconnaissance à relier au statut. PR 4 laisse transparaître son souci d'appartenir au genre professionnel et d'être reconnu comme tel, plus qu'il ne s'inquiète d'une reconnaissance matérielle ou hiérarchique, contrairement à PR 1 ou à PR3.

Pour les enseignants plus expérimentés, PR 1 et PR 3, la reconnaissance est attendue de la part des élèves et de la hiérarchie, même si ce n'est pas le même type de reconnaissance. Lorsqu'il est question de la reconnaissance de la part des élèves, ils ont besoin de savoir si leur activité est agréable, efficace, voire adaptée à la préparation des lycéens à leurs études supérieures. PR 1 cherche toutefois à montrer l'intérêt de sa discipline aux élèves réticents. Elle rappelle notamment qu'une des satisfactions du métier est de « *voir que des élèves qui arrivent en te disant /euh... /qu'ils détestent la matière /réussissent à progresser* » (E1 PR1_4). Intéresser les élèves pour parvenir à les faire participer au cours est un retour attendu de PR 1, puisqu'elle ne désire pas de « *plantes vertes* » qui sont sans intérêt pour elle (E1 PR1_2), dans la mesure où les élèves sont les miroirs de son activité.

La bonne relation avec les élèves importe à PR 3 et à PR 4, car les autres retours sont devenus inaccessibles depuis l'instauration du PPCR (parcours professionnels, carrières et rémunérations) en 2017. PR 3 a conscience que toute accélération d'avancement « *devient compliqué[e] pour l'évolution de carrière* » (E1 PR 3_14) et que seule une reconnaissance directe, locale, du chef d'établissement peut permettre d'obtenir une certaine reconnaissance hiérarchique. Il est question, ici, du jugement d'utilité qui est une rétribution symbolique pour le travail qui est rendue par la hiérarchie. PR 1 explique aussi que son chef d'établissement lui « *donne quelques heures en plus et euh... de rétribution* » (E1 PR1_13) pour certaines actions menées au service des élèves. Cette reconnaissance matérielle en attributions d'heures supplémentaires effectives est toutefois conditionnée au vouloir et aux moyens à disposition du chef d'établissement.

2.4.2. À la fin de la recherche empirique

Le tableau 31 aborde le sujet de la reconnaissance, à la fin de la recherche, et accentue davantage le souhait d'une relation de qualité fondée sur une reconnaissance mutuelle des partenaires de cette relation éducative.

PR 1_ Entretien 2	PR 3_ Entretien 2	PR 4_ Entretien 3
<p>« Je pense que c'est le rapport de confiance »</p> <p>« Donc c'est toujours la proximité avec les élèves / ça c'est important / qu'ils se sentent bien / qu'ils apprécient ce qu'ils fassent »</p> <p>« quand au fur et à mesure tu arrives à cet intérêt »</p> <p>« souvent les élèves me disent / on est dans les tranchées / là / on est en train de vivre la guerre »</p>	<p>« ce fossé / en tous les cas / cette distance qu'il y a eu avec les élèves / c'était quand même particulier »</p> <p>« quand on est revenus avec les élèves [...] c'était quand même intéressant de revoir en fait les élèves/ et... et d'avoir à nouveau ce contact »</p>	<p>« alors que du côté 1 STMG / c'était beaucoup plus fructueux en terme de retours / euhm... même en terme d'échanges etc/ y avait un vrai plaisir de les retrouver / alors que côté seconde / c'était limite une corvée »</p> <p>« en classe virtuelle / ils sont que quelques-uns qui participaient / quand je leur disais / mais pourquoi vous vous êtes là / ils me disaient / mais ça nous fait plaisir de vous voir / c'est bien / il y a une bonne ambiance et du coup on vient vous voir / juste ça / c'est une phrase qui est sortie comme ça / mais ça veut bien dire quelque chose du rapport qu'ils ont par rapport à la matière / ou à l'enseignement / même s'ils ne comprennent pas tout / le feeling passe bien / et c'est déjà une bonne chose »</p> <p>« on vient / mais on vient parce que sinon ils appellent les parents »</p>

Tableau 31 : *verbatim* en lien avec le besoin de reconnaissance, entretien final pour les 3 enseignants

« *Arriver à faire progresser* » et « *arriver à intéresser* » les élèves sont des expressions qui montrent que susciter l'intérêt et l'adhésion des élèves à sa discipline est un signe très

favorable de reconnaissance pour PR 1. Pour arriver à ses fins, PR 1 souhaite s'appuyer sur une confiance réciproque ainsi que sur sa capacité à animer les séances de cours. Rendre la discipline accessible et compréhensible anime maintenant PR 1, bien plus que le besoin d'être reconnue comme étant une bonne enseignante. Les attentes de reconnaissance ne sont plus formulées par PR 1 : soit elles ont été tues, soit elles ont été suffisamment ressenties, soit PR 1 a évolué et a modifié son angle de vue. Il en est de même pour PR 3 qui n'a absolument pas abordé les questions de reconnaissances hiérarchiques ou matérielles durant l'entretien semi-dirigé de fin de recherche. L'entretien ne s'y prêtait-il pas non plus ? PR 3 se positionne autrement ou fait-il preuve de résilience ? Enfin, la reconnaissance des élèves et un sentiment d'efficacité personnelle fort auraient-ils, après le confinement, pris le pas sur les attentes plus matérielles ?

L'importance de la relation avec les élèves est vraiment soulignée par les trois enseignants. Celle-ci avait d'ailleurs été mise à l'épreuve durant le confinement qui avait imposé une distance physique, symbolique de la rupture relationnelle et subjective. PR 3 décrit l'éloignement d'avec les élèves en employant les noms « *fossé* » ou encore « *distance* » (E2 PR3_12). PR 4 a peu modifié son point de vue sur le sujet de la relation car elle permet un échange fructueux avec les élèves, ce qui l'aide à ajuster sa pratique et ses activités à leurs besoins. Néanmoins, la manière d'instaurer le lien a quelque peu évolué, notamment par le déploiement d'activités et de démarches pédagogiques (comme la différenciation et l'écoute, par exemple) et non plus exclusivement par la seule séduction. La reconnaissance est étroitement liée au lien pédagogique et à la coopération des élèves, même s'il est aussi flatté de constater que des élèves assistent à la classe virtuelle parce qu'ils apprécient le professeur. PR 4 rapporte des paroles d'élèves dont certains disent que « *ça nous fait plaisir de vous voir* » (E2 PR4_25), ce qui est bien plus agréable à entendre pour PR 4 que la réponse d'une autre classe avouant assister à la classe virtuelle pour ne pas être signalés absents par le vie scolaire (E2 PR 4_26).

2.5. L'évolution du rapport à la prescription

Le rapport à la prescription évolue peu entre le début et la fin de l'expérience. Une amorce est perceptible, mais elle concerne l'évolution du regard sur la prescription grâce aux

échanges entre les collègues sur les textes officiels, les ambitions des textes ou la mise en œuvre de ceux-ci.

2.5.1. Au début de la recherche empirique

Le tableau 32 aborde la question du rapport des participants à la prescription au début de la recherche. Leurs propos permettent de mesurer que celle-ci préoccupe fortement les trois participants à la recherche.

PR 1_Entretien 1	PR 3_Entretien 1	PR 4_Entretien 1
<p>« mieux à saisir ce qui est demandé »</p> <p>« notre métier nous oblige à »</p> <p>« bon j'avais essayé de regarder le travail par îlots / où on demande de préparer aux élèves de préparer à la maison »</p>	<p>« Alors /on doit suivre des cadres »</p> <p>« on doit jongler systématiquement avec des choses... entrer dans des cadres ... et ... au final essayer de faire de la discipline en même temps que de... d'intéresser / et ça devient quelque chose d'extrêmement compliqué »</p> <p>« j'essaie de chercher des documents variés euh alors effectivement du texte ... parce qu'il faut en faire »</p> <p>« il y avait effectivement euh... voilà ce qu'il faut faire mais après pour faire une application que ce soit au collège ou au lycée / bien ça devient beaucoup plus problématique »</p> <p>« tu dois former en fait un futur citoyen ... ou euh ... ou euh ... un adulte en pleine conscience de ses moyens ou euh ... etc mais aussi quelqu'un qui doit travailler avec ses collègues / qui doit travailler avec une administration »</p>	<p>« mais y a tout ce qui est / cette histoire de programme / programme / programme etc / je trouve ça bridant alors que les difficultés euh... / enfin / alors finalement / c'est pas les programmes / mais plutôt le souci de les faire avancer / euhm... / effectivement/ on peut finir le programme mais si eux ils ont rien compris »</p> <p>« on est obligés » (au sujet de la formation initiale)</p>

	« par exemple on va essayer de trouver quelques textes en histoire antique/ qui sont ardues et qu'ils ne comprennent pas forcément parce qu'ils sont difficiles »	
--	---	--

Tableau 32 : *verbatim* en lien avec le rapport à la prescription, entretien initial pour les 3 enseignants

Les contraintes liées à la mise en œuvre des programmes sont particulièrement importantes et présentes dans l'esprit des participants. Dans le premier entretien, PR 1 évoque les programmes à quatre reprises et elle dit aussi « *mieux à saisir ce qui est demandé* » (E1 PR 1_5), se référant ainsi à la dimension impersonnelle du métier qui se traduit par les demandes institutionnelles. Elle parle aussi du « *métier [qui] oblige à* » (E1 PR1_17) évoluer avec son temps, mais elle se place ici plutôt dans une perspective sociétale que dans une approche institutionnelle. Elle tente malgré tout d'appliquer les nouvelles directives concernant le travail collaboratif des élèves, mais elle reste sceptique face au résultat et justifie la déception par un travail personnel des élèves trop superficiel. Elle dit « *bon j'avais essayé de regarder le travail par îlots / où on demande de préparer aux élèves de préparer à la maison / mais que les classes soient bonnes ou pas / c'est pas réalisable // on est face à une génération qui travaille trop peu à la maison* » (E1 PR1_22). Cette prise de parole montre une discordance entre la prescription et sa réalité, entraînant un certain conflit de logique selon PR 1. Ces consignes et demandes institutionnelles se retrouvent aussi dans le discours de PR 3. Il suffit de rappeler sa définition du métier : « *tu **dois** former en fait un futur citoyen ... ou euh ... ou euh ... un adulte en pleine conscience de ses moyens ou euh ... etc mais aussi quelqu'un qui **doit** travailler avec ses collègues / qui **doit** travailler avec une administration* » (E1 PR3_1). La modalité du verbe *devoir* est d'autant plus forte qu'il est répété plusieurs fois. Dans un premier temps, la contrainte porte sur les finalités de sa mission d'enseignant et sur la capacité à travailler dans un environnement : cette contrainte vient de la dimension transpersonnelle du métier. Les programmes et les directives disciplinaires sont également évoqués, puisque PR 3 s'efforce de « *chercher des documents variés euh alors effectivement du texte ... parce qu'il faut en faire* » (E1 PR 3_22), où l'obligation est évoquée par le verbe *falloir*.

Pour PR 4, la contrainte provient en plus des formateurs qui donnent des directives et transmettent des attentes ministérielles en termes de programmes et de formations. PR 4 évoque les tensions que cela génère en ces termes : « *mais y a tout ce qui est / cette histoire*

de programme / programme / programme etc / je trouve ça bridant alors que les difficultés euh... / enfin / alors finalement / c'est pas les programmes / mais plutôt le souci de les faire avancer / euhm.../ effectivement/ on peut finir le programme mais si eux ils ont rien compris » (E1 PR 4_66). Le participe « *bridant* » indique à quel point cette situation est pesante pour PR 4, puisqu'il fait une analogie avec la pièce du harnais qui sert à diriger le cheval. Il traduit là l'absence d'initiative et le caractère assommant des programmes à honorer, quelle que soit la situation. Pour lui, il y a une tension entre la nécessité de finir le programme et la difficulté des élèves à suivre le rythme qu'il faudrait mettre en place pour parvenir à traiter l'ensemble des notions imposées par les programmes.

La contrainte peut aussi venir de l'enseignant lui-même. Malgré la difficulté que cela peut représenter dans sa section, PR 3 s'oblige à traiter des textes, comme l'exige les programmes, mais cela n'est pas sans générer certaines tensions car difficile à appliquer. PR 3 dit : « *on doit suivre des cadres* » (E1 PR3_22), « *il y avait effectivement euh... voilà ce qu'il faut faire mais après pour faire une application [...] ça devient beaucoup plus problématique* » (E1 PR 3_27) ou encore « *par exemple on va essayer de trouver quelques textes en histoire antique/ qui sont ardu et qu'ils ne comprennent pas forcément parce qu'ils sont difficiles* » (E1 PR 3_31). D'ailleurs PR 3 explique aussi qu'il ne ménage pas sa peine pour se rapprocher au mieux de la demande institutionnelle, c'est pourquoi il « *retravaille* » ou cherche des supports adaptés, et cela « *prend vachement de temps / et c'est vrai qu'après ... souvent ... quand on est face à des élèves / l'intérêt .../ l'attention/ n'est pas souvent là / donc ça c'est problématique* » (E1 PR 3_17). Comme PR 3, PR 1 s'impose aussi ses propres contraintes. Elle vise ainsi à « *obliger [les élèves] à apprendre* » (E1 PR1_24). L'insistance est forte, puisqu'elle avait déjà dit, juste avant : « *il faut qu'ils apprennent* » (E1 PR1_23). PR1 évoque ici une obligation de résultat qui peut être source de tension, notamment si l'objectif fixé n'est pas atteint, et elle fait écho à sa vision transmissive de l'apprentissage évoquée plus haut.

Les trois enseignants expriment une certaine tension provoquée par les objectifs fixés par l'institution, mais la réalité du terrain ne permet pas toujours d'atteindre ces objectifs sans une forte implication de leur part, implication ressentie comme usante sur la durée. De plus, la crainte de ne pas arriver aux objectifs, du moment qu'ils considèrent réellement les élèves qui leur sont confiés, est grande. Les trois enseignants font part d'un décalage entre les directives et la possibilité réelle de répondre à ces directives. Finalement, ce qui rend la contrainte plus supportable, c'est la possibilité d'échanger sur la contrainte et des façons de

faire, c'est surtout une rencontre intellectuelle et réfléchie pour débattre autour du métier avec des collègues qui vivent les mêmes situations de travail et donc aussi des tensions similaires.

2.5.2. À la fin de la recherche empirique

Le tableau 33 aborde la prescription à la fin de la recherche et permet de mesurer qu'elle est toujours source de préoccupations des enseignants.

PR 1_Entretien 2	PR 3_Entretien 2	PR 4_Entretien 2
« par exemple sur un thème / j'ai vu/ il faut à peu près 2h pour l'introduction / tant d'heures pour le 1er axe / tant d'heures pour le 2e et puis l'aspect conclusif / donc tout doit tenir en 8h / à peu près / ce qui est dense / et en même temps / tu dois amener les élèves au grand oral et les amener à la dissertation / et à l'étude documentaire / c'est 4h d'épreuve / donc c'est beaucoup beaucoup de boulot / donc faut aussi que je prépare déjà mes exercices en disant / ben telle activité va amener à telle compétence / pour l'année / faut que j'arrive à tout bien visualiser »	« y a le discours de l'inspecteur / sauf après il y a la réalité du terrain/ c'est facile de dire il faut les faire travailler en îlots / machin ça machin ça / sauf qu'avec une classe de 36 élèves / euhm... / avec des programmes qui sont énormes » « quand on a le discours / justement / là / de l'inspecteur / on a l'impression qu'il faut le faire tout le temps / et c'est impossible / parce que / parce que ... / il y a une contrainte horaire / les programmes sont trop trop importants / après il faut encore travailler la méthode / il faut encore travailler ci / faut encore faire ça / c'est ch / c'est pas possible / quoi / donc voilà / après je pense qu'il y a des choses / parfois ça se pratique » « du jour au lendemain on vous dit / vous restez à la maison mais vous continuez à faire cours / pas de / rien	« maintenant tu me dis / il y a quelqu'un qui vient me voir / si c'est un inspecteur / euh... / j'aurais beaucoup moins peur on va dire » « je ne suis pas partisan des cours à distance / mais je veux dire / c'est pas un choix que j'ai fait / c'est pas moi qui ai choisi le cours à distance / j'avais pas le choix et en tant que prof »

	qui vient pour nous donner des consignes précises	
--	---	--

Tableau 33 : verbatim en lien avec le rapport à la prescription, entretien final pour les 3 enseignants

Dans le second entretien, PR 1 redonne des contraintes liées à la réforme et à la mise en œuvre de nouveaux programmes. La contrainte est explicitée et renvoie à la mise en œuvre des programmes comme ils sont prévus et dans le temps dont elle dispose, d'où ce raisonnement visant à se projeter dans une progression : « *par exemple sur un thème / j'ai vu/ il faut à peu près 2h pour l'introduction / tant d'heures pour le 1er axe / tant d'heures pour le 2e et puis l'aspect conclusif / donc tout doit tenir en 8h / à peu près / ce qui est dense* » (E2 PR1_50). À nouveau PR 1 traduit une obligation forte, avec le verbe *devoir*, et la contradiction en présentant un programme dense à traiter en seulement huit heures. Elle ajoute aussi : « *en même temps / tu dois amener les élèves au grand oral et les amener à la dissertation / et à l'étude documentaire* » (E2 PR1_50). La simultanéité insiste sur les objectifs parallèles à tenir et l'énumération des exercices laisse entendre le caractère vaste du travail qui attend l'enseignant en spécialité. PR 1 se projette, mais n'ayant pas encore expérimenté le programme, elle se limite à un simple état des lieux sans trop insister sur la possible difficulté de mise en œuvre des nouveaux programmes. Néanmoins, les tensions sont perceptibles.

Contrairement à PR 1, PR 3 a déjà expérimenté les nouveaux programmes avec les élèves de la classe de première. C'est pourquoi il confie sa difficulté à répondre aux exigences, non sans une pointe d'amertume : « *y a le discours de l'inspecteur / sauf après il y a la réalité du terrain/ c'est facile de dire il faut les faire travailler en îlots / machin ça machin ça / sauf qu'avec une classe de 36 élèves / euhm... / avec des programmes qui sont énormes* » (E2 PR 3_20). L'inspecteur, pilote pédagogique, doit accompagner la mise en œuvre des nouveaux programmes, mais PR 3 semble dire qu'il ne mesure pas ce qu'il demande aux enseignants de sa discipline. Son regard est assez critique, alors qu'il accorde volontiers à cet inspecteur d'être à l'écoute et de bons conseils (E2 PR 3_30). Il y a, là, toujours un écart entre la demande institutionnelle, incarnée par l'inspecteur, et la réalité du terrain, où les enseignants éprouvent non sans tension la mise en œuvre de nouveaux programmes ambitieux. PR 3, au départ, trouvait cette réforme plutôt intéressante. Il avait noté son enthousiasme, puisqu'il estimait qu' « *en histoire géographie / le fait qu'on ait maintenant cette spécialité avec la géopolitique et la science politique / je trouve que ça donne plus de sens à la matière* » (E2

PR3_11). PR 3 évoque la nécessité d'éprouver les situations pour mieux les saisir à travers l'antithèse du discours officiel et la réalité du terrain. Il dit : « *quand on a le discours / justement / là / de l'inspecteur / on a l'impression qu'il faut le faire tout le temps / et c'est impossible / parce que / parce que ... / il y a une contrainte horaire / les programmes sont trop trop importants / après il faut encore travailler la méthode / il faut encore travailler ci / faut encore faire ça / c'est pas possible / quoi / donc voilà / après je pense qu'il y a des choses / parfois ça se pratique* » (E2 PR 3-34). PR 3 formule une fois de plus l'incompatibilité de la demande officielle avec sa mise en œuvre dans toutes les classes.

PR 4 rend compte du même type de situations où les directives arrivent, sans que les enseignants soient vraiment à l'initiative des choses. Pour le confinement, par exemple, PR 4 explique qu'il n'a pas aimé dispenser les cours à distance, mais qu'il ne pouvait s'y soustraire. Il se justifie ainsi : « *c'est pas un choix que j'ai fait / c'est pas moi qui ai choisi le cours à distance / j'avais pas le choix et en tant que prof / mon métier est de transmettre / du coup j'essaie de transmettre le mieux possible* » (E2 PR 4_56). Il sait que cela ne lui convient pas et que c'est loin d'être parfait, mais cet outil a permis à PR 4 de garder un certain lien direct avec les élèves, ce qui a finalement motivé son investissement dans la classe virtuelle. PR 4 tente de s'accommoder du mieux possible des consignes et cherche à y trouver un sens ou un intérêt pour soi et sa vision du métier. Il se dit maintenant moins impressionné par les venues d'inspecteurs qu'il a pu l'être par le passé car sa pratique réflexive l'engage dans une activité qu'il assure du mieux possible. Il semble éprouver le sentiment du travail bien fait, ce qui l'aide à gagner en sérénité.

Le rapport à la prescription est toujours source de tension chez PR 1 et PR 3, même s'ils espèrent faire au mieux. Ce qui est dénoncé, c'est le fait que les directives arrivent et se succèdent sans que les enseignants aient les moyens suffisants, selon eux, de répondre aux exigences. De plus, comme le suggère PR 3, les directives arrivent mais ne sont jamais accompagnées d'illustrations ou d'exemples aidant les enseignants à mieux cibler les attendus. Les consignes et contraintes existent aussi pour PR 4, mais il arrive à engager des compromis qui soutiennent son engagement dans son activité sans que cela soit aussi coûteux pour lui que pour les autres enseignants.

2.6. L'évolution dans les postures et les identités personnelles

Certains points observés montrent une constance, soit parce qu'il s'agit de qualités qui perdurent et de savoir-faire antérieurs qui servent au déploiement de l'activité, soit parce que ce sont des traits de personnalités ou des visions du métier auxquelles les participants accordent une place fondamentale.

PR 1_ Entretien 1	PR 3_ Entretien 1	PR 4_ Entretien 1
<p>« je trouve que euh pour qu'un cours soit intéressant il faut qu'il soit enthousiaste / euh / donc pour que j'ai de ... cet enthousiasme il faut que j'aborde des documents nouveaux ou des façons différentes de faire »</p> <p>« il faut être enthousiaste... »</p> <p>« qui sont enthousiastes ... qui font tout pour intéresser les élèves »</p>	<p>« d'être face à des élèves / d'essayer de transmettre d'apporter en fin de compte un savoir-faire et des méthodes / d'essayer euh d'intéresser »</p> <p>« on avait la question de l'immigration en France ... / notamment les deux classes de première ... / et là j'étais parti sur euh... traité ça à partir de l'équipe de France de football avec des élèves qui sont notamment footeux »</p>	<p>« j'ai aussi d'autres passions »</p> <p>« Non / pour moi c'est quelque chose de passionnant/ enseigner c'est quelque chose de passionnant/ dans le sens... on cherche vraiment les mécanismes de la pensée/ en tous cas/ je trouve ça fascinant mais je sais pas pourquoi/ je trouve ça fascinant et du coup euh... / les stratégies que j'ai mises en place pour un apprentissage/ pour enseigner/ euh ça découle de cette passion »</p>

Tableau 34 : *verbatim* en lien avec les postures, entretien initial pour les 3 enseignants

PR 1_ Entretien 2	PR 3_ Entretien 2	PR 4_ Entretien 2
<p>« c'est bien / ça renouvelle complètement la ... / aussi bien les connaissances que les méthodes »</p>	<p>« métier passionnant »</p> <p>« pas le temps de s'y ennuyer »</p> <p>« c'est vrai que c'est aussi un métier très épuisant »</p> <p>« trouver une formule qui permette aux élèves de travailler à leur rythme »</p> <p>« on arrive plus facilement à les raccrocher à différentes petites choses »</p>	

Les trois enseignants cherchent à rendre le cours agréable en étant avenant ou en cherchant des supports ou des démarches qui puissent plaire aux élèves.

Engager les élèves dans l'activité demande une forte présence en cours et un investissement dans les préparations de séance en amont. PR 1 explique au début et à la fin de la recherche que le cours doit être vivant et que l'enseignant doit faire preuve d'enthousiasme, si on veut arriver à motiver les élèves. Aussi affirme-t-elle : « *pour qu'un cours soit intéressant / il faut qu'il soit enthousiaste / euh / donc pour que j'ai de ... cet enthousiasme / il faut que j'aborde des documents nouveaux ou des façons différentes de faire* » (E1 PR1_42). PR 1 suggère aussi que sans implication personnelle et émotions, le cours ne peut toucher les élèves. Les notions pures ne peuvent produire le même effet qu'un cours dans lequel l'enseignant s'implique personnellement. PR 1 a conscience que tous les enseignants n'agissent pas de la sorte, mais nombreux sont ceux qui mettent tout en œuvre pour éveiller l'intérêt des élèves (E1 PR 1_19). Un moyen pour rester motivée et impliquée, selon PR 1, est justement de renouveler les documents, les méthodes, voire les connaissances, comme elle le fait pour la spécialité (E 2_PR 1_52). La pédagogie par projet peut être un autre levier pour garder son dynamisme et l'envie de transmettre. De plus, un enseignant ou une équipe mobilisée autour d'un projet peuvent remobiliser les élèves à leur tour, ce qu'elle explique lorsqu'elle dit : « *quand tu veux emmener une classe / l'équipe pédagogique créé un projet / et tu arrives justement à mobiliser complètement la classe sur le projet* » (E 2_PR 1_31).

Comme PR 1, PR 3 cherche à intéresser les élèves et il dit clairement qu'il voyait le métier ainsi, sauf qu'il ne se doutait pas que cela pouvait être aussi difficile. Il confie qu'il s'attendait à « *être face à des élèves / d'essayer de transmettre d'apporter en fin de compte un savoir-faire et des méthodes / d'essayer euh d'intéresser* » (E1 PR 3_25) mais parfois les élèves ne réagissent pas autant que souhaité ou qu'attendu à la proposition qui leur est faite. PR 3 tente également d'illustrer les points du programme par des apports ou supports susceptibles de motiver les élèves, comme lorsqu'il s'appuie sur l'équipe de France de football pour aborder la question de l'immigration en France (E1 PR3_22). PR 3 n'hésite pas à exploiter sa créativité et les compétences pédagogiques exercées par le passé, pour permettre aux élèves de suivre le cours (E 2_PR 3_13) ou de proposer des accroches stimulantes.

Les trois enseignants parlent de leur métier avec passion. Comme PR 1, PR 3 évoque la passion du métier parce qu'il n'a « *pas le temps de s'y ennuyer* » et en raison de sa diversité

(E2 PR 3_1). PR 4 évoque aussi son métier comme une passion, notamment à travers le comparatif d'égalité : « *j'ai aussi d'autres passions* » (E 1 PR 4_5), mettant son travail sur le même plan que son sport favori ou le pilotage. Il ajoute : « *pour moi c'est quelque chose de passionnant/ enseigner* » (E1 PR4_59) et ce qui le séduit particulièrement, ce sont les « *les mécanismes de la pensée* » qu'il trouve « *fascinant[s]* » (E 1 PR4_59). PR 4, comme ses collègues, est donc dans une approche du métier où les émotions prennent une place importante, puisque le métier est associé au plaisir et à des occupations auxquelles il se consacre durant son temps libre et sans contrainte.

Ce rapport irrationnel au métier permet peut-être de mieux supporter l'usure qu'il génère car PR 3 ne cache pas que « *c'est aussi un métier épuisant* » (E2 PR 3_1). Ainsi, PR 1 et PR 3 utilisent un lexique qui définit souvent le poète inspiré : ils parlent d'« *enthousiasme* » (PR 1), de « *passion* » (PR 3 et PR 4) ou encore de « *vocation* » (PR3). Le participe « *fascinant* » employé par PR 4 est synonyme de « *qui charme* ». Or, le charme est aussi le mot utilisé pour évoquer « *un enchantement ou la magie* ». Aussi, faut-il lire dans ces expressions que la raison, se traduisant par une maîtrise de gestes professionnels, ne suffit pas pour s'épanouir dans ce métier ? Faut-il également être porté par un mouvement intérieur au service de la résilience dans les moments de tensions extrêmes ?

En conclusion, cette étude qualitative montre de manière probante que les trois enseignants ont globalement évolué dans la maîtrise de gestes professionnels, ce qui leur permet aussi de se décentrer et de placer la formation des élèves au cœur de leurs préoccupations, dans le rapport à l'autre, ainsi que dans le jugement auparavant stéréotypé sur les élèves et les situations. Une des évolutions saisissante se situe au niveau de la prise en compte de l'hétérogénéité du niveau des élèves. Enfin il apparaît que les enseignants ont évolué en termes de sérénité intérieure et de confiance en soi. Le rapport au désir de reconnaissance s'est lui aussi modifié, pour se décentrer de la hiérarchie et se recentrer sur le groupe-classe. Un rapport immédiat à la prescription a par contre peu évolué, dès lors que de nouvelles consignes sont diffusées aux enseignants car les prescriptions remettent les enseignants en situation de doutes, de tâtonnement et de manque de perspectives claires, en raison du manque de maîtrise de la mise en œuvre des programmes.

Par ailleurs, des qualités personnelles de ces participants, comme la souplesse, la créativité et la curiosité, sont parfois aidantes puisqu'elles les poussent à adopter une pratique réflexive de la discipline et à questionner la pédagogie, au service du développement de leur propre pouvoir d'agir.

Il apparaît aussi la présence de sentiments trop forts, notamment ceux qui se traduisent par une implication personnelle et émotionnelle dans la relation, est à la fois générateur de tension, et / ou source de résilience. Le début de la recherche met aussi en évidence qu'un idéal professionnel trop inaccessible cause des tensions sources de mal être à cause du travail.

Ainsi, le dispositif mis en place a-t-il permis aux enseignants de discuter, de s'écouter, d'échanger sur leur façon de faire au quotidien. Grâce aux rencontres qui prenaient appui sur le métier, les enseignants ont pu observer les collègues et se donner des conseils favorisant aussi une mise à distance de l'activité et des réflexions sur les possibilités de faire autrement. La controverse sur le métier à partir d'observations concrètes et dans un cadre précis apparaît ainsi comme utile pour l'évolution des pratiques et des postures ainsi que la résolution des tensions. . Ainsi, ce dispositif a-t-il permis « une mise en parole, qui est libératrice » (Israël, 1989).

2.7. Synthèse tabulaire du croisement des résultats des 3 enseignants en 3 points

2.7.1. La relation maître et élève

RELATION MAÎTRE ÉLÈVE										
Point observé	Evolution sensible			Amorce de changement			Pas d'évolution			Remarque, information complémentaire
ENSEIGNANT	PR 1	PR 3	PR 4	PR 1	PR 3	PR 4	PR 1	PR 3	PR 4	
Maternante										Assume clairement la nature de cette relation.
Assistance										Acceptent des missions hors du champ de la transmission.
Amour										Ne semble plus entrer dans des relations aussi intimes avec les élèves, instaure une certaine distance.
Pédagogie										Relation asymétrique assumée. Confiance faite aux élèves.
Préjugés										Préjugés sur élèves, contexte apprentissage et réussite des élèves.
Inscrire élèves dans dynamique de réussite										Évolution du regard sur l'élève et du rapport à la différenciation pédagogique. PR 1 aborde déjà le sujet dans le 1 ^{er} entretien.
Activité au service des élèves										Moins autocentrée et plus tournée vers les besoins des élèves
Séduction										Evolution assez marquée pour les deux enseignants qui changent de regard sur la relation

Recherche reconnaissance										Déplacement de la préoccupation
Autorité (autoritarisme)										PR 1 et PR 4 moins dans le pilotage serré et donc moins autoritaristes.

Tableau 36 : Bilan de l'évolution des 3 participants au sujet de la relation maître et élève.

2.7.2. Le regard sur le métier

Synthèse des 3 enseignants										
REGARD SUR LE METIER										
Point observé	Evolution sensible			Amorce de changement			Pas d'évolution			Remarque, information complémentaire
ENSEIGNANT	PR 1	PR 3	PR 4	PR 1	PR 3	PR 4	PR 1	PR 3	PR 4	
Motivation des élèves										Arriver à motiver les élèves devient moins coûteux pour PR 3
Transmission	ZEP									Toujours volonté de transmettre, mais échec possible pour PR 4. PR 1 quitte volontiers la posture de contrôle.
Rapport aux classes hétérogènes										Moins dans la complainte, semblent mieux y faire face
Coopération avec collègues										Travail avec collègues reste assez complexe et ambivalent. PR 1 travaille plus avec les collègues.
S'adapter										Ne s'adaptent plus simplement aux classes et à l'âge des élèves. Adaptation aux niveaux des élèves et contexte.
Lucidité										Gagnent en sérénité, moins idéalistes. Métier chronophage intégré (accepté)
Postures, rôles										PR 1 autres éléments au service de l'élaboration d'un climat de classe serein.
Contraintes										Rapport ambivalent face à la contrainte : parfois dépassement, parfois réorganisation

Usant										Moins idéaliste, plus en phase avec la réalité du métier et des élèves
Hierarchie										Commence réellement à ne plus se préoccuper de la reconnaissance institutionnelle et agit davantage pour soi et les élèves.
Différenciation										Mise en œuvre moins coûteuse.

Tableau 37 : Bilan de l'évolution des 3 participants au sujet de leur regard sur le métier.

2.7.3. Des éléments singuliers subjectifs

Synthèse des 3 enseignants										
ÉLÉMENTS SINGULIERS SUBJECTIFS										
Point observé	Evolution sensible			Amorce de changement			Pas d'évolution			Remarque, information complémentaire
ENSEIGNANT	PR 1	PR 3	PR 4	PR 1	PR 3	PR 4	PR 1	PR 3	PR 4	
Comparaison sociale										Toujours à l'œuvre, mais ne provoque plus les mêmes effets sur PR 1
Postures										PR 1 n'est plus dans une posture exclusive de contrôle, arrive à s'engager dans une posture d'accompagnement et même de magicien. PR 3 quitte aussi le pilotage serré pour plus d'accompagnement et d'enseignement. PR 3 capable d'adopter plusieurs postures depuis début.
Créativité										Arrive à la mettre en œuvre pour dépasser difficultés
Être au cœur des séances / centre d'intérêt										PR 1 Vocabulaire théâtre disparaît, moins aut centrée, devient médiatrice du savoir / méthodes
Praticien réflexif										PR 3 et PR 4 engagés dès le départ dans réflexivité. PR 1 avait plus de mal à repenser ses séances réellement. Bouge progressivement, mais certaines résistances persistent s'observent encore dans la pratique.

Tableau 38 : Bilan de l'évolution des 3 participants au sujet des éléments singuliers de subjectivité

CHAPITRE 2 : RÉSULTATS ISSUS DE LA CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ

1. ÉTUDE DE CAS N°1 : PR 1.

Comme pour l'analyse clinique d'approche psychanalytique, c'est le cas de PR 1 qui est restitué ici, mais les analyses des cas PR 3 et PR 4 figurent dans les annexes.

Le schéma ci-dessous présente la chronologie de la participation de PR 1 au protocole de recherche.

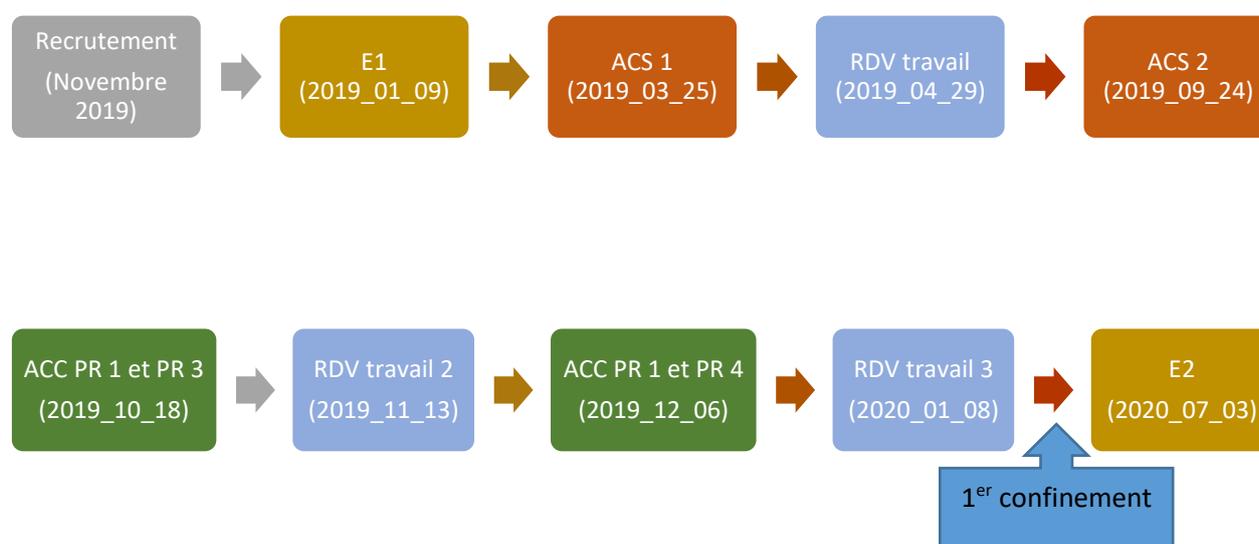


Schéma 7 : Participations de PR 1 au parcours de recherche.

PR 1 est une enseignante expérimentée qui a participé activement aux différents entretiens : 2 entretiens d'autoconfrontation simple (ACS), 2 entretiens d'autoconfrontation croisée (ACC) et 3 rencontres consacrées à la controverse sur le travail. Elle a été la première participante à s'engager dans cette étude, mais elle a été moins présente durant le confinement et après. Elle a toutefois accepté de réaliser l'entretien de fin de recherche.

Les entretiens d'autoconfrontations simples (désormais, ACS) menés avec PR 1 rendent compte de situations de classes qui peuvent être sources de tensions et de conflits dans l'exercice du métier. Cependant, certaines difficultés sont parfois dépassées et permettent alors de connaître une activité plus satisfaisante.

L'analyse a permis d'identifier 55 thématiques (tableau 39) qui peuvent être à l'origine de ces conflits de métier en mettant en relief des incompatibilités, des contradictions ou des

prises en concurrence des différentes dimensions du métier : la dimension transpersonnelle, la dimension impersonnelle, la dimension personnelle et la dimension interpersonnelle. De plus, il a été observé que le milieu peut parfois intervenir dans les conflits de métier. La démonstration prendra justement appui sur les quatre dimensions du métier générant des tensions dont certaines seront explicitées et illustrées, à titre d'exemples, pour montrer que le collectif est au service d'un enrichissement professionnel possible et, potentiellement, aide PR 1 à mieux vivre le quotidien au travail.

PR 1_Sujets et situations qui sont source de tension pour PR 1 (synthèse ACS 1 et ACS 2).	
DIMENSION DU METIER	THEMATIQUES, SUJETS DE CONFLITS pour PR 1
- Transpersonnelle	1. Enjeux de la formation au lycée
	2. Savoir amorcer la séance sans que tous les élèves soient présents en même temps
	3. Assurer différents gestes professionnels en même temps
	4. Favoriser un travail de l'oral de qualité
	5. Gestes d'atmosphère et rôle du langage non verbal
	6. Rôle de la voix dans les gestes d'atmosphère
	7. Instaurer une relation pédagogique avec les élèves
	8. Importance du corps et des placements en situation de cours
	9. Économiser son corps au travail
	10. Tenir compte des capacités réelles et des besoins des élèves
	11. Savoir instaurer une ambiance de classe favorable au travail
	12. Savoir réagir de façon adaptée en prenant les émotions des élèves en compte
- Impersonnelle	13. Rendre compte du niveau et du travail de l'élève dans le bulletin

	14. Contrôler la prise de notes des élèves
	15. Appliquer des connaissances didactiques : topogénèse, chronogénèse, mésogénèse
	16. Faire travailler l'oral en classe
	17. Influence des effectifs sur la mobilité de PR 1 dans la salle (effectif et corps au travail)
	18. Être multiple
	19. Maîtriser les connaissances disciplinaires
	20. Savoir motiver les élèves
	21. Devoir sanctionner pour devoir non rendu
	22. Lecture des programmes
	23. Expliciter les notions du cours
	24. Confronter son idéal du métier à la réalité
	25. Imposer le silence à la classe
	26. Matériel scolaire
	27. Obliger les élèves à suivre ce qui se fait en classe
- Personnelle	28. Image de soi (pour soi, pour les autres)
	29. Rôle de l'expérience pour tendre vers des postures / images plus conformes à ce qui est envisagé
	30. Se sentir responsable de la trace écrite du cours prise par les élèves : uniformité / modélisante
	31. Utiliser les élèves comme miroir de son activité
	32. Sensibilité au comportement des élèves, à ce qu'ils font ou ne font pas
	33. Être attentive aux besoins des élèves
	34. Aider les élèves à progresser, individualiser les apprentissages
	35. Besoin d'être au centre de l'attention
	36. Favoriser la compréhension vs se détendre
	37. Porter secours
	38. Prendre des initiatives par rapport au programme

	39. Ajustements de notions en situation de classe
	40. Savoir s'arrêter pour réexpliquer, accepter de revenir en arrière
- Interpersonnelle	41. Être confrontée à des retards d'élèves
	42. Arriver à obtenir des élèves les travaux demandés
	43. Absence de coopération qui éloigne PR 1 de son moi idéal
	44. Assurer la prise de parole des élèves, distribution de la parole
	45. Savoir identifier les besoins réels des élèves
	46. Manifester son intérêt pour l'élève
	47. Équilibre rompu par le comportement PR 1 qui empêche l'activité sereine des élèves
	48. Jugement
	49. Prise en main des classes difficiles
	50. Canaliser des comportements d'élèves agités
	51. Affirmer sa place au sein de la classe
	52. Motivation des élèves, émotions
	53. Obtenir la reconnaissance de ses compétences et la considération des élèves
	54. Pouvoir parler des difficultés du métier
MILIEU	THEMATIQUES, SUJETS DE CONFLITS pour PR 1
	55. Disposition du mobilier dans la salle de classe qui entrave ses déplacements.

Tableau 39 : Sujets et situations qui sont source de tension pour PR 1, synthèse de l'ACS 1 et de l'ACS 2.

1.1. Les conflits provenant de la dimension transpersonnelle du métier

1.1.1. Un motif de conflit : amorcer une séance de cours

PR 1 exerce son métier en se référant au genre professionnel, ce qui lui sert de ligne de conduite, mais qui génère aussi, parfois, des sources de conflit. Elle a bien conscience de l'histoire du métier et souhaite s'inscrire dans le sillage de ses pairs, mais ses aspirations se heurtent occasionnellement à une réalité l'empêchant de mener à bien l'activité prévue.

Concernant le début d'une séance, PR 1 souhaite une arrivée ponctuelle des élèves, suivie d'une introduction du cours menée à destination d'un effectif complet. Elle a une vision précise de l'accueil des élèves qui correspond à une prise en charge simultanée de l'ensemble des élèves et pendant cette prise en charge tous les élèves accomplissent la même tâche. En visionnant les premières minutes de la vidéo consacrée à sa séance enregistrée de son cours, PR 1 regrette : « *quand ils arrivent au compte-goutte / là c'est pas vraiment un accueil* » (ACS1_PR1_1). Elle explicite, lors de l'entretien, l'accueil qu'elle aurait voulu différent de celui qu'elle a vécu et qui la gêne. Elle enchaîne par la présentation de l'accueil tel qu'elle le souhaiterait, tel qu'elle l'imagine : son activité espérée est ici empêchée et le conditionnel soutient le contraste entre une situation réelle différente de la situation pensée à l'avance et qui ne se produit pas. Elle dit : « *l'accueil serait possible s'ils étaient tous à l'heure/ ce serait déjà une bonne chose/ et quand tu as une classe où tout le monde est là / tu les fais rentrer / ils sont debout... euhm... / tu vas leur dire bonjour / se calmer et après ils s'assoient* » (ACS1_PR1_1). PR 1 décrit alors les conditions dans lesquelles l'accueil des élèves pourrait être considéré comme beau et réussi à ses yeux.

L'approche du tissage est similaire. PR 1 considère : « *après tu leur dis / bien voilà / on va redémarrer / la semaine dernière on a parlé de quoi / et maintenant euhm... on enchaîne* » (ACS 1_PR1_1). La réalité est autre : elle subit le retard d'élèves, conséquences de leur emploi du temps ainsi que du flux d'élèves qui doivent manger dans un temps restreint à la demi-pension du lycée. Cette situation est une difficulté et une source de contrariété pour PR 1 qui ne peut déployer son activité telle qu'elle la conçoit. Sa façon de voir le début de cours lui vient d'un certain usage où tous les élèves exercent la même activité et au même moment. C'est parce qu'elle a cette vision synchrone du cours que PR 1 déplore les retards qui l'empêchent d'exercer son activité comme elle l'avait préparée. La prescription remontante,

celle que lui infligent les élèves, « *arriver au compte-goutte* » (ACS 1 PR 1_1), contraire PR 1 dans son projet d'atteindre une mise au travail rapide, dans le calme, et de tous les élèves en même temps, prescription qui lui vient des façons habituelles de faire. De plus, la réalité empêche de procéder comme elle l'ambitionne et d'organiser le tissage entre les séances avec l'ensemble des élèves. Il y a donc mise en tension entre un idéal visé qui vient de l'héritage du métier et la réalité de la situation qui inscrit son activité dans un contexte et un milieu où la logistique impacte le travail enseignant.

1.1.2. Des ressources possibles

L'entretien d'autoconfrontation simple (ACS) a permis à PR 1 d'explicitier la contrariété que représente pour elle l'arrivée échelonnée des élèves à sa séance, en première heure de l'après-midi, après la pause déjeuner. Pour permettre à PR 1 de reconsidérer cette situation, une situation similaire observée chez un pair, a été montrée et proposée à la discussion en situation d'autoconfrontation croisée. Ce pair, PR 4, accueille également des élèves qui n'arrivent pas tous en même temps à son cours. Il prévoit un accueil étendu. Il a été questionné à ce sujet (ACS 1 de PR 4 du 08 novembre 2019). Mettre ces deux manières de faire en débat, lors d'un entretien d'autoconfrontation croisée entre ces enseignants, fait voir à PR 1 de nouvelles possibilités pour mieux vivre une situation qui lui pèse, mais sur laquelle elle n'a aucun moyen d'agir compte tenu la taille de l'établissement et les contraintes liées au passage au restaurant scolaire. De plus, PR 4 a réussi à exploiter une contrainte extérieure pour la transformer en situation de classe originale : il en profite pour suivre les élèves individuellement durant un temps donné. Le tableau 40, ci-dessous, reprend le verbatim des différents échanges :

PR 1 : 2019_03_25_ ACS 1	PR 4 : 2019_11_08 ACS1	ACC PR 1 et PR 4_ 2019_12_06
<p>PR 1_1: Déjà.... [Rires] l'accueil serait possible s'ils étaient tous là l'heure/ ce serait déjà une bonne chose/ et quand tu as une classe où tout le monde est là / tu les fais rentrer / ils sont debout... euhm... / tu vas leur dire bonjour / se calmer et après ils s'assoient/ et après tu leur dis / bien voilà / on va redémarrer / la semaine on a parlé de</p>	<p>PR 4_6 : ... c'est un genre de rituel / effectivement / ils se mettent dans le bain / de faire des questions / on appelle cela des automatismes qui mobilisent pas forcément beaucoup de concepts mathématiques / donc ce sont des choses assez simples à faire / donc on les entraîne très régulièrement / aujourd'hui j'étais sur les pourcentage / proportions /</p>	<p>PR 4_2 : ça dépend parce que... / les choses nouvelles/ ça dépend comment on les amène euhm... / parce q/ euhm... oui / parce qu'ils peuvent par exemple pour une notion nouvelle/ euhm... / tu pars sur une chose qu'ils connaissent déjà/ ils vont... à un moment se trouver bloqués / ils pourront pas continuer / et du coup ben... oui ils arrivent pas/ et je leur dis ben... / c'est là/ c'est là l'intérêt de... / ben c'est ce qu'on va étudier aujourd'hui... [...] par exemple C 3 : D'accord/ et toi [PR 1]/ qu'est-ce que tu vois/ PR 1_ 4 : Moi / je vois une classe très calme / je vois des questions déjà installées au tableau alors que... / les élèves sont pas assis/ tu les as écrites avant/</p>

<p>quoi / et maintenant euhm... on enchaîne / voilà/ là non/ là c'était pas euh... / quand ils arrivent au compte-goutte / là c'est pas vraiment un accueil/ Pendant que cette vidéo tourne PR 1 fait une remarque :</p>	<p>évolutions / et des fois ça peut être deux équations à résoudre / ça peut être tracer une fonction / donc des automatismes qu'il faut maintenir tout au long de l'année / parce que sinon ils vont oublier [...] donc ça prend 5 ou 10 minutes au début / donc c'est déjà une partie / pour eux / ça les met en confiance / ils voient ce qu'ils sont capables de faire ou pas / après on passe à une partie cours</p>	<p>PR 4_5 : Euhm... non / comme dit / ils arrivent tous au fur et à mesure / après c'est eux aussi ils jouent le jeu / là c'est des calculs donc je prends pas / à peine 30 secondes à tout écrire [...] PR 1_5 : Oui surtout qu'on perd souvent 5 à 10 minutes à regarder pour... l'appel... / regarder où on en était... / parfois on interroge un élève / qu'est-ce qu'on a fait la fois dernière/ là tu mets quelque chose au tableau / ils démarrent direct et puis.../ ils vont s'installer direct et... PR 4_7 : Et de faire l'appel et de voir qui est là/ qui est pas là/ et même ceux qui traînent / et ben / sors tes affaires/ PR 1_6 : Hum hum [admiratif] PR 1_7 : Hum hum... / et donc tu ne les notes pas / c'est ... / on dialogue/ on fait / PR 4_10 : Hum... / non je ne les note pas / sauf qu'après ils savent très bien / enfin ce sont des choses que je leur ai dit qu'il faut savoir faire/ puisqu'on fait des petits contrôles tous les 2 jours à peu près/ et ça tombe quasiment à chaque fois [...] PR 1_8 : Ben déjà tu peux mettre des définitions euh... PR 4_11 : Des dates PR 1_9 : Des petits schémas... des dates... oui/ mais...j'en donne très peu/ ahm... oui... euhm... bon un petit schéma... à compléter euhm... / genre organigramme/ tu vois/hum... une petite / un événement...</p>
--	---	---

Tableau 40 : Tableau qui reproduit le verbatim en lien avec la question de l'accueil échelonné des élèves.

(ACS de PR 1 et PR 4, puis l'extrait de l'ACC entre PR 1 et PR 4).

Pour aider PR 1 à revisiter les débuts des séances, il pourrait lui être bénéfique de lui faire découvrir d'autres manières de débiter le cours. PR 1, en observant de nouvelles façons d'agir à travers l'examen du vécu d'un pair et des pratiques différentes de la sienne, gagnera peut-être en satisfaction. Une approche asynchrone de la séance, chez PR 4, par exemple, évite certaines contrariétés. En observant la vidéo de PR 4, PR 1 découvre un extrait de début de séance où les élèves arrivent les uns après les autres. PR 4 ne se lamente pas de l'absence d'unité motivée par des déplacements des lycéens sur deux sites : il prévoit des exercices et des énigmes à résoudre. Ces exercices ne sont pas calibrés pour un temps donné et ne sont donc pas impactés par l'arrivée décalée des élèves. De plus, proposer cette mise en activité facilite l'entrée dans le cours, selon PR 4.

Durant leur rencontre d'ACC, PR 1 et PR 4 échangent au sujet des questions flash que PR 4 avait soumis aux élèves, au début de la séance de cours. PR 4 explique à l'autre participante que procéder de la sorte évite d'attendre que le groupe soit composé pour démarrer la séance et permet de travailler des automatismes au service d'une mise en confiance des élèves dans sa discipline. PR 4, lors de l'ACS 1 avait en effet expliqué : « ça prend

5 ou 10 minutes au début / donc c'est déjà une partie / pour eux / ça les met en confiance / ils voient ce qu'ils sont capables de faire ou pas / après on passe à une partie cours » (PR4_ACS1_PR4_6). Il n'est pas problématique pour PR 4 que les élèves n'accomplissent pas tous les mêmes tâches au même moment. Les élèves qui se dépêchent se voient proposer une opportunité pour réfléchir et mieux préparer la séance à venir ainsi qu'une évaluation future. PR 4 renvoie aussi les élèves qui traînent un peu et qui profitent de la situation géographique qui permet les retards à leur responsabilité de lycéens. De plus, PR 4 ne se sent pas personnellement responsable de cet état de fait car il n'a pas les moyens d'agir sur la source réelle du problème : un établissement sous tension en termes de locaux et d'occupation des salles qui nécessite une occupation de l'ensemble des locaux situés sur plusieurs sites parfois éloignés.

Au cours de l'ACC entre PR 1 et PR 4, PR 1 découvre un autre mode de fonctionnement qui conjugue plusieurs objectifs : accueillir les élèves, favoriser la concentration et l'entrée dans la discipline, gagner en confiance et faire l'appel. En découvrant les images de la séance de PR 4, PR 1 observe que la classe est calme et que les élèves se mettent assez vite au travail quand ils entrent dans la salle. Elle renchérit : *« Oui surtout qu'on perd souvent 5 à 10 minutes à/ regarder pour... l'appel... / regarder où on en était... / parfois on interroge un élève / qu'est-ce qu'on a fait la fois dernière/ là tu mets quelque chose au tableau / ils démarrent direct et puis.../ ils vont s'installer direct »* (ACC PR 1 et PR 4_ 2019_12_06_PR 1_5). Durant leur échange, la question de la notation de ces exercices est abordée. PR 1 signale sa surprise de voir les élèves agir de la sorte, alors même qu'il n'y a pas de note au bout de l'exercice pour récompenser l'investissement dans le travail. Pour PR 4, cette activité non notée n'est qu'un prétexte à faire réfléchir les élèves et sert à préparer la suite. On voit là une approche très différente du travail des élèves : travailler en vue d'obtenir une note ou travailler pour se former dans la perspective d'être en mesure de répondre à des exigences futures et d'être capable de réaliser des travaux notés qui seront proposés aux élèves ultérieurement. PR 1 reconnaît dans la façon de procéder de PR 4 une solution efficace pour mettre les élèves au travail et pour gagner du temps car elle répond simultanément à une seconde étape de son cours : le tissage entre les séances. PR 1, lors de cet échange, envisage même des possibilités pour sa discipline. Elle se projette en disant qu'elle pourrait demander aux élèves : *« Des petits schémas... des dates... oui/ mais...j'en donne très peu/ ahm... oui... euhm... bon un petit*

schéma... à compléter euhm... / genre organigramme/ tu vois/hum... une petite / un événement... » (ACC PR 1 et PR 4_2019_12_06_PR1_9).

Ainsi, cette ACC entre PR 1 et PR 4 (ACC PR 1 et PR 4_2019_12_06) est l'occasion pour PR 1 de découvrir une autre pratique que la sienne : elle s'informe en posant des questions et elle entrevoit des perspectives pour elle-même. La prescription ascendante est la même pour PR 4 que pour PR 1, mais PR 4 a intégré, dans sa pratique, un autre possible pour l'accueil et le tissage¹, ce qui lui permet de vivre la situation plus sereinement que sa collègue.

L'exemple exploité ci-dessus montre que les héritages du métier influencent les interprétations que les enseignants peuvent faire de l'accueil et de l'ouverture collective de la séance, au point de causer des contrariétés pesantes. En effet, rentrer en classe, faire le silence et instaurer un rituel de salutation et de présentation de séance doit permettre aux élèves de rentrer dans leur rôle d'élève et de s'investir dans la tâche scolaire à venir, en faisant preuve d'attention au professeur et à l'activité à réaliser durant la séance. Or, ce que PR 1 a vécu au moment de l'accueil des élèves est très éloigné de cette perception du début du cours et les contrariétés se multiplient pour PR 1 risquant de modifier progressivement le jugement que l'enseignante porte sur sa propre activité. Lorsque la situation de classe s'écartant trop de la représentation que l'enseignant se fait de la norme, il tend à interpréter cette situation imposée par une contrainte externe comme un manque d'utilité de sa part, ce qui risque d'impacter son sentiment d'efficacité personnelle. Cependant, l'échange avec PR 4 donne à voir et explicite une variante de l'accueil et du tissage que PR 1 ne connaissait pas. De fait, la façon de faire singulière de PR 4 permet d'étendre les possibles de PR 1 ainsi que d'enrichir l'héritage du métier. En cela, cette démarche qui consiste à élargir le champ d'intervention des participants, grâce au collectif, illustre bien en quoi la dimension personnelle du métier, le style, peut faire évoluer la dimension transpersonnelle, soit le genre professionnel.

1.2. Un conflit provenant de la dimension impersonnelle du métier.

1.2.1. Un motif de conflit : la mise en œuvre des programmes

¹ Bucheton et Soulé, Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, 2009

La dimension impersonnelle du métier recouvre les contraintes institutionnelles comme les programmes ou l'évaluation des élèves, par exemple. PR 1, lors des rendez-vous d'ACS rend compte de ces obligations comme source de contrariétés. Curieusement, lors de l'ACC ses propos sont plus mesurés et son approche du sujet moins contrariée, en présence du pair.

Lors de l'ACS 2 (2019_09_24), PR 1 parle des programmes, de leur lourdeur et des choix qui s'imposent continuellement aux professeurs. Elle rend même compte de conflits de logiques entre deux alternatives liées au genre. PR 1 explique par exemple : « *Ben ça m'embête de ne pas pouvoir aller plus loin dans les explications / et là je me dis / déjà j'ai débordé / je n'aurais pas dû [...] ils ont des questions / et / à chaque fois tu te dis je ne peux pas tout développer / sinon je peux passer 10 h sur le sujet / et... / oui / tu le sens / pourquoi je ne peux pas parler de ça / j'ai pas le temps / j'ai pas le temps* » (ACS 2_PR 1_2). Par ailleurs, la réplique précédente comportait déjà certaines formules fortes comme : « *c'est embêtant, t'es frustrée* » ou l'injonction « *tu dois* » répétée deux fois ainsi que l'interdiction « *tu n'as pas le droit* ». La prescription descendante oblige à se soumettre à un contrôle du temps serré et une approche minimaliste du sujet car les programmes vastes excluent la possibilité de tout traiter. Aussi, les enseignants sont parfois forcés de « *survoler* » (ACS 2_PR 1_1) certains points du programme. PR 1 formule le dilemme face auquel elle se trouve. Le conflit vient de la rencontre de deux prescriptions opposées :

- la prescription descendante, qui ordonne d'aller vite et de « *survoler* » les programmes
- la prescription ascendante, qui vient de son intérêt pour le sujet et des questions des élèves nécessitant de consacrer plus de temps au sujet.

PR 1 est ainsi tenue de faire un choix et donc renoncer aussi à un possible.

L'approche par le genre professionnel permet de faire le même constat, puisque PR 1 est obligée de répondre simultanément à deux logiques contradictoires :

- respecter les programmes en traitant l'ensemble des notions à voir durant une année scolaire et pour un niveau donné (dimension impersonnelle du métier)
- assurer la formation des élèves en transmettant des connaissances, des savoir-faire et une culture, afin de contribuer au développement personnel des élèves (dimension transpersonnelle du métier).

Pour honorer les impératifs et être associée aux enseignants sérieux et respectueux des programmes scolaires, PR 1 ignore certaines questions d'élèves et ne se laisse pas aller à

des compléments qu'elle souhaiterait pourtant donner. PR 1 s'oblige à appliquer la norme, mais cette socialisation par les pairs lui est coûteuse et s'avère aussi très frustrante pour les élèves, selon PR 1.

1.2.2. Des ressources possibles pour dépasser le conflit lié aux programmes

1.2.2.1. Les ressources provenant d'autres professionnels

Concernant l'approche des programmes et les contenus à dispenser, la question a été également posée à PR 3 lors de son ACS, puis le sujet a été repris, lors de l'ACC organisée entre PR 1 et PR 3. Le *verbatim* (tableau 41) rend compte des propos des deux enseignants dans les différentes situations évoquées.

PR 1 : 2019_09_24_ ACS 2	PR 3 : 2019_10_15_ACS 1 PR 3	ACC PR 1 et PR 3 : 2019_10_18
<p>PR 1_1 : Alors là / tu vois / ce qui est embêtant dans ce nouveau programme / c'est que tu dois / survoler / et qu'en fait tu aurais envie d'expliquer plein de choses / et t'as normalement pas le droit / t'as pas le temps / tu dois aller vite / par exemple l'arc de Trajan / tu as vu / 3 adjectifs et 3 verbes différents / parce que en fait il y aurait tellement de choses à dire sur l'arc de Trajan / bon c'est pas le programme / là t'es frustrée et tu te dis je ne peux pas trop développer non plus</p> <p>C 2 : Hum hum / Et justement / tu dis que tu es frustrée / et du coup tu continues mais cela ne te dérange pas plus ou c'est vraiment quelque chose qui te pèse / ou qui peut peser...</p> <p>PR 1_2 : Ben ça m'embête de ne pas pouvoir aller plus loin dans les explications / et là je me dis / déjà j'ai débordé / je n'aurais pas dû aborder les points de détail / etc / et les élèves aussi / bon pas cette classe-là / mais une autre m'a dit / mais madame c'est agaçant parce que / on aimerait entrer dans les</p>	<p>PR 3_65 : Parfois on se demande c'est... / parce que / quand il n'y a pas grand-chose / là je prends un exemple / on doit traiter sur le cadre du cours sur les frontières fortifiées romaines / moi je travaille dessus depuis déjà très longtemps / j'ai eu des cours en fac etc / et je me pose la question / comment je vais mettre en œuvre / cette question / parce que / au niveau des traces / et des traces archéologiques / il faut des méthodes particulières pour pouvoir les analyser / ce que les élèves n'ont pas / et là / justement / c'est aussi laisser un petit peu de place à l'élève pour qu'il travaille / hier / heureusement qu'on a eu cette formation / on nous a dit / vous pouvez faire comme vous voulez / si vous estimez qu'un jalon doit être traité en une demi-heure / vous le traitez en une demi-heure / si vous estimez qu'il faut que ce soit un cours descendant / parce que c'est plus compliqué de le mettre en œuvre sur quelque chose euh... / mixant le cours et le travail de l'élève / vous pouvez aussi faire comme ça / donc ça rassure / en fait d'avoir un moment des formations / d'avoir des avis d'autres collègues sur la question /</p> <p>C 66 : Pourquoi tu dis ça rassure</p>	<p>PR 3_3 : C'est vrai qu'avec le problème de... tu temps / c'est comment gérer cela / c'est vrai que maintenant / je commence à utiliser toujours plus les fonctions numériques qu'on a / on va nous tuer parce que si on entend qu'on bosse sur la 4.0 [humour] et</p> <p>PR 1_6 : Ouais ben tu fais comme tu veux [pour relativiser / rassurer]</p> <p>PR 3_4 : Mais je pense que ça devient nécessaire / parce que euh / la... / ben le résumé c'est très très compliqué / c'est chronophage à fond / et souvent ça se fait au détriment de...</p> <p>C 5 : Du cours</p> <p>PR 3_5 : Des explications / ouais / et donc le fait d'utiliser MBN ou alors / toi tu le projettes / donc s'il y avait déjà eu une petite trace / c'est pas mal / parce que souvent après ils demandent de répéter / parce que ...</p> <p>PR 1_7 : Tu perds beaucoup de temps à répéter / avec les secondes / je projette ou parfois j'écris euh... / j'essaye d'avancer un peu plus vite / même aujourd'hui en terminale / j'ai écrit au tableau / parce que / euh... / si non on n'aurait pas avancé /</p> <p>PR 3_6 : Ouais... hum hum</p> <p>PR 1_8 : Et puis je voulais pouvoir expliquer d'autres choses / comme ça au moins c'est écrit et je répète pas dix fois /</p> <p>C 6 : Mais tu écris la partie du cours / alors / ce qu'ils doivent noter</p> <p>PR 1_9 : Aujourd'hui j'ai écrit le cours au tableau / en résumé / hein / j'ai pas des phrases ou autres / des mots clefs des flèches etc / mais je</p>

<p>détails / qu'est-ce qu'un citoyen / pourquoi ça fonctionne comme ça / donc ils ont des questions / et / à chaque fois tu te dis je ne peux pas tout développer / sinon je peux passer 10h sur le sujet / et... / oui / tu le sens / pourquoi je ne peux pas parler de ça / j'ai pas le temps / j'ai pas le temps</p>	<p>PR 3_66 : Ben parce que / au départ / il faut faire travailler les élèves en permanence / donc déjà c'est chronophage / là je perds / j'ai déjà perdu du temps / on nous a dit / voilà euh... / c'est... / si vous avez vu / le programme / il n'y a pas de temps arrêté pour ça / etc / on peut fonctionner d'une autre manière / si vous estimez / parce que vous avez un projet particulier / de mettre plus de temps sur ça / ben faites-le / et puis vous récupérez un moment ou à un autre / c'est pas un problème / / puis on nous a dit / de toute façon / la première année / c'est du tâtonnement / donc c'est très clair / bon là j'emmène des élèves de spé ... / en Grèce / au mois de mars /</p>	<p>voulais aller plus vite/ parce que / je sais pas combien de temps / cette année / je sais qu'avec les stages / on sera plusieurs fois absents / donc / je fais aussi lycéen au cinéma... / ce genre de choses / et il faut aussi que le programme avance absolument [...]</p> <p>PR 3_10 : C'est vrai que ça permet de gagner du temps / c'est 5 ou 10 minutes, voire le quart d'heure, de temps en temps / voilà / on n'est pas obligé de faire prendre des notes / un moment je m'étais posé la question / c'était l'année dernière / parce que j'ai vu en cherchant des choses sur Internet / qu'un collègue fonctionnait comme ça / c'est-à-dire il y avait cours et les élèves prenaient des notes / et lui il mettait en ligne / sur son site internet personnel / une trace écrite de ce cours / et c'est pas mal aussi / parce que certains élèves ne sont pas sûrs de leurs notes / d'avoir loupé quelque chose</p> <p>PR 1_11 : Hum hum</p> <p>PR 3_11 : et donc / dans ce cas de figure / ils travaillent et en même temps ils peuvent comparer avec quelque chose qui est proposé par le professeur</p> <p>PR 1_12 : Sachant qu'il ne faut pas que ça devienne une dérive et qu'ils ne prennent plus de notes en classe / et ils attendent de récupérer leur cours /</p>
---	--	--

Tableau 41 : Tableau qui permet d'échanger sur la gestion du temps, en lien avec les objectifs fixés par les programmes.

(Verbatim d' ACS de PR 1 et de PR3, puis verbatim de l'ACC de PR1 avec PR 3).

1.2.2.2. Les formateurs académiques

Une première ressource pour répondre aux conflits que peut provoquer la mise en œuvre des programmes peut provenir des formateurs académiques. En tant que pairs, ils connaissent les programmes et les difficultés de mise en œuvre des programmes, mais ils ont aussi une certaine capacité à relire des programmes qui permet de communiquer des informations ou des façons de faire à destination des formés. PR 3 a été confronté à la même difficulté que PR 1, soit opérer des choix cornéliens pour réussir à mener à bien l'ensemble du programme et avec les moyens à disposition. Lors de l'ACS 1, il rend compte de questionnements et aussi d'une réponse rassurante qui a pu lui être faite en formation. Ainsi, c'est la formation disciplinaire assurée par des collègues formateurs et à laquelle il a pu

assister qui a permis à PR 3 d'échanger avec des pairs pour trouver du soutien et des réponses à ses questions en lien avec les programmes.

1.2.2.3. Les collègues

PR 3 a rencontré PR 1 en ACC et ils ont discuté de la difficulté de satisfaire l'intégralité des prescriptions dans le temps imparti. Durant leur entrevue, ils ont débattu des façons de faire pour gagner du temps, notamment sur la partie prises de notes des cours, et ils ont pu percevoir de nouvelles perspectives facilitant leur quotidien. Ainsi, PR 3, avec timidité et réserve, car il connaît les craintes des collègues pour le numérique et le lycée 4.0., annonce qu'il exploite les ressources de MBN pour laisser une trace du cours aux élèves, ce qui lui permet d'aller plus vite en classe. Il a opté pour cette façon de procéder après avoir trouvé des traces de ce type de fonctionnement auprès d'un collègue qui met les cours en ligne sur un blog. En procédant de la sorte, PR 3 arrive à se dégager du temps pour discuter avec les élèves et renforcer la part explicative du cours. Il répond donc à la contrainte descendante qui demande de calibrer les séances pour aborder l'ensemble du programme ainsi qu'à la prescription remontante, puisque PR 3 arrive à préserver du temps pour échanger avec ses élèves et rester à l'écoute de leurs besoins. Si la trace écrite du cours n'est pas prise intégralement durant la séance, déposer le cours sur MBN permet aux élèves d'y avoir accès et de compléter ce dernier ultérieurement. PR 3 a pour habitude de dicter le cours ou noter quelques notions clefs, mais cela prend du temps et demande de répéter certaines informations, selon PR 1. C'est la raison pour laquelle PR 1, pour sa part, dit tendre de plus en plus à écrire le cours au tableau, même sous forme de notes, afin de pouvoir aller plus vite et de ne pas avoir à répéter les mêmes informations. PR 1 projette aussi des parties de cours ou des éléments de correction.

Lors d'un rendez-vous de travail antérieur à cette séance d'ACC, le 29 avril 2019, le sujet de l'accompagnement à la prise de notes avait déjà fait surface de façon fortuite. PR 3 avait évoqué les schémas ou les cartes mentales qu'il propose aux élèves en guise de synthèse de cours. PR 1 avait alors laissé échapper un « Mmmm » (2019_04_29_PR 1_16) admiratif et elle avait sorti une feuille de papier de son sac pour noter quelques idées. Durant cette phase d'échange, le volume de parole de PR 3 domine largement l'échange et PR 1 écoute, pointant les explications de PR 3 par quelques assertions du type : « *d'accord* » (2019_04_29_PR1_14)

ou « *Ben ouais* » (2019_04_29_PR 1_15). Il est manifeste que PR 1 est très attentive à la façon de procéder de PR 3 et qu'elle trouve une source d'inspiration dans les explications qu'il vient de prodiguer.

Les échanges entre PR 1 et PR 3 mettent en lumière différentes façons de faire avec les motivations qui les accompagnent. Sans savoir si elles seront reproduites ou non, cet échange a eu le mérite de confronter des pratiques, ce qui permettra à l'un et à l'autre d'en extraire le meilleur tout en identifiant peut-être certaines limites. PR 3, ayant lui-même cherché une solution au problème de la gestion du temps, a trouvé une solution qu'il a su adapter à ses besoins et à ses outils : il a expérimenté l'enrichissement du pouvoir d'agir grâce à la renormalisation des possibilités qui s'offraient à lui en tirant profit du numérique.

1.2.3. Les ressources personnelles

La mise en œuvre du programme est source de conflit pour PR 1, mais force est de constater qu'une bonne connaissance des programmes et de la didactique permet de contourner certaines contradictions et de renormaliser la situation. PR 1 explique par exemple lors de la seconde ACS : « *Déjà / avec le programme / tu sais les / les... / les impératifs que tu vas avoir / quel personnage tu dois obligatoirement étudier / euh... / tu connais la problématique / donc tu sais* » (ACS 2_PR 1_3). Elle ajoute : « *je suis déjà allée au-delà / puisque j'ai quand même expliqué rapidement ce qu'était la citoyenneté grecque* » (ACS 2_PR 1_3) car pour elle, « *parler de la citoyenneté et pas la saisir* » (ACS 2_PR 1_3) ne favorise pas la compréhension du sujet par les élèves. Ainsi, la contrainte remontante a pris le dessus sur la prescription et PR 1 s'est autorisée à « *faire quand même* » (ACS 2_PR 1_3). Sa sérénité provient de la certitude qu'elle a d'être en capacité de regagner du temps sur d'autres points de cours. Elle précise : « *je me connais / je sais qu'en géographie / je trouve la géographie tellement logique / donc t'as pas besoin de ... / de passer 10 h à expliquer quelque chose [...] tu as des documents / par exemple sur l'ancien programme / je passais souvent une petite vidéo / c'est la bande annonce de « Home » de Arthus Bertrand / dedans t'as tellement d'informations / en très très peu de minutes qu'en fait tu peux faire un cours entier avec ça / donc tu sais que tu vas récupérer des heures là-dessus* » (ACS 1_PR 1_5). Les compétences professionnelles et l'expérience acquises permettent à PR 1 de réajuster les

contraintes, grâce à des ressources et des supports qui conviennent à ce qu'elle souhaite exploiter, afin de donner du sens à son activité et de se reconnaître dans ce qu'elle fait.

1.2.4. Un motif de conflit : remplir les bulletins

Compléter le bulletin est un rituel qui peut, dans certains cas, être source de tension. Lors de la première vidéo réalisée en classe, pour enregistrer l'activité de PR 1, on voit l'enseignante faire l'appel. Elle s'arrête alors plus longuement sur un élève car elle profite de cet appel pour lui réclamer un devoir non rendu. L'élève n'est pas en mesure de rendre le moindre travail et la séance est la dernière séance du trimestre, avant la remontée des notes, ce qui est très gênant pour PR 1 qui doit remplir les bulletins scolaires du second trimestre.

Durant l'ACS 1, PR 1 insiste fortement sur la nécessité d'évaluer les élèves. Cette contrainte s'inscrit dans la dimension impersonnelle et transpersonnelle du métier, puisque l'enseignant doit évaluer les acquisitions des élèves et leurs progrès. De plus, en réunion disciplinaire, avec les collègues, ils s'étaient accordés sur un principe d'une note par trimestre. Afin d'avoir des notes pour chaque élève, PR 1 avait proposé un nouveau travail à un élève qui n'avait rien rendu. Elle insiste : « *je lui ai pourtant laissé une chance de faire quelque chose* » (ACS 1 PR 1_7). Comme PR 1 n'aime pas sanctionner, elle laisse une possibilité à l'élève de rendre un autre travail, en espérant ne pas avoir à agir de façon déplaisante pour elle et pour l'élève. Or, l'élève ne s'est pas saisi de cette opportunité pour améliorer sa situation scolaire et PR 1 s'impose de réagir : elle prend une décision pour mettre fin à son attente insatisfaite et pour reprendre la main sur une situation qui ne lui convient pas. Il y a un conflit entre ce qu'elle doit faire (évaluer et remplir les bulletins) et une situation qui ne vient pas (obtenir un devoir de l'élève, afin de pouvoir l'évaluer). Le conflit vient aussi de ce que PR 1 doit sanctionner, mais elle n'assume pas cette image du professeur qui sanctionne. Sanctionner est contraire à ses valeurs, puisqu'elle explique : « *on vient pas au lycée pour avoir un zéro / on vient au lycée pour réussir* » (ACS 1 PR 1_8). PR 1 se reconnaît dans un héritage du passé et une finalité institutionnelle qui veut que le lycée soit un lieu de formation et de réussite personnelle. Or, en mettant zéro à l'élève, elle matérialise une absence de réussite et / ou de travail de celui-ci. Par ailleurs, cette note sanction l'oblige à adopter un comportement punitif qui l'éloigne de ce qu'elle souhaiterait être, de ce qu'elle aimerait représenter pour ses élèves.

PR 1 se retrouve ainsi dans l'obligation d'agir contre sa nature, ce qui l'embête et ce qui explique les excuses présentées à l'élève.

PR 1 formule explicitement la contrainte descendante, cette obligation qui lui vient de la dimension impersonnelle du métier : « *il fallait que je lui mette une note / maintenant t'as un impératif / il fallait absolument pour les bulletins* » (ACS 1 PR 1_10). Le bulletin scolaire est un document officiel qui permet de faire le point sur la situation scolaire de l'élève et d'en rendre compte, ce qui peut expliquer la pression psychologique forte qui se lit dans les paroles de PR 1. L'injonction « *il fallait que* » ou « *il fallait absolument* » et encore la modalité « *tu dois* » soulignent la contrainte institutionnelle alors que PR 1, dans la réalité, est incapable d'évaluer le moindre travail de l'élève, puisqu'il fait défaut. La dimension impersonnelle entre donc en concurrence avec la dimension interpersonnelle du métier (l'élève ne rend rien à son enseignante) et à la dimension personnelle (ne pas assumer de sanctionner un élève).

Enfin, PR 1 n'est pas totalement maîtresse de la situation. Même lorsqu'elle agit, elle semble subir cette action car elle se « *retrouve à lui mettre une mauvaise note* ». Encore une fois, on note la tension entre l'affirmation de soi, qui est ici niée, et la volonté de se soumettre à une demande institutionnelle. Cette situation est particulièrement désagréable pour PR 1 et elle souhaite que l'élève le comprenne. Elle lui fait effectivement bien comprendre qu'elle agit de la sorte parce qu'elle n'a pas le choix. PR 1 n'assume pas l'éventualité de paraître désagréable aux élèves et craint probablement de ne plus être acceptée comme elle l'a souhaité jusqu'à cet incident.

1.2.5. Des ressources possibles

1.2.5.1. Les informations délivrées par l'ACC entre PR 1 et PR 4

Concernant la notation et l'obligation d'évaluer, la question a été posée à PR 4 lors de son ACS, puis le sujet a été abordé, lors de l'ACC organisée entre PR 1 et PR 4. Le *verbatim* (tableau 42) rend compte des propos des deux enseignants dans les différentes situations évoquées.

ACS 1_2019_03_25 PR 1	ACS 1 PR 4_2019_11_08	ACC de PR 1 et PR 4_2019_12_06
PR 1_7 : Ben là j'ai un élève qui ne m'a pas rendu un devoir / c'est quand même la deuxième fois / donc euh /	C 63 : Alors c'est peut-être une question bête / mais est-ce que tu ne crains pas que... les autres élèves se	PR 4_8 : Après moi j'ai découvert ça l'année dernière / quand j'étais contractuel au collège / les collègues /

<p>j'ai mis un zéro / je lui ai pourtant laissé une chance de faire quelque chose / ben il ne veut pas / bon ben... /// ça m'embête mais bon je n'ai pas le choix/ au bout d'un moment / bon ben / je tranche / ça me fait pas plaisir / C 6 : Ça ne te fait pas plaisir PR 1_8 : Non/ C'est pour ça que je dis / désolée// parce que j'aime pas euh... j'essaie toujours de donner une chance aux élèves pour réussir / on vient pas au lycée pour avoir un zéro / on vient au lycée pour réussir C 7 : Hum hum... / et il fallait que tu t'excuses dans ce cas PR 1_9 : Ben.... Tu sais pour moi c'est des adultes / les élèves / tous ceux que j'ai en face de moi / je veux quand même lui montrer que ça ne me fait pas plaisir / si j'ai mis en place des choses pour lui remonter la moyenne / c'est pas pour que euhm... je me retrouve à lui mettre une mauvaise note / C 8 : Hum hum / D'accord / Et quand tu es venue avant dans cette séance / est-ce que tu avais prévu de lui en parler ou ... PR 1_10 : Oui parce qu'il fallait que je lui mette une note / maintenant t'as un impératif / il fallait absolument pour les bulletins / donc oui</p>	<p>dissent / oh / elle a pas fait le devoir / la prochaine fois / je serai aussi malade PR 4_62 : Euh... // Quelque part / ils le savent pas / et... // de deux / je fais en sorte qu'ils veuillent travailler quand même // quelque part / ils sont stressés par le contrôle / mais ils savent que ce n'est pas un truc insurmontable / là / le niveau de difficulté est quasiment minime / en fait / donc / ils ont pas forcément d'excuse pour louper le contrôle / après / les gros DS / ça ils le rattrapent quoi qu'il arrive / ça je leur fais rattraper / mais les petits contrôles comme ça / j'essaie de leur faire comprendre que c'est pour eux C 64 : Finalement / c'est plutôt un avantage PR 4_63 : De le faire / et même / je leur dis / voilà / ce sont des notes sur 5 / c'est pas une moyenne que je vais faire / on va additionner les notes / il y a toujours moyen de rattraper un contrôle que vous avez loupé / leur faire voir l'avantage plutôt que la contrainte / quelque part / ils sont / ils veulent bien faire / et du coup / ça m'arrange moi / ça les arrange eux</p>	<p>ils le faisaient quasiment systématiquement / j pense que c'est quek'chose / pas forcément de nouveau / j pense que j'avais déjà / je faisais pas des questions flash / mais à chaque fois / quand j'étais ici au lycée / j' faisais des rappels.../ en quelque sorte/ de cours / la fois dernière on avait dit ça/ et je mettais un peu des questions/ C 5 : Hum hum PR 4_9 : Alors c'était pas aussi structuré / aussi pensé que les questions flash/ et j'avais déjà commencé à faire ça et du coup/ je me suis dit / ah ben tiens/ c'est encore mieux/ et du coup je suis passé sur ça / et maintenant / dans mes formations à l'INSPE cette année / ils nous préconisent très fortement de faire / des questions flash/ surtout au collège/ là c'est pour / pour des STMG et eux surtout par rapport aux maths/ ils sont très... très / ils sont très rétitissants et du coup la mise en confiance PR 1_7 : Hum hum... / et donc tu ne les notes pas / c'est ... / on dialogue/ on fait / PR 4_10 : Hum... / non je ne les note pas / sauf qu'après ils savent très bien / enfin ce sont des choses que je leur ai dit qu'il faut savoir faire/ puisqu'on fait des petits contrôles tous les 2 jours à peu près/ et ça tombe quasiment à chaque fois</p>
--	--	--

Tableau 42 : La question de l'évaluation abordée par PR 1 et PR 4 en ACS et ACC

PR 1 voit l'évaluation de travaux d'élèves comme une nécessité de service permettant de remplir les bulletins. C'est pourquoi elle propose des devoirs écrits aux élèves, afin d'évaluer les capacités à travers la correction de copies. PR 4, pour sa part, envisage différentes évaluations et à différents moments du trimestre. En outre, les devoirs n'ont pas nécessairement le même degré de difficulté ni la même longueur. Il faut rappeler toutefois que les horaires hebdomadaires en mathématiques sont plus importants qu'en histoire ou en éducation civique, ce qui peut faciliter la répétition de travaux ramassés et évalués.

Cependant, l'ensemble des petits travaux, y compris parfois sur les questions flash de début d'heure, permettent à PR 4 de se faire une idée des capacités des élèves, même lorsque leur assiduité est irrégulière. De plus, PR 4 semble avoir une autre vision de l'évaluation que PR 1, comme le montre l'ACC. La vidéo de l'activité enregistrée de PR 4 a ainsi montré à PR 1, un début de séance au cours de laquelle les élèves s'installent et répondent à des questions qui sont notées au tableau. Ces travaux ne sont pas notés, mais ils servent à préparer le cours

et l'évaluation à venir. PR 4 voit dans ces exercices aussi un moyen de motiver les élèves pour la discipline et les faire gagner en confiance. Il explique : « *ils sont très réticents et du coup la mise en confiance* » (ACC de PR 1 et PR 4_2019_12_06_PR 4_9). De façon globale, PR 4, dans son approche, essaie de faire saisir aux élèves l'importance de travailler et l'avantage d'un suivi régulier. Il affirme sa volonté de « *leur faire voir l'avantage plutôt que la contrainte* » (ACS 1 PR 4_63).

Il ressort de cette comparaison des pratiques et de cet échange deux approches de l'évaluation. Pour PR 1, l'évaluation vient en bout de trimestre en vue de mesurer des acquis. Pour PR 4, l'évaluation est intégrée dans le parcours de formation et elle sert à ajuster et à adapter sa pratique aux finalités à atteindre. Elle devient un outil au service de la formation.

1.2.5.2. Les informations délivrées par une séance de rendez-vous de travail consacrée à l'évaluation

Les échanges d'autoconfrontation n'ont pas permis d'approfondir davantage la réflexion sur l'évaluation, mais une des rencontres du travail a eu pour thématique l'évaluation et cette discussion a alors pu faire l'objet de débats et d'échanges de pratiques entre PR 1 et PR 3 (RDV travail_2020_01_08). Cette rencontre consacrée à la discussion sur le métier, mais sans analyse de pratique précise, a permis d'aborder l'évaluation et la correction des copies.

PR 1, en présentant ses pratiques et ses exigences s'inscrit dans une certaine tradition : « *je fais des contrôles à la fin de chaque grand thème ou grand chapitre / pour les obliger à apprendre* » (PR 1_1), elle dit aussi proposer très vite des exercices de type bac aux élèves de seconde. En effet, elle explique donner des « *évaluations type entraînement à la terminale / même en seconde [...] avec des gros paragraphes à rédiger / dans le temps je faisais des compositions* » (PR 1_1). Même si elle a revu ses attentes, puisque PR 1 ne fait plus de composition complète en seconde, elle indique toutefois rester très exigeante sur les contenus.

De son côté, PR 3 rend compte de pratiques variées et indique immédiatement : « *J'ai un petit peu évolué dans mes manières de corriger* » (PR 3_3). Comme PR 4, PR3 propose différents types de travaux à ses élèves et il multiplie les rapides contrôles de connaissances qu'il corrige directement en classe (PR 3_3). PR 3, contrairement à PR 1, annonce une entrée

croissante dans la difficulté. Ainsi, il justifie : « *pour la composition c'est encore autre chose [...] maintenant je commence à me rabattre sur des exercices d'analyse de documents / des choses progressives / entre les 2nd où c'est des questions / donc c'est guidé / vers la terminale où c'est la consigne / où on va faire des exercices de type bac* » (PR 4_3). L'évolution de PR 3 va jusqu'à changer la couleur de son encre pour corriger les devoirs, ce à quoi PR 1 rétorque : « *Maintenant il faut faire attention quand même sinon tu ne vois pas que c'est corrigé* » (PR 1_10). PR 3 certifie : « *Le vert ça passe très bien ...* » (PR 4_15). Sans détailler ni approfondir davantage la restitution de cet échange riche et argumenté, il rend toutefois compte d'une discussion qui s'est engagée entre PR 1 et PR 3 sur le sujet de l'évaluation et de la correction témoignant de deux approches mises en discussion et qui ont fait l'objet d'une réflexion sur les pratiques, ce qui est susceptible d'engager une évolution des manières de faire des deux participants.

Le rendez-vous de travail qui a regroupé chercheuse, PR 1 et PR 3 et qui a été consacré aux questions de l'évaluation et à la façon de noter les copies, jusqu'à décrire les grilles de corrections utilisées par PR 3 (PR 3_4, PR 3_5, PR 3_6, PR 3_7...) et la chercheuse (C 13, C 14, C 15), a favorisé une réflexion sur ces pratiques et a peut-être permis d'étendre le champ des possibles des participants. Enfin, lors d'un autre rendez-vous de travail, PR 3 rapporte des paroles dites aux élèves : « *si je n'étais pas obligé de donner de notes / je ne donnerais même pas de note* » (ACC_2020_01_08_PR 3_59), ce qui souligne une fois de plus une approche formative et non appréciative de l'évaluation et fera peut-être évoluer PR 1 dans son rapport à la note.

La dimension impersonnelle du métier génère de nombreuses insatisfactions chez PR 1 qui se voit parfois obligée d'agir contre sa volonté et ses principes. La mise en œuvre des programmes dans le temps imparti occasionne une tension psychique car elle devra nécessairement taire des informations qu'elle aurait voulu expliciter compte tenu du rôle que ces compléments pourraient jouer dans la clarification du cours. Pour arriver à répondre aux exigences imposées par l'institution, elle s'oblige à se comporter de façon antinomique à son idéal de métier : elle néglige les élèves au moment même où elle pourrait être mise en lumière car détentrice du savoir. Dans une telle attitude, le jugement de beauté (Dejours, 2018) est mis en exergue. Son approche de la notation et de l'évaluation causent également des conflits car elle ne peut répondre à ce qui est attendu. Un bulletin non complété matérialisera sa différence avec des collègues et peut renvoyer au jugement d'utilité, si l'on se situe du point

de vue du jugement qui pourrait être rendu par la hiérarchie. Malgré son dévouement aux élèves et son travail conséquent, PR 1 subit une situation et celle-ci renvoie, de son activité, une image non conforme à celle qu'elle aimerait donner d'elle-même et de son activité, causant souffrance et culpabilité.

Ainsi, le travail réel s'accorde parfois mal avec les dimensions impersonnelles du métier, obligeant les enseignants à être en mesure de renormaliser une situation pesante susceptible de provoquer de la souffrance au travail. Le collectif aura toute sa place dans ce processus de renormalisation, puisque les rencontres avec les formateurs, les rencontres avec d'autres professionnels ou avec les pairs aident à prioriser, à réévaluer les programmes et leur mise en œuvre, ou bien elles permettent de rassurer un collègue qui se trouve dans une situation complexe du fait même de cette dimension du métier. En effet, les prescriptions sont nationales, mais le travail réel en classe est conditionné par les élèves et leur façon de s'approprier le fait scolaire. Une ligne directrice unique et identique pour tous est donc mise en concurrence avec la multiplicité des contextes environnementaux et sociaux ainsi que des mobiles vitaux des élèves, ce qui peut engendrer de multiples désagréments pour l'enseignant.

1.3. La dimension personnelle du métier.

1.3.1. Un motif de conflit : mettre en place une relation harmonieuse

Concernant la relation pédagogique, l'ACS 1 menée avec PR 1 montre que la dimension personnelle du métier se heurte parfois à un idéal du métier et que cela peut être source de contrariété. PR 1 tend à confondre relation pédagogique et relation personnelle. Elle décrit la relation horizontale qu'elle cherche à instaurer avec les élèves et explique : « *Tu sais pour moi c'est des adultes / les élèves / tous ceux que j'ai en face de moi / je veux quand même lui montrer que ça ne me fait pas plaisir / si j'ai mis en place des choses pour lui remonter la moyenne / c'est pas pour que euhm... je me retrouve à lui mettre une mauvaise note* » (ACS 1_PR 1_9). PR 1 affirme considérer les élèves comme des adultes, sauf que les lycéens n'ont pas le même degré de maturité intellectuelle, ni les mêmes connaissances disciplinaires que PR 1, d'autre part ils sont encore en construction du point de vue psychique. Dans cet extrait,

PR 1 évoque aussi sa difficulté à s'engager dans une relation asymétrique. Deux dimensions du métier entrent en concurrence :

- Agir sans être obligée de se faire violence et construire une relation harmonieuse avec les élèves (dimension personnelle)
- Faire remonter la moyenne de l'élève en mettant des choses en place à cet effet (dimension personnelle) mais se retrouve dans l'obligation de mettre une mauvaise note si l'élève ne coopère pas (dimension interpersonnelle)

PR 1 souhaite une relation franche avec les élèves et réussir à construire le lien pédagogique, mais la décision de sanctionner le travail non rendu est coûteuse pour elle-même et elle cherche à bien faire savoir aux élèves à quel point il lui est désagréable d'agir ainsi. Force est de constater que PR 1 n'assume pas l'éventualité de paraître déplaisante aux élèves alors qu'elle affirme aussi, simultanément et à plusieurs reprises dans les divers entretiens, qu'elle n'hésite pas à être « *franche* », à « *être cash* » et que les élèves « *savent peut-être que ça leur plaira pas forcément* » (ACS 1_PR 1_32). PR 1 révèle indirectement être assez brutale avec les élèves. Elle énonce aussi une position très dominante, par exemple lorsqu'elle donne des directives claires et assumées : « *je te le dis et je suis le chef* » (ACS 2_PR 1_47). Ces exemples montrent donc des positions opposées et des tensions possibles entre différentes attitudes que PR 1 n'aime pas toujours adopter. PR 1 a un idéal de la relation fondé sur la réciprocité et le respect, relation qu'elle aimerait horizontale, mais en réalité, avant que cette relation soit conforme à ce qui lui est acceptable, PR 1 passe parfois par des étapes moins harmonieuses et beaucoup plus verticales qu'elle ne veut bien le reconnaître.

La question de la relation ne sera pas mise en confrontation avec d'autres collègues, durant la recherche empirique, car il a semblé plus important de travailler sur la façon dont une personnalité aut centrée peut, inconsciemment, empêcher le travail efficace des élèves.

1.3.2. Un autre motif de conflit : le soi

Un autre motif de conflit peut être lié au tempérament d'une personne, à ses besoins personnels qui sont à assouvir, parfois au détriment de l'élève, sans que l'enseignant ne s'en rende compte, autrement dit à des motifs conscients ou inconscients. La dimension

personnelle se heurte alors à la dimension interpersonnelle et même transpersonnelle. PR 1 aime que les élèves renvoient une image positive de son activité où qu'ils soient en relation avec elle pour bien vivre ses séances. Cependant, il peut arriver à ce que cette configuration, dans des circonstances particulières, nuise aux élèves. Lors d'une ACS, par exemple, PR 1 a vu son activité au moment où elle faisait dessiner des légendes aux élèves. Ils reprenaient alors un schéma du livre, laissant PR 1 dans un certain désœuvrement. En se voyant, elle dit : « *On se croirait en maternelle /// eux sont silencieux / ça va / c'est moi qui fais du bruit / je suis toujours en train de papoter* » (ACS 1 PR 1_140). Elle ajoute, amusée : « *Ils font du coloriage / moi je m'ennuie [rires] / ils dessinent / c'est terrible / je peux rien faire* » (ACS 1 PR 1_141) et « *non / là c'est un peu de pause et pour eux aussi / quelque part / ils l'apprendront après / chez eux à la maison / et après on est revenus / à la séance d'après sur l'explication* » (PR 1_142). Ces exemples mettent des contradictions en lumière :

- La consigne du professeur demande de reprendre le schéma avec sa légende, en silence, car c'est une synthèse du cours qui est donnée dans le livre (dimension interpersonnelle)
- Le comportement bavard de PR 1 conduit à rompre le silence exigé des élèves et perturbe la concentration des élèves (dimension personnelle)

PR 1 donne un travail qui a une certaine finalité scolaire. Elle fait d'abord le choix de s'appuyer sur le manuel pour reprendre le cours de façon synthétique. Or, quand les élèves recopient le livre, elle se trouve impuissante. Elle dit « *je ne peux rien faire* », ce qui n'est pas sans mentionner une certaine inquiétude de ne pas exister : rappelons l'expression « *pot de fleur* » (ACS 1_ PR 1_68). PR 1 n'est plus le centre d'attention ni porteuse de savoir, puisque le relais a été donné au manuel. Cela ne peut se faire sans que PR 1 rappelle constamment sa présence aux élèves. Pourtant, cette reproduction devra être apprise par les élèves, chez eux, et elle fera l'objet d'explications complémentaires lors d'une prochaine séance, dit PR 1. Puisque les élèves ne sont pas dans une situation optimale favorisant la mémorisation et que le travail de compréhension est repoussé à une séance ultérieure, cela questionne sur le sens que PR 1 donne à cette reproduction à ce moment précis de la séance et au moment consacré aux explications à donner, ultérieurement.

1.3.3. Une ressource possible : observer un pair et discuter des pratiques respectives

PR 3, à la fin de tout un travail mené avec les élèves de même niveau que PR 1 explique : « *là effectivement / l'inspection nous demande parfois de faire ça / même sur les titres de parties du cours / de laisser soit tout blanc / et on voit tout ce qui va à l'intérieur / et ensuite les élèves doivent proposer une sorte de titre qui permet un petit peu de résumer leurs pensées aussi* » (ACS 1_PR 3_19). PR 3, en parlant de la réforme et des futurs épreuves ajoute : « *ça permet de voir / effectivement / si les élèves comprennent ce qu'on doit présenter dans cette partie / parce que là / il y a un autre enjeu / c'était l'exercice de cartographie [...] en fait / l'objectif / il est double / suivre un petit peu les préconisations de l'inspection pour que les élèves mettent / aussi / des mots sur ce qu'on a vu / et d'autre part / les préparer à la construction d'une légende avec des titres et puis les éléments qui se retrouvent à l'intérieur* » (ACS 1_PR 3_22). PR 3 construit la légende et la synthèse de cours avec ses élèves, pas à pas. Par conséquent, une confrontation de ces deux méthodes permet de faire réfléchir aux diverses pratiques et débattre des avantages et inconvénients de celles-ci. Comme il a fallu faire des choix, cette situation n'a pas été mise à la discussion durant le recueil des données.

La dimension personnelle du métier rend compte de postures variées et des attentes très personnelles de PR 1. Ces façons d'agir témoignent surtout de son rapport au métier ainsi que de sa vision idéalisée de la figure enseignante. Elle aspire en effet à parvenir à faire travailler les élèves, à les rendre autonomes et instruits, le tout dans un climat serein et favorable à l'engagement de tous. Malgré ses capacités réelles à changer de posture, force est de constater que PR 1 tend à imposer majoritairement une posture descendante destinée à renforcer le suivi des élèves et de leur travail, tout en gardant la maîtrise de ce qui se joue dans la classe. PR 1 aspire totalement à des relations harmonieuses et horizontales, mais ses agissements et ses propos manifestent avant tout un besoin d'être au cœur des décisions et des préoccupations. La dimension personnelle du métier témoigne aussi de la créativité et les originalités des enseignants dans la mise en œuvre de leur activité, leurs choix ou encore leurs qualités didactiques et pédagogiques.

1.4. La dimension interpersonnelle du métier.

1.4.1. Un motif de conflit : la place de l'élève dans l'élaboration du cours

Lors de l'ACS 2, PR 1 a pris conscience qu'elle était sans cesse en train de parler, voire de s'épuiser, ce qui peut simplement provenir de la nature de son questionnement et de la formulation des questions. Puisque PR 1 dit aimer favoriser la participation des élèves, une réflexion sur ce point pourrait peut-être l'aider à se ménager, tout en développant certaines compétences d'élèves. C'est pourquoi, lorsque la vidéo de la séance tourne et que PR 1 montre la mosaïque à décrire par les élèves, PR 1 se voit et entend l'enchaînement de questions brèves et fermées qu'elle propose aux élèves. Le cours avance car les réponses des élèves sont justes. PR 1 éprouve une certaine satisfaction en observant son activité et celle des élèves. Toutefois, ces questions qu'elle pose aux élèves n'appellent que des réponses brèves se limitant parfois à un seul mot. Ainsi, PR 1, en cours, demande aux élèves : « *c'est qui ici* » ? ou bien « *il est en train de faire quoi ?* » À la question destinée à savoir si PR 1 réfléchit aux questions à poser aux élèves, avant le cours, PR 1 répond : « *Oh non /non / je ne prépare pas mes questions à l'avance / je prépare juste mes documents / je vois quelle est l'idée que je veux trouver à la fin / et c'est tout / bon parfois tu as des surprises ...*» (ACS 2_PR 1_18).

PR 1 s'inscrit dans plusieurs dimensions du métier qui se font écho, à savoir transmettre (dimension transpersonnelle) et travailler la culture latine (dimension impersonnelle). Cependant, les élèves, même s'ils participent au cours, n'ont que peu de place dans cette séance. Le conflit qui peut se présenter, pour PR1 est le suivant :

- Laisser de la place aux élèves, même si on avance moins vite et qu'il peut y avoir « *des surprises* » (dimension interpersonnelle)
- Transmettre en adaptant une posture de contrôle et progresser dans le programme, ce qui laisse moins de place aux élèves (dimension personnelle)

Deux postures d'enseignement viennent donc en conflit et PR 1 a résolu ce dilemme en choisissant un pilotage serré de la séance. Or, la dimension interpersonnelle du métier pourrait laisser penser que l'enseignant accorde une place plus conséquente aux élèves, dans l'élaboration de la séance, voire qu'ils développent des capacités descriptives ou argumentatives lors de ce travail à dominante orale.

1.4.2. Une ressource possible

PR 3 ayant des élèves de seconde, il travaille le même programme que PR 1 et le même type de séance a pu être observé chez lui. Les deux vidéos de cours ont été observées à tour de rôle durant la séance d'ACC entre PR 1 et PR 3, pour réfléchir sur le travail de l'oral et à la place de l'élève dans la séance (tableau 43). Le tableau ci-dessous rend compte de ces différents moments :

ACS 2 PR 1_2019_09_24	ACS 1 PR 3_2019_10_15	ACC PR 1 et PR 3_1019_10_18
<p>Paroles entendues dans la vidéo qui reproduit cours : « - c'est qui ici - Un gladiateur - et il est en train de faire quoi ».</p> <p>-</p> <p>Séance d'ACS C 19 : Quand tu prépares tes cours / est-ce que tu sais ce que tu vas demander aux élèves / est-ce que tu y penses durant la préparation PR 1_18 : [rires] Oh non /non / je ne prépare pas mes questions à l'avance / je prépare juste mes documents / je vois quelle est l'idée que je veux trouver à la fin / et c'est tout / bon parfois tu as des surprises / l'autre jour j'attendais Champollion / ben je ne l'ai jamais eu / et ils ne connaissent même pas / même les premières / la pierre de Rosette, c'est / tu parles chinois donc je sais qu'au prochain cours je vais me faire un petit plaisir de leur montrer [...] C 23 : Donc quand tu construis / t'es dans les savoirs et pas dans la méthode d'apprentissage PR 1_22 : Non / parce que la méthode d'apprentissage / tu peux la changer pendant le cours / tu... tu vois si les élèves percutent ou absolument pas / et donc tu peux / ou travailler ton document autrement / ou chercher un document immédiatement / autrement // tu peux ...</p>	<p>C 24 : L'élève a trouvé très vite / il n'y avait pas de blanc / donc certainement qu'ils sont en mesure de le faire et qu'ils ont compris le cours / enfin / moi c'est ce que j'ai ressenti PR 3_23 : C'est vrai que c'est un groupe / parfois / je me retrouve / c'était par exemple la semaine dernière / et puis il y a un gros blanc pendant des minutes et je leur dis / mais c'est pas compliqué / regardez juste le truc / on vient de voir ça et ça / je sais pas / il y a des moments où / en fait / peut-être ils ont peur de parler / euh... / [...] C 41 : D'accord / et c'est pour ça / qu'au début / tu leur as demandé / est-ce que vous avez compris quels étaient les... idées principales qu'il fallait retenir PR 3_40 : Oui / m / oui et notamment parce qu'il y avait aussi le premier exercice / là / qui arrive / jeudi / pour être sûr qu'ils ont bien / parce que quelqu'un avait demandé / Amulius / c'est un germain / c'est un romain / bon c'est vrai que c'est déconcertant / tout ça /</p>	<p>PR 1_33 : Ils font déjà des réponses bien complètes : dis donc PR 3_31 : Hum / ouais PR 1_34 : Wahoo... c'est bien / C 28 : Justement / PR 3_32 : Alors / c'est vrai / ce que je fais / moi / régulièrement / euh... / c'est pour les habituer à faire la présentation des documents / et puis aussi / leur montrer ce que c'est que présenter / décrire / analyser / donc en fait ces différentes étapes / pour les mener en fait aux exercices que... / de type bac / alors analyser / je pense que c'est compliqué encore / mais la question de présenter et décrire / c'est souvent compliqué / parce que même là : je leur demande de présenter et de décrire / pour qu'ils accrochent [sans doute « apprennent »] vraiment ça / alors là ça prend PR 1_35 : Hum hum PR 3_33 : Franchement dit / j'étais pas obligé de répéter quinze fois PR 1_36 : Hum hum PR 3_34 : Souvent je dis / voilà / vous me présentez le document / donc comme ça / ils cherchent dans le paratexte etc / ça dépend des informations / et après pour aller plus loin / c'est par le questionnement / c'est comme ça que je fais en général C 29 : Moi / j'avais noté / là sur le questionnement / comme dit : parce qu'on m'y a rendue sensible / c'est que tes questions [PR 3] sont plus ouvertes / PR 3_35 : Ouais</p>

Tableau 43 : Tableau qui porte sur le questionnement et la place de l'élève

(ACS PR 1, ACS PR 3 et ACC PR 1 et PR 3)

Lorsque PR 1 observe la vidéo de PR 3, elle s'exclame avec admiration : « *ils font déjà des réponses bien complètes / dis donc* » (ACC PR 1 et PR 3_18_10_2019_PR 1_33), puis avoue, au moment de voir sa vidéo : « *moi je voulais les faire avancer assez vite / en plus / avec cette*

classe / j'étais plus en retard qu'avec les autres secondes / donc c'était vraiment ciblé » (ACC PR 1 et PR 3_18_10_2019_PR 1_37). On comprend ici que PR 1 observe une autre pratique, mais justifie sa façon de faire, durant la séance, par un objectif précis. PR 3 répond à PR 1 : *« C'est vrai que moi / par rapport à ma préparation de cours / d'avoir effectivement ce / cette question ouverte [...] je laisse peut-être un petit peu plus de ... place / justement / à l'improvisation / donc avec des questions plus ouvertes / donc c'est là que je vois si y a quelque chose / donc je peux leur expliquer / aussi / après / c'est vrai que ça peut être chronophage par moment / parce que s'il y a des documents qui les intéressent / alors là ça part dans tous les sens »* (ACC PR 1 et PR 3_18_10_2019_PR 3_38). La façon de faire de PR 3 est différente, le questionnement est plus ouvert, ce qui laisse plus de possibilités aux élèves de s'emparer de la séance et s'impliquer dans le cours. Cependant, PR 3, un peu plus tard dans l'échange avouera qu'il a été sensibilisé à ce sujet précis par son tuteur ou un inspecteur. On voit donc que les pairs ou la communauté de professionnels peut favoriser des évolutions professionnelles permettant d'élargir le champ d'intervention. PR 1, en observant et en entendant les propos de PR 3 se rend compte de différentes manières de faire et que la formation a permis à PR 3 de penser ses séances différemment qu'elle-même, favorisant davantage la correspondance entre la dimension interpersonnelle du métier (faire travailler l'oral, décrire et argumenter autour d'une image) et la dimension personnelle qui correspond à la façon de mener ce type de séance.

La dimension interpersonnelle du métier manifeste à quel point l'enseignant est tributaire des élèves dans la mise en œuvre des séances, mais aussi à quel point il peut, lui aussi, de façon consciente ou non, accorder une place plus ou moins conséquente aux élèves durant la séance de cours. Ce constat oblige à s'interroger sur la façon de faire travailler les élèves, sur la manière d'encourager leur participation à la réflexion et sur les moyens qui soutiennent la motivation des élèves pour la discipline ou bien encore, plus généralement, pour leur formation au lycée. Entre autres, la recherche a abordé la place de l'élève dans la séance, place qui peut être réduite ou conséquente, simplement selon la manière de poser les questions. De fait, les élèves seront plus ou moins impliqués dans l'élaboration de la séance. Cependant, l'enseignant fait partie de différentes équipes, qu'elles soient disciplinaires ou pédagogiques, et la dimension interpersonnelle du métier renvoie aussi aux relations professionnelles qu'un enseignant entretient avec les collègues, aux questions qu'ils se posent, aux préoccupations qu'ils partagent, tout ce qui contribue à la formation et à

l'enrichissement de leurs champs d'interventions. La recherche a ainsi montré comment le collectif essaye de discuter et de confronter les manières de faire en classe, en vue d'enrichir le pouvoir d'agir des enseignants et de déclencher une réflexion sur les pratiques personnelles.

1.5. Le milieu, motif de conflit

Le travail d'analyse des données et des paroles de PR 1, lorsqu'elle observe son activité en séance d'ACS a aussi permis de se rendre compte de l'influence du milieu sur la manière de faire des enseignants et que cela pouvait conduire à des conflits. Ainsi, PR 1 confie sa frustration de ne pas pouvoir se déplacer librement dans la salle de cours qu'elle occupe habituellement, notamment lorsque les séances sont assurées en classes complètes. Il y a donc conflit entre :

- La configuration de la salle empêche le déplacement de PR 1 (le milieu physique),
« Et en plus là tu as vu une salle à 35 / c'est serré / on ne peut pas se déplacer comme on veut euh... / c'est pas pratique / dans cette salle / ce qui pose vraiment problème / c'est que tu as 2 bureaux / et je peux pas marcher sur l'autre ... / allée / je peux pas me déplacer / à chaque fois je dérange » (ACS 1_PR 1_2).
- La configuration souhaitée serait celle qui lui permette de suivre le travail des élèves et contrôler leurs notes de cours.
« C'est pour ça que je te dis que la classe est mal faite / parce que / parce que je peux pas circuler partout et donc j'ai un pan là ... » (ACS 1_PR 1_46) et enfin *« ça gêne car tu ne peux pas voir pour toute cette partie euh... / s'ils notent correctement euh... // t'es bloquée par le bureau »* (ACS 1_PR 1_49).

PR 1 se dit embêtée, voire « *bloquée* », dans ses déplacements alors même qu'elle éprouve le besoin d'être proche des élèves et de vérifier ce qu'ils écrivent. Elle exprime une tension entre la réalité du milieu qui constitue un obstacle matériel et physique à son besoin de déplacement, d'une part, et la mise en œuvre de son activité au service de son idéal du métier, d'autre part. PR 1 justifie la situation handicapante par le fait que la disposition des tables ne doit pas bouger, afin de faciliter le travail des femmes de ménage (ACS1_PR1_48).

Cette contrainte exogène impacte la façon d’agir de PR 1 dont les besoins qui viennent en contradiction avec les contraintes qui lui sont imposées. Le milieu conditionne donc les façons de faire ainsi que la présence de l’enseignante, puisqu’il participe de contraintes qui façonneront la mise en œuvre de son activité.

En conclusion, PR 1 lors des séances d’ACS a décrit son métier, ce qui compte pour elle ou ce qui peut la gêner dans son quotidien. En décrivant son activité, elle rend compte des différentes dimensions du métier qui entrent parfois en concurrence ainsi que du milieu. Parfois ces contraintes s’opposent au point d’impacter le jugement de beauté et d’utilité que l’enseignant porte sur sa propre activité. Si l’expérience aide à développer son champ d’intervention et à gagner en efficience, la confrontation des pratiques et des motivations à agir, que ce soit en ACC ou en rendez-vous de travail, entre professionnels, permet de conclure que les pairs et la communauté de professionnels, comme par exemple les formateurs académiques ou les inspecteurs, peuvent aider l’enseignant à étendre son pouvoir d’agir. D’ailleurs, les tensions que les dimensions du métier provoquent s’avèrent quelquefois surmontables car PR 1 trouve les ressources en elle-même pour contourner ou surmonter les difficultés, parfois ce sont les pairs ou d’autres personnels qui peuvent donner des pistes à explorer pour gagner en efficience (cf. tableau 44, ci-dessous). Ainsi, parallèlement aux conflits de logique, les entretiens ACS menés avec PR 1 révèlent aussi de nombreuses satisfactions professionnelles. À titre d’information, ces satisfactions sont rapportées ci-dessous et peuvent être regroupées en huit grands champs : la conformité entre l’identité visée et l’héritage du métier, la maîtrise de différentes qualités ou connaissances (pédagogiques, didactiques, disciplinaires), une relation pédagogique épanouissante, la capacité à occuper différentes postures professionnelles, les ressources du corps et la sérénité de l’esprit, la connaissance des élèves, la reconnaissance mutuelle enseignant / enseigné, la relation avec les pairs.

À titre indicatif, des motifs de satisfaction au travail ont été repérés et ils sont reproduits dans le tableau 44 ci-dessous.

Sujets et situations de cours qui font référence à différentes situations sources de satisfaction pour PR 1	
Sujets de satisfactions	Exemples
Conformité entre l'idéal du métier et agissements de PR 1	Esprit et corps sont posés : situation dans l'espace contrôlée
	Être à l'avant et au centre : devenir le centre de l'attention des élèves.
	Activité intégrée, incorporée : déplacement / statique corps et mouvement du corps au service du cours
	Ajustements possibles en situation grâce à un champ d'intervention large : pouvoir d'agir étendu, ressources variées
	Étude des textes, prescription, et activité PR 1, notamment en collège, se confondent.
	Apports de l'expérience.
	Rôle de la formation initiale : gestion du tableau en vue d'une clarté dans la mise en œuvre de son activité
	Savoir faire des choix motivés : textes, documents et activités
	Intégration / incorporation exigences liées au métier : préparations
	Arriver à développer style propre (ex : PR 1 exploite l'humour)
Dépasse source de conflit par la renormalisation	
Qualités didactiques, pédagogiques et disciplinaires	Bonne maîtrise de la discipline devient une condition, entre autres, de sérénité.
	Avoir des connaissances en métacognition
	Scénariser la séance selon les besoins des élèves.
	Adapter le cours, les documents, les méthodes de transmission aux capacités réelles des élèves
	Rendre cours accessible pour favoriser compréhension
	Savoir observer et interpréter des signes qui permettent à l'enseignante d'ajuster son activité.
Relation pédagogique	Rien (de matériel) ne parasite la communication : les sens sont mobilisés au service de la communication (ouïe, vue)
	Réciprocité : échange avec les élèves lui est agréable

	Mieux adapter pour savoir motiver les élèves, écouter, discuter
	Intérêt pour l'élève, altruisme
	Relation pédagogique épanouissante au service de la confiance en soi de PR 1
Postures professionnelles variées	Jeu, mime au service de l'explicitation. Faire du théâtre
	Accompagnement
	Savoir lâcher prise
Corps et psychique	Voix outil de communication, moyen de faire comprendre intentions et état d'esprit
	Corps au service de la transmission : importance langage non verbal
	Rôle des sens : observer élèves, écritures, écoute. La sensibilité est au service d'une meilleure connaissance des élèves, de la prise en compte de leurs capacités ou de leurs difficultés
	Capacité à être attentive à ce qui se joue dans la classe, pour tous les élèves.
	Sentiment d'efficacité assez fort lié à champ d'intervention large, autonomie par rapport aux collègues
Reconnaissance	Élèves miroirs de son activité, expérimenter l'agir efficace
	Regard sur l'élève et échelle des besoins intégrée
Connaissance des élèves	Prise en compte des comportements des élèves et leur signification
	Sensibilité qui permet meilleure compréhension de ce qui se joue dans la salle de classe
	Savoir ce qui intéresse les élèves
	Savoir ce qui empêche un élève de s'intéresser au fait scolaire (souffrances, préoccupations)
Relation avec les pairs	Pairs aident PR 1 à se situer dans sa progression et selon les exigences des programmes
	Décisions d'équipes, cohésion d'équipe pédagogique quand classes difficiles
	Soutien moral et proposition de ressources en cas de difficultés en classe
	Echanges disciplinaires et de contenus
	Socialisation par pédagogie de projets et soutien

Tableau 44 : Les sources de satisfactions du métier, pour PR 1

Les sujets de satisfaction sont à relier au fruit de l'expérience, à l'intégration de gestes du métier, à une bonne connaissance des besoins des élèves ou aux jugements d'utilité et de beauté que PR 1 expérimente dans la mise en œuvre de son activité.

De plus, la rencontre avec les pairs, au cours de cette recherche, a permis à PR 1 d'observer, d'analyser et d'échanger sur différentes situations professionnelles favorisant ainsi la réflexion et l'élargissement potentiel de son champ d'intervention.

2. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS EN CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ POUR LES TROIS PARTICIPANTS

SYNTHÈSE - Participation des enseignants.

Les schémas 8, 9 et 10 rendent compte des différentes rencontres des 3 participants aux cours du protocole de recherche : entretiens semi-dirigés, autoconfrontation simple et croisée, participation à des rencontres consacrées à l'analyse du travail.

PR 1 :

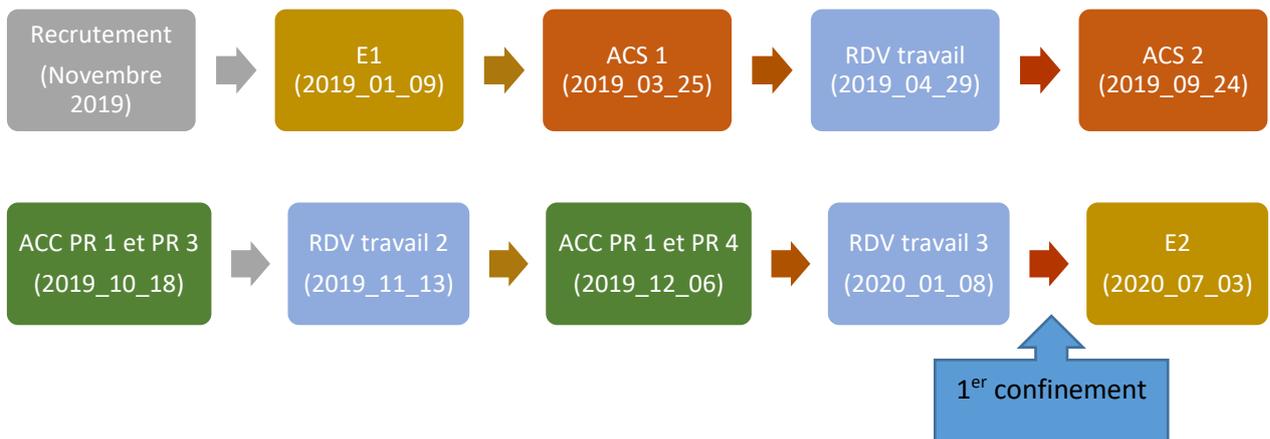


Schéma 8 : Participations de PR 1 au parcours de recherche, processus de recueil des données.

PR 3 :

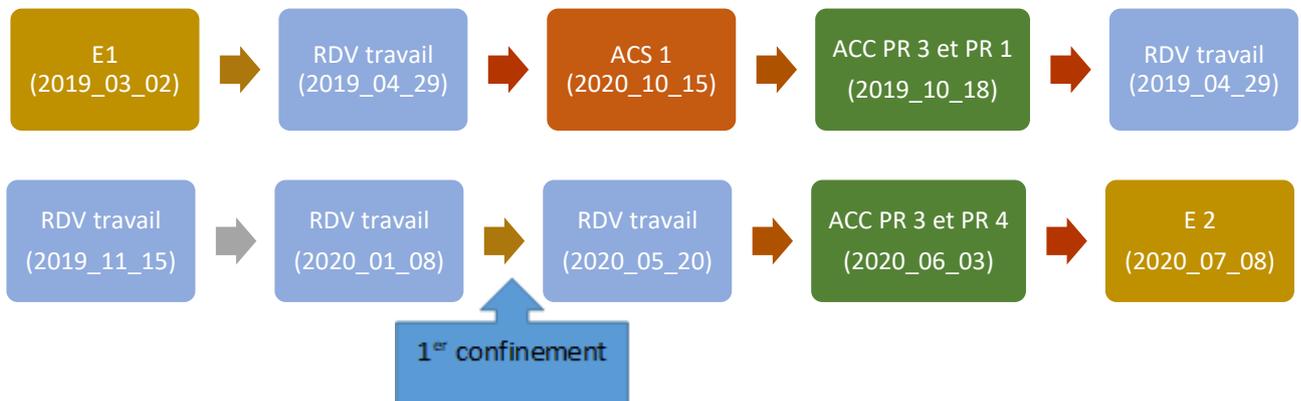


Schéma 9 : Participations de PR 3 au parcours de recherche, processus de recueil des données.

PR 4 :

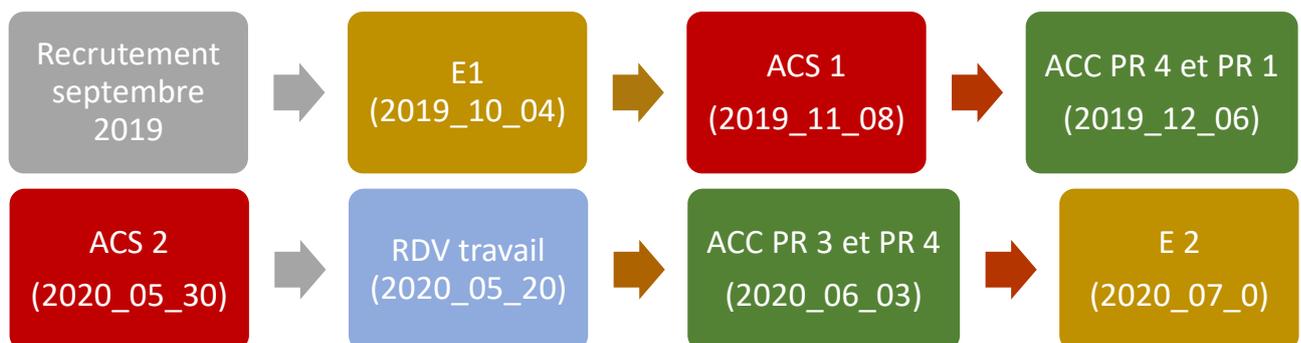


Schéma 10 : Participations de PR 4 au parcours de recherche, processus de recueil des données.

**RÉSULTATS CROISÉS, EN CLINIQUE DE L'ACTIVITÉ,
POUR LES TROIS ENSEIGNANTS
PR 1 (corps de la thèse, p. 287 à p. 317),
PR 3 et PR 4 (annexes).**

L'analyse de l'ensemble des entretiens d'autoconfrontation a permis de mettre à jour 83 sources de tensions, ainsi que 83 sources de satisfactions. Les sources de tensions en relation avec différentes dimensions du métier, en relation avec le jugement de beauté et d'utilité ou encore en relation avec l'influence du milieu sur l'activité enseignante seront analysées ci-dessous. Lorsque l'enseignant est confronté à des conflits, il questionne son sentiment d'efficacité personnelle car les empêchements répétés entravent sa capacité d'agir ainsi que sa créativité. Inversement, lorsque l'enseignant arrive à dépasser les conflits ou les situations de tensions, il expérimente la satisfaction de l'agir efficace et il est alors en phase avec une mise en œuvre d'une activité dans laquelle il se reconnaît, vivant ainsi le métier plus sereinement.

Le tableau de synthèse 45 rend compte des 83 sources de tensions pour les trois enseignants en regard des quatre dimensions du métier.

DIMENSION DU MÉTIER	SOURCES DE TENSIONS_ SYNTHÈSE PR 1, PR 3 et PR 4
Transpersonnelle	1. Assurer différents gestes professionnels en même temps
	2. Assurer la transmission de connaissances et de méthodes de travail
	3. Faire travailler l'oral en classe
	4. Exploiter le langage non verbal

	5. Exploiter la voix dans les gestes d'atmosphère et intentions de travail
	6. Entrer en relation avec les élèves
	7. Contrôler la prise de notes des élèves et savoir l'organiser
	8. Ménager son corps au travail
	9. Réagir de façon adaptée en prenant les émotions des élèves en compte
	10. Adapter son activité aux effectifs chargés
	11. Faire progresser les élèves
	12. Animer la séance de cours : transmettre, former tout en rendant la séance agréable aux élèves
	13. Animer la correction des exercices en tenant compte des élèves
	14. Se rendre disponible pour les élèves et être à leur écoute
	15. Faire évoluer sa pratique en intégrant de nouvelles professionnalités
	16. Savoir organiser l'évaluation des élèves et contrôler leurs acquis
	17. Aider les élèves à mieux faire le lien entre les notions et à les maîtriser, et plus particulièrement encore en séances de classe virtuelle
	18. Adopter différentes postures d'enseignement, et notamment en séance de classe virtuelle
Impersonnelle	19. Mettre en œuvre la transposition didactique
	20. S'adapter à différents contextes d'enseignement et différents enseignements
	21. Trouver des documents adaptés pour mettre en œuvre la transposition didactique
	22. Savoir lire les programmes, les mettre en œuvre et notamment sans l'apport de supports officiels
	23. Se montrer créatif pour créer ses propres ressources
	24. Lire et retranscrire les programmes en l'absence de formation au bon moment (calendrier)

	25. Gérer le temps imparti tout en laissant de la place aux élèves
	26. Rendre compte du niveau et du travail de l'élève dans le bulletin
	27. Faire des choix didactiques et pédagogiques adaptés et circonstanciés
	28. Rendre le travail des élèves plus confortable
	29. Évaluer les élèves
	30. Planifier une progression et des activités
	Classe virtuelle
	31. S'emparer de nouveaux outils
	32. Ne pas être confronté à des problèmes matériels en classe virtuelle (connexion ...)
Interpersonnelle	33. Être sensible à ce qui se joue dans la classe
	34. Connaître les élèves
	35. Aider les élèves
	36. Engager les élèves dans un travail régulier
	37. Adapter sa pratique à de nouveaux outils (lycée 4.0) et aux contraintes matérielles
	38. Favoriser la concentration des élèves
	39. Établir une relation pédagogique avec les élèves
	40. Relativiser les comportements gênants des élèves
	41. Instaurer un climat de classe agréable et favorable au travail
	42. Connaître les élèves et la psychologie des adolescents
	43. Arriver à motiver les élèves
	44. Appliquer des connaissances didactiques
	45. Bien maîtriser les connaissances disciplinaires

	Classe virtuelle	46. Interagir avec les élèves, malgré leur absence, dans le cadre de la pratique de la classe virtuelle
		47. Établir un lien pédagogique malgré l'absence physique des élèves en C.V.
		48. Savoir dépasser les difficultés et autres problèmes liés au fait que les élèves sont chez eux (retards, manque de volonté, inertie, timidité, difficulté à suivre le rythme, inertie...)
		49. Permettre aux élèves de faire le lien entre les séances
		50. Trouver le moyen de bien suivre les élèves à distance
		51. Savoir que l'outil (classe virtuelle du CNED) a ses limites
Personnelle		52. Avoir un besoin de reconnaissance des pairs et des élèves
		53. Avoir une vision idéalisée de la formation de l'élève au lycée
		54. Avoir besoin de retours sur son activité
		55. Soi (avoir une certaine image de soi pour soi, pour les autres)
		56. Être sensible aux comportements et / ou à la passivité des élèves, à leurs expressions
		57. Avoir une personnalité autocentrée
		58. Confronter son idéal du métier à la réalité
		59. Faire régner le silence en classe
		60. Obliger les élèves à suivre ce qui se fait en classe
		61. S'impliquer personnellement dans la recherche de supports adaptés
		62. Attendre une reconnaissance matérielle
		63. Faire participer les élèves
		64. Intervenir dans différents enseignements liés à la discipline tout en se ménageant psychologiquement
		65. Faire preuve de pragmatisme et de créativité
	66. Créer des supports dynamiques	

	67. Effets de la réforme sur les enseignants : espoirs déçus, manque de supports
	68. Adopter différentes postures d'enseignement
	69. Responsabiliser les élèves
	70. Renormaliser les contraintes
	71. Identifier et accepter les limites de son action
	72. Savoir qu'il faut agir contre sa volonté / nature
Classe virtuelle	73. Arriver à surmonter l'investissement inégal entre ce que fait le professeur et l'activité réelle des élèves, notamment en C.V.
	74. Faire face au manque de retour sur son activité, de la part des élèves, notamment en C.V.
	75. Accepter les limites de son action et du pouvoir d'agir, notamment en C.V.
	76. Faire face à de multiples activités (faire cours, contrôler écran, contrôler supports, contrôler chat)
	77. Accepter que des attentes de professeur puissent être insatisfaites
	78. Trouver des outils / méthodes de travail avec cet outil favorisant une implication plus grande des élèves et mieux adaptés aux élèves, sur le long terme (si la situation dure)
	79. Accepter la perte de contrôle de la situation et des élèves en contexte de classe à distance.
MILIEU	
	80. Le milieu peut influencer le comportement des élèves
	81. Faire face aux difficultés matérielles et à l'organisation des salles
	82. Faire face aux contraintes liées à la structure de l'établissement
Classe virtuelle	83. Faire face à une situation imprévue et inédite en raison de la crise sanitaire

Tableau 45 : Sources de tensions pour les trois enseignants en regard des quatre dimensions du métier
(synthèse des entretiens d'autoconfrontation simple)

2.1. La dimension impersonnelle du métier

La dimension impersonnelle du métier évolue régulièrement et s'avère fortement contextualisée : changements de textes officiels, réformes des programmes ou des filières en lycée, choix des établissements qui proposent des enseignements ou des options diverses et qui conditionnent l'activité enseignante ainsi que la mise en œuvre même des textes par les enseignants. Parfois, le contexte dans lequel l'enseignant exerce impacte lourdement ses conditions de travail, ce qui peut entraîner des tensions, en raison des conflits qui surgissent : conflit entre affirmation de soi et intégration au groupe, conflit entre être soi et être multiple, par exemple.

2.1.1. L'évolution de la prescription

Les réformes sont généralement propices à une refonte des programmes ou des approches disciplinaires induisant également bon nombre de questionnements pour les enseignants. Ces changements deviennent-ils ressources ou bien déstabilisent-ils les enseignants ? Afin d'éviter toute tension psychique excessive au sujet, le collectif peut-il accompagner ces changements en aidant les enseignants à ne pas vivre une crise ou une rupture, mais un simple réajustement des pratiques ?

2.1.1.1. Une période d'incertitudes et de doutes

Aux dires des enseignants, les programmes portent sur des objectifs à atteindre, mais ils renseignent peu sur les moyens d'y parvenir, laissant une grande autonomie aux enseignants quant à leur mise en œuvre. Difficile alors pour un enseignant de mesurer avec certitude l'entièreté des connaissances à dispenser, surtout en l'absence d'accompagnement officiel des programmes. Pourtant, les attendus sont importants en termes d'objectifs scientifiques et disciplinaires à traiter, ce que traduit PR 1 lorsqu'elle explique qu'il y a des « jalons institutionnels qu'on t'oblige à transmettre » (ACS 2_PR1_3). Bien que la contrainte soit forte, l'absence de pratique des programmes, quand ils sont nouveaux, et le manque de recul ne permettent pas d'organiser sereinement l'ensemble des notions sur l'année, alors même que c'est à l'enseignant de tout penser et de tout créer, pour arriver à répondre à la

prescription. Les jugements d'utilité et de beauté de son activité peuvent en être impactés, en raison du conflit possible entre ce qui est demandé et ce que l'enseignant est capable de réaliser.

PR 3 partage assez l'avis de PR 1, notamment en raison du manque de visibilité sur les programmes, lorsque ceux-ci sont enseignés pour la première fois. Il se dit alors hésitant, il tâtonne et vit un certain inconfort. D'ailleurs PR 3 prévoit déjà de remanier l'enseignement de spécialité en expliquant : « *l'année prochaine / on changera et on mettra des choses un petit peu plus simples en début d'année / des choses plus costaud en fin d'année / quand ils ont acquis déjà toute une série de compétences / des capacités euh...* » (ACS 1_PR 3_63). Il tire des leçons de la première année de mise en œuvre de l'enseignement de la spécialité et prévoit désormais d'aborder le contenu à enseigner d'une manière plus chronologique, pour rendre l'assimilation des connaissances plus accessible aux élèves. PR 4 témoigne également de l'incertitude et des doutes qui l'envahissent en l'absence de maîtrise parfaite du déroulement d'une séance inédite consacrée à un exercice jamais abordé et générant de l'inconfort.

L'insatisfaction de PR 3 qui souhaite revoir son travail, d'une année à l'autre, traduit une certaine exigence dans la mise en œuvre de l'activité enseignante, ce qui conduit à des conflits entre la contrainte et le travail réel en classe. Les enseignants assurent ce qui est à faire, ils accomplissent la tâche mais, « au travers de cette réalisation, [ils] éprouve[nt] les limites » pour reprendre des termes de Clot (2006, p. 167), ce qui n'est pas sans les perturber du fait de l'écart entre la finalité espérée et la réalité de la mise en œuvre des connaissances. Dès lors, l'enseignant peine à tirer satisfactions de son activité, au sens de Clot, à savoir « se reconnaître » (Clot, 2006b, p. 167) dans ce que fait le sujet

2.1.1.2. Les différentes lectures d'une même prescription

Dans un échange d'ACC, PR 1 parle de la réforme et de ses conséquences pour ses collègues qui interviennent dans l'enseignement de spécialité, tandis qu'elle intervient exclusivement dans les enseignements disciplinaires traditionnels du tronc commun adressés aux élèves de classe terminale ou à ceux des sections euros. Elle dit : « *ils se mettent vraiment une pression énorme* », « *il y a le stress des collègues parce que c'est nouveau* » et d'ajouter «

Ah mais ça se voit / ah oui / ça se voit sur leurs visages » (2019_12_06_ACC1_PR1 et PR 4, PR 1_26, 27 et 28). PR 1 remarque que la façon dont les enseignants s'emparent de la réforme provoque un mal être au point que les troubles psychiques causés par cette réforme se traduisent physiquement sur le visage des collègues.

L'absence d'accompagnement des programmes et de leur mise en œuvre contraint les enseignants à faire des choix. Cette situation entraîne parfois une autoprescription démesurée et dévastatrice pour eux ainsi que pour leurs élèves. PR 3 l'explique très clairement lorsqu'il confronte deux approches d'un même thème et donc de la même prescription : *« les collègues [...] ont donné 17 pages à lire [aux élèves] /ce qui me semble effectivement très compliqué/ parce qu'ils ont été effectivement dégoûtés /certains se posent la question de poursuivre dans la spé »* (ACS 1_PR 3_62). En l'absence de consignes claires, les enseignants ont dispensé des cours et des documents vastes destinés à être exhaustifs, sans qu'ils soient toujours bien adaptés aux élèves, à tel point que ceux-ci ont du mal à trouver leur place dans la spécialité. PR 3, pour sa part, a une autre approche des programmes qui s'explique par son degré d'autonomie acquis au cours des années d'enseignement et par le sentiment de sécurité qu'il éprouve par rapport à la capacité de traduire les attentes institutionnelles. De plus, la relecture des programmes à l'aune de ses connaissances et de ses valeurs ainsi que le manque d'intérêt de cette démarche pour les élèves, à ses yeux, l'ont décidé à ne pas aborder le chapitre de la même façon que ses collègues. Il a choisi de s'impliquer dans un travail de renormalisation de la prescription et de faire des choix pour rendre le cours plus accessible. Aussi, la controverse entre collègues sur la façon d'assurer les enseignements de spécialité et les discussions sur la mise en œuvre des programmes aurait-elle permis de mieux cerner les priorités et aurait-elle aidé, voire permis, aux collègues de PR 3 d'élaborer un projet plus concis pour les élèves ? La controverse entre collègues aurait-elle aidé ses collègues à opérer des choix éclairés par cette lecture des textes et leur élucidation par un pair ? Aurait-elle déculpabilisé les enseignants d'adopter une autre approche du cours et de découvrir de nouveaux possibles avant de s'emparer de cette même prescription ?

2.1.1.3. La renormalisation des programmes

Pour répondre à la prescription, l'enseignant a besoin, d'abord, de bien intérioriser les programmes lui-même au point de les assimiler totalement et d'être en mesure de les

reprendre avec clarté, à l'image de Boileau qui indiquait que : « Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement, /Et les mots pour le dire arrivent aisément » (Boileau, 1674, chant 2).

Le processus de renormalisation de la prescription, pour se sentir plus autonome, paraît d'autant plus important pour les enseignants que les programmes ne posent qu'un cadre relatif. Vécu comme un espace de liberté par certains enseignants, un moment où leur créativité peut s'épanouir, d'autres voient dans cette absence d'accompagnement des programmes une source de contrariété. PR 3 a conscience de la nécessité de s'investir dans l'examen scrupuleux des prescriptions pour être en mesure de produire des supports adaptés aux élèves, afin qu'ils accèdent à de nouvelles connaissances. Il rappelle à cet effet son activité lors d'un travail de cartographie : « *je prends déjà des informations / en fait / qui sont jamais présentes sur une carte de manuel / ça n'existe pas* » (ACS 1_PR 3_36). PR 3 adapte donc les cartes pour donner plus de sens au travail réalisé avec les élèves et par les élèves. Il mobilise ses compétences et ses connaissances pour adapter, transposer et recréer, afin d'atteindre les objectifs voulus par la prescription. Dès lors, on comprend pourquoi les séances de formation organisées dans l'académie ont été appréciées par les enseignants : en plus d'être une rencontre entre professionnels, ces journées de formation ont l'avantage de discuter des programmes et de leur mise en œuvre, ce qui permet de questionner ces programmes, de s'y projeter ou bien de s'en saisir plus efficacement.

2.1.2. Savoir s'adapter

Le métier d'enseignant, aux dires des participants, est aussi un métier qui demande souplesse et une grande capacité d'adaptation. Il faut d'ailleurs s'adapter en permanence, que ce soit aux changements imposés par la hiérarchie, à l'environnement, à la situation de classe ou encore aux élèves, pour ne citer que certains exemples.

2.1.2.1. Une réforme qui irrite

La dernière réforme du lycée mise en œuvre simultanément en classe de 2nd et en classe de première, en septembre 2019, pour un nouveau bac en 2021, a aussi été un sujet évoqué par les enseignants, et notamment par PR 3. Cette réforme a supprimé les filières générales S (pour le bac scientifiques), ES (pour le bac sciences économiques et sociales), L

(pour le bac littéraire) et propose désormais des choix de spécialités dès la classe de première avec un renouvellement des programmes et des contenus. Ainsi, les enseignants ont été obligés de revoir leurs cours pour deux niveaux en même temps : la classe de seconde et la classe de première, avant une extension de cette réforme à la classe de terminale, l'année suivante.

Changer de programme, impose de s'adapter en peu de temps à de nouvelles exigences et à une nouvelle demande, ce qui peut être usant pour les enseignants. Malgré les multiples sources de fatigue, ce qui a le plus agacé et atteint moralement les enseignants, lors de la mise en œuvre de cette dernière réforme, c'est l'inquiétude suscitée par celle-ci en raison du manque d'informations en lien avec les changements qu'elle allait amorcer. Elle devait se mettre en place à la rentrée 2019 et les enseignants n'avaient pas d'information concrète ni officielle au moment de la collecte des données. Seules des informations perlées et publiées dans la presse leur arrivaient sans qu'ils aient assez de temps pour repenser les programmes. Ce manque de clarté a provoqué de nombreuses inquiétudes comme le prouve ce témoignage de PR 3. Il confie : *« surtout / avec cette réforme du bac // qu'est-ce qu'on va devoir faire / notamment dans les spécialités... ça va être extrêmement compliqué / il y a des sujets très complexes notamment en classe de terminale donc voilà / on va pas avoir le temps de... euh... créer des activités sortant de l'ordinaire / je pense / et ça ... ça va vraiment créer un gros souci je pense/ après je ... je sais pas comment au niveau du ministère / ils pensent toujours ces éléments »* (E 1_PR 3_32). Au moment de l'entretien, début mars, PR 3 s'attendait à un changement de structure pour le niveau terminal, comme cela avait d'abord été annoncé, mais celui-ci n'a finalement pas eu lieu. Pourtant, à cette période, les établissements scolaires réfléchissent déjà à la structure de la rentrée prochaine et préparent les enseignements de l'année à venir. Ce travail est d'ailleurs déjà bien entamé à la fin de second trimestre. De plus, le manque de temps entre la diffusion réelle et concrète des changements et leur mise en œuvre inquiète réellement PR 3. Cette absence de visibilité n'autorisant pas à s'emparer des programmes et le manque de connaissance sur la façon dont PR 3 devra exercer et transmettre le préoccupe déjà, alors que l'année scolaire poursuit son cours avec ce que cela implique de charge de travail et de charge cognitive.

2.1.2.2. Des espérances déçues

Initialement, certains enseignants voyaient dans cette réforme une opportunité de questionner les programmes et ils l'accueillaient plutôt favorablement. PR 3 espérait revoir ses pratiques et les contenus à cette occasion, mais son enthousiasme s'est vite essoufflé et transformé en labeur en raison de l'absence de supports et d'informations officielles claires. PR 3 avoue : « *c'est quand même un facteur de stress / parce que là / notamment / on a l'impression de travailler et de produire du cours / et de consommer très vite / et de devoir se remettre dedans / en plus de tâtonner euh.../ parfois euh...* » (ACS 1_PR 3_57). PR 3 se retrouve complètement noyé par les préparations des séances de cours. Il dit être sans cesse en train de préparer des contenus, or ces préparations s'épuisent à grande vitesse. Il ne dispose donc d'aucune avance sur les séances et le rythme effréné de production des cours cause de l'insécurité tout en provoquant de la fatigue psychique. L'investissement conséquent lié à la conception des cours et des supports se poursuit tout au long de l'année. PR 3 n'a jamais le temps d'anticiper réellement ce qui reste à faire, d'où ce sentiment d'insécurité et le stress qui l'envahit. PR 3 semble toujours dans le faire : il regrette de travailler sans cesse et dans l'urgence. Ces conditions de travail l'empêchent de réfléchir convenablement à ce qu'il est en train de produire. D'ailleurs, l'énumération *travailler, produire* et *consommer* suggère amplement le rythme quotidien de PR 3, sans qu'il puisse souffler, puisqu'il doit se remettre au travail immédiatement après la fin de sa journée au lycée. Or, la fatigue et le stress diminuent sa créativité : il ne fait plus que « *tâtonner* », alors que le temps et la créativité sont nécessaires à la relecture des programmes, à l'appropriation des nouvelles prescriptions et à la bonne santé mentale.

Les trois enseignants renseignent donc sur leur façon de s'emparer des programmes, dont ils regrettent le manque de temps pour laisser s'épanouir leur créativité au service de contenus plus adaptés à la situation de classe et le manque d'accompagnements institutionnels pour les soutenir dans leur activité. Alors, pour économiser du temps et gagner en efficacité, comment le soutien aux enseignants pourrait-il se mettre en place ? Par qui et à quel moment ? Comment organiser les évolutions du métier et soutenir l'activité des enseignants au cours des différentes refontes du métier ?

2.1.2.3. Les adaptations rapides après mutation

En plus de la réforme, PR 3 relate les nombreux changements qu'il a connus dans un temps restreint, ce qui ne lui permet pas de se poser et de se remettre des différentes fatigues que ces changements ont occasionnés. Il évoque notamment son changement d'académie et les modifications de programmes en expliquant : « *en changeant d'académie / me rapprochant de l'Allemagne / il y a déjà eu un premier souci d'adaptation l'année dernière / ça a duré un an où il a fallu tout revoir etc / et là cette année / rebelote / puisque là je retombe en année de seconde que je n'avais pas l'année dernière / après / voilà / année spéciale aussi dans le sens de la réforme / on n'a pas toujours les mêmes volumes horaires et à partir de ce moment-là / c'est une adaptation* » (E2_2020_07_08_PR 3_2). L'énumération des changements note une certaine lassitude et suggère à quel point ces chamboulements peuvent impacter le quotidien et l'activité d'un enseignant.

2.1.2.4. La gestion du temps

Le temps est une contrainte forte soulignée par les trois enseignants car il les oblige en permanence à procéder à des arbitrages. Tous déplorent le manque de temps à leur disposition pour agir sereinement. Par exemple, la demande institutionnelle encourage à rendre les élèves actifs, mais cette intention a des conséquences sur le rythme des séances et la possibilité de mener les programmes à leur terme. PR 3 s'explique : « *au départ / il faut faire travailler les élèves en permanence / donc déjà c'est chronophage / là je perds / j'ai déjà perdu du temps* » (ACS_PR 3_66). PR 3 se trouve donc obligé de choisir entre deux prescriptions qu'il souhaite satisfaire, mais qui lui paraissent antinomiques : respecter le temps imparti pour tout ce qu'il doit traiter, et donc bien gérer la progression de ses séances de cours, mais aussi accorder une large place aux élèves dans la construction du cours, ce qui demande à réduire les exigences par séance car le temps n'est pas extensible. Lors de l'entretien final, PR 3 commente d'ailleurs les conseils de l'inspecteur de la sorte : « *il y a une contrainte horaire / les programmes sont trop trop importants / après il faut encore travailler la méthode / il faut encore travailler ci / faut encore faire ça / c'est ch / c'est pas possible* » (E2_PR 3_34). Ainsi, les conseils de l'inspecteur qui représentent la prescription descendante est forte car le verbe « falloir » introduit plusieurs préconisations, mais elles s'avèrent incompatibles avec les contraintes horaires et la prescription remontante. La réforme vient

encore plus accentuer cette contradiction, en raison de l'addition de conflits liés au quotidien et à la mise en œuvre de son activité dans son milieu.

La gestion du temps impose une capacité à faire des choix pédagogiques, comme le souligne PR 1. Elle dit : « *si on veut faire un autre type de travail / à ce moment-là / il faut que tu fasses une photocopie du texte / tu fais souligner les éléments importants / et tu fais un questionnaire / bien plus ciblé / mais tu passes plus de temps* » (ACS 1_PR 1_104). PR 1 dit savoir mettre les élèves plus en activité, conformément aux attentes institutionnelles, mais répondre à cette demande nécessite un temps plus conséquent.

Les témoignages de PR 1 et de PR 3 rendent compte de l'impossibilité de mettre en œuvre un cadre commun, malgré les conditions et les problématiques d'apprentissages des différentes classes, alors que l'horaire plancher est le même pour tous, même si certaines variations à la marge peuvent exister selon des choix d'établissement soutenus par une infime part d'autonomie de l'établissement.

2.2. La dimension transpersonnelle du métier

Les résultats issus de la dimension transpersonnelle du métier rendent compte d'une inclination à reproduire une identité héritée du passé et devenue quelquefois un idéal du métier. En effet, les participants à cette recherche tendent à reproduire des agissements observés, y compris lorsqu'ils étaient élèves. La volonté de transmettre des méthodes de travail et des connaissances, la volonté de faire progresser les élèves ou d'animer les séances de cours est commune aux trois enseignants. Cette ambition se traduit par un investissement conséquent, y compris dans une activité pouvant connaître un caractère fortement contrarié. La nécessité d'exercer plusieurs gestes professionnels simultanément et de conscientiser ce que l'enseignant considère comme *la réalité* de la classe, en rapport avec l'investissement des élèves engendre des tensions. Il s'agira donc de comprendre comment mieux mesurer ce qui se joue dans la classe et s'y adapter, afin de gagner en sérénité. Par ailleurs, bien que les enseignants aient conscience de l'évolution du métier, il arrive que leur idéal du métier se heurte à la *réalité* de la classe et les déstabilise.

2.2.1. La transmission des connaissances et des méthodes

Les trois enseignants évoquent tous la difficulté qu'ils rencontrent à faire acquérir certaines notions aux élèves. L'enseignant, à leurs yeux, joue le rôle de facilitateur, dans la mesure où il rend le savoir plus accessible, à moins qu'il n'éveille l'ardeur et la curiosité nécessaires à l'apprentissage. À cette mission de transmission s'ajoute une mission sociale, puisqu'il s'agit aussi, selon eux, de former et de faire évoluer le jeune lycéen, afin qu'il devienne autonome et qu'il évolue librement.

2.2.1.1. Rendre les savoirs accessibles

Les trois enseignants revendiquent une capacité à faire comprendre et à faire acquérir les savoirs, en faisant mieux qu'un manuel ou une photocopie. Ils réfèrent indirectement au jugement de beauté tel qu'il est envisagé par la psychodynamique du travail. Pour eux, l'enseignant est un acteur indispensable dans l'acquisition des savoirs ou des savoir-faire car son rôle dépasse la mise à disposition de connaissances dont la lecture, la compréhension et l'assimilation seraient laissées à la discrétion des élèves. L'enseignant ne cherche donc pas simplement à faire emmagasiner une somme de connaissances brutes aux élèves, mais il les accompagne dans l'appropriation du savoir. PR 1 affirme d'ailleurs : « *si c'était juste transmettre un savoir / je fais une photocopie et c'est bon et merci / au revoir / c'est pour ça que le professeur / c'est pas une machine* » (ACS 1_PR 1_161). Livrer des connaissances, transmettre de façon descendante et sans réorganisation des savoirs ne répond pas à la vision qu'elle se fait du métier. Tout en opposant l'enseignant à la machine qui livre une multitude de savoirs, PR 1 place le pouvoir de l'enseignant au-dessus de celui de la machine, et indique que la place et la mission de l'enseignant se situent ailleurs.

2.2.1.2. Être un médiateur

L'acquisition de savoirs et de méthodes de travail dépassent la rencontre du savoir. L'analyse des *verbatim* révèle que pour les enseignants ayant participé à l'étude, un élève confronté au savoir brut de façon solitaire, ne s'élève pas autant que s'il bénéficie d'un accompagnement dans la transposition des savoirs. PR 3 rend compte du même processus, lorsqu'il s'oblige à retravailler les documents et qu'il s'impose de « *prend[re] le temps de*

traduire complètement en allemand » (ACS 1_PR3_10) ou qu'il crée ses propres documents, afin qu'ils soient accessibles aux élèves. PR 3 a conscience de son utilité car son intervention facilite l'acquisition des savoirs et permet ainsi d'atteindre les objectifs disciplinaires prescrits par les programmes. Or, cet apprentissage se ferait bien moins naturellement, sans son intervention. En faisant preuve de qualités didactiques, de qualités d'explicitation et de clarté, l'enseignant favorise l'assimilation par l'élève de connaissances et de méthodologies. Sa maîtrise des techniques et des procédés au service de l'apprentissage fait de lui un médiateur au service de l'acquisition de savoirs et de savoir-faire par l'élève.

PR 4 considère également que l'enseignant est un médiateur du savoir, mais il souligne l'importance de s'intéresser à l'élève dans sa singularité. La prise en compte du facteur humain dans le processus d'acquisition et la possibilité d'adresser le savoir semblent ainsi fondamentales pour adapter toute démarche d'apprentissage aux besoins de l'élève. PR 4 s'inscrit dans une relation éducative.

2.2.1.3. Ajuster son intervention en tenant compte des élèves

Si la rencontre entre l'enseignant et les élèves a lieu, ceux-ci peuvent devenir des miroirs de son activité et l'aider à mieux ajuster son intervention, comme l'expliquent PR 3 et PR 4. PR 4 le formalise clairement, lorsqu'il déclare : « *moi / en tant que prof / j'ai aussi besoin de savoir si la transmission se passe bien / je veux dire / dans le meilleur des mondes / je ... / je fais mon cours / il n'y a pas de question / les élèves font leurs exercices et on progresse à une vitesse optimale / et euhm... ce n'est jamais le cas / ça se saurait* » (ACS 2_PR4_7). Tout en niant le scénario idéal de la transmission, PR 4 évoque une condition optimale de mise en œuvre de l'activité au cours de laquelle la situation de travail correspondrait à une vision fantasmée du métier. Cependant, il a conscience que cet écart entre le prescrit et la *réalité* identifiée dans la classe ne va pas de soi. PR 3 évoque aussi des élèves miroirs de l'activité en disant qu'ils l'aident à réguler le tempo de la séance et le degré de difficulté des activités. Être disponible pour les élèves facilite ainsi l'adaptation à leurs besoins, notamment en parvenant à ajuster l'action et / ou la tâche à accomplir. C'est pourquoi, s'intéresser aux pré-acquis des élèves et aux élèves eux-mêmes serait aidant dans une perspective qui cherche à réduire l'écart entre le métier fantasmé et la situation de travail effective, au sein de la classe.

2.2.1.4. Les cultures disciplinaires

L'acquisition de savoirs et de connaissances peut encore dépendre du rapport que les élèves entretiennent avec la matière. Selon PR 3, les résistances qu'un enseignant observe lors de la transmission peuvent provenir, entre autres, d'une vision divergente sur la discipline entre les jeunes et les adultes. Cette diversité des regards influence, pense-t-il, l'approche que les élèves ont de la matière. Par exemple, PR 3 conçoit l'histoire-géographie comme une discipline donnant une conscience de l'évolution du cours de l'Histoire. Or, les élèves se crispent trop souvent sur des dates et un besoin rassurant de borner des périodes avec une grande précision. Il s'en amuse d'ailleurs, lorsqu'il dit : *«Toujours ce problème / les limites /les élèves veulent toujours des limites /c'est ça qui est impressionnant »* (ACS1_PR 3_56). Leur approche de la matière sans doute liée à leur vécu scolaire et aux exigences antérieures, peut donc causer un conflit entre les élèves et un enseignant, si ce dernier n'arrive pas à comprendre les préoccupations des élèves, voire leurs besoins. Bien plus, cette situation ne révèle-t-elle pas aussi deux cultures disciplinaires différentes, selon les enseignants, pour ces mêmes élèves et qui pourraient également causer des conflits entre des enseignants ? La connaissance des élèves, du milieu, de leurs préoccupations, aide à tenir compte de leurs besoins ou des vécus qui conditionnent le rapport au savoir, causant parfois des incompréhensions qu'un enseignant averti sait intégrer dans ses choix et à son activité.

Si les trois enseignants affirment que leur métier consiste à transmettre des connaissances, ils s'accordent aussi à dire que maîtriser les savoirs à faire passer aux élèves ne suffit pas à assurer la transmission. D'autres paramètres entrent donc en ligne de compte et se réalisent conjointement à leur activité qui consiste à prodiguer des savoirs. Entrer en relation, tenir compte des élèves et de leur besoins pour mieux adapter son discours et les explicitations nécessaires à l'élève dans l'espoir d'une meilleure compréhension, être ouvert à l'imprévu, ne sont que quelques exemples de savoirs et de compétences qui influent directement sur l'activité de l'enseignant quand elle est aux prises avec le réel.

2.2.2. Être attentif à ce qui se joue dans la classe

Lorsque l'enseignant fait cours, son corps est mobilisé. Avoir les sens en éveil permet de déceler plus facilement des comportements des élèves. Ceux-ci renseignent sur leur rapport à l'enseignement, voire leur capacité à comprendre le cours.

2.2.2.1. L'appel au sensoriel

Derrière une impression de simplicité ou une séance qui se déroule en toute harmonie avec les élèves se cache en réalité une fine observation de signaux qui peuvent avertir l'enseignant sur la disponibilité des élèves au fait scolaire, sur leurs motivations, sur leurs attentes, sur leurs difficultés ou sur leurs affects. En étant capable d'interpréter ces signes, l'enseignant tentera d'adapter son approche, le rythme et les contenus de la séance, ou encore son discours. PR 4 rend ainsi compte de sa grande sensibilité à l'activité des élèves, notamment en revenant sur un extrait de cours consacré à un corrigé. Il explicite la volonté de mener à bien ce qu'il avait prévu pour la séance, mais il conscientise aussi, à travers les comportements d'élèves, une certaine lassitude, voire de la démotivation face au travail. Il dit : « *par rapport à leur participation / par rapport à ce qu'ils font [...] au fur et à mesure que ça devient plus compliqué / ben forcément / c'est normal d'ailleurs / là on sent que ça / qu'on perd un peu / même s'ils ne parlent pas en fait / ça paraît beaucoup moins évident qu'au début / en tous les cas c'est mon ressenti* » (ACS 1_PR 4_3). La participation et le comportement des élèves servent d'indicateurs à PR 4 quant à la capacité de ceux-ci à comprendre et à mener à bien ce corrigé. Les sens permettent à PR 4 de déceler les signes de décrochage. PR 1 rend compte de la même sensibilité tout en regrettant : « *le problème quand tu en as 35 / ton regard n'est pas porté sur tout le monde / [...] / j'essaye de vraiment être la plus attentive possible / mais je ne peux pas être sur l'épaule de chaque élève* » (ACS 1_PR 1_132). L'observation fine des élèves sert ainsi de régulateur à l'enseignant et indique s'il faut ralentir ou accélérer le rythme du cours. Être en capacité d'identifier des signes de déconcentration, afin de cibler les gestes professionnels adéquats ou les postures professionnelles nécessaires à un accompagnement adapté au climat de classe, aide PR 4 et PR 1 à faire progresser les élèves.

Être spécialiste de sa discipline ne suffit pas à déployer une activité efficiente. D'autres compétences sont mobilisées comme avoir une grande sensibilité à son environnement et à ceux qui sont en interaction avec soi ou encore être en capacité de choisir dans l'instant.

Comment, alors, développer son pouvoir d'agir de façon à disposer de ressources suffisantes pour privilégier une décision à une autre ? Est-il possible de développer cette sensibilité ? Comment aider les enseignants à étendre leur champ d'intervention pour qu'ils aient la possibilité de sélectionner la réponse la plus adaptée à une situation complexe, en connaissance de cause, et sans que cette décision leur soit trop coûteuse ? Le collectif aiderait-il à acquérir des gestes professionnels et des postures indispensables à un enrichissement de l'agir professionnel, en lien avec la dimension transpersonnelle du métier ?

2.2.2.2. Savoir résoudre des dilemmes

Faire cours, penser sa séance et se concentrer sur les connaissances à prodiguer tout en étant aussi sensible à l'ambiance de la classe demande une aptitude à mener de front plusieurs tâches. PR 1, alors qu'elle circule dans sa classe au moment de dicter le cours, s'arrête longuement au côté d'une élève. En observant la vidéo, à la question qui consistait à découvrir si elle s'est arrêtée à la hauteur de cette élève par hasard ou non, PR 1 répond : « *Non / Je sais que ... / elle est perdue ... / donc euh / si je ne la rattrape pas là / je la perds pour la suite aussi* » (ACS 1_PR 1_127). PR 1 a conscience qu'une élève peine à suivre, mais, simultanément, d'autres élèves suivent parfaitement car ils « *notent vite* » (ACS 1_PR 1_128) ou ils « *ont déjà fini depuis longtemps et puis / tu... / quand tu parles avec eux / ils percutent tout de suite directement donc tu te dis c'est bon/ j'ai pas besoin d'être derrière* » (ACS 1_PR_130). PR 1 est confrontée à un dilemme : poursuivre son activité en ayant conscience de perdre cette élève ou s'arrêter et prendre le risque d'aller trop lentement pour d'autres. Dans les deux cas, la situation est inconfortable et les solutions envisagées s'excluent mutuellement, ce qui peut générer de l'insatisfaction et questionner son sentiment d'utilité.

PR 4 a lui aussi conscience des dilemmes qui se posent à lui. Par exemple, il fait régulièrement de petits contrôles de début ou de fin d'heure. Lors de la séance observée, un élève l'interrompt et lui pose une question sur des notions vues antérieurement et qui doivent être maîtrisées pour le contrôle de fin d'heure. L'élève n'a donc pas profité des séances précédentes pour demander des explications et attend le dernier moment pour le faire, alors même que la classe se consacre à d'autres apprentissages. PR 4 se retrouve à choisir entre deux possibles : poursuivre son enseignement pour le groupe classe ou bien répondre à cet

élève. Or, en singularisant l'enseignement, PR 4 n'est plus disponible pour les autres élèves. PR 4 doit donc résoudre un dilemme qui consiste à prolonger sa séance en prenant en charge le groupe, y compris cet élève qui se trouve pourtant déjà en difficultés, ou répondre à une prescription « *remontante* » et profiter de la disponibilité de l'élève pour lui permettre d'acquérir des connaissances. Résoudre des dilemmes correspond donc à ajuster sa pratique dans l'instant, en sachant que, simultanément, une autre action pourrait prendre forme, mais qu'il faut y renoncer.

2.2.2.3. Entrer en relation

Tout en revendiquant le pouvoir de l'enseignant, dans ce processus qui vise l'acquisition des savoirs par les élèves, la disponibilité de l'élève est jugée indispensable pour que la transmission réussisse. Sans disponibilité ni coopération de la part de l'élève, l'enseignant verrait son pouvoir décliner autant que celui de la photocopie. Il est donc souhaitable que l'enseignant puisse établir une situation de classe favorable aux apprentissages et une relation positive avec les élèves. Faire apprendre et acquérir des connaissances est donc aussi une affaire de rencontres. Pourtant, entrer en relation dépasse le simple rapport entre maître et élève provenant du statut ou de la « *froideur catégorielle* » (Chiffлот, 2008, p. 65). Si les deux partenaires de la relation se retrouvent sur un mobile commun, l'apprentissage et la formation, ce qui donne sens à leur relation, opérera. Lorsque les élèves sont animés de mobiles vitaux proches de ceux de l'enseignant, la situation de cours prendra forme plus aisément et l'ambiance de classe sera probablement plus sereine.

Cependant, il arrive que les mobiles de l'enseignant et ceux des élèves soient divergents. D'après PR 1, ce type de situations est plus fréquent, lorsque l'enseignant débute dans le métier, avec des effets néfastes sur la confiance en soi de l'enseignant. Dès lors, que savent les enseignants plus expérimentés ? Que sont-ils capables de mettre en œuvre et qui échappe aux enseignants novices ? Le témoignage de PR 1 est assez éloquent. Elle décrit : « *ben voilà / j'ai une classe qui est en train de faire l'imbécile / comment je vais... / je les raccroche de façon à ce qu'il y ait au moins quelques notions qui soient retenues à la fin de la séance* » (ACS2_PR1_23). PR 1 explicite la différence des mobiles entre élèves et l'enseignante. Néanmoins, pour que l'apprentissage puisse se faire, l'enseignante s'adapte à la classe telle

qu'elle agit et réagit durant le cours : elle ajuste son activité et tenter un rapprochement de mobiles, ce qui semble plus complexe en début de carrière.

PR 1 avoue qu'elle culpabilisait beaucoup à ses débuts car elle tendait à endosser l'entière responsabilité, lorsque les élèves n'étaient pas animés d'un désir d'apprendre, tandis qu'elle était motivée par une forte volonté de transmettre. Elle confie : « *Le problème quand tu es jeune collègue / enfin même pendant longtemps / tu penses que c'est de ta faute / et tu te remets totalement en question* » (ACS 2_PR 1_26). Les élèves peu disponibles au travail proposé ne permettent pas de satisfaire les besoins d'utilité ou de beauté de l'activité enseignante, alors même que PR 1 espère qu'ils lui renvoient l'image d'un agir efficace. Par conséquent, penser que tous les élèves sont naturellement disposés à apprendre semble assez éloigné de ce qui se joue vraiment dans la classe. Il en va de même lorsque la motivation ou la démotivation scolaire des élèves sont mésestimées. Ces écarts peuvent conduire à des incompréhensions et à des comportements d'élèves éloignés des représentations de l'enseignant, impactant alors son jugement d'efficacité, notamment si la situation se répète. Le témoignage de PR 1 révèle la nécessité, dès les débuts, de permettre à tout enseignant d'étendre le champ d'intervention, afin qu'il soit plus à l'aise en cours, selon les événements et les circonstances qui se présentent à lui. Il rend aussi compte de la nécessité de connaître les préoccupations des élèves et d'intérioriser le fait que tous ne sont pas motivés par la discipline enseignée ou par le fait scolaire.

Aussi, la seule connaissance des programmes ne suffit pas à transmettre les savoirs. L'enseignant qui prévoit la succession des notions et qui organise les tâches pour lui et les élèves joue un rôle dans le processus d'appropriation des savoirs, notamment lorsqu'il adapte le travail et les activités à la réalité de la classe et des élèves qui la composent. Comment aider et former les enseignants à la différenciation et à la singularisation des apprentissages ? De même, en quoi une formation aux besoins et aux processus d'apprentissage des élèves pourrait-elle être facilitante dans la mise en œuvre de l'activité et pour préserver la sérénité au travail ?

2.3. La dimension personnelle du métier

Si l'enseignant ne contrôle ni les réformes ni les programmes, la dimension personnelle d'exercer son métier est un moyen pour lui de reprendre la main sur son activité et de réduire

les tensions que peut causer la dimension impersonnelle du métier, à condition d'avoir un pouvoir d'agir assez étendu et de disposer des ressources favorisant une lecture autonome, distante et assurée des prescriptions. Cela se traduit par la possibilité de faire des choix pédagogiques et d'être en mesure de les assumer, par la capacité à enrôler les élèves dans la construction du cours et de constater leur coopération, voire un degré d'autorité permettant de satisfaire les besoins de reconnaissance scientifique et professionnelle de la part des élèves et des pairs.

2.3.1. Le besoin de reconnaissance

Le désir de reconnaissance est partagé par les trois enseignants. Cette reconnaissance s'établit sur deux plans. Elle concerne le désir d'être reconnu pour leur investissement dans le travail, leurs qualités professionnelles et disciplinaires ainsi que leur disponibilité au service des élèves. En outre, le désir d'être récompensés soit matériellement soit affectivement, par l'institution ou par des démonstrations des élèves, est indispensable pour satisfaire leur confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle.

2.3.1.1. La reconnaissance des qualités scientifiques de la part des élèves

Les enseignants ont pour préoccupation commune d'être considérés par les élèves comme des spécialistes de leur discipline et des spécialistes de l'éducation. Faire l'expérience de la maîtrise des savoirs et incarner la connaissance disciplinaire est important pour PR 1 et pour PR 4 qui partagent ce besoin d'être vus par les élèves comme des spécialistes et de se voir dotés de qualités professionnelles importantes, au service de la formation de ceux-là. Lors du second entretien d'ACS, PR 1 évoque furtivement la gêne qu'occasionne la présence d'un de ses élèves dans la classe observée. Elle le qualifie de brillant, voire à haut potentiel intellectuel, et redoute de ne pas obtenir de sa part la reconnaissance de ses qualités professionnelles. Elle craint par exemple ne pas être à la hauteur de sa mission aux yeux du lycéen, alors même qu'il ne lui a jamais rien dit explicitement. PR 1 dit : « *J'ai un élève / par exemple / quand je ... / j'ajuste des choses / ou quand je dis que je ne sais pas quelques chose / dans son regard / je vois que.../ ah mais je ne suis pas une prof / parce que / lui ... / a / je pense qu'il est surdoué et pour lui on doit tout savoir* » (ACS 2_PR 1_11). Elle souhaiterait être

appréciée et obtenir la considération de tous les élèves, or elle est gênée de ne pas tout savoir. La présence de cet élève, dont elle estime que le potentiel intellectuel est supérieur à celui des camarades, la déstabilise. PR 1 redoute un manque de reconnaissance de ses qualités scientifiques, ce qui n'est pas conforme à l'idéal de métier où l'enseignant est le garant indéfectible du savoir.

Le besoin de reconnaissance de la part de l'élève est largement partagé par PR 4 (Cf. étude de cas PR 4, annexes). PR 3, quant à lui, bénéficie déjà de marques de reconnaissance scientifique de la part de ses élèves, et même de la reconnaissance des *habitus*. Il affirme d'ailleurs que les élèves ont intégré les manières de procéder de l'enseignant. PR 3 affirme « *j'utilise beaucoup euh / et les élèves de 1ère le savent / ceux que j'avais déjà l'année dernière* » (ACS 1_PR 3_38). Ainsi, la démarche de l'enseignant, motivée par la volonté de simplifier et de rendre le cours accessible, est connue et reconnue des élèves. La singularité de l'activité de PR 3 est ainsi largement établie et caractéristique de son activité professionnelle.

2.3.1.2. La reconnaissance par les pairs

Outre la reconnaissance espérée des élèves pour leurs qualités professionnels, les enseignants sont aussi en quête de reconnaissance des pairs et de l'ensemble de la communauté éducative. Ces retours peuvent avoir différentes finalités comme par exemple se rassurer sur l'activité mise en œuvre et savoir que l'on fait bien ce qui est imposé par les textes. Ainsi, PR 4, enseignant novice, a-t-il organisé une activité particulière lors de la venue de la chercheuse. Cette rencontre, aux yeux de PR 4, était importante et attendue. Il dit : « *je ne le fais [cet exercice] que très rarement / et du coup / j'en ai profité / de ta venue / pour tester* » (ACS 1_PR 4_1). PR 4 craint autant qu'il espère le jugement sur son activité ; il montre clairement qu'il a besoin d'un retour sur ce qu'il fait en classe, même si ce retour n'a pas pu se faire en raison des motivations de la chercheuse qui n'était pas venue en tant que formatrice ou collègue, mais pour la collecte de données. Lorsqu'il est proposé d'ajouter une remarque, en fin d'entretien, PR 3 conclut l'entretien final de la sorte : « *Je vois pas trop / bon c'est vrai que ça a été sympa là de / d'avoir ces différents échanges / parce que / on apprend toujours / même si c'est pas la même matière / de dire comment chacun procède / et puis /*

eah... / ouais ça rassure aussi sur son métier / comment on l'exerce » (E 2_PR 3_37). La reconnaissance des pairs permet de se rassurer sur ses propres pratiques et de satisfaire le besoin d'utilité ou de beauté, selon la psychodynamique du travail.

Inversement, le regard que les collègues portent sur le travail des uns ou des autres peut aussi apparaître comme une source de préoccupations. PR 1 et PR 3, plus expérimentés que PR 4, n'attendent pas réellement de retour des pairs sur leur activité en soi, ce qui n'est pas le cas de PR 1 qui, elle, est très attentive à la question du jugement. Elle redoute que ses collègues aient un regard négatif sur l'absence de note dans le bulletin scolaire d'un élève absentéiste à son cours. Comme elle est engagée dans une équipe qui s'était accordée sur le nombre de devoirs et sur leur nature, il lui faut répondre aux attentes et elle ne souhaite pas être la seule enseignante à ne pas mettre de moyenne chiffrée à un élève. La crainte de ne pas respecter les décisions collégiales ou de ne pas être en mesure de répondre aux objectifs qui avaient été fixés influence le comportement de PR 1 auprès d'un élève qui revient en classe après des absences. Son comportement se veut insistant et traduit une certaine tension chez PR1.

PR 3 aborde également la question du jugement des pairs, notamment lorsqu'il est questions des activités mises en place durant le confinement. Il rapporte des attitudes de collègues volubiles qui faisaient savoir leur pratique inédite de la classe virtuelle durant le premier confinement. Pourtant, PR3 n'était pas vraiment à la recherche de commentaires ou d'une reconnaissance du bien fondé de ses choix de travail ou des activités proposées aux élèves dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique. Son agacement face au comportement des pairs est perceptible.

Selon le degré d'expérimentation du métier, les besoins des enseignants ne sont pas les mêmes et la question de la reconnaissance évolue également quand l'enseignant progresse dans le métier. De plus, les deux situations antithétiques prouvent que les échanges entre pairs bienveillants est indispensable pour conforter, voire reconforter, les enseignants dans leurs choix pédagogiques ou pour faire évoluer les pratiques. Néanmoins, l'attitude des collègues peut parfois causer des tensions, même sans que les pairs le veuillent. La rencontre entre professionnels sans aucune réflexions éthiques sur l'agir enseignant au sein du groupe et entre pairs ne semble donc pas suffire à élargir le champ d'intervention des professionnels ni leur gain en efficience ou en sérénité. De fait, les rencontres entre professionnels semblent devoir s'organiser, être pensées et permettre la mise en place d'un « *environnement*

capacitant » (Falzon, 2013). Sans confiance ou garant d'un climat capacitant, les enseignants ne pourront ni se livrer, ni entrer dans la controverse, de peur du jugement des autres participants.

2.3.1.3. La reconnaissance institutionnelle

Les entretiens menés avec les enseignants, entretiens enregistrés ou échanges informels, rendent compte de l'importance qu'ils attachent à la reconnaissance de l'institution qui peut se traduire par l'avancement, plus particulièrement, ou par les missions originales qui peuvent être confiées aux uns ou aux autres. PR 3 évoque l'impossible reconnaissance de la particularité de son travail et de la charge que sa bivalence entraîne. Il se livre en ces termes : « *Non / on considère que l'abibac¹ / on a de bonnes classes / donc c'est la seule reconnaissance en gros / qu'on a / donc euh / la surcharge de travail n'est pas reconnue / les inspecteurs le savent / ils nous le disent / mais il n'y a rien qui dans mon service / me donne par exemple une heure d'abibac qui équivaldrait à 1.5 / ça n'existe pas / c'est vraiment spécifique* » (ACS_PR 3_15). La question de la reconnaissance est accompagnée d'une certaine déception, voire de fatalisme. Alors que les sections Abibac lui demandent un investissement plus important que les classes monolingues, ce que reconnaissent volontiers les inspecteurs, PR 3 n'enregistre aucune contrepartie, si ce n'est le fait de travailler avec des élèves habituellement qualifiés d'élèves travailleurs et en phase avec le fait scolaire. Avoir la responsabilité de ces classes constitue, aux yeux des collègues, une reconnaissance suffisante, alors que PR 3 regrette que son travail ne soit pas estimé à sa juste valeur ni en terme de rémunération supplémentaire ni en termes d'allègement de service. Savoir que la charge de travail n'est pas niée par les inspecteurs compte toutefois pour PR 3 car cette reconnaissance renvoie au jugement d'utilité. Bien que symbolique, cette reconnaissance rendue par la hiérarchie est importante. Cependant, une grosse déception persiste en raison du manque de rétribution financière ou d'absence d'ajustements des services.

¹ Formation qui offre la double délivrance du baccalauréat français et de l'Abitur (accord intergouvernemental franco-allemand du 31 mai 1994)

L'absence de perspective est également abordée explicitement par PR 3 dans l'entretien semi-dirigé 1 (2019_03_02), alors qu'elle occupe souvent les discussions informelles des participants lors de nos rencontres, avant ou après les controverses cadrées sur le métier. PR 3 regrette toute possibilité d'évolution de carrière rapide depuis l'entrée en vigueur du PPRC¹. Il a même des paroles assez résignées et chargées d'amertume, disant que les enseignants ne seront « *jamais vraiment reconnus et qu'il est difficile d'avoir une quelconque satisfaction sur ce plan précis* » (E1_PR3_14). PR 3 est soucieux de ne plus avancer aussi rapidement que par le passé, puisque l'introduction du PPCR, qui permet une avancée égale de tous les enseignants à l'ancienneté, constitue un ralentissement de son propre rythme d'avancement en comparaison de ce qu'il avait connu les années antérieures.

La question de la reconnaissance institutionnelle est commune aux enseignants qui ont participé à la recherche, même si elle est plus verbalisée par PR 1 et par PR 3, tandis que PR 4 est plus centré sur la reconnaissance des élèves ou des pairs. Les enseignants ont aussi des attentes en termes de reconnaissance de leurs missions ou de la complexité de leur métier qu'ils souhaiteraient voir se traduire sous la forme d'une récompense matérielle, pour rétribuer la valeur d'un travail, la qualité de ce travail ainsi que leur investissement conséquent. Cela passe par une rétribution financière comme un avancement accéléré, tel que les plus expérimentés l'avaient connu, selon eux. Globalement, les enseignants ont besoin d'être rassurés sur la qualité de leur travail par des retours divers, y compris ceux des élèves qui leur témoignent leur confiance ; ils ont besoin d'être reconnus comme de bons enseignants et avoir un ascendant sur les élèves favorisant la mise au travail de ces derniers.

2.3.2. Assumer une relation asymétrique

2.3.2.1. Garantir d'un climat favorable aux apprentissages

La reconnaissance du statut, garant d'une certaine autorité, *la potestas*, devrait être facilitatrice dans la mise en place d'un climat de travail serein. Cependant, lorsque l'enseignant, malgré son rôle au sein de la classe, rencontre des obstacles à instaurer une

¹ Parcours Professionnels, Carrières, Rémunérations

ambiance de travail conforme à l'idéal qu'il s'est fait d'un cadre serein et favorable au travail ou de la coopération des élèves, cela peut altérer son sentiment d'efficacité ainsi que le jugement de beauté qu'il porte sur sa propre activité.

La capacité à réagir aux événements imprévus, à savoir communiquer efficacement avec les élèves, ou à obtenir la coopération des élèves aux activités de classe ne semble pas aller de soi. PR 1 avait confié ses doutes à ce sujet, notamment en début de carrière, en regrettant : « *Le problème quand tu es jeune collègue / enfin même pendant longtemps / tu penses que c'est de ta faute / et tu te remets totalement en question* » (ACS 2_PR 1_26). Elle rend compte ici de l'écart qui existe entre la situation espérée et la situation réelle. La situation voulue consiste à travailler dans le calme avec des élèves motivés : c'est une sorte de « *normalisation des attitudes scolaires des élèves* » (Jorro et Dangouloff, 2018, p. 7). PR 1 décrit une certaine vision du métier qui repose sur une perception favorable de ses interventions et des préparations optimales pour la classe. Cependant, la situation réelle obligeait PR 1 à constater le manque de travail et d'investissement des élèves, malgré sa présence et ses directives, ce qui occasionnait chez elle de nombreux doutes et engageait son sentiment d'efficacité personnelle. Il y a donc une différence entre le cours planifié, imaginé, par PR 1 et la réalité de son activité, une fois qu'elle est confrontée à la réalité de la classe. Quand PR 1 dit qu'elle se remettait « *totalement* » en question, cela montre qu'il n'y a pas de demi-mesure, d'où les conséquences importantes sur la santé au travail.

Dans une vision naïve du métier, force est de constater qu'il n'existe pas de situation intermédiaire : soit l'enseignant réussit à faire travailler les élèves, auquel cas il est performant et compétent, soit l'enseignant se trouve en difficulté, et dans ce cas il apparaît comme défaillant. On comprend alors pourquoi PR 1 en vient à questionner sa personnalité. Elle utilise l'adverbe « *totalement* », ce qui ne laisse aucun espace de réussite ni aucun levier à actionner pour renverser la situation. PR 1 avait donc, à ses débuts, une vision très antithétique du travail enseignant et de l'idéal du métier. Or, son propos montre à quel point le choc de la réalité peut être dévastateur pour les enseignants qui ont une vision idéalisée du métier.

PR 3 et PR 4 évoquent plus facilement la complexité du métier. Ils endossent aussi plus volontiers le statut d'adulte responsable et garant du savoir. Lors de l'entretien initial avec PR 4, le plus jeune des enseignants, il se positionnait volontiers comme maître de la classe. Il avait d'ailleurs dit : « *c'est moi qui dirige / c'est moi qui donne le ton* » (E_PR4_35). Les paroles de PR 4 prouvent qu'il assume pleinement la relation asymétrique entre un maître et les

élèves, car il y a une hiérarchie qui lui vient de sa maîtrise disciplinaire et de la connaissance des contenus qu'il doit transmettre. PR 4 guide ses élèves vers la connaissance, en mettant à leur disposition les notions qu'ils doivent ensuite acquérir pour s'élever. Toutefois, si la relation hiérarchique est assumée, elle ne l'empêche pas de rechercher une certaine proximité émotionnelle, comme le prouve d'ailleurs ce passage de l'entretien final : « *même s'ils ne comprennent pas tout / le feeling passe bien / et c'est déjà une bonne chose* » (E2_PR 4_25). Cette différence d'approche peut questionner : d'où provient-elle ? Est-ce en lien avec la représentation du métier des uns et des autres ? S'affirmer comme maître de la classe est-ce faire preuve d'autorité ou d'autoritarisme ? Comment penser et acquérir les gestes d'ajustement de l'activité qui favorisent un climat de travail serein pour les élèves et l'enseignant ?

2.3.2.2. Savoir faire des choix pertinents et les assumer

Les règles et les programmes sont communs à tous les enseignants de la discipline, mais chacun dispose de son libre arbitre pour agir selon ses normes et ses valeurs, afin de faciliter l'appropriation des savoirs par les élèves. À cet effet, l'enseignant peut faire des choix et réorganiser la contrainte, selon sa lecture des programmes, selon les besoins des élèves et selon ce qui se joue réellement dans sa classe.

Quand PR 3 s'implique personnellement dans la création des supports ou alors il retravaille les sélections opérées dans les manuels : il réorganiser des contenus pour les adapter aux besoins des élèves. Par exemple, utiliser le manuel bilingue n'est pas pertinent, à ses yeux. Il explique : « *on a un manuel franco-allemand / qui est très compliqué à utiliser en section abibac / notamment en seconde / parce que les textes sont très difficiles* » (ACS 1_PR 3_10). Et quand il n'a pas les textes en allemand, il dit : « *je me prends le temps de traduire complètement en allemand* » (ACS 1_PR 3_10) et d'ajouter « *c'est vrai que parfois...c'est / costaud* » (ACS 1_PR 3_14). Il regrette aussi de ne pas trouver assez de documents, ce qui le conduit à réadapter la contrainte : « *là dans ce cas de figure / c'est une activité qui sera autre / ils ont le texte en français / mais ils vont devoir restituer quelque chose en allemand / donc ça permet de travailler aussi un petit peu sur le bilinguisme d'une autre manière* » (ACS 1_PR 3_10). PR 3 prouve qu'il n'a pas de mal à faire des choix et à varier les activités, selon les objectifs souhaités. Il consent à consacrer du temps supplémentaire aux

préparations de cours, fait preuve d'une bonne connaissance des attendus et d'une capacité à réorganiser les ressources. Ainsi, il trouve des satisfactions au quotidien car il constate peu d'écart entre l'activité souhaitée et l'activité réalisée. En effet, cette contrainte qu'il s'impose a favorisé l'investissement des élèves grâce à un accès simplifié au sujet pour les élèves qui suivent la spécialité avec lui. Cependant, faire des choix ne signifie pas renoncer à la qualité du contenu. Si PR 3 n'a pas donné des pages entières à lire sur Benjamin Constant, c'est que cela lui avait semblé « *effectivement très compliqué* » et qu'il ne souhaitait pas prendre le risque de « *dégoûter* » des élèves (ACS 1_PR 3_62). De fait, il a « *fait le choix de traiter autrement / par des extraits, ce qui me semble être plus compréhensible et on peut aller effectivement plus vite sur des choses qui ne vont pas les passionner/ donc euh... / on a des bases / mais il faut quand même les retravailler / donc ça donne quand même un travail très conséquent* » (ACS 1_PR 3_62). PR 3 sélectionne des documents et des supports, il pense une démarche qu'il espère stimulante, féconde et facilitatrice pour l'accès au savoir, tout en ne négligeant pas les notions de base à connaître : il parvient à faire des choix et à les assumer.

2.3.2.3. Arriver à enrôler les élèves dans la tâche scolaire

Permettre aux élèves de devenir élèves et être disponibles pour les apprentissages ne semble pas facile pour les enseignants. De plus, dès qu'une donnée ou un paramètre varie, tout enseignant, même celui à l'activité habituellement efficiente, peut connaître des difficultés, jusqu'au moment où il trouvera à nouveau une situation équilibrée, grâce à des compromis entre contraintes et capacité à agir, selon ses normes et ses valeurs. En situation classique d'enseignement, PR 4 arrive à obtenir une bonne adhésion des élèves au travail qu'il prévoit pour la classe. Toutefois, lorsqu'il se retrouve contraint de travailler à distance avec ses élèves, en raison de la pandémie, il signale le même type de difficultés que PR 1 à ses débuts. Non seulement il a fallu faire face à une situation imprévue et inédite, mais en plus les élèves ont adopté un comportement particulièrement passif. Cette inertie pèse car PR 4 s'est démené pour arriver à garder le lien avec eux. Or, le contexte particulier confronte PR4 à une absence de maîtrise de ce qui se joue du côté des élèves. PR 4 dit : « *en classe / on peut leur mettre / entre guillemets / la pression plus facilement / je peux leur dire / tournez les feuilles / on a fait ça la semaine dernière ou il y a dix jours / regardez / vous allez trouver / et du coup ils se sentent obligés / au moins de faire l'effort de tourner les pages et de faire*

semblant de chercher / mais là / par visio c'est compliqué » (ACS 2_PR 4_20). Le contraste entre la situation espérée et la situation réelle se met donc en place, chez PR 4, dans une période très particulier ; PR 4 n'arrive plus à faire réagir les élèves, ni à les motiver.

Finalement, le travail à distance place PR 4 dans une situation d'inconfort équivalente à celle évoquée par PR 1, en raison du manque d'emprise qu'il a sur la réactivité des élèves ainsi que la perte de ses repères habituels dans la manière de gérer la classe. Selon lui, la présence physique du professeur, en classe, permet de mieux agir sur les élèves. Cette présence physique n'était pourtant pas suffisante, notamment dans ses premières années d'enseignement, expliquait PR 1. Qu'est-ce qui explique alors que des enseignants parviendront, par leur présence, à accomplir plus facilement leur activité tandis que d'autres la voient empêchée ? Comment rendre l'agir enseignant efficient ? Quels gestes professionnels seraient importants à travailler pour favoriser l'élaboration d'un contexte d'apprentissage favorable ? Quand et comment développer l'agir enseignant ?

2.3.3. Enseigner, c'est mettre son corps à l'épreuve

Si l'enseignement repose surtout sur la transmission orale, les propos des trois participants témoignent aussi du rôle que jouent le langage non verbal et la présence physique dans le processus d'appropriation des savoirs par les élèves.

2.3.3.1. La voix

La voix et la façon de s'adresser aux élèves influencent la relation pédagogique. Les gestes langagiers, tels qu'ils sont abordés dans les travaux d'Anne Jorro (Jorro et Dangouloff, 2018) ou de Dominique Bucheton (Bucheton *et al.*, 2014), constituent un outil de travail qu'il est parfois complexe d'exercer, notamment en début de carrière. Le langage, l'intonation, l'intensité ou même les silences aident à la transmission du cours et à la mise en place de la séquence didactique.

Le rôle de la voix et le rôle du corps dans la relation éducative sont importants et avaient longtemps été sous-estimés par PR 1, jusqu'au moment où ils ne répondent plus à ses besoins. PR 1 l'a mesuré à ses dépens, une fois qu'elle était bien fatiguée. Elle raconte : « *en collègue je criais encore beaucoup / en début de carrière* » (ACS 1_PR 1_29) et elle constate le

peu d'efficacité à cela. Elle dit : « *Ben quand tu te fatigues à crier et que ça ne sert à rien / tu essayes une autre méthode* » (ACS 1_PR 1_30). On note un contraste important entre l'énergie déployée pour tenter d'obtenir le calme et le résultat obtenu : celui-ci est très loin de ce qu'elle espérait. PR 1, après avoir longuement usé sa voix, a compris l'importance du langage non verbal au service de la gestion des classes et de la mise en place d'une ambiance de travail. Actuellement, elle procède différemment avec les élèves, avec un minimum d'efforts et avoue qu'il est possible de donner des instructions calmement.

La fatigue liée à l'usage de la voix est aussi abordée par PR 4, notamment lorsqu'il se trouve dans l'obligation de lire et de relire des consignes, puisque les lycéens n'ont plus de manuel scolaire à leur disposition, notamment en début d'année, depuis l'entrée dans le dispositif « lycée 4.0 » pour les lycées du Grand Est. De fait, la situation le « *force à lire à voix haute* » (ACS 1_PR 4_16). PR 4 dit même à quel point « *c'est usant* » (ACS 1_PR 4_18), preuve que lire à voix haute est coûteux pour lui. De plus, l'enseignant est souvent obligé de redonner les mêmes informations. PR 3 avoue d'ailleurs répéter régulièrement le cours pour permettre aux élèves de bien en prendre des notes et pour les rassurer ; il avoue être obligé de répéter les mêmes gestes et paroles au cours d'une même séance. La redondance formulée par PR 3, lorsqu'il insiste : « *faut effectivement / répéter répéter répéter / réactiver les situations* » (ACS 1_PR 3_8) suggère largement la lassitude et l'usure vécue par chacun d'eux.

2.3.3.2. La voix associée au geste

Au-delà de la faculté d'enseigner, la voix est aussi un moyen d'instaurer un climat de classe favorable au travail, lorsqu'elle est utilisée efficacement. Contrairement à PR 1 qui n'arrivait pas à s'imposer, par la voix, à ses débuts, PR 4 témoigne du rôle que peut prendre une intonation assurée : il se montre déterminé et celui lui permet d'apaiser une situation qui pourrait déborder. PR 4 explique : « *et après / euhm... je lui dis d'avancer / il me dit oh bla bla bla / je lui dis / chut / ça suffit / tu viens devant / et après / c'est la posture* » (ACS 1_PR 4_54). Après avoir repris l'élève avec conviction, PR 4 détourne volontairement la tête et n'écoute plus ses lamentations, ce qui envoie un signe à l'élève : quoi qu'il dise, PR 4 ne l'écoute plus. Ayant formulé son injonction avec beaucoup d'assurance, PR 4 recentre son attention sur ce qu'il souhaite réaliser et il n'accorde plus crédit aux plaintes de l'élève. PR 4 montre qu'il faut contrôler la prise de parole des élèves et l'organiser, mais il faut surtout une grande cohérence

entre la prise de parole, l'intention, la posture et le contenu des paroles. Selon lui, en agissant de la sorte, il parvient aussi à désamorcer un conflit naissant. Ainsi, l'exploitation qu'il fait de sa voix, de son corps et de son regard sert à maîtriser l'atmosphère et à maintenir la concentration des élèves qui pourraient être distraits par le camarade qui perturbe, sans accorder trop d'importance à celui-ci.

Les témoignages des trois enseignants montrent que la voix peut être mise à l'épreuve, dans l'enseignement ou être une ressource pour mener son activité à bien. Il leur faut beaucoup d'énergie pour lire, répéter ou pour se faire entendre. Parfois un usage excessif de la voix conduit à l'aphonie, c'est pourquoi la mise en œuvre d'un langage non verbal est enrichissant et bénéfique dans l'animation des séances de cours.

2.3.3.3. Le langage non verbal

a) Le langage verbal et la gestion de classe

L'usage du corps ne se limite pas exclusivement à la voix. Les déplacements, les expressions du visage peuvent soutenir les propos des enseignants. PR 1, après avoir bien utilisé sa voix a pris conscience de l'ensemble des ressources possibles du corps et de la capacité de celui-ci à exprimer des intentions. Par exemple, l'expression faciale aide à mener à bien ses séances et à contrôler simultanément l'activité des élèves. Quand il est question d'élèves qui perturbent, au moment même où un élève prend la parole, PR 1 conseille : « *tu fais remarquer que tu as remarqué qu'ils sont en train de bavarder / t'as pas besoin de [...] tu regardes juste la personne et... et elle se calme* » (ACS 1_PR 1_ 26). PR 1 explique qu'elle va principalement être attentive à la réponse qui fait avancer le cours, tout en faisant un signe clair aux bavards, afin de leur signifier que leur attitude dérange et que les bavardages doivent cesser. PR 1 extériorise volontairement des signes à destination des élèves pour faire comprendre ses attentes, notamment en termes de silence ou de comportement. Comme PR 1, PR 4 observe aussi les bavardages d'un élève, le regarde de façon à ce qu'il comprenne qu'il doit se taire, mais il poursuit son activité afin de mener la correction à son terme. PR 4 ne souligne pas oralement tous les comportements gênants des élèves, même s'ils sont

identifiés. Le langage non verbal peut donc remplacer ou venir en soutien du langage verbal, selon les intentions et les priorités des enseignants.

À travers ces exemples, les enseignants explicitent aussi la tension qui peut exister entre la volonté d'être à l'écoute et disponible pour faire travailler l'oral, d'une part, et la nécessité d'être multiple, d'autre part, dans la mesure où ils sont mobilisés simultanément par d'autres émetteurs qui parviennent à attirer leur attention. Ces informations variées et qui arrivent à l'enseignant peuvent être cause de fatigue. De plus, lorsque les deux situations se déroulent conjointement, l'enseignant est obligé de prioriser, afin de ne pas perdre de vue le temps imparti à la séance, ce qui est encore une charge mentale supplémentaire.

b) Le langage non verbal et la relation éducative

Le langage non verbal peut être mobilisé au service de la gestion de classe, mais il permet également de traduire une volonté enseignante d'établir une relation éducative et un climat de confiance avec les élèves. Lorsque PR 4 est à l'écoute des élèves, il s'approche d'eux. Parfois il penche son corps sur leur feuille pour entrer dans une relation exclusive, notamment lorsqu'il explique ou réexplique des notions (ACS 1_PR 4_36 à 38). Cette attitude a également été observée, en classe, chez PR 3. Il explicite d'ailleurs l'avantage du travail en groupe et en îlots en ces termes : « *je vais pouvoir passer [dans les rangs] ; je vais venir et demander s'ils ont compris et cela permettra d'être un peu plus en individuel* » (ACS 1_PR 3_25), les « *voir individuellement* » (ACS 1_PR 3_45). Ainsi, se déplacer pour s'approcher des élèves est un moyen pour PR 3 et pour PR 4 de répondre aux besoins individuels des élèves et peut-être combler certaines de leurs lacunes en singularisant l'enseignement. L'un et l'autre acceptent de ménager, dans leur séance, un temps pour individualiser les apprentissages et leurs déplacements physiques en témoignent.

Il n'a pas été observé chez PR 1 qu'elle se consacre autant à l'individualisation des enseignements. Son corps est en revanche utilisé autrement, selon qu'elle explique des informations en lien avec le cours, à l'ensemble du groupe, ou bien selon qu'elle dicte ce qui est à noter dans les classeurs. PR 1 avait décrit son activité ainsi : « *Ben déjà je me mets en position centrale / pour voir à peu près tout le monde / et puis... / bon je suis souvent assise / donc c'est vrai que par rapport à euh... / pour leur parler / je suis installée [sur le bureau] / je vois tout* » (ACS 1_PR 1_38). Lorsqu'elle souhaite expliciter le cours, PR 1 tend à s'installer sur

le bureau ; lorsqu'elle dicte, elle a pour habitude de se déplacer au sein de la classe. PR1 sollicite donc le corps différemment selon les objectifs poursuivis durant la séance. D'ailleurs, en lien avec cela, les élèves avaient fait remarquer que la voix pour expliquer et la voix pour dicter étaient différentes.

2.3.3.4. Une mise à l'épreuve du corps

La fatigue n'est pas exclusivement vocale, mais tout le corps peut être exposé à la souffrance physique, chez l'enseignant, notamment selon les services, les effectifs ou selon l'emploi du temps car ils peuvent fortement impacter l'organisation du temps du sujet et sa forme physique.

PR 1 et PR 4 avaient témoigné de la fatigue que pouvait entraîner l'usage de la voix. La grande fatigue provenant d'une forte présence dans la classe est aussi exprimée par PR 3. Les emplois du temps et la mise en œuvre d'une réforme ont été des causes importantes de fatigue le concernant. Les changements de programmes évoqués plus haut demandent un investissement plus conséquent dans la préparation de cours et PR 3 avait bien expliqué ne pas pouvoir s'appuyer sur des supports adéquats ou sur des ressources directement exploitables. Dès lors, il devient difficile pour lui de tout mener de front sans payer de sa santé ou du moins de son moral.

Bien qu'il soit très disponible et investi dans son travail, bien qu'intervenir dans différents enseignements et dans la spécialité empêche toute routine de s'installer, PR 3 n'hésite pas à partager sa fatigue physique et mentale. Être multi compétent et se voir confier de multiples enseignements entraîne une grande fatigue en raison, justement, de la diversité des programmes, des niveaux et des préparations qui ne peuvent être réinvesties d'une séance à une autre. Par ailleurs, le concernant, il faut passer du français à l'allemand et inversement, alors qu'il n'est pas bilingue, mais que sa seconde langue a été apprise à l'école : elle ne lui vient donc pas aussi naturellement que la langue française. PR 3 confie : « *effectivement / on se rend compte que c'est du boulot en permanence / là je suis content d'arriver aux vacances / parce que c'est / ... je suis très fatigué / c'est effectivement des préparations / des journées* » (ACS 1_PR 3_61). Cette imprécision signale la difficulté à quantifier la masse de travail que représentent les préparations de cours pour lui ainsi que la longueur des journées de travail, en raison de l'organisation de sa présence devant élève, au

lycée, durant l'année en cours. PR 3 décrit des journées qui finissent tard dans l'après-midi, l'obligeant à faire une sieste avant de se consacrer aux nouvelles préparations qui peuvent s'étendre jusque tard dans la nuit et son emploi du temps impacte sa forme physique.

PR 4 concède être fatigué, parfois, et manquer d'énergie pour rendre tous les cours très dynamiques. Cependant, il se raisonne et déculpabilise en expliquant respecter son contrat avec les élèves. Il avait dit à ce sujet : « *il m'arrive d'être fatigué aussi / je fais un cours / on va dire / normal / je me creuse pas la tête / il faut que je me repose aussi / mais autrement / c'est toujours optimiser l'apprentissage / optimiser le temps qui passe / qu'ils passent du bon temps* » (ACS 1_PR 4_66). Ainsi, selon son état, PR 4 sera plus ou moins ambitieux dans la mise en œuvre de son activité ou dans la créativité, mais il a surtout conscience de ses limites, ce qui justifie un investissement inégal dans ses séances.

2.3.3.5. La charge émotionnelle

Les trois enseignants qualifient le métier d'enseignement de travail « *lourd, usant, costaud ou fatigant* », lorsqu'il est question de la fatigue physique. En revanche, la charge émotionnelle est moins stipulée explicitement, alors que le métier est un métier d'interactions permanentes. Même si les trois participants de la recherche parlent de la difficulté de faire face à l'hétérogénéité des classes, au nombre important d'élèves qu'ils encadrent et qu'ils doivent encourager pour le travail, bien qu'ils évoquent les différents niveaux de ceux-ci, ce qui exige de leur part des qualités d'écoute, des qualités didactiques, des capacités d'adaptation et une forte énergie pour arriver à intéresser et motiver tous les élèves, ils sont plus discrets sur la charge émotionnelle du métier et sur son impact sur leur santé mentale. PR 1 est la seule à raconter certains événements graves vécus par des élèves, qui finissent par toucher son moral car elle est très sensible à la douleur des élèves. Au cours des différents entretiens, PR 1 évoque des situations personnelles d'élèves très délicates pouvant parfois engager la responsabilité de l'enseignant, s'il s'emploie à ignorer des situations graves pouvant être identifiées. Elle dit : « *dans notre fonction aussi / en collège des fois tu peux avoir des cas d'inceste / c'est terrible / des enfants maltraités et tout / si toi tu ne le vois pas / ou te ne le dis pas alors que tu l'as vu en classe / c'est non-assistance à personne en danger* » (ACS 1_PR 159). Être enseignant, c'est aussi être confronté aux grands drames qui jalonnent la vie des élèves. Selon PR 1, l'enseignant ne peut faire abstraction de faits graves, voire

condamnables, qui arrivent aux élèves. La difficulté est alors de réagir de façon adaptée en prenant les émotions des élèves en compte et sans se laisser submerger par les siennes.

Par conséquent, la dimension personnelle du métier permet à l'enseignant de renormaliser les situations d'enseignement en opérant des compromis aidant à mieux vivre le quotidien et à être plus efficient. Les entretiens passés avec les enseignants révèlent les différentes responsabilités qui pèsent sur leurs épaules (choix pédagogiques, choix des méthodes élaborées pour assurer la transmission, garant du climat favorable aux apprentissages, enrôler les élèves dans le travail scolaire, assurer leur sécurité morale et physique) alors même qu'ils considèrent être peu reconnus pour leur rôle social. De plus, ils n'hésitent pas à donner de leur personne et à mettre leur corps à l'épreuve. Une approche plus juste du quotidien et de la réalité du métier d'enseignant aidera à réduire l'écart entre la situation souhaitée et la réalité rencontrée dans la classe. Tout enseignant qui accepte d'endosser sa responsabilité est confronté à une charge mentale et à une fatigue physique qui peuvent s'associer puis impacter fortement la santé et la créativité, s'il ne trouve des compromis opératoires et émotionnels qui lui permettent de gagner en sérénité. C'est pourquoi, le collectif peut aider à absorber le choc de la réalité, notamment si l'enseignant investit le métier de façon trop naïve ou de façon idéalisée. D'une part, les rencontres des professionnels permettent d'étendre le pouvoir d'agir en enrichissant notamment les gestes langagiers, tous les gestes qui appuient la transmission ou les réflexions liées à l'éthique dans le métier (Bucheton, 2019). D'autre part, le collectif peut outiller l'enseignant en l'assistant dans la mise en place d'une communication multimodale favorable à différentes postures d'enseignement et à un engagement diversifié dans la séance de cours.

2.4. La dimension interpersonnelle

L'enseignant étant un individu au travail, sa personnalité, son physique, ses émotions et ses valeurs sont mobilisés. Mais, être enseignant est aussi un métier où le relationnel compte énormément. L'enseignant est en interaction avec les élèves, avec les pairs, avec l'équipe de direction de l'établissement, avec les parents ou bien avec des partenaires externes. La relation avec ces membres de la communauté éducative peut être source de satisfaction ou bien causer des tensions.

2.4.1. La qualité de la relation pédagogique

Construire une relation pédagogique n'est pas toujours facile pour un enseignant, puisque deux subjectivités doivent se rencontrer. Parvenir à relayer les savoirs demande un certain nombre de compétences professionnelles et de qualités personnelles. De plus, la nature de la relation et la qualité des échanges entre un enseignant et les élèves jouent un rôle fondamental dans l'instauration de la relation pédagogique.

2.4.1.1. Se rendre disponible

Être avec les élèves et être là pour les élèves détermine la construction de la relation pédagogique. Un enseignant a beau occuper le même espace que les élèves, si son esprit est ailleurs, la relation pédagogique s'en trouve dégradée. PR 1 rappelle ainsi avoir été davantage préoccupée par les cours préparés minutieusement que par la *réalité* de la classe. Elle rappelle par exemple : « *Quand je suis arrivée ici / il y a 14 ans / c'était très très carré / ça a mis à peu près 2 ou 3 ans pour que je sois plus en confiance avec le programme* » (ACS 1_PR 1_78). Maintenant, PR1 dit : « *mon cours et je le vis* » et d'ajouter « *tu as des classes qui réagissent tellement différemment* » (ACS1_PR 1_75). Avec le temps PR 1 parvient à dominer parfaitement les savoirs et savoir-faire à transmettre, si bien qu'elle se détache de ses préparations de cours et s'ouvre davantage à la classe. Cette assurance lui confère une liberté qui rend plus disponible pour observer les comportements et les réactions des élèves. De plus, PR 1 parvient à analyser ces comportements et à y répondre efficacement, en s'accordant mieux au vivant. Le propos de PR 1 permet donc de conclure qu'une meilleure maîtrise des connaissances disciplinaires et une intégration totale des méthodologies à transmettre favorisent l'éveil des sens à ce qui se joue dans la salle de classe.

En outre, les enseignants évoquent la nécessité de s'adapter au rythme et au niveau des élèves : ils rendent compte de l'activité aux prises avec le réel. Celle-ci peut alors être contrariée, ralentie, modifiée ou encouragée, selon les signes observés et interprétés en classe. PR 1 en a conscience et elle témoigne : « *tu vois que ton cours n'est pas d'un niveau suffisant ou que tu peux aller plus vite / plus loin / ils attendent plus / tu peux monter un peu le niveau / et d'autres [...] tu adaptes totalement ta façon de faire à / à l'événement / à ce qui*

se passe » (ACS1_PR 1_75). La sensibilité joue un rôle conséquent dans la relation pédagogique, puisqu'elle conditionne l'agir enseignant. Les ajustements nécessaires évoqués par PR 1 signalent que la préparation de cours est un préalable au bon déroulement de la séance, mais qu'elle ne suffit pas à bien vivre le cours. En effet, elle montre clairement qu'un cours, quel qu'il soit, subira des modifications, des adaptations ou des renoncements, selon que la situation l'exige. L'activité n'est donc pas conforme à ce qui a été planifié, à ce qui a été anticipé, mais elle s'oblige à l'ajuster à la classe et aux élèves.

La situation de classe est donc une activité à part entière différente de celle élaborée et imaginée en amont. Or, si l'enseignant reste trop proche de ses préparations de cours, la relation avec les élèves risque de se complexifier, voire de se crispier. De fait, comment aider l'enseignant à accepter les renoncements, sans que son jugement d'utilité ou de beauté s'en trouve altérés ? Comment se préparer à dépasser le travail préparatoire dans un but supérieur, puisque ses renoncements et ses réorganisations favoriseront une activité plus efficace répondant aux besoins des élèves et permettant d'expérimenter l'agir efficace ?

2.4.1.2. S'intéresser aux élèves

La qualité de la relation pédagogique peut aussi aider l'enseignant à identifier des situations de détresse ou de démotivation des élèves. Les enseignants participant à la recherche se disent tous préoccupés par la situation scolaire des élèves et tentent de les accompagner au mieux. PR 3 cherche à aider les élèves, quand ils peinent à suivre dans la section Abibac. Avec ses collègues linguistes, il essaie de trouver des solutions pour soutenir les élèves et les maintenir dans la section. PR 3 explique justement pourquoi il traduit systématiquement le cours : « *sur ces deux élèves / c'est de ne pas les noyer / et essayer de les récupérer aussi d'une certaine manière* » (ACS 1_PR 3_1). Il se montre bienveillant et soucieux de permettre aux élèves fragiles de suivre en mettant l'enseignement à leur portée grâce au recours à leur langue maternelle. Mais, selon ses dires, l'accompagnement dépasse ces dispositions : il se poursuit en dehors de la classe, lors d'échanges plus intimistes pour rassurer les élèves et leur permettre de retrouver confiance en eux et les assurer de leur place dans cette section.

Les enseignants accordent tous les trois une valeur importante à la relation pédagogique, quel que soit l'investissement que cela nécessite. PR 4 fait d'ailleurs une priorité de cette nécessaire entrée en relation avec les élèves. Il raconte comment il procède : « *on parle / on discute / et sur ça construire euh... / la relation sur cette base-là / et le lien / comment je le cherche / c'est / on va dire / c'est avec les petites blagues [...] des discussions pas centrées forcément sur les maths / mais de manière générale / comment ça se passe / dans d'autres manières / quelles sont leurs aspirations / qu'est-ce qui bloque et ce genre de choses* » (ACC_2020_06_03_PR 4_23). PR 4 insiste aussi sur sa volonté d'être reconnu par les élèves comme un enseignant à leur écoute, afin de pouvoir « *instaurer la relation de confiance* » (ACS 1_PR 4_38) et faire entrer les élèves dans les apprentissages. Ces discussions avec les élèves, en début ou fin de cours, visent donc à mettre les élèves en confiance et à faire comprendre que PR 4 est là pour eux. La relation, selon ces propos, ne se bâtit d'ailleurs pas exclusivement à partir des notions à transmettre, mais PR 4 considère vraiment l'élève dans sa globalité, faisant preuve d'intérêt pour la scolarité ainsi que pour les centres d'intérêt des jeunes. PR 4 pointe ici l'importance du jugement de reconnaissance qui doit opérer auprès des deux partenaires de la relation. En effet, les élèves reconnaissent les enseignants pour certaines qualités, mais les élèves aussi sont estimés par PR 4 pour ce qu'ils sont et pour ce qu'ils font.

Cependant, il arrive aussi de devoir surmonter une relation conflictuelle, avant même de parvenir à instaurer un échange plus calme. PR 4 utilise d'ailleurs un vocabulaire martial pour signifier que certaines relations peuvent débiter sous tension en raison de l'opposition que les élèves témoignent à ses exigences ; il dit : « *c'est une guerre / pas d'usure / j'essaie toujours d'avoir le contact / de de ... / c'est juste que quelques fois ça demande tellement d'efforts pour euh... / c'est fatiguant* » (ACS 1_PR 4_69). Construire une relation avec les élèves ne va pas sans rencontrer des difficultés, en raison des habitudes des élèves, d'un certain héritage ou une accoutumance à un mode de fonctionnement descendant et impersonnel. Or, PR 4 préfère les cours dynamiques qui se caractérisent par une forte coopération des élèves. Simultanément, il rend compte de l'intérêt de maîtriser plusieurs gestes professionnels comme faire cours, pour arriver à motiver les élèves et pour parvenir à les faire coopérer, ce qui dépasse la simple transmission d'un savoir scientifique. PR4 a besoin de percevoir la réciprocité de la relation pour se sentir bien dans ce qu'il fait et mesurer l'efficacité de son action auprès des élèves, ce qui répond à son désir de reconnaissance.

2.4.1.3. Interagir et coopérer

La capacité de PR 4 à entrer en relation avec les élèves a été rudement mise à l'épreuve durant le déploiement de la classe virtuelle, car les élèves répondaient peu et ils ont fait preuve d'inertie. Séparé des élèves, il n'arrivait alors pas à identifier ce qu'ils comprenaient et encore moins à savoir s'il faisait bien, puisqu'il n'obtenait que peu de réactions. De fait, ni le jugement d'utilité ni le jugement de beauté n'ont été satisfaits.

L'absence physique des élèves empêche toute tentative de se rapprocher d'eux. De fait, le rapprochement physique manifeste aussi la réciprocité des préoccupations entre les partenaires de la relation éducative. D'ailleurs, les efforts pour motiver les élèves ne semblent pas très fructueux en classe virtuelle, alors qu'ils sont habituellement opérants. PR 4 se justifie auprès de PR 3, lors de l'ACC (2020_06_03) : « *en classe / la présence physique fait qu'il y a un moyen de pression / il y a un levier / je suis là et je peux les forcer à travailler / et ça a marché pour certains élèves / qui du coup / avec la classe virtuelle / ils ont décroché / même avec des relances par mail* » (ACC_PR 3 et PR 4_PR 4_7). Habituellement, PR 4 parvient à mobiliser les élèves, même ceux qui sont moins motivés, en condition de classe normale, tandis que certains gestes professionnels sont impossibles à réaliser en classe virtuelle, lui donnant l'impression d'une action moins ou peu efficace.

2.4.1.4. Faire figure d'autorité

La présence physique aide à mieux gérer des comportements scolaires ou disciplinaires des élèves et facilite l'instauration de la figure d'autorité. Les propos de PR 1 renseignent sur sa façon particulière d'envisager la relation. Elle privilégie les relations harmonieuses et décrit une autorité qui se mettrait naturellement en place entre elle et les élèves, dans une forme de respect mutuel et de reconnaissance réciproque. Elle s'appuie sur un lien qu'elle qualifie de lien d'égalité et n'assume pas pleinement la hiérarchie entre enseignant et enseigné. PR 1 dit même avoir eu des élèves de sixième avec lesquels elle pouvait parler « *directement comme à des adultes* » (ACS 2_PR 1_46). Ce qu'elle qualifie de relation d'égalité justifie, selon elle, l'adoption d'un discours vrai et dénué de précaution pour s'adresser aux lycéens. PR 1

dit : « *je pense que je suis quelqu'un de très franc / donc euh... / quand j'ai quelque chose à leur dire / je leur dis / même si c'est très cash / et que ... ils savent peut être que ça leur plaira pas forcément / mais ils savent / qu'à l'inverse / eux ils peuvent aussi me dire des choses / me parler / et on a des discussions* » (ACS 1_PR 1_32). PR 1 évoque une relation de réciprocité où chaque interlocuteur est en droit de dire les choses. Tout en établissant un discours vrai, parfois brutal, elle souhaite faire comprendre que les relations avec les élèves sont harmonieuses.

La franchise est, selon PR 1, une preuve de relation sincère avec les élèves. Elle espère une autorité naturelle mais rend compte, dans ses propos, de situations où elle fait involontairement preuve d'autoritarisme. Lorsque PR1 raconte des difficultés rencontrées avec une classe de seconde agitée, difficultés qui ont été levées, elle dit aussi : « *première chose / un tel / tu viens là / mais pourquoi / ben parce que je te le dis et je suis le chef / tu viens là* » (ACS 2_PR 1_47). Elle affirme ici clairement sa position de supériorité et rappelle à l'élève qu'elle est bien le « *chef* » de la classe, c'est-à-dire la personne qui détient le pouvoir de décider. Elle réfère à l'autorité qu'elle détient par sa position, par son statut. Les formules brèves et les injonctions accompagnent d'ailleurs la recherche d'autorité qui peut conduire à une certaine forme d'autoritarisme.

La situation présentée par PR 1 témoigne des tensions que peut connaître l'enseignante. Plutôt à la recherche de relations harmonieuses, relations horizontales, elle peut malgré cela sombrer dans une relation autoritariste, lorsque le climat de classe n'est plus conforme à ses attentes ou lorsque son autorité lui apparaît comme étant mise en défaut. Cela questionne sur ce qui empêche PR 1 de s'inscrire dans une relation asymétrique permanente. Qu'est-ce que l'autorité pour elle ? Quelles sont les figures d'autorité qu'elle prend en exemple ou qu'elle fuit ?

2.4.2. Endosser des responsabilités

L'enseignant est un être de la communauté éducative qui doit endosser des responsabilités, même s'il n'affectionne pas cette posture, et certaines responsabilités sont directement liées à ses missions.

2.4.2.1. Être garant du savoir

Les trois enseignants rendent compte de différentes relations avec leurs élèves. Si PR 1 peine à assumer une relation asymétrique, PR 3 et PR 4 n'ont pas de difficulté avec ce rapport hiérarchique.

PR 4 cherche à tisser des relations agréables avec les élèves, il parle même d'amusement, pour signifier qu'il est possible de travailler tout en passant un moment agréable en classe. Il se donne la peine de proposer des séances plaisantes et bien ficelées pour « *optimiser l'apprentissage* » et pour que les élèves « *passent du bon temps* » (ACS 1_PR 4_66), c'est pourquoi il n'hésite pas à adopter une posture réflexive et à analyser des séances avouant même : « *je fais toujours une analyse / en fait [...] des commentaires ce qu'il faut faire* » (ACS 1_PR 4_66). Toutefois, PR 4 affirme clairement être dans une relation asymétrique d'enseignant à enseigné. Il assume notamment la position de contrôle et il la revendique même, quand il est en train de corriger un travail avec les élèves. Il explique : « *la correction passe par moi / c'est un filtre pour les mauvaises réponses* » (ACS 1_PR 4_45). PR 4 assume d'en savoir davantage que ses élèves et assume sa responsabilité à organiser au mieux l'accès aux connaissances. C'est pourquoi il cherche immédiatement à distinguer ce qu'il faut retenir de ce qui est erroné. PR 4 ne cherche donc pas à faire croire aux élèves qu'ils pourraient être ses égaux, contrairement à PR 1 qui dit qu'elle « *les considère comme des adultes* » (ACS 1_PR 1_9 et PR 1_32). Il investit une posture et accomplit sa mission, mais il est aussi capable de changer de posture selon les situations et les objectifs de séances.

2.4.2.2. Garant du climat de classe

Pour PR 3, l'enseignant est également garant du savoir et garant du climat de classe serein. Il a particulièrement conscience que son comportement calme peut inspirer celui des élèves. Il affirme d'ailleurs : « *c'est vrai quand on est plus calme que quand on est excité / ça permet aussi à la classe d'être dans une ambiance de travail qui est plus posée* » (ACS 1_PR 3_48). Le propos de PR 3 renvoie à la question des jugements de beauté et d'utilité. Dès lors, qu'est-ce qui se joue, chez l'enseignant, lorsqu'il sait que les élèves reconnaissent la qualité et la beauté de son travail ? En quoi cela impacte-t-il la façon de travailler ou d'interagir avec eux ? En quoi influencent-ils sa santé morale ?

2.4.2.3. Des responsabilités limitées

Malgré les efforts de l'enseignant, il arrive que la relation tarde à s'instaurer, voire qu'elle doive d'abord surmonter des épreuves ou qu'elle soit fragile. Malgré tous les efforts pour encourager les élèves à travailler, PR 4 mesure ses limites et son pouvoir d'agir sur les élèves, même si les relations qu'il parvient généralement à tisser avec eux sont bonnes et efficaces. Il dit : « *j'essaie de tirer tout le monde / mais il y a des gens qui vont pas venir pour X raisons [...] je ne vais pas faire un sang d'encre pour ça / ça sert à rien d'ailleurs et... /// j'ai pas / enfin je sais pas forcément / je connais pas de méthode miracle pour les faire sortir de ça* » (ACS 2_PR 4_57). PR 4 cherche à faire progresser les élèves, et les relations agréables avec les élèves permettent de les motiver. À noter aussi que le verbe « *tirer* » rappelle le rôle moteur et dynamique de l'enseignant au service de l'investissement des élèves, ce qui rend compte aussi des causes de fatigues abordées précédemment (3.3.). Cependant, PR 4 se heurte aussi au manque de motivation ou de volonté d'élèves ; il identifie alors les limites de son pouvoir et ne parvient pas à faire progresser tous les élèves. Bien qu'il souhaite faire évoluer tous les élèves, il ne s'acharne cependant pas quand ceux-ci manquent d'énergie pour se surpasser. Certes, PR 4 engage avec ceux-ci un dialogue, à un moment donné, pour faire évoluer leur situation scolaire favorablement, mais il rend ces élèves responsables de leurs choix. En mesurant ses limites, il ne pense pourtant pas que les activités des élèves (ou leur manque d'activité) lui soient adressées et parvient, de ce fait, à relativiser les comportements gênants.

PR 1 réagit très différemment de PR4, quand un élève se montre résistant au travail ou à la discipline. Elle se sent concernée personnellement par la passivité et l'absence de travail de certains élèves. Au sujet d'un élève absentéiste et qui ne rend pas son travail, elle dit : « *Ben là j'ai un élève qui ne m'a pas rendu un devoir [...] ben il ne veut pas / bon ben... /// ça m'embête mais bon je n'ai pas le choix/ au bout d'un moment / bon ben / je tranche / ça me fait pas plaisir* » (ACS 1_ PR 1_7). PR 1, dans un premier temps laisse entendre qu'elle n'y est pour rien et finit par avouer que cette situation l'affecte. Les deux enseignants ont donc une réaction opposée, puisque PR 1 se sent impliquée tandis que PR 4 rend les élèves responsables de leurs choix, quels qu'ils soient. Ils vivent le manque d'investissement des élèves de façon très opposée. PR 1 est contrariée, tandis que PR 4 ne l'est presque pas, alors même qu'il s'implique beaucoup pour la réussite de ses élèves, comme cela a pu être observé lors du

recueil des données. Inversement, la situation scolaire de l'élève absentéiste contrarie-t-elle PR 1 en raison des conséquences que cela peut avoir pour l'élève ou est-ce le jugement d'utilité ou de beauté de son activité qui se trouve ici égratigné ?

Les trois enseignants s'efforcent de construire une relation qui soit pédagogique, notamment PR 3 et PR 4. PR 1 tend à se laisser dépasser par ses sentiments ou ses émotions et elle se sent donc concernée, voire responsable, des manquements de l'élève, ce qui n'est pas le cas de ses collègues. Les échanges du collectif aideraient-ils PR 1 à repenser son rôle et ses responsabilités, son pouvoir et les limites de celui-ci, de façon à gagner en sérénité ?

2.4.3. La relation avec les pairs

La relation avec les élèves est celle qui est la plus manifeste, pour un enseignant. Cependant, un enseignant s'inscrit dans différentes équipes pédagogiques, ce qui peut l'aider au quotidien ou être source de tracas.

Les trois enseignants parlent du soutien qu'ils trouvent auprès de collègues et disent que cette aide est précieuse à leurs yeux. PR 1 et PR 4 évoquent les pairs comme des ressources possibles en cas de doutes ou de difficultés. PR 1 affirme : « *Mais t'as besoin d'être soutenue et... / surtout t'as besoin de solutions // c'est vrai que tu as vraiment besoin de cet appui / mais il y a beaucoup d'enseignants qui pensent tout de suite / ah ben je vais être critiquée parce que je ne les tiens pas* » (ACS 2_PR 1_31). PR 1 rend compte des angoisses qui peuvent habiter un enseignant rencontrant des difficultés avec une classe, notamment par crainte du jugement. Elle donne même un début d'explication : « *l'institution veut toujours que tu maîtrises ta classe / donc euh... / ça veut dire que si tu ne les tiens pas / c'est que tu es un mauvais professeur* » (ACS 2_PR 1_31). Son propos permet de déceler que les enseignants hésiteraient à demander de l'aide par crainte de ce qu'on va dire ou penser d'eux. À la peur, à la fuite, PR 1 oppose la nécessité de trouver auprès des collègues expérimentés et habitués au public de l'établissement un « *appui* » pour se sortir de toute situation désagréable. Leur soutien moral et leur force de proposition aident à surmonter les empêchements ou les tracas répétés. Cet accompagnement pourrait être une des préoccupations du collectif de professionnels.

2.4.3.1. Les collègues, des soutiens salutaires

Le soutien et les échanges constructifs peuvent prendre forme au sein même de l'établissement. PR 4 raconte l'aide qu'il a su trouver auprès d'une collègue, professeure principale d'une classe de 5^e dans laquelle il encadrait un élève en très grandes difficultés. Il a réussi à obtenir d'elle des explications qu'il qualifie « *d'acceptables* » au sujet d'un élève dont le comportement et les résultats étaient sources de préoccupations pour lui. Cet échange permet à PR 4 de mieux comprendre la situation de l'élève. Grâce aux informations délivrées par la collègue, l'absence de succès de toutes ses initiatives le tourmente moins. Il est toujours aussi déterminé à aider cet élève, mais il ne questionne plus nécessairement son pouvoir d'agir, dans la mesure où il se heurte à une situation personnelle d'un jeune collégien qui dépasse ses missions et ses compétences d'enseignant, voire d'éducateur. PR 3 entretient pareillement des relations régulières et assez étroites avec plusieurs collègues, notamment avec les collègues d'allemand qui interviennent en classes bilingues comme lui. Ils deviennent ses partenaires privilégiés en cas de difficultés rencontrées par un élève inscrit en section bilingue. Ils s'occupent aussi ensemble du recrutement, ce qui les amène à échanger fréquemment et à trouver des accords. Ensemble, ils lisent les dossiers des élèves et les lettres de motivation des postulants à la section, ce qui donne lieu à des observations et à des compromis. PR 3 emploie le « *on* » ou bien il renvoie au collectif à travers le pronom « *nous* », pour parler de lui et de ses collègues. Il dit : « *quand nous on recrute des élève, nous on regarde s'ils n'ont pas trop de difficultés en allemand et en histoire géographie* » (ACS 1_PR 3_4).

Les collègues en dehors de l'établissement peuvent aussi compter parmi les personnes ressources pour aider pour les enseignants à mieux vivre le quotidien au travail. PR 3 rappelle entretenir régulièrement des relations étroites avec d'anciens collègues d'une autre académie. Ensemble, ils échangent des documents et des supports qu'ils créent pour les cours de spécialité. C'est aussi l'occasion, entre collègues de la même discipline, de questionnements ou de réflexions disciplinaires et pédagogiques. PR 3 précise : « *avec mes collègues encore de Lille / pour travailler sur cette Spé/ de manière à ce qu'on puisse avoir différents points de vue* » (ACS 1_PR 3_62). Ce collectif aide donc à développer des compétences réflexives et à créer des ressources pour se rassurer, mutualiser les efforts et ainsi soulager la charge de travail. PR 3 décrit ici un regroupement d'enseignant ancré dans

une relation coopérative et dans un collectif vertueux, bien plus qu'une simple réunion de personnes imposée hiérarchiquement.

Les enseignants trouvent de l'aide auprès des collègues parce qu'ils partagent des intérêts communs. PR 4 est en interaction avec la professeure principale de la classe en raison de l'élève qu'ils accompagnent l'un et l'autre. De son côté, PR 3 est en interaction avec ses collègues pour le suivi des élèves ou pour la réflexion disciplinaire et pédagogique qu'ils partagent. Ces exemples soulignent des intérêts communs et une relation de confiance réciproque entre les différents acteurs de la relation. De plus, l'absence de la crainte d'un quelconque jugement et une forte probabilité à trouver des réponses à leurs questions, motivent les uns et les autres à entrer en relation avec les pairs.

2.4.3.2. Les collègues, des sources de contrariétés

Bien que les collègues soient plutôt considérés comme des ressources pour les trois enseignants, il arrive aussi que les relations entre pairs soient teintées d'incompréhensions ou fortement sous tensions, ce qui conduit à des difficultés relationnelles.

- Des approches d'élèves nuancées

PR 4 est un enseignant nouvellement venu dans son établissement. Malgré les difficultés des élèves et leur manque de motivation, il parvient à tisser des liens de confiance avec les élèves de la série technologique et notamment l'un d'entre eux. Il ne comprend donc pas toujours les remarques de certains collègues au sujet de cet élève. Il rapporte : « *typiquement cet élève-là / en début d'année / d'autres collègues m'ont dit / oui nin nin nin / mais / en tous les cas / avec moi ça se passe bien / s'il a des questions / il me les pose* » (ACS 1_PR 4_40). Cela s'est d'ailleurs vérifié dans les discussions, en salle des professeurs, où PR 4 surprend une conversation entre collègues et la rapporte en ACC avec PR 1 : « *juste avant de venir / j'étais en salle des profs / et des collègues discutaient par rapport à cette classe de 1STMG et un moment donné / moi j'entends mon... / voilà / donc à un moment donné / ouais / mais il a dit que monsieur [PR 4] il pense pas ça de moi / et je dis /vous parlez de quoi ...* » (ACC_PR 1 et PR 4_2019_12_06). Si PR 4 a eu l'une ou l'autre altercation avec l'élève en

question, en début d'année, il l'a recadré et cet élève n'entrave plus son activité, si bien qu'il n'est plus vraiment source de contrariétés pour lui. Cependant, l'élève est toujours la cause de perturbations et source de difficultés ou de tracas pour les collègues, ce qui lui vaut d'être pointé du doigt par certains enseignants de l'équipe pédagogique.

- Des cultures professionnelles opposées

Parfois les difficultés peuvent provenir d'approches variées dans la façon d'exercer le métier ou d'investir sa discipline, ce dont rend compte PR 3. Il déclare : « *dans les enseignants on retrouve différentes catégories de personnes / je prends en allemand / vis-à-vis de mes collègues/ il y a des collègues qui vont chercher à faire des choses très très ludiques en multipliant les exercices de nature différente / et d'autres sont vraiment sur des choses comme on les ferait euh.... / dans les années 50 / donc ils sont butés sur un mode de fonctionnement et ils ne s'en détachent pas / or euh... / voilà / on a un public qui évolue / et dans ce cas-là il faut aussi faire évoluer sa matière / on ne peut pas faire autrement* » (PR 3_33_ ACC PR 3 et PR4_2020_06_03). Son propos rend compte de deux cultures disciplinaires différentes et fait directement écho à une confiance faite lors d'un rendez-vous des professionnels. Il s'était alors ouvert pour la première fois sur le sujet et a narré la difficulté qu'il rencontrait avec une des collègues de langue de la section euro. La notation de cette collègue décourage tellement les élèves qu'ils cherchent à quitter l'option, ce qui le concerne directement. PR 3 confiait : « *j'ai un problème avec la section euro allemand* » (RDV de travail_2020_01_08_PR 3_60) puis d'ajouter : « *parce que je suis avec une collègue / on fonctionne en binômes / et je crois qu'elle n'a pas compris / en fait / le fonctionnement / et je ne sais pas comment je vais devoir gérer cela / d'ailleurs il faudra que j'en parle au proviseur* » (RDV de travail_2020_01_08_PR 3_61). PR 3 fait comprendre qu'il lui est coûteux et délicat d'aborder le sujet avec la collègue car elle se montre hermétique à tout conseil. Pourtant PR 3 veut trouver une solution pour sauver la reconduction d'une option déjà fragilisée par le peu d'élèves inscrits à ces cours. PR 3 explique bien que collaborer n'implique pas nécessairement coopérer et que le travail en binôme avec cette collègue est source de tension pour lui, entre affirmation de soi et respect du binôme.

- L'image de soi à l'épreuve des autres

PR 1, de son côté, avait, par le passé, considéré l'arrivée de certains collègues comme des concurrents qui risquent de mettre à mal son confort et un jugement d'utilité et de beauté bien acquis. Cependant, plutôt que d'être rongée par la jalousie, elle se motive pour faire en sorte d'acquérir le même niveau de formation que ces jeunes collègues et ainsi de conserver une image de soi conforme à ce qu'elle souhaite refléter. PR 1 rapporte comment de jeunes collègues ont provoqué chez elle son besoin de passer une certification pour ne pas se sentir inférieure à eux. La confrontation aux autres peut donc causer un sentiment d'infériorité ou donner l'impression de ne pas faire assez bien, ce qui risque de faire vaciller le sentiment d'efficacité personnelle et l'estime de soi.

En conclusion, si certains enseignants arrivent à trouver écoute et réconfort auprès des collègues, à d'autres moments ou dans d'autres établissements, il n'est pas bon de se livrer, ce qui oblige des enseignants empêchés dans leur quotidien à taire les contrariétés et les tensions rencontrées. Ce contexte professionnel peu *capacitant*, pour reprendre Falzon, pourrait conduire ces enseignants à s'isoler avec leurs difficultés, à se replier sur soi et à douter de leurs capacités à mener à bien leurs missions. En effet, cet environnement ne permet ni de s'inscrire dans une « perspective préventive », ni dans une « perspective palliative », pour reprendre Falzon (cité par Blandin, 2022). Certains signes perçus, et qui sont en lien avec le jugement de qualité et / ou le jugement de beauté, peuvent provoquer de la culpabilité et un regard dépréciatif sur soi, ou bien, inversement, mobiliser des ressources engageant la personne dans une entreprise qui favorise le développement professionnel. Le soutien des collègues ne se limite pas aux relations internes à l'établissement, ce qui interroge sur la nature du collectif et la possibilité pour un même enseignants de s'inscrire dans plusieurs collectifs, afin d'y trouver des ressources et du soutien pour bien vivre son métier. Ce témoignage prouve aussi que sortir de son établissement peut être revivifiant et source de remobilisation.

2.5. Le milieu

Concernant le milieu, les trois enseignants rendent compte des difficultés de la mise en œuvre de leur activité en raison de paramètres qu'ils ne maîtrisent pas : ils peuvent être

liés à l'équipement des salles, aux infrastructures ou encore à la politique d'accès au restaurant scolaire conditionnée par le regroupement de collèges proches de ce grand lycée général de secteur pour une question de coût de fonctionnement et de possibilités de services.

2.5.1. La nature de l'établissement et sa logistique peuvent impacter l'activité enseignante

Le milieu influence plus particulièrement une séance de cours, en première heure de l'après-midi de PR 1, ce qui entraîne les lamentations de sa part. La situation avait largement été explicitée dans l'étude de cas, c'est pourquoi il s'agit ici simplement de rappeler que le passage à la demi-pension, notamment dans le premier mois de fonctionnement de l'année scolaire, génère des retards d'élèves. PR 1 n'est alors pas en mesure de déployer l'activité prévue ni d'animer la séance comme elle l'entendait, ce qui est source de tension pour elle.

2.5.2. L'architecture et la nature des bâtiments qui impactent l'activité enseignante

Contrairement à PR 1, PR 4, pour sa part, a intégré les retards liés aux déplacements des élèves et s'oblige à trouver des activités qui peuvent se faire, même lorsque les élèves n'arrivent pas tous en même temps. Il rend aussi compte de ce que le contexte peut provoquer en termes de comportements d'élèves et qu'un enseignant peut difficilement maîtriser. Par exemple, il concède que les déplacements génèrent du retard, mais il précise aussi que les élèves « *traînent aussi un peu / le jeudi / non le vendredi c'est un peu comme ça / après / pour eux c'est un peu une excuse pour louper 5 mn de cours* » (ACS 1_PR 4_8). PR 4 énonce un comportement habituel et classique d'élève contre lequel il est compliqué de lutter car il sait aussi que le déplacement entre les bâtiments prend du temps. Le présent de vérité général prouve qu'il ne sert à rien de se formaliser car ce sont des comportements typiques d'élèves qui n'ont rien à voir avec lui ni avec la discipline. De plus, distinguer celui qui a un bon motif de retard de celui qui exploite la situation ne sera pas facile. C'est pourquoi, cela avait aussi été vu dans son étude de cas, il a choisi de ne pas se formaliser, mais plutôt de penser le début de cours autrement. Une fois de plus, l'enseignant fait preuve de créativité et de capacité d'adaptation.

2.5.3. L'équipement de la salle et l'activité enseignante

L'aptitude à faire selon les circonstances est aussi abordée par PR 3 qui évoque des conditions de travail plus ou moins confortables pour lui, selon qu'il est affecté dans une salle bien équipée en matériel numérique ou selon qu'il se retrouve dans une salle plus classique, voire sous équipée. L'équipement de la salle et son ameublement (ce qui avait aussi été souligné comme une contrainte par PR 1 dans l'ACS 1) jouent donc sur la mise en œuvre de l'activité de l'enseignant. PR 3 dit : « *déjà quand on a le matériel numérique / sur d'autres salles / euh on a des vidéoprojecteurs numériques / donc là c'est plus simple / parce que là j'aurais pu le mettre directement* » (ACS 1_PR 3_26). À la répétition du geste, à la répétition des explications destinées à bien positionner un point ou aux déplacements multiples pour rassurer les élèves, PR 3 aurait, dans une autre salle, simplement eu à positionner un point sur une carte projetée au tableau. Aussi voit-on que la fatigue, notamment celle liée aux redites, aurait pu être évitée, si PR 3 avait pu faire cours dans une salle mieux équipée ce jour-là et en exploitant le numérique au service de son activité.

De fait, les enseignants doivent composer avec des contraintes externes sur lesquelles ils ne peuvent influencer, ce qui les oblige à accepter de changer leur approche de la séance ou de changer d'activités. La capacité d'adaptation est essentielle et il faut parvenir à lever toute résistance. Alors, comment permettre à l'enseignant de faire en sorte que le milieu immuable puisse pourtant être réorganisé et se rapprocher d'une réalité souhaitée favorisant une meilleure mise en œuvre de l'activité et non plus subir ce milieu ? Comment aider l'enseignant à devenir à nouveau lui-même le sujet de la norme qu'il s'impose ? Quels efforts l'enseignant doit-il faire pour ne pas subir le milieu, mais mettre le milieu au service de son activité.

Le collectif peut être au service d'un enrichissement professionnel aidant à renormaliser son milieu et accompagnant le travail que l'enseignant doit faire sur lui-même pour lever les contraintes de ce milieu et engager une source de questionnement sur son activité. Il pourrait ainsi l'aider à réfléchir sur les circonstances et les actions à accomplir pour rendre possible l'activité, rendre possible ce qui lui est demandé de faire tout en trouvant de la cohérence, pour qu'il ait l'impression que cela reste une initiative et non une contrainte.

En confrontant les résultats d'analyse des entretiens d'autoconfrontation des trois enseignants, six points saillants se dégagent : l'influence de l'héritage du métier sur les pratiques des enseignants, le besoin de reconnaissance, la manière d'investir la relation pédagogique, la nécessité de l'enseignant de savoir s'adapter et les conséquences des réformes sur son quotidien, ainsi que la place du corps dans la mise en œuvre de l'activité.

L'héritage du métier et la volonté de transmettre selon une image parfois naïve ou idéalisée, peuvent causer des tensions en termes de relation pédagogique (2.4.1.) ou de rapport à l'élève, si l'enseignant n'est pas assez en mesure de considérer ce qui se joue réellement dans la classe. En revanche, une bonne maîtrise disciplinaire et une aptitude à maintenir les sens en éveil (2.2.2.) permettent de mieux appréhender la *réalité*, d'ajuster son activité aux besoins réels des élèves (2.2.1.3., 2.2.2.3.) et de résoudre des dilemmes (2.2.2.2.), notamment si l'enseignant se montre capable d'endosser différentes responsabilités et d'assumer une relation asymétrique (2.3.2.).

Enseigner, c'est aussi mettre son corps à l'épreuve que ce soit le langage verbal ou le langage non verbal (2.3.3.3.). Cette dimension corporelle du métier oblige l'enseignant à être attentif au rôle du corps dans la mise en place de gestes professionnels pour gérer la classe ou pour favoriser la transmission de savoirs et de savoir-faire (2.3.2.), mais aussi dans l'activité hors de la classe notamment en période de changements personnels ou institutionnels (2.1.1., 2.1.2.).

Enseigner, c'est encore travailler avec les collègues ayant les cultures professionnelles variées, voire opposées (2.2.1.4.). Les pairs participent à l'élaboration des cours : ils aient à réfléchir sur les programmes ou à résoudre des difficultés dans la prise en charge des élèves, notamment si ces enseignants forment un vrai collectif (2.4.3). Ce collectif ne se construit pas exclusivement au sein de l'établissement et peut être intercatégoriel, aidant alors à mieux opérer des modifications disciplinaires ou pratiques provoquées par des réformes. En effet, les participants à la recherche regrettent tous la brutalité de la dernière réforme et qu'elle ne soit pas accompagnée de supports ni de projets pédagogiques illustratifs, alors qu'elle cause des tensions psychiques et un surcroît de travail, dans et hors de la classe, si bien que la créativité, signe de bonne santé, est remplacée par une impression de productivité et de rentabilité qui s'exercent toujours dans l'urgence.

Les prescriptions causent de grandes tensions chez les enseignants, lorsqu'ils ne sont pas assez autonomes pour bien les relire ou lorsqu'ils manquent de confiance et de références pour opérer des choix et renormaliser ces contraintes (2.1.1).

Enfin, le milieu se révèle source de contrariétés et demande aux enseignants d'adapter leurs activités pour être à nouveau à l'initiative de l'action et ne pas subir une situation donnée, ce qui causerait de nouvelles tensions (2.5).

Les sujets de conflits et de tensions sont donc nombreux chez les enseignants car il y a régulièrement un écart entre le métier fantasmé et la réalité de la classe, conflit entre être soi et être reconnu par les élèves et les pairs. L'enseignant est aussi confronté à des dilemmes qui lui proviennent de la prise en compte des contraintes et des prescriptions remontantes. Enfin, une source de tension provient de son corps et de la mise à l'épreuve de celui-ci. Cependant, certains enseignants parviennent à dépasser ces tensions car ils disposent des compétences et des capacités nécessaires à renormaliser les prescriptions, l'environnement et le métier pour que celui-ci regagne de la cohérence. L'enseignant éprouve alors le sentiment d'être à « *l'initiative des choses* », comme le dit Yves Clot, ou bien d'être « *un être d'initiative* » (Durrive, 2019, p. 31), ce qui lui permet d'expérimenter les satisfactions du métier.

2.6. Synthèse du chapitre de l'analyse croisée, en clinique de l'activité, pour les 3 enseignants.

Le schéma 11 propose une lecture visuelle du chapitre consacré à l'analyse croisée, en clinique de l'activité, pour les trois enseignants. Il reprend les quatre dimensions du métier abordées dans le chapitre avec les différentes sections, puisque chaque point reprend une idée majeure développée dans chacune des catégories.

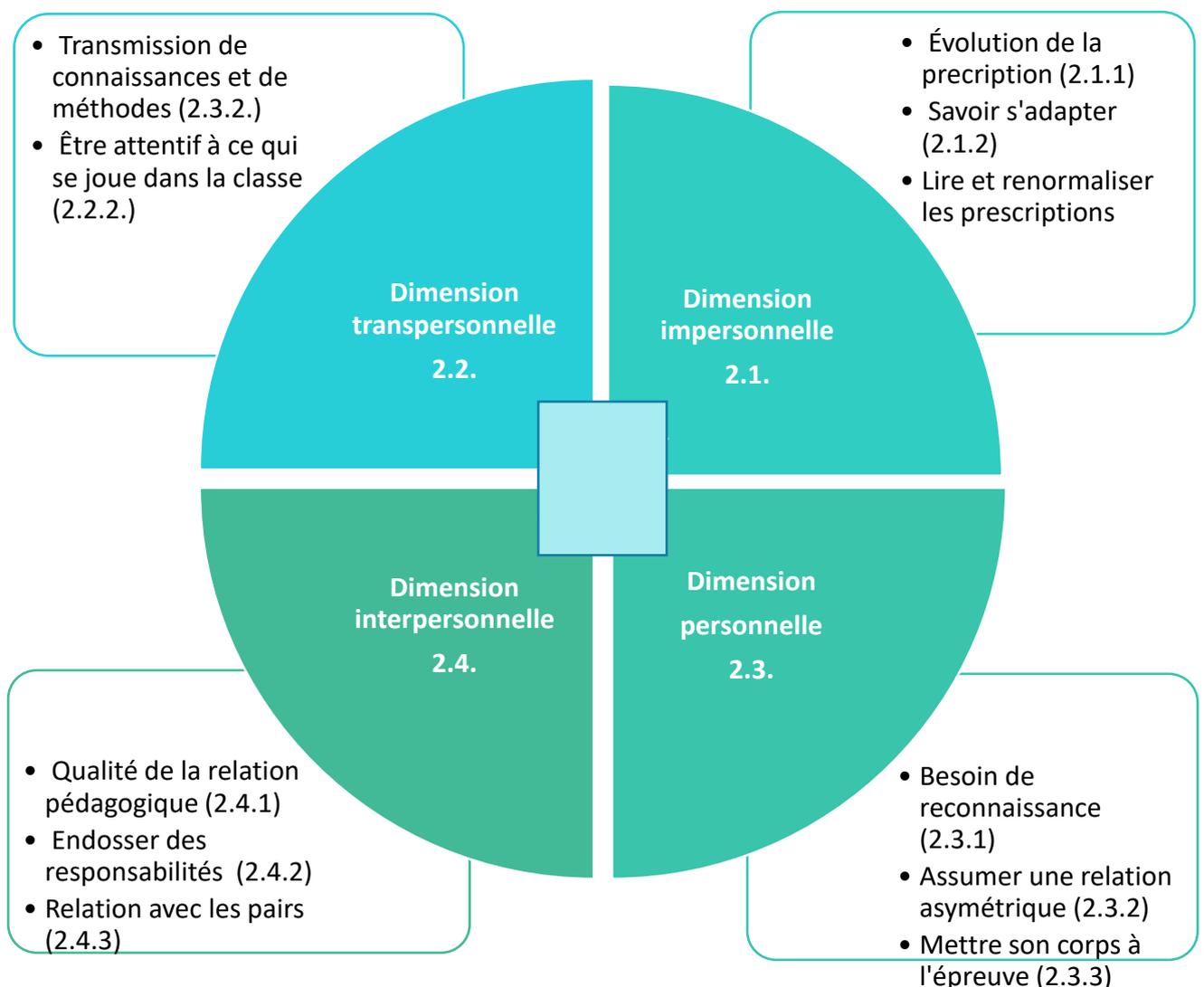


Schéma 11 : Vue synoptique du chapitre consacré à l'analyse croisée des enseignants sous forme de sommaire.

Le tableau 46, ci-dessous, rend compte des sources de satisfactions que connaissent les trois enseignants dans l'exercice de leur métier.

SUJETS DE SATISFACTIONS RENCONTRÉS_ SYNTHÈSE PR 1, PR 3 et PR 4	
Sujets de satisfactions	Exemples
Dimension transpersonnelle. Conformité entre l'idéal du métier et agissements de l'enseignant, avoir acquis des gestes du métier	1. Jeu, mime au service de l'explicitation. Faire du théâtre
	2. Observer l'activité efficiente dans l'acquisition des savoirs des élèves
	3. Savoir lâcher prise
	4. Esprit et corps sont posés : situation dans l'espace contrôlée
	5. Activité intégrée, incorporée : déplacement / statique corps et mouvement du corps au service du cours
	6. Ajustements en situation grâce à un champ d'intervention large : pouvoir d'agir étendu, ressources variées, apports de l'expérience
	7. Étude des textes, prescription, et activité PR 1, notamment en collège, se confondent.
	8. Ménager une progression : compétences didactique (chronogénèse).
	9. Développer des automatismes chez les élèves
	10. Rôle de la formation initiale : gestion du tableau en vue d'une clarté dans la mise en œuvre de son activité
	11. Savoir faire des choix motivés : textes, documents et activités
	12. Acceptation des exigences liées au métier : préparations de cours chronophages et exigeantes
	13. Dépasse source de conflit par la renormalisation
	14. Ajustements des exigences selon contexte d'apprentissage
	15. Être capable rythmer les séances
	16. Tirer profit de la liberté pédagogique
	17. Savoir profiter du besoin exprimé de l'élève pour réexpliquer, même si moment choisi est discutable.
	18. Être capable de faire des choix et mener les activités à bout

	19. Identifier et anticiper des difficultés pour les élèves
	20. Savoir orchestrer une ambiance de travail sereine et agréable
	21. Mesurer les limites de son action sans en être particulièrement affecté
	22. Être capable de faire travailler les élèves régulièrement
	23. Obtenir la coopération des élèves
Dimension impersonnelle	24. Bonne maîtrise de la discipline devient une condition, entre autres, de sérénité.
	25. Avoir des connaissances en métacognition, des qualités didactiques, pédagogiques et disciplinaires
	26. Scénariser la séance selon les besoins des élèves.
	27. Adapter le cours, les documents, les méthodes de transmission aux capacités réelles des élèves
	28. Rendre cours accessible pour favoriser compréhension : savoir faire des choix
	29. S'appuyer sur la formation continue pour mieux vivre son métier et les exigences des évolutions de la prescription, pour développer ses compétences didactiques
	30. Bénéficier d'un accompagnement pédagogique
	31. Faire en sorte que la langue ne devienne pas un obstacle aux apprentissages
	32. Profiter et participer à une mutualisation de contenus
	33. Débat et analyse des prescriptions entre pairs
Dimension interpersonnelle	34. Assurer la différenciation pédagogique
	35. Rien (de matériel) ne parasite la communication : les sens sont mobilisés au service de la communication (ouïe, vue)
	36. Réciprocité : échange avec les élèves lui est agréable
	37. Mieux adapter pour savoir motiver les élèves, écouter, discuter
	38. Adapter l'activité à la taille du groupe et maîtriser la relation pédagogique

	39. Savoir observer et interpréter des signes qui permettent à l'enseignante d'ajuster son activité, tenir compte des élèves
	40. Intérêt pour l'élève, altruisme
	41. Élèves miroirs de son activité, expérimenter l'agir efficace
	42. Reconnaissance de l'élève et échelle des besoins intégrée
	43. Prise en compte des comportements des élèves et leur signification
	44. Sensibilité qui permet meilleure compréhension de ce qui se joue dans la salle de classe
	45. Savoir ce qui intéresse les élèves
	46. Savoir ce qui empêche un élève de s'intéresser au fait scolaire (souffrances, préoccupations)
	47. Relation pédagogique épanouissante au service de la confiance en soi de PR 1
	48. Savoir gérer l'hétérogénéité de la classe
	49. Pairs aident PR 1 à se situer dans sa progression et selon les exigences des programmes
	50. Décisions d'équipes, cohésion d'équipe pédagogique quand classes difficiles
	51. Soutien moral et proposition de ressources en cas de difficultés en classe
	52. Echanges disciplinaires et de contenus
	53. Socialisation par pédagogie de projets et soutien
	54. Souplesse, ajustement aux besoins réels des élèves.
	55. Savoir identifier et régler les situations conflictuelles
	56. Être capable de faire de l'évaluation un outil de formation
	57. Sélectionner candidatures élèves pour la section bilingue avec les collègues
Dimension personnelle	58. Voix outil de communication, moyen de faire comprendre intentions et état d'esprit
	59. Arriver à développer style propre (ex : PR 1 exploite l'humour)
	60. Être à l'avant et au centre : devenir le centre de l'attention des élèves.

	61. Diversifier exercices, créer ses propres supports
	62. Savoir adopter naturellement différentes postures professionnelles
	63. Corps au service de la transmission : importance langage non verbal
	64. Rôle des sens : observer élèves, écritures, écoute. La sensibilité est au service d'une meilleure connaissance des élèves, de la prise en compte de leurs capacités ou de leurs difficultés
	65. Capacité à être attentive à ce qui se joue dans la classe, pour tous les élèves.
	66. Faire preuve de bienveillance à l'égard des élèves
	67. Savoir mettre les élèves en confiance
	68. Être disponible et à l'écoute des élèves
	69. Bien se connaître
	70. Sentiment d'efficacité assez fort lié à champ d'intervention large, autonomie par rapport aux collègues
	71. Avoir identifié que des traits de personnalité ont des conséquences sur l'attitude du groupe classe (ex : être calme)
	72. Prise en compte du contexte d'apprentissage des élèves / reconnaissance
	73. Savoir responsabiliser les lycéens
	74. Savoir travailler avec l'adolescent malgré toute sa complexité
	75. Aider les élèves à dépasser les comportements d'évitement
	76. Accorder de la place à l'élève
	77. Savoir s'adapter à de nouvelles professionnalités
	78. Faire preuve de flexibilité
	79. S'adapter à l'imprévu et à l'exploitation de supports inhabituels
	80. Accepter d'être chargé de la régulation du climat de classe

	81. Accepter une relation symétrique reposant sur une différence de connaissances
	82. Accepter et savoir régler les situations conflictuelles
	83. Pédagogie de projets

*Tableau 46 : Synthèse des sujets de satisfaction pour les trois enseignants
(synthèse des entretiens d'autoconfrontation simple)*

PARTIE 4 : BILAN ET PROLONGEMENTS

CHAPITRE 1 : DISCUSSION

La recherche questionne le collectif et vise plus précisément à identifier les contributions du collectif au développement des capacités d’agir, afin de favoriser l’enrichissement professionnel et humain, pour vivre le travail avec sérénité. Cette interrogation se décline en trois questions au service de l’investigation :

1. Le collectif peut-il favoriser le développement professionnel de l’enseignant ?

D’abord, il s’agissait d’identifier ce qui aide un enseignant à bien vivre le métier qu’il exerce en étant suffisamment outillé et formé. Après cela, il importait de voir si le collectif est opérant et dans quelles circonstances. La question porte donc sur l’émergence du collectif et ses apports. La question consistait à clarifier en quoi le collectif développe des connaissances sur le métier, sur la discipline, sur les élèves et enrichit ainsi les capacités d’agir ou les pratiques de l’enseignant, de façon à ce qu’il puisse devenir un professionnel autonome et capable de renormaliser son milieu, dans l’instant.

2. Comment le collectif peut-il émerger ?

Cette seconde question interroge les circonstances nécessaires pour accompagner l’émergence du collectif et la manière dont il se constitue.

3. Quelles informations délivrent les deux disciplines ?

Cette dernière question, d’ordre épistémologique, vise à interroger les apports de la clinique de l’activité et de la psychologie d’orientation psychanalytique, pour observer à quelles connaissances scientifiques ces deux approches permettent d’accéder et aussi d’interroger l’intérêt d’associer les deux disciplines.

L'analyse des données fait apparaître la complexité du métier d'enseignant car il ne cesse d'évoluer. Le travail, rappelle Dejours, peut en effet favoriser « l'accomplissement de soi » (2007b, p. 273) et causer de la souffrance. Aussi, un sujet qui est en santé au travail est certes un individu dans « un état de complet bien-être physique, mental et social » (OMS, 1946), mais il est surtout capable de faire face aux circonstances et à l'imprévu. Un sujet en santé dépasse les contraintes qui lui viennent du milieu, des rapports sociaux ou des obligations institutionnelles. Grâce à son autonomie et à sa créativité, il parvient à mettre en place une nouvelle situation lui permettant de « rester à l'initiative des choses » et de maintenir son « pouvoir d'agir » (Clot, 2006, p. 168).

Si les changements de prescriptions, de niveaux de classes ou les mutations, entretiennent une stimulation intellectuelle appréciée des participants, ils causent aussi de la souffrance physique et psychique, surtout si l'enseignant ne domine pas certains savoirs théoriques, didactiques, cognitifs ou psychologiques et s'il n'a pas élucidé certains enjeux conscients et inconscients sous-jacents à sa pratique. De nombreuses tensions surgissent lorsque l'enseignant ne maîtrise pas les gestes ou postures aidant les élèves à se saisir des savoirs dans des conditions optimales pour tous, mais à moindre efforts pour lui. En revanche, dès que l'enseignant surmonte les résistances et étend son pouvoir d'agir, il expérimente la satisfaction d'un travail bien fait pouvant être apprécié positivement selon les critères de beauté et d'utilité, par lui-même et par autrui, et favorisant alors le sentiment d'efficacité personnelle qui soutient et renforce l'estime de soi.

Devenir un enseignant épanoui, suppose certes une bonne connaissance de soi, mais également d'être en mesure de répondre aux contraintes de façon satisfaisante pour soi et pour autrui, qu'elles soient ascendantes ou descendantes, pour se reconnaître dans ce qu'on fait et être reconnu pour ce que l'on fait. D'après les résultats de la recherche, maîtriser les savoirs et savoir-faire reproduits ci-dessous aiderait à devenir un professionnel de l'éducation et de la transmission :

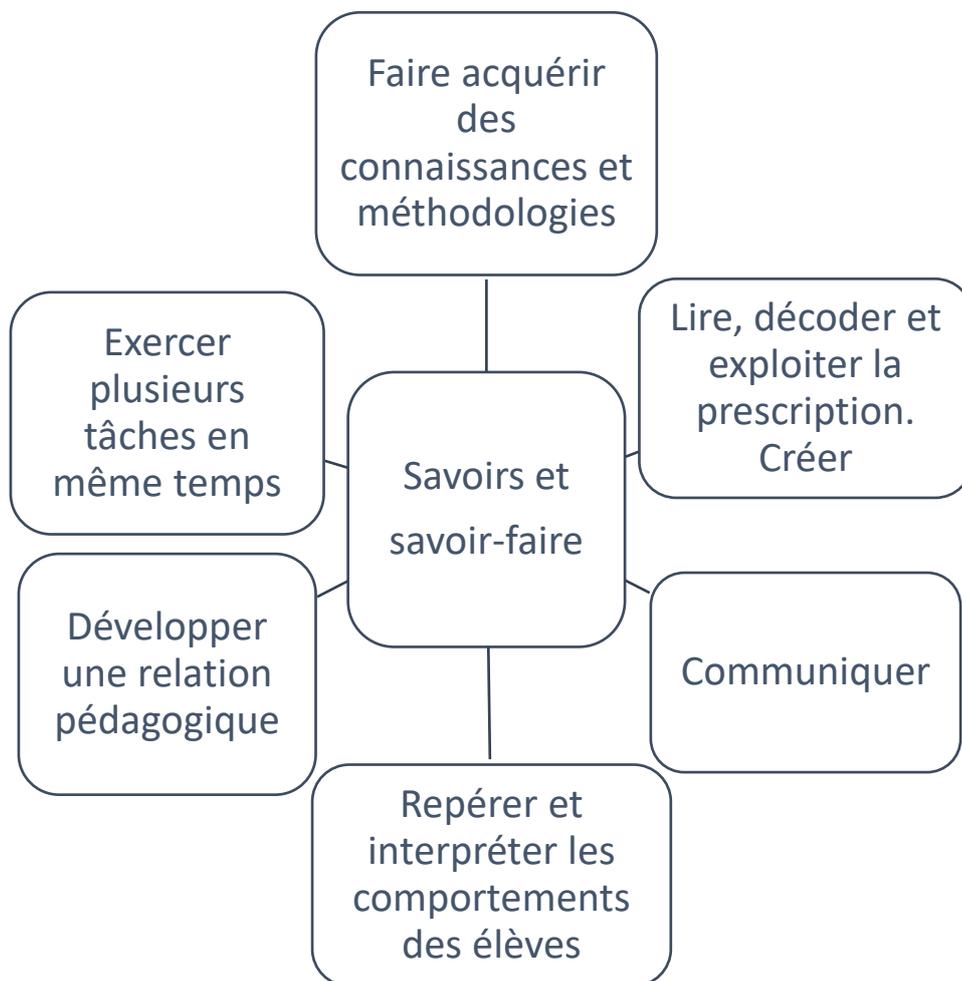


Schéma 12 : Savoirs et savoir-faire indispensables pour devenir un professionnel de l'éducation.

L'analyse croisée des résultats issus des deux volets nommés respectivement en référence à la clinique d'orientation psychanalytique (incluant la discipline affine psychodynamique du travail) et à la clinique de l'activité révèle que le collectif composé des trois enseignants a permis à ceux-ci de faire évoluer leur mode de pensée, leur approche du métier et leur posture professionnelle au cours des dix-huit mois consacrés au recueil des données.

1. L'intérêt de l'interdisciplinarité.

Le choix de regrouper la psychodynamique du travail et la clinique de l'activité s'explique par leur vision commune du travail. En effet, ces disciplines envisagent le travail comme un objet capable de transformer la vie sociale de l'individu et son équilibre psychique. Comme le formule Dejours : « travailler, ce n'est pas seulement produire, c'est aussi se transformer soi-même » (2011, p. 20). Dès lors que le sujet parvient à dépasser ce qui résiste, grâce à sa créativité et à son ingéniosité, il se développe. Associer les résultats des deux approches, clinique d'orientation psychanalytique et clinique de l'activité, dans une démarche de recherche permet de mieux connaître le sujet et son activité, afin d'identifier efficacement les besoins ou les leviers à actionner pour que le sujet vive mieux son quotidien au travail et qu'il se maintienne en santé.

Yves Clot voit une analogie possible entre activité et santé (2006), en référence à la définition de Canguilhem :

Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi. (Canguilhem, 2002, p. 68)

L'analyse de l'activité consacrée aux traces de l'activité professionnelle des participants considère les observations menées dans les classes comme un espace qui prend en compte la pédagogie et la didactique de l'enseignant. La trace de l'activité retenue et soumise à l'analyse est décrite et expliquée, parfois justifiée, par l'enseignant en la recréant simultanément par le discours, au cours des entretiens d'autoconfrontation. La « réélaboration discursive de l'expérience et de son sens dans le cadre du dialogue » (Cahour et Licoppe, 2010, p. 245) favorise alors le développement professionnel de l'enseignant, notamment si ce dernier parvient à élucider ce qui se joue pour lui.

L'approche descriptive et particulièrement pragmatique de la clinique de l'activité permet de questionner l'exercice du métier, même si l'on accède aussi à certaines émotions. Cette approche, grâce au récit de l'enseignant, cherche à saisir ce qu'il fait dans l'espoir de bien vivre sa séance, d'agir sur le monde, et de réunir les conditions pour bien vivre son métier. Cependant, grâce au récit, l'enseignant formule aussi ce qu'il abandonne, distinguant notamment *activité réalisée* de *activité réelle*. En effet, l'action émerge d'un conflit et de dilemmes résolus, « de systèmes d'actions qui ont vaincu » (Vygotski, 1994). L'action

observable et que le participant va décrire en autoconfrontation n'étant qu'une « des réalisations possibles du sujet » (Ruelland-Roger, 2007, p. 117). Ainsi, se centrer sur l'activité réelle, permet d'identifier les possibles abandonnés par le sujet dans la mesure où « une activité réalisée cohabite avec des possibles non réalisés » (Flavier, 2016, p. 46). Par la confrontation du sujet à son activité, son rapport au métier peut être révélé, tout comme il est possible d'identifier ce qui est partagé et ce qui relève de l'originalité du sujet. La clinique de l'activité débat alors des moyens à mettre en œuvre ou des outils qui donnent forme à l'informe grâce à l'intervention de l'enseignant, gage de santé au travail.

La psychodynamique du travail établit elle aussi des liens immédiats entre santé et travail, car elle s'intéresse aux enjeux conscients et inconscients du sujet. L'approche clinique d'orientation psychanalytique donne accès à une connaissance plus intime du sujet facilitant l'identification des remaniements professionnels possibles et les terrains sensibles à une éventuelle souffrance au travail en raison des « *croyances et des dispositions d'agir* » (Ria, 2019; Yelnik, 2016). La méthode d'analyse des données, recueillies lors des entretiens semi-directifs, distinguant le discours latent du discours manifeste, permet d'accéder aux enjeux inconscients sous-jacents au rapport de l'enseignant à son travail. L'analyse du discours facilite l'identification et la compréhension des visions subjectives de la personne. Certains comportements et des postures, voire des représentations, peuvent être décelés et cette distinction entre le discours manifeste et le discours latent fait aussi apparaître « les dispositions fondamentales de l'individu » (Bolzinger, 1991, p. 459) ou des valeurs particulières (Schwartz, 2011) qui varient d'une personne à une autre. Si le remaniement identitaire est plus long que l'enrichissement de son champ d'intervention encourageant le professionnel à déployer une activité efficiente, les succès expérimentés grâce à l'augmentation des savoirs et une meilleure maîtrise des savoir-faire participent de ce remaniement lent, progressif et évolutif de l'identité professionnelle qui autorise le sujet à « garder l'initiative de sa propre vie » selon le spécialiste en ergonomie Louis Durrive (2014, p. 186) au service de son épanouissement.

Les deux approches retenues dans cette recherche accordent chacune une importance forte au « processus émotionnel » défini comme « le système d'ensemble de réaction et d'action physio-socio-psychologique qui apparaît en contexte pour le sujet vivant singulièrement quelque chose qui s'impose à lui » (Claudon et Weber, 2009, p. 65). Cependant, l'approche clinique d'orientation psychanalytique se confronte de plus près aux

phénomènes inconscients qui se manifestent chez le sujet. Elle identifie, selon les données récoltées, des comportements ou attitudes qui peuvent nuire à la relation interpersonnelle et à la mise en place de méthodes d'apprentissage, entre un enseignant et ses élèves. En effet, selon le psychologue clinicien Jean Chamy (2006) « Ce qui n'est pas résolu dans la personne cherche à se résoudre dans la situation professionnelle et au sein de la personnalité professionnelle en construction » (p. 68). Sans agir intentionnellement, l'enseignant cherche à combler des demandes et tend à atteindre un idéal de soi. Les désirs d'amour, d'appartenance au genre professionnel, de compétences ou encore d'autonomie ont ainsi pu être identifiés par l'analyse des discours des trois participants. Pour le sujet, du moment qu'il est en « position d'enseignement, se mobilisent en lui comme chez tout un chacun, besoin d'aimer et d'être aimé, de reconnaissance, de haïr aussi... ; mais, en même temps, ce qui a été analysé par Freud sous le terme de « pulsion d'emprise », de volonté, ou de nécessité de séduire » (Fillioux, 1987, p. 17). Par exemple, les résultats de la méthodologie employée dans l'approche clinique d'orientation psychanalytique soulignent le besoin d'être aimée de PR 1, alors qu'elle le formule sous forme de dénégation : « on dit toujours qu'il ne faut pas aimer ses élèves / mais moi je sais pas / [sourires] / donc ... / euhm... j'essaie toujours de leur donner le maximum » (E1_2019_01_09_PR 1_4). Le discours manifeste se veut l'écho d'un « amour compassionnel » (Virat, 2019a) tourné vers le bien d'autrui et vers son développement, mais le discours latent trahit l'espoir secret d'être aimée de ses élèves en retour. PR 4, lui, attend des retours sur son activité et cherche ainsi à valider son besoin de compétence, ce que Dejours aborde à travers les jugements d'utilité et de beauté. Enfin, le besoin de réconfort a été identifié chez PR 3.

2. Les apports du collectif

2.1. Gagner en lucidité et assumer une relation asymétrique

Le dispositif mis en place par la clinique de l'activité permet de soutenir qu'un enseignant peut évoluer et enrichir ses connaissances sur le métier, sur les élèves, sur soi-même ; il peut développer ses connaissances et ses savoir-faire grâce à la controverse sur le métier, à condition que le collectif soit un collectif vertueux et capacitant. En effet, les entretiens semi-dirigés de début et de fin de recherche qui ont été analysés sous le prisme de

la clinique d'orientation psychanalytique permettent de constater l'évolution des enseignants au cours de cette période de collecte des données.

Les enseignants ayant participé à la recherche sont tous marqués par leur passé d'élève et par leur représentation idéale du métier. Leurs agissements et leurs arbitrages tiennent compte d'un « passé persistant », c'est-à-dire « l'héritage des actes posés par ceux qui [les] ont précédés » (Durrive, 2013, p.135). Or, selon Catherine Yelnik, plutôt que de chercher à reproduire son passé, il conviendrait d'en faire abstraction. Elle affirme que « la relation pédagogique sollicite chez l'enseignant, l'enfant ou l'adolescent qu'il a été, même s'il a besoin, pour tenir sa position, de prendre de la distance avec ces figures, voire de les oublier » (Yelnik, 2016, p. 41). Ainsi, le métier d'enseignant réactive des situations du passé qui vont prendre forme dans son présent et influencer directement son agir professionnel.

En s'appuyant sur les résultats de l'analyse du discours, la clinique de l'activité pourrait guider un enseignant vers un collectif respectueux qui réfléchirait sur les connaissances de la discipline, qui accompagnerait la lecture didactique des programmes ou qui aborderait d'autres thématiques professionnelles, voire personnelles, selon les besoins de chacun. Les débats organisés lors des rencontres du collectif laissent entrevoir d'autres postures, d'autres gestes professionnels au service de l'acquisition du savoir et ces rencontres donnent lieu à une « communauté de vie et de savoir » (Cifali, 2005, p. 150) capable de créativité forte au service de la renormalisation des différentes contraintes, qu'elles soient institutionnelles, liées au milieu ou qu'il s'agisse de celles que le sujet s'impose à lui-même. Mais ce (ou ces) collectif(s) pourrai(en)t aussi penser la relation, penser le sens du métier ou s'intéresser aux élèves, voire panser des blessures émotionnelles. En effet, le collectif, sous réserve de bienveillance respectueuse, est susceptible de provoquer des changements car « La conscience d'appartenir à un groupe, à une profession, à un champ d'action communément partagé, est d'abord un sentiment qui émeut les participants et les met en branle dans le travail d'échange et d'élaboration. » (Chami, 2006, p. 70 - 71)

Être enseignant, c'est être en interaction, ce qui fait appel à des capacités à communiquer et des capacités de coopération sociale en classe ou hors de la classe. La dimension sociale du métier d'enseignant engage celui-ci dans « un ensemble complexe de relations établies entre le sujet, [lui], et ceux avec et pour lesquels il travaille, en vue de coordonner les intelligences singulières » (Gernet et Dejours, 2009, p. 29). Les interactions avec les élèves se manifestent lors des explications de cours, pour les motiver, pour les mettre en

activité ou pour orienter un comportement. Cette relation pédagogique centrée sur l'apprentissage devient une relation éducative, dès lors que « les partenaires de cette relation se rencontrent humainement » (Espinosa, 2016, p. 4).

La controverse sur la relation éducative, au sein du collectif, pourrait alors sensibiliser les participants à la nécessité d'investir pleinement leur rôle d'enseignant et d'assumer une relation asymétrique, sans que cela n'impacte la symétrie affective. Contrairement aux idées reçues, la distance engagée entre un enseignant et les élèves ne nuit pas à la relation, mais elle permet d'établir des règles de respect mutuel (Jeffrey, 2011, p.29). De plus, une réflexion sur le rôle des émotions et des sentiments, sur les processus cognitifs et sociaux impliqués dans les apprentissages, en formation initiale ou continue, avec des experts de la psychologie des adolescents, permettrait de s'interroger sur la relation entre un enseignant et l'élève. L'expression « relation entre un(e) enseignant(e) et l'élève » est d'ailleurs privilégiée à la relation pédagogique par Gaëlle Espinosa car elle permet d'insister sur le caractère asymétrique de cette relation, du fait du statut et des connaissances supérieures de l'enseignant, mais cela n'empêche pas que cette relation gagne en « *démocratie, qu'elle inclut une composante humaine, réinterrogeant du coup la question du pouvoir dans cette relation* » (Espinosa, 2016, p. 143). Freud avait déjà « décrit le transfert amoureux ou hostile à l'œuvre dans le rapport au maître et à son savoir, répétition d'images infantiles sur des situations nouvelles, qui organise intérêt, rejet et ambivalence des élèves pour les disciplines scolaires et la personne des enseignants » (cité par Pechberty, 2003, p. 265). Par « transfert », il faut comprendre :

Le processus par lequel les désirs inconscients s'actualisent sur certains objets dans le cadre d'un certain type de relation établi avec eux et éminemment dans le cadre de la relation analytique. Il s'agit d'une répétition de prototype infantiles vécue avec un sentiment d'actualité marqué. (Laplanche et Pontalis, 2007, p. 492).

La prise en compte de ces différents points lèverait les confusions qui subsistent dans les représentations de certains enseignants entre relation d'autorité et relation autoritariste, et permettrait d'interroger la relation éducative ou l'influence des émotions et plus généralement des facteurs psychiques (Boimare, 2019) dans l'apprentissage.

Si les enseignants sont bien conscients des missions qui leur incombent et qu'ils les acceptent majoritairement, certains vivent comme une trop grande charge la nécessité de prendre des décisions qui peuvent déplaire ou même peiner les élèves. Ce type de

constatation - ce qui peut amener un véritable blocage chez l'enseignant - peut renvoyer à des éléments conscients et/ou inconscients sous-jacents à la pratique de l'enseignant, dont la psychologie clinique d'orientation psychanalytique peut rendre compte. En effet, réfléchir sur les causes de disharmonie peut aider à dépasser une incapacité à agir ou à assumer certains rôles. Sans doute transparaissent, ici, les conséquences d'une souffrance éthique, selon Christophe Dejours, puisque celle-ci empêche le sujet d'agir, lorsque cela ne correspond pas à l'idéal qu'il s'est fait de lui ou bien lorsqu'il doit agir d'une façon qu'il réproouve (Demaegdt et Dejours, 2016, p. 511).

Le collectif, en réfléchissant à la question des modèles, à l'autorité ou sur la sublimation du travail, accompagne l'enseignant dans la conscientisation de son approche de ces sujets, vision probablement tronquée et parasitée par d'autres notions comme l'autoritarisme ou le biographique renvoyant à un héritage du métier, dont il souhaite se détacher ou se conformer. Parfois, les questions d'*autorité* et d'*autoritarisme* se confondent ou sont associées à un souvenir négatif, voire à de la souffrance liée à un vécu d'élève qui a particulièrement affecté l'enseignant. C'est donc une expérience antérieure ayant marquée la personne qui influence son présent de façon consciente ou inconsciente. En effet, la comparaison entre la douleur et la souffrance montre que cette dernière mobilise un circuit lent : elle repose et active des zones profondes, selon la psychopraticienne spécialiste de Gestalt Emmanuelle Gilloots, (2006, p. 25), mais responsables de « manifestations émotionnelles durables » (2006, p. 26). Cette expérience de la souffrance, propre à chacun, est marquée par l'histoire personnelle du sujet (Rochas, 2014). De fait, certains enjeux puissants de freins, liés à la souffrance, même enfouis, influencent son comportement et ceci même à son insu.

L'approche clinique d'orientation psychanalytique (et la discipline affine de la psychodynamique du travail) ainsi que la clinique de l'activité révèlent que, du point de vue des participants, la coopération des élèves est interprétée comme révélatrice d'une activité utile et belle, marque de reconnaissance de son activité, telle qu'elle est abordée par la psychodynamique du travail (Dejours, 2011, p. 19). Pour eux, cette coopération symbolique constitue surtout un signe identifiable de leur autorité. Les interactions du cours et une activité peu empêchée sont interprétées par ces enseignants comme la reconnaissance de compétences professionnelles et humaines que les élèves leur accordent. Dès le départ, la reconnaissance se situe donc du côté de la demande, puisqu'elle correspond à une « attente »

qu'on demande de combler à autrui (Dejours, 2007b, p. 59). Étant en attente de retours sur leur activité, les enseignants évaluent la réponse positive au comportement souhaité, comme une capacité à être de bons enseignants, à l'image de celle qu'ils se font, eux, du bon enseignant : celui dont les qualités disciplinaires, pédagogiques, didactiques et humaines investissent le sujet d'un pouvoir naturel sur les élèves.

La relation d'autorité, telle que la définit Hannah Arendt, est une relation où chacun a son rôle et la légitimité du professeur provient de cette hiérarchie (Arendt, 1972). Le collectif pourrait mettre en discussion la nécessité d'investir une relation asymétrique et plusieurs missions parfois répudiées. À titre d'exemple, des collectifs tels que les groupes Balint montrent que la difficulté à investir une relation asymétrique par l'enseignant est une thématique récurrente de ces groupes : « en terminale, un professeur veut traiter ses élèves comme des adultes, à égalité. La négligence de la réalité institutionnelle le conduit à se retrouver perdu dans les transgressions qui s'ensuivent (absence, travaux non rendus, etc.) » (Pechberty, 2003, p. 267). En effet, selon le *Référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*, les enseignants sont « des personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation », mais également des « pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves » (Education gouv, 2021). Bien que porteur de savoir, pour parvenir à transmettre et permettre aux élèves de se former, certains préalables sont indispensables, sans pour autant obliger un enseignant à endosser une attitude autoritariste. De plus, « la mission première de transmission des savoirs comporte intrinsèquement une dimension éducative, où un enseignant conçoit qu'un élève ne peut pas être disjoint d'un enfant ou d'un adolescent » (Robbes, 2016, p. 113) : il y a donc des rôles à assurer, malgré l'idée que l'enseignant se fait du métier. Mener une réflexion sur les gestes didactiques, les gestes éthiques, les gestes langagiers ou encore les gestes d'ajustement de l'activité, en s'appuyant aussi sur le corps comme moyen de communication, serait alors une première approche de la relation au service des apprentissages scolaires.

Grâce au collectif, collectif vertueux et respectueux porté par des valeurs nobles comme la confiance et la loyauté favorisant une « saine émulation » (Dejours, 2018), des « capacités cognitives, perceptives, sensorielles, communicationnelles, affectives et langagières [qui permettent] au long d'un long processus [...] de grandir sous les effets réciproques de forces internes et de son environnement » (Squires, 2019, p. 8) peuvent donc

se développer et l'enseignant étend son champ d'intervention et ses connaissances sur le métier, ce qui lui permettra de gagner en efficacité.

2.2. Dépasser les préjugés et inscrire les élèves dans une dynamique de réussite

La méthode longitudinale référée à l'approche clinique d'orientation psychanalytique, en établissant un entretien semi-dirigé de début de recherche et un entretien semi-dirigé de fin de recherche empirique, a permis d'établir, que les enseignants ont pu évoluer dans le rapport à l'élève, et notamment en étant plus nuancés dans les paroles et en dépassant certains préjugés. Il leur a été moins coûteux d'évoluer dans les classes hétérogènes et ils ont mieux su s'adapter à ce qui se joue dans la classe.

Au début de la recherche, l'analyse du contenu et du discours des premiers entretiens, selon une méthodologie référée à l'approche clinique d'orientation psychanalytique, a permis de dévoiler certains préjugés sur les élèves, ce qui est moins manifeste en clinique de l'activité, mais toutefois décelable. Quel qu'il soit, l'enseignant était souvent gêné par un élève qui ne réussissait pas ce qu'il attendait de lui ou qui n'agissait pas conformément à sa demande. Il s'agit là encore d'une thématique récurrente observée dans les groupes Balint « La relation, idéalisée ou insupportable, de sympathie ou d'antipathie avec (...) un élève qui s'avère recouvrir des aspects de soi méconnus projetés sur autrui » (Pechberty, 2003, p. 267). Ces attentes déçues étaient sources de préoccupation psychique pour les enseignants. En inscrivant ces élèves dans des comportements plus vastes, plus généraux, voire des stéréotypes, ils tendaient à expliquer des défaillances et justifier les limites de leur intervention, puisqu'ils ne sont pas réellement en mesure de répondre aux besoins de ces élèves précisément. Des propos pessimistes de ce type, et même des propos plus violents, étaient déjà tenus sur les enfants du temps de Binet, pédagogue et psychologue spécialiste de psychométrie français qui se fixait pour objectif de combattre les idées reçues sur les élèves, au début du XXe siècle. Il a montré, avant Wallon et Piaget, que :

L'intelligence de quelqu'un est susceptible de développement ; avec de l'exercice et de l'entraînement, et surtout de la méthode, on arrive à augmenter son attention, sa mémoire, son jugement et à devenir littéralement plus intelligent qu'on ne l'était auparavant. (Binet, 1909, p. 143)

De plus, l'apprentissage n'est pas qu'une question d'intelligence, puisque des recherches (Catheline, 2001; Huerre, 2005) ont montré l'importance sur le plan psychique, du désir d'apprendre ou de son corollaire l'empêchement à apprendre, qui viennent favoriser ou interférer dans la capacité à apprendre. La nécessité de déconstruire les préjugés qui pourraient nuire aux élèves s'avère donc importante. Pour Gaston Bachelard (1934), les préjugés sont de « fausses vérités qui nous apparaissent claires et familières » (Barnier, 2019). Pour René Descartes, il s'agit, de montrer que le jugement pose une relation entre « la représentation et le monde extérieur à la pensée, affirmant ou niant la conformité de celui-ci à la représentation elle-même » (Scribano, 2001, p. 264). Face à un problème, l'individu cherche la connaissance « du côté du pittoresque » (Benoit-Smullyan & Bachelard, 1940, p. 43). Les préjugés peuvent naître dès lors que la personne est en situation d'échec (Guimond, 2006). Or, ce « sentiment d'échec personnel, disqualifi[e] à la fois le travail et la personne, avec une frontière difficile à établir » (Barrère, 2017, p. 32), ce qui peut provoquer de la souffrance.

Aussi, conduire des réflexions sur les limites et les difficultés rencontrées dans l'accompagnement des élèves encouragerait à mieux considérer autrui et à ne pas le rendre responsable d'une image de soi menacée. Peut-être faut-il lire aussi, dans ces préjugés, une absence de satisfaction d'un « *effet d'attente ou effet Pygmalion* » (Espinosa, 2016, p. 9) avec ce contraste entre l'idéal et la réalité, puisque « former c'est rêver une forme, la forme de soi-même et celle de l'autre, la forme de l'autre réfléchissant la toute-puissance de la forme de soi » (Kaës et Desvignes, 2011). En référence aux travaux de Kaës, enseigner, est aussi un désir inconscient de trouver en l'autre une expression de sa toute-puissance (Van der Maren, 2009) et un désir inconscient d'une attente d'amour. Pareillement, à la suite de nombreux auteurs (Blanchard-Laville, 2008; Pechberty, 2003) d'orientation psychanalytique, Catherine Yelnik soutient que « l'inconscient est à l'œuvre dans les situations d'enseignement » (Yelnik, 2016, p. 41).

La controverse au sein du collectif permettrait de questionner les démarches pédagogiques ainsi que l'écart qu'il peut y avoir entre les attentes des enseignants et ce que les élèves sont capables de produire, de sorte de ne pas traduire l'insatisfaction en frustration, mais plutôt de questionner des possibles pour eux. De fait, un collectif sur le modèle du groupe Balint par exemple (Pechberty, 2003), composé de pairs et d'un expert en psychanalyse assisterait les enseignants dans l'investigation de leurs désirs refoulés, la description des

émotions ou l'exposition des frustrations ressenties. Permettre d'extérioriser l'inavouable aiderait à interpréter les mécanismes de défense mis en œuvre, pour analyser ce qui est, en réalité, à l'origine même du conflit, afin de permettre à l'individu de réévaluer ses préjugés et de dépasser ses difficultés. S'il a recours aux préjugés comme une certaine « procédure défensive » (Dejours, 2016, p.22) pouvant trahir une peur pour soi, il s'agit de la transformer et de permettre à l'enseignant de passer de la plainte et du regret à une intervention efficace et ciblée pour l'élève.

À la fin du dispositif, les enseignants étaient davantage capables de nuancer les résultats des élèves et d'individualiser les situations d'apprentissage. Les nuances dans leurs discours importent car les préjugés entravent, même inconsciemment, la progression et le développement des élèves, dans la mesure où le regard que l'adulte pose sur eux peut influencer le rapport au fait scolaire. Les participants à cette recherche ont parfois réussi à dépasser certaines limites observées pour investir une démarche d'apprentissage plus positive, facilitant l'acquisition de savoirs ou de savoir-faire aux élèves. Les préjugés ont davantage laissé place à l'acceptation de fonctionnements individuels différents et de difficultés, sans nécessairement culpabiliser en raison de leur incapacité à aider tous les élèves ni à se remettre totalement en cause. Ainsi, même si le collectif, ici, ne relève pas d'un groupe Balint, certains effets s'y apparentent comme le décrit Bernard Pechberty (2003) « L'élaboration après coup des effets du passé dans la pratique actuelle permet à l'enseignant d'opérer des liens émouvants, des remaniements identitaires. Le gain en est un changement d'attitude et une autre rencontre de travail possible » (p. 268). Il est donc notable que le collectif a concouru à aider les enseignants à se montrer plus ouverts à la difficulté, plus bienveillants.

La bienveillance, selon le psychologue humaniste Carl Rogers, repris par Loïc Chalmel, se définit par :

Une présence à l'autre dans la relation (être là). Cette présence est la force d'un humanisme bienveillant, qui induit la confiance, qui rassure. Dans ce cadre, l'écoute est souvent synonyme de disponibilité pour accueillir une parole, témoignant d'un sentiment d'ouverture à l'expérience de l'autre, sans exigence de changement ».
(Chalmel, 2018, p. 9)

Eirick Prairat qualifie la bienveillance comme une manière d'habiter la classe (Prairat, 2022). Les enseignants n'attendent donc plus nécessairement de l'élève qu'il s'inscrive dans un modèle de réussite précis, mais ils disent mieux accepter les fragilités et les faiblesses ; ils

tentent même de les identifier pour aider les élèves à les dépasser. Cette attitude bienveillante, selon Thierry Piot (2018), s'occupe d' :

Identifier ce qui résiste [à l'élève], plutôt que de seulement constater une mauvaise performance dans la réalisation d'une tâche scolaire, sans passer par l'élève qui constitue pourtant une source d'information de première main. Car cela permet d'accéder à son expérience pratique d'élève, à la fois singulière et sensible, et à la difficulté sur le plan cognitif. (p. 11)

En acceptant les résistances et en essayant d'aider les élèves à les surmonter, l'enseignant parvient à dépasser ses propres préoccupations pour s'intéresser à l'élève et entrer dans une réelle relation éducative. Si la relation éducative prend forme, l'enseignant pourra trouver un motif de satisfaction qui vienne combler son désir de compétence, qui vienne combler son jugement d'utilité, si l'on s'en réfère à la psychodynamique du travail. En effet, une fois ce jugement satisfait, l'enseignant rentre dans un autre type de relation : la relation sociale au travail est modifiée, voire améliorée. L'enseignant identifie alors son apport social (Dejours, 2011 ; Lhuillier, 2002) et il parvient à se reconnaître comme un membre du genre professionnel à part entière.

Sans aller systématiquement jusqu'au dépassement de ce qui résiste toujours à l'élève, l'accueil de la diversité des élèves et la prise en charge des classes hétérogènes ne sont plus vécus de la même manière par les enseignants qui ont participé à cette recherche. L'élève en difficulté peut s'exprimer et les enseignants acceptent de lui accorder du temps, pour qu'il explicite les résistances rencontrées. Selon Piot (2018) :

La prise en compte plus affirmée des rythmes d'apprentissage de chacun ainsi que des médiations plus ciblées, notamment appuyées sur des interactions langagières entre enseignant et élèves, seraient deux leviers pour donner une consistance pédagogique et didactique à cette notion de « bienveillance éducative » et opérationnaliser les intentions qu'elle suggère. (p. 12)

Se lit donc dans cette notion de bienveillance, la capacité à tenir compte de la dimension transpersonnelle du métier et à vouloir identifier la prescription remontante pour s'en saisir et l'adapter au service de l'apprenant : les enseignants expérimentent alors de nouvelles compétences et se décentrent de leurs premières attentes.

Si l'enseignant s'intéresse vraiment aux besoins des élèves, il entre dans une relation éducative avec l'élève : il le reconnaît pour ce qu'il est et non pour ce qu'il aimerait qu'il soit.

De plus, s'il parvient à dépasser ses propres échecs pour inscrire l'élève dans une dynamique de réussite, puisqu'il croit en son éducabilité, ce à quoi l'élève sera sensible (Lahanier-Reuter, 2022, p. 26), il renforcera alors son sentiment d'efficacité personnelle. La relation éducative peut vraiment prendre forme dans la mesure où « une relation n'est pas un simple rapport. Un rapport est extérieur aux termes qu'il engage. Une relation – plus particulièrement lorsqu'elle est humaine – découle des termes et surtout influe sur eux dans une réciprocité précisément relative » (Chiffлот, 2008). Déconstruire les préjugés, manifester sa foi en la capacité de l'élève à évoluer et à progresser, influencera inmanquablement le climat de classe. De fait, en soutenant l'élève, en l'inscrivant dans un processus dynamique et stimulant, l'enseignant peut mesurer, à son tour, son pouvoir d'agir. Les choix que l'enseignant arrêtera pour soutenir l'élève dans l'acquisition et dans l'assimilation des notions qu'il doit intégrer, donneront à ce dernier les moyens d'évoluer. Puisque transmettre des connaissances demande une médiation de la part de l'enseignant, il est souhaitable pour lui d'arriver à s'inscrire dans un échange véritable qui permette à chaque élève de progresser.

L'évolution du regard qu'un enseignant peut avoir sur les capacités de réussite de l'élève ou surtout son approche différente du jeune ne pourront venir que de l'enseignant lui-même. Cependant, les échanges du collectif impulsent inmanquablement une nouvelle conception du désir d'éduquer et de transmettre. Le collectif devient alors médiateur au service du développement professionnel de l'enseignant, puisque ce groupe bienveillant « est le moyen et le lieu d'un travail psychique » (Kaës, 2010, p.35). Le contact avec les collègues conduit ainsi à faire évoluer la pensée. Penser est d'ailleurs une activité intellectuelle qui peut évoluer ou se façonner selon les échanges et les relations que le sujet nourrit avec autrui. Les images qui permettent d'accéder à l'activité de l'enseignant et leur analyse lors des séances d'autoconfrontations ainsi que les échanges qui ont suivi sont des éléments concrets qui poussent alors le sujet à réévaluer ce qui est visible. Ses commentaires, ses explicitations et la recherche du sens permettent d'accéder à une information avant d'intérioriser des signes, dans les fonctions psychiques supérieures. Ce processus de développement avait été précisé par Vygotski (1985) qui considère que la relation sociale œuvre au développement. Ce modèle :

Prévoit donc un apprentissage puis un développement des fonctions psychologiques supérieures du sujet par l'entremise de signes qui lui sont adressés et qu'il s'approprie en trois temps : d'abord il les connaît sans en comprendre le sens (pas de liaison), puis

il en comprend le sens (liaison externe) puis il les intériorise à proprement parler. Vygostki décrit cette dernière étape comme celle de l'autonomie, c'est-à-dire celle au cours de laquelle le signe culturel est « greffé », le sujet pouvant agir sans le soutien d'autrui. (Zimmermann, 2013, p. 45)

L'enseignant passe alors d'un système de penser à un autre par régulation, ce que Charles Darwin appelle l'homéostasie et qui sera reprise par Bateson (Autissier *et al.*, 2018). L'enseignant est donc capable d'accommodation et d'adaptation pour renormaliser la situation et / ou le milieu. Le collectif a un rôle à jouer dans cette évolution des personnes et dans le développement du pouvoir d'agir de l'enseignant. En effet, une situation qui déstabilise, qui questionne ou qui conduit à douter de soi peut être décrite et clarifiée au sein du collectif et oblige alors le locuteur à évoluer. La parole, les échanges, mobilisent l'enseignant et l'encouragent à entrevoir de nouvelles possibilités, afin de reprendre la main sur le vécu au lieu de le subir ; il pourra à nouveau être à l'initiative (Durrive, 2019). « L'observation d'une leçon montre les enjeux psychiques latents mais actifs, à travers l'attitude et le discours de l'enseignant qui se modifie » (Pechberty, 2003, p. 271). Si, l'enseignant reconsidère ses croyances ou ses propres modes de fonctionnement, s'il en questionne d'autres et qu'il adopte une pensée réflexive, il entre dans une démarche d'apprentissage et œuvre à son développement (Tiberghien, 2020).

Le collectif peut ainsi aider l'enseignant à acquérir des gestes professionnels et à diversifier ses postures, à revoir son approche de l'élève de sorte que sa présence en classe soit une réelle richesse pour l'élève dans sa phase d'acquisition et d'assimilation des connaissances. De plus, les progrès des élèves et leurs marques de reconnaissance, liés à une meilleure compréhension du cours, donnent aux enseignants des motifs de satisfaction et renseignent sur l'efficacité de leur activité : ils combleront leurs désirs de se sentir compétents et leur jugement d'utilité. Ainsi, un enseignant mieux préparé aux savoirs à dispenser, aux postures et aux gestes professionnels qui soutiennent les apprentissages ; un enseignant mieux formé à la diversité des élèves se révélera plus apte à rester à l'écoute des élèves et à les inscrire dans une dynamique de réussite. De fait, les relations interpersonnelles seront plus satisfaisantes et soutiendront un climat de classe plus favorable aux apprentissages.

2.3. Apprendre à différencier et gérer l'hétérogénéité des classes

Mieux outillé et mieux informé sur le métier et la mise en œuvre de l'action enseignante en situation de classe, voire mieux formé, un enseignant saura se montrer plus ouvert et plus à l'écoute des difficultés des élèves et de leurs besoins, sans nécessairement se remettre totalement en cause. Au contraire, un enseignant qui arrive à « instaurer une relation véritablement éducative, c'est-à-dire [une relation] qui facilite l'émergence du sujet éduqué comme personne dans ses dimensions plurielles » (Terraz et Denimal, 2018, p. 1) met son activité au service des élèves et individualise mieux le travail scolaire au sein de la classe.

Grâce à une méthode longitudinale référée à l'approche clinique d'orientation psychanalytique, l'analyse des résultats a montré une évolution des enseignants quant à leur approche et à la prise en charge des classes hétérogènes. Les trois participants sont moins dans la plainte et ils affrontent avec moins de tension les difficultés rencontrées : ils parviennent à faire face ou dépassent la tension entre être soi et être multiple. Les échanges qui ont vu le jour dans le cadre du dispositif clinique mis en place pour cette recherche et qui ont été prolongés lors de moments informels, ont conduit ces enseignants à vivre la réalité du groupe comme un espace de transformation (Kaës, 2010a). Les rencontres ont, par exemple, permis de revoir les objectifs pour soi-même et de donner lieu à des propositions nouvelles, favorisant des projections de mise en œuvre différentes de leur propre activité ou alors en renégociant l'autoprescription, source de tension. Pour René Kaës, « la qualité thérapeutique d'un groupe est son aptitude à contenir, à désintoxiquer et à transformer les éléments bruts projetés sur le cadre ou retournés sur le corps propre » (2010a, p. 262). Selon Bernard Pechberty (2003), « Un travail d'élaboration psychique des angoisses et des fantasmes liés aux décisions pédagogiques permet une plus grande souplesse. Comme dans les groupes Balint, le praticien prend la mesure d'une partie de ses réactions inconscientes, induites par sa perception des élèves comme de leurs conduites réelles. Des comportements changent, un climat de classe se modifie. » (p. 169-170)

Les trois enseignants abordent donc plus favorablement la multiplicité des connaissances et des difficultés des élèves regroupés dans une même classe et auxquels l'enseignant s'adresse au cours de la même séance. Les élèves doivent s'emparer du même enseignement et au même moment, ce qui est source de contrariété pour de nombreux enseignants qui peinent parfois à bien prendre en charge cette diversité qui déstabilise les

méthodes traditionnelles d'enseignement (Perrenoud, 1994). L'engagement des élèves étant très divers, tout comme leur compréhension des cours ou leur motivation, un enseignant mieux outillé aborde les séances différemment, voire multiplie les approches d'apprentissages, notamment s'il a des connaissances sur les théories et les modèles d'apprentissage. La discussion entre collègues, mais surtout l'apport des experts en psychologie cognitive favorise la mise en œuvre de l'activité de l'enseignant et sa compréhension des élèves ainsi que le processus d'apprentissage des élèves. Simultanément, discuter et réévaluer ses ambitions et ses aptitudes à prendre en charge ces multiples profils d'élèves peut soutenir l'enseignant et l'aider à se défaire d'une certaine culpabilité liée à un idéal de métier trop fort ou une autoprescription trop ambitieuse, pour concentrer son énergie sur « l'utilité de son action » et la « production d'une plus-value » (Dejours, 2011, p.19). L'enseignant, s'il est du côté de l'action et s'il est décentré, expérimente la santé morale. Les échanges au sein du collectif permettront de réévaluer le jugement de beauté dans la mesure où le travail pourra bénéficier d'un « jugement de conformité satisfaisant » (Dejours, 2011, p. 20). Le collectif constitue donc un apport important car ce jugement de beauté sera porté par des pairs connaissant le métier et aidant ainsi à stabiliser l'identité professionnelle de l'enseignant.

Par ailleurs, la sociologie voit dans la volonté de faire accéder un taux important de toute une classe d'âge au baccalauréat un motif fort de contrariété pour l'enseignant car ce choix politique a impacté les conditions de travail et l'approche du métier en lycée (Barrère, 2017). Stéphane Bonnéry, lors d'une conférence à la faculté des sciences de l'éducation de Strasbourg avait distingué les élèves prêts à recevoir l'enseignement dispensé au lycée, car leur « appétit a été formé par la famille » (Bonnéry, 2018), cette « élite » qu'Anne Barrère présente comme des « élèves de milieu favorisé, censé avoir été préparé en famille à apprécier et trouver important les savoirs » (Barrère, 2017, p. 20), des autres élèves qui y sont moins ou peu préparés à leur scolarité au lycée général et technologique. Ainsi, des jeunes intègrent actuellement ces établissements sans avoir les mêmes connaissances, références et ressources que leurs camarades. Ayant des attentes différentes de l'école, ils « investissent très inégalement le travail scolaire » (Yelnik, 2010, p. 7), ce qui peut conditionner leur réussite scolaire et leur vie au lycée, mais qui façonnera aussi très fortement le travail enseignant. Face à cette complexité et à ces contrariétés, le collectif peut aider à faire évoluer les pratiques et préparer à une meilleure prise en charge de la diversité culturelle, voire des niveaux scolaires

variés. En effet, la controverse sur la prescription remontante, les tensions qui émanent de l'identité visée et la pratique effective des enseignants en classe, peut conduire à une réévaluation et à une réactualisation des héritages du métier, notamment de ses évolutions et des représentations. De plus, l'échange des pratiques peut aussi conduire à des échanges de supports soulageant l'enseignant dans ses préoccupations, dans ses préparations et l'aidant à se projeter plus efficacement dans de nouveaux exercices adaptés aux multiples aptitudes scolaires rencontrées.

La notion d'hétérogénéité, en science et sociologie de l'éducation, regroupe en réalité deux approches. En effet, l'hétérogénéité « se définit a minima en rapport aux écarts de niveaux scolaires au sein d'une classe » (Le Prévost, 2010, p. 57). Ces écarts sont attribués « aux évolutions dues à la massification de l'enseignement, à la suppression de certains paliers d'orientation, à la disparition progressive du redoublement, au collège unique » (Le Prévost, 2010, p. 57). Mais l'hétérogénéité, selon Le Prévost se désigne aussi par des « différences de « rythmes d'apprentissage » ou de « styles cognitifs » que d'appartenances sociales et ethniques distinctes » (Le Prévost, 2010, p. 57). Or, il est justement attendu de l'enseignant qu'il mobilise des ressources et des modèles pédagogiques ramenant les variables des performances des élèves vers un enseignement plus égalitaire. La maîtrise des modèles d'apprentissage et des techniques pédagogiques s'avère donc aussi importante que la maîtrise disciplinaire. Le contexte de la classe devient un élément important dans la mise en œuvre de l'activité et une réelle préoccupation pour l'enseignant qui doit mobiliser de multiples connaissances pour répondre aux attentes institutionnelles (Petiot *et al.*, 2016). Le collectif peut jouer un rôle pour étendre le champ d'intervention et débattre des savoirs et savoir-faire indispensables pour gagner en efficacité. À la fin de la recherche, les discours des participants évoluent et les formules employées pour parler des élèves sont plus positives. Un changement de posture de l'enseignant et un autre rapport au temps permettent à l'enseignant d'être à l'écoute de ce qui se joue dans la classe et permettant d'être disponible pour les élèves, malgré leurs différences. Le dispositif mis en œuvre par la clinique de l'activité a ainsi permis d'élargir la vision du métier ou le champ d'intervention des participants, autorisant l'évocation d'une amorce de développement professionnel à travers l'élargissement du pouvoir d'agir.

Le collectif peut donc soutenir l'activité enseignante, lorsqu'elle est confrontée à la complexité de la prise en charge des hétérogénéités, grâce à un collectif composé de

personnes connaissant bien les élèves, le contexte familial, le travail enseignant et la formation. Les comportements des élèves et les entraves aux apprentissages peuvent être mieux compris, de même que les résistances que rencontre le professionnel dans la mise en œuvre de l'activité. Grâce à l'intervention de spécialistes, ce collectif pluricatégoriel œuvrerait à l'élargissement du champ des possibles de l'enseignant. Composé de membres de l'équipe pédagogique, d'un conseiller principal d'éducation, d'un infirmier ou de coordinateurs de la mission de lutte pour le décrochage scolaire, voire d'autres spécialistes de la santé et des apprentissages, ce collectif soutiendrait l'enseignant pour qu'il appréhende mieux les adolescents, dans leur quotidien, et avec leurs difficultés scolaires. De même, un collectif composé autour d'un formateur averti sur les difficultés de mise en œuvre de l'activité et les ravages que peut causer une activité empêchée épaulerait les membres de ce collectif dans l'analyse des difficultés et la recherche de compétences pratiques mobilisables en situation de classe. Ainsi, « L'intervention clinique en équipe donne un cadre à la parole personnelle en groupe et permet à chaque partie de modifier ses représentations des autres pour travailler ensemble différemment. » (Pechberty, 2003, p. 269)

La réflexion du collectif emmené par des êtres formés à différents sujets ou des spécialistes des disciplines se situe alors sur deux plans : l'approche de l'élève pour une meilleure connaissance du destinataire de l'activité enseignante, d'une part, et l'aide à fournir à l'enseignant qui se sent démuné dans la prise en charge de certains jeunes, d'autre part. Cette aide pourrait prendre la forme d'apports scientifiques, pédagogiques et didactiques initiés par des pédagogues et des didacticiens formés aux multiples démarches et techniques pédagogiques (par projet, par le jeu, par exposés, par le débat ou d'autres formes encore) ou bien encore spécialistes de la prise en charge des élèves à besoins particulier, par exemple. De plus, leur intervention étendra le champ d'intervention de l'enseignant, d'un point de vue opératoire. Grâce à la controverse sur les situations de cours et les élèves, les réflexions suivies de déconstructions des façons de faire avant une réorganisation des pratiques seront fécondes et aideront l'enseignant dans son quotidien au travail. Fort d'un nouveau potentiel, de connaissances et de savoir-faire renforcés, l'enseignant élaborera des scénarii pédagogiques plus adaptées au groupe dont il a la responsabilité. Ainsi, le collectif peut aider à enrichir et transposer ses savoirs et savoir-faire aux besoins du métier comme par exemple l'adaptation à différentes situations et à la culture de l'établissement dans des contextes d'exercices variés.

L'environnement géographique de l'établissement motive des choix d'établissements et influence aussi très fortement l'activité de l'enseignant. En effet, l'environnement a des conséquences sur les élèves qui fréquent l'établissement et rejaille sur les conditions de travail dans cet établissement. Mireille Cifali, à ce sujet, aborde aussi l'importance de l'histoire de l'établissement, « le passé de ses fondateurs, les mythes sur lesquels il fonctionne ; les pouvoirs et les contre-pouvoirs ; les hiérarchies et comment elles sont bouleversées par les affects » (Cifali, 2005, p. 144). Elle suggère que les émotions, pour une part non consciente ni fondée sur la raison, mais en lien avec le contexte socioéconomique de l'établissement et l'hétérogénéité des classes, interviennent dans l'activité de l'enseignant et son identité professionnelle. De même, dans *La Pédagogie différenciée*, Halina Przesmyck (2008) souligne que les sources d'hétérogénéité peuvent être liées au contexte et évoque des sources multifactorielles comme l'appartenance sociale et culturelle, l'origine sociale et économique, les différentes motivations des élèves à travailler et à apprendre, les cadres et stratégies des familles ou encore les modes de penser ou les stratégies d'apprentissage. Ces facteurs varient d'un élève à l'autre, au sein d'une même classe, voire d'un même établissement, et les enseignants en ont conscience. Cependant, ces informations tendent parfois à enfermer les élèves dans des schémas, surtout lorsque l'enseignant n'est pas capable d'aider l'élève à dépasser les résistances. Pierre Merle montre ainsi que l'évaluation des enseignants s'avère parfois injuste en collant au niveau antérieur, que la trajectoire ainsi marquée par la scolarité passée exonère les enseignants d'une forme de responsabilité pédagogique (Merle, 2018). Or, considérer l'hétérogénéité lors des préparations des cours serait une prise en compte de l'élève tel qu'il est et non tel qu'il serait attendu qu'il soit pour l'enseignant. Toutefois, certains enseignants qui travaillent avec les mêmes élèves que leurs collègues parviennent à mettre ces informations en lien avec la culture d'établissement ou en lien avec les particularités liées à son environnement socio culturel et économique au service de leur activité adressée aux élèves.

Avoir la possibilité de s'informer sur le contexte culturel, social et économique de l'environnement de l'établissement et de ses usagers peut être une ressource pour les enseignants qui arrivent dans un nouvel établissement, de façon à les aider à mieux comprendre la culture de celui-ci, le rapport au fait scolaire des élèves, leurs différences et les façons de penser ou encore pour échanger autour des méthodologies et des pratiques pédagogiques efficaces dans les classes. Dans certains contextes, l'enseignant doit éduquer

et instruire, comprendre le milieu et les facteurs sociologiques qui déterminent le travail et la réussite de l'élève, afin d'adapter ses pratiques (Maulini *et al.*, 2005). Cette multiplicité d'actions fatigue l'enseignant et demande un pouvoir d'agir étendu. De plus, l'accueil des élèves tendant à s'individualiser (Maroy, 2006) par les multiples projets d'accueil individualisés (précisant les adaptations à apporter à l'élève pour qu'il réussisse sa scolarité) ou les plans d'accueil personnalisé, qui renseignent les adaptations pédagogiques nécessaires, afin que l'élève puisse poursuivre son parcours scolaire, cela nécessite des compétences élevées de la part des enseignants (Doudin, *et al.*, 2011). Échanger avec les pairs permettrait d'aborder la question de l'âge et celle de la maturité intellectuelle et affective des élèves, des niveaux scolaires ou encore celle de la différenciation en œuvre dans l'établissement. Ces échanges seraient profitables aux enseignants nouvellement nommés dans l'établissement, qu'ils soient enseignants novices ou non, et les aideraient à être plus en phase avec la *réalité* de la classe et avec les besoins des élèves.

De plus, le nombre d'élèves et la diversité des élèves obligeant sans cesse à repenser la séance, à la réorganiser, voire à l'ajuster dans l'instant, l'enseignant doit alors être prêt à des réorganisations et à des renoncements (Blanchard-Laville, 2008). Le collectif, en ce sens, permet aussi à l'enseignant de gagner en souplesse, à l'image des « groupes d'accompagnement clinique de la pratique professionnelle » animés par Claudine Blanchard-Laville et « [aidant] les enseignants à rendre plus malléable leur conduite en situation professionnelle en assouplissant la part de leur appareil psychique actualisée à ce moment-là » (2020, p. 140). Ainsi, au moment des rencontres avec les professionnels, plus que la question des élèves et de leurs difficultés, les échanges permettent d'apporter « des soins à la part professionnelle des acteurs éducatifs » (Blanchard-Laville, 2020, p. 139). Ces échanges aident aussi à gagner en lucidité sur le travail, sur le rapport au travail et sur l'illusion de la perfection qui habite les uns et les autres, dévastatrice pour la santé et le moral des enseignants. On comprend que ces échanges permettent à l'enseignant de mieux se connaître et de mieux saisir la part inconsciente de ses motivations au travail, grâce au collectif. Être en interaction avec les autres favorise l'entrée dans une démarche, pour le sujet, qui facilite l'élucidation de certains enjeux conscients et inconscients inhérents à sa pratique.

2.4. Soutenir l'évolution de la prescription et des démarches de mise en scène des savoirs

La réforme du lycée a été au cœur des préoccupations des enseignants, lors du recueil des données. Les enseignants étaient à la fois impatients et inquiets de savoir comment allaient évoluer les programmes et les exercices attendus. Ils étaient d'autant plus inquiets que les informations officielles et fiables tardaient à arriver, et qu'ils apprenaient des bribes de changements en même temps que les élèves et leurs familles.

2.4.1. Procéder à une lecture didactique et pédagogique des programmes

Lors du premier entretien, la réforme est déjà très présente dans l'esprit des enseignants et notamment dans celui de PR 3 ; ses craintes transparaissent dans son discours. Il confiait : « *surtout euh avec cette réforme du bac // qu'est-ce qu'on va devoir faire* », « *on va pas avoir le temps de... euh... créer des activités sortant de l'ordinaire* » (E1_PR 3_32). L'analyse du discours montre que l'avenir est angoissant pour PR 3, car il s'inquiète de ne pas être en mesure de proposer des activités originales et stimulantes pour les élèves, faute de temps ; PR 3 exprime ses préoccupations. La forte tension lui vient de la prescription remontante que le sujet s'impose à lui-même, voire d'une forme de perfectionnisme. L'analyse des résultats selon l'approche clinique psychanalytique permet de saisir que PR 3, extrêmement consciencieux, pourrait être sujet à de la souffrance au travail en raison de son excès de perfectionnisme. Or, lorsque le perfectionnisme devient pathologique, il renforce l'anxiété et s'avère problématique sur le plan de la santé mentale (Finn, 2016; Todorov et Bazinet, 1996).

Les entretiens consacrés à l'activité de PR 3, en clinique de l'activité, permettent de comprendre l'angoisse abordée ci-dessus et les causes de souffrance. En effet, PR 3 avait longuement abordé les préparations de cours, ses difficultés liées au bilinguisme, ainsi que le temps qu'il consacrait à la quête de supports accessibles aux élèves ou aux traductions personnelles de supports, en l'absence même de documents exploitables avec ses élèves. Ainsi, la clinique de l'activité rend compte de l'activité réelle et de ses conséquences sur l'état de santé physique et psychique de PR 3. En revanche, l'approche clinique d'orientation psychanalytique permet de mieux souligner les tensions psychiques et l'origine profonde de

ces tensions : on remarque chez PR 3 un souci particulier d'avoir des documents adaptés aux classes, des supports exploitables et esthétiques, ce qui nécessite un investissement conséquent dans les préparations des cours, d'autant plus que les rares supports qui existent sont jugés inaccessibles pour les élèves donc peu pertinents. Le jugement de reconnaissance de beauté et d'utilité (Dejours, 2011), en lien avec la préparation des cours, est donc un moteur de son activité au point que son investissement devient conséquent et qu'il a des conséquences fortes sur son corps et sur son moral.

2.4.2. Réfléchir à la didactique de la discipline

Les enseignants ont tous souligné la difficulté et le souci de bien répondre aux exigences des programmes. Cependant, l'absence d'illustrations quant à leur mise en œuvre et le manque de temps pour se consacrer à une approche réfléchie des attentes institutionnelles cause des tensions psychiques chez les participants. En effet, la prescription porte généralement sur les buts à atteindre, mais les supports ou les démarches sont peu présents dans les programmes, ce que Maggi nomme les « modes opératoires » (Faïta, 2012, p. 9 ; Maggi, 2003). Par ailleurs, « dans le cas de l'enseignant, le pouvoir d'initiative dont il dispose, dénommé ordinairement sa « liberté pédagogique », témoigne du caractère discrétionnaire de son travail » (Zimmermann, 2013, p. 64). Cependant, lorsque l'autoprescription est importante, l'absence de recul et l'impossibilité d'exercer une démarche réflexive devient source de tension. C'est pourquoi, les échanges autour des programmes et la mutualisation de supports, au sein d'un collectif, peuvent être salutaires pour la santé des enseignants.

Lors de la dernière réforme du lycée, les journées académiques de formation, bien que ponctuelles, avaient un grand intérêt pour les enseignants. En effet, ces journées académiques de formation ou les séminaires thématiques permettent de mieux appréhender la prescription et d'être plus à l'aise avec les exigences de la discipline. PR 3 avait témoigné sur le sujet (ACS 1_PR 3_69). Les présentations des formateurs et des inspecteurs, qui avaient travaillé sur la mise en œuvre disciplinaire des programmes en amont de ces formations, ont été l'occasion d'illustrer la nouvelle prescription, d'avoir une approche des programmes et une base sur laquelle les enseignants pouvaient s'appuyer, même si cela ne dispense pas de s'approprier les programmes et d'en faire une lecture didactique et pédagogique adaptée aux

élèves qui sont sous la responsabilité de l'enseignant. Ce collectif a été aidant pour mieux pénétrer les nouveaux programmes, rassurer les enseignants, et gagner du temps précieux pour leur santé physique et mentale, notamment pour les personnes sujettes à un perfectionnisme important.

Lorsque le cadre de référence change, rassurer les enseignants favorise l'appropriation de ce cadre et facilite la projection vers de nouveaux objectifs. La nouveauté peut causer une insécurité que les rencontres du collectif pourraient concourir à dépasser. En effet, « un travail d'élaboration psychique des angoisses et des fantasmes liés aux décisions pédagogiques permet une plus grande souplesse » (Pechberty, 2003, p. 269-270). On remarque, dans le discours de PR 3, qu'il y a un lien entre l'effet de la nouveauté et la peur de ne pas faire assez bien, voire peut-être, pour certains enseignants, de ne pas savoir. Aussi, le jugement d'utilité et de beauté peuvent directement être interrogés et conduire à une image dégradée du travail enseignant, dès lors que le besoin de compétence n'est pas assez satisfait. Cette peur de mal faire constitue pourtant une menace pour l'intégrité psychologique car elle pourrait être liée à la crainte d'un échec d'accomplissement (Jodelet, 2011). La peur étant communément associée aux émotions, il va de soi qu'une émotion négative peut engendrer de la souffrance au travail et représente un danger pour la personne (Clot, 2015). Ainsi, PR 3 met en lumière la difficulté d'adaptation à la nouveauté et ses conséquences sur les pratiques ou encore la remise en cause des automatismes pouvant créer de l'inconfort chez l'enseignant. De fait, les journées d'informations disciplinaires engageant déjà un premier traitement de la prescription sont l'occasion de réfléchir à la prescription et elles contribuent à se familiariser avec les nouvelles attentes ou peuvent concourir à traiter l'information, afin de lui donner un caractère moins opaque. Ce processus de relecture collective de la prescription est d'autant plus important qu'un enseignant témoigne d'un besoin d'atteindre un haut degré de perfection dans ce qu'il entreprend pour les élèves et avec les élèves. « La peur de mal faire, de ne pas être parfait, la difficulté à confronter ses pratiques au jugement ou à l'observation des collègues sont des attitudes très fréquentes dans le milieu enseignant. Non travaillées, ces expériences qui font partie de la professionnalité sont vécues dans le repli individuel, affectif ou narcissique » (Pechberty, 2003, p. 269). On lit ici la volonté de se reconnaître dans un travail bien fait, ce qui reprend l'affirmation de Clot pour qui la controverse sur le travail, soit la confrontation sociale assumée sur le travail, est un moyen d'accompagner la santé au travail, puisque ces échanges peuvent favoriser la création et permettre d'« influencer le

déroulement de son travail » et de « développer ses compétences professionnelles » (2015, p. 116).

2.4.3. Accompagner la prescription et aider les enseignants à se décentrer pour mieux agir au service des élèves

Les réflexions didactiques et les controverses permises à l'occasion des présentations et des réflexions disciplinaires sont des opportunités pour les enseignants de mieux saisir les exigences du programme, de réfléchir à la planification des apprentissages, de se familiariser avec des méthodes ou des supports, voire d'appréhender les notions et les sujets traités. Les contours des programmes peuvent donc être mieux saisis par les enseignants, grâce à un collectif centré sur des préoccupations disciplinaires et didactiques. Ces rencontres du collectif et les multiples discussions qu'elles occasionnent dessaisissent la prescription de son caractère neuf, énigmatique, voire angoissant. Certes, il appartiendra encore à chaque enseignant de se consacrer à un travail personnel, notamment lorsqu'il se retrouve à élaborer ses préparations pour les cours, mais, plus familier des nouveaux programmes, il arrivera à s'intéresser davantage à la transmission ou aux élèves. Des journées de ce type permettent donc aux enseignants d'aborder les prescriptions en deux temps et d'amorcer un décentrement au service des destinataires de leur activité : les élèves. Aussi, en orientant le processus cognitif non plus vers soi, à travers la compréhension des textes ou ses connaissances disciplinaires, mais vers les élèves, l'enseignant modifiera ses perspectives ; il saura se placer dans une nouvelle disposition et rendre l'apprentissage plus accessible aux élèves. Il s'agit, pourrait-on dire, de « se décentrer de soi pour mieux accueillir l'autre » (Compaijen, 2007, p. 135).

2.4.4. S'adapter aux évolutions des méthodes d'apprentissage.

Transmettre est un processus qui ne consiste pas exclusivement à porter le savoir à la connaissance des élèves. Si une posture verticale peut s'avérer intéressante et importante, selon les sujets abordés ou les situations, l'appropriation de notions ou de savoirs nouveaux ne peut se faire sans activité et implication de l'apprenant. En effet, les stratégies d'apprentissage comprennent « des activités servant à sélectionner et à organiser

l'information, à repérer et à réviser le matériel à apprendre, à relier de nouvelles informations aux informations déjà existantes dans la mémoire à long terme » (Boulet & Savoie-Zajc, 2011).

La méthodologie longitudinale référée à la psychologie clinique d'orientation psychanalytique a permis de montrer que les enseignants avaient évolué sur les questions de la transmission et des apprentissages. Ils ne souhaitent plus faire enregistrer de multiples contenus aux élèves, mais se positionnent en médiateur permettant aux élèves de s'emparer de connaissances et de méthodes. C'est pourquoi, ils s'engagent aussi dans différentes approches de transmission qui sont corrélées à leur rapport au savoir, au temps et à leur créativité. Au départ, le fait de dominer et de dispenser le savoir faisait d'eux les maîtres de la classe, notamment PR 1 car elle déclarait contrôler le savoir à dispenser. La part d'initiative laissée à l'élève était moindre. Même en travaillant par projet, PR 1 était exclusivement dans une posture de contrôle. Lors d'un rendez-vous de travail consacré au travail en îlots d'autres façons de travailler ont été abordées et discutées. PR 3 racontait une expérience de classe satisfaisante, en première, et comment les exposés des élèves avaient permis de nourrir le cours (RDV travail 2019_11_13_PR 3_23). Par ailleurs, l'entrée dans le « lycée 4.0 » change aussi le rapport au savoir, puisque chaque élève de seconde se voit remettre un ordinateur à l'entrée au lycée. PR 3 signale un changement d'approche suite à une formation et pense que le travail en groupes doit être revisité. Il explique : « je me demande [...] s'il ne faut pas un petit peu / renouveler le genre » (RDV travail 2019_11_13_PR 3_3). Non seulement le questionnement qui le préoccupe est formulé explicitement, mais il suggère aussi d'autres manières de s'approprier le savoir par les élèves, autres que la transmission verticale, et soumet ses interrogations au collectif pour échanger sur le sujet.

Quelle que soit la situation de cours, une information, voire une formation, sur le développement des stratégies cognitives et métacognitives chez les élèves, qu'ils soient en difficulté ou non, peut aider l'enseignant à adopter une démarche efficace lors de l'élaboration de situations d'apprentissage ou de scénarii au service de l'appropriation des connaissances et des savoir-faire par les élèves. Pour aider les élèves à apprendre et les aider à *apprendre à apprendre*, l'enseignant doit lui aussi avoir connaissance des activités et processus intellectuels que l'élève doit déployer pour s'emparer des savoirs. Comprendre comment l'élève acquiert des savoirs, comment il les organise ou les coordonne (Melot, 1999) l'assistera dans le processus d'appropriation des connaissances et des méthodologies des exercices. Si l'enseignant devient un médiateur et que son rôle est de « guider l'élève dans

[un] processus [visant à confirmer, modifier ou remplacer les stratégies] et de l'aider à découvrir de nouvelles stratégies [en situation d'apprentissage] » (Bosson *et al.*, 2009, p. 15), il faut qu'il développe ses connaissances sur la cognition et la métacognition, notamment s'il est invité à adapter son intervention aux besoins de chaque élève. Les avancées de la science et la politique inclusive devraient justifier et contribuer à la formation du corps enseignant sur les évolutions des besoins des élèves et de leurs prises en charge, sur les nouvelles découvertes en lien avec les apprentissages.

Outre les difficultés médicalement avérées, la question de la motivation est toute aussi importante dans un processus d'apprentissage. Là encore, connaître le jeune et son évolution favorise l'ajustement du discours de l'enseignant ainsi que l'ajustement de son intervention. Des connaissances en psychologie des adolescents soutiendraient alors une meilleure compréhension de la diversité des élèves, de leur motivation ou préoccupations (Barrère, 2017; Debarbieux, 2018; Fayol, 2018). Un collectif de professionnel, qui débat de la motivation, des émotions, plus généralement des processus psychiques à l'œuvre, ou des difficultés scolaires des élèves, facilite l'identification et la compréhension des besoins des élèves et permet d'étendre son champ d'intervention. Un apport de la psychanalyse éclairerait sur les aléas du rapport au savoir des adolescents pour certains et les impossibilités d'apprendre qui se présentent à eux pour d'autres (Boimare, 2019; Cordié, 2015). Cela serait également aidant pour prendre en compte les émotions et les préoccupations des élèves, de façon à les ramener, ensuite, vers les apprentissages.

Grâce au collectif composé de spécialistes de l'adolescence, de médiateurs ou encore de professionnels de la santé, y compris de la santé psychologique des jeunes, les enseignants pourraient suivre l'évolution des préoccupations des élèves et de leur univers, dans des temporalités différentes. Le développement de l'enseignant, grâce au collectif, se situe alors au niveau de l'enrichissement de ses connaissances pratiques, disciplinaires, pédagogiques, et didactiques en lien avec les besoins particuliers des élèves et leur motivation scolaire, d'une part, et l'enrichissement de la connaissance du psychisme de l'enfant et de l'adolescent, d'autre part. Le collectif permet donc de soutenir le développement « *multidimensionnel* » des compétences professionnelles de l'enseignant et il « évolue dans le temps » (Gosselin *et al.*, 2014, p. 6).

2.4.5. Savoir s'adapter et faire évoluer ses pratiques

Bien vivre le métier demande d'être capable de procéder à des remaniements de façon à s'adapter au mieux à toute situation nouvelle et afin d'être en capacité de déployer à nouveau son activité de façon sereine, y compris pour l'enseignant.

Les trois participants évoquent tous la nécessité d'évoluer et de s'adapter en permanence, notamment car la société évolue. C'est ainsi que l'ère du numérique s'est invitée dans les lycées du Grand Est, marqués par l'évolution sociétale. Les supports de travail ayant évolués, ils entraînent de grandes modifications dans la mise en œuvre de l'activité enseignante. Ainsi, le remplacement des manuels papiers par des manuels numériques, impacte fortement le travail de l'enseignant. PR 4 rapporte que l'arrivée systématique des ordinateurs dans les mains des élèves n'a pas été accueillie favorablement par une grande partie de la communauté enseignante. L'outil, en effet, perturbe les habitudes et nécessite un changement de postures enseignantes auxquelles certains enseignants ne sont que peu, voire pas, formés (Martin *et al.*, 2021). De même, la crise sanitaire a obligé chacun à évoluer : « *chacun s'est adapté / a trouvé des moyens de faire progresser les élèves* » (E2_PR 3), ce qui montre encore une fois la forte porosité entre la société et ce qui se produit dans les classes.

La crise sanitaire, situation exceptionnelle, a aussi montré l'importance des retours des personnes dans les établissements scolaires, autorisant à nouveau la rencontre physique des enseignants avec les élèves. Si PR 4 a su se diversifier grâce à un collègue de la discipline qui lui a permis d'exploiter ses supports, PR 3 se retrouve face à des pairs qui se vantaient des choix opérés, de sorte qu'il ne sait plus s'il a bien ou mal agi en travaillant comme il avait choisi de le faire. On voit ainsi que les relations entre pairs peuvent être bénéfiques ou toxiques, stimulantes ou dévalorisantes, conduisant à interroger le sentiment d'efficacité personnelle. La comparaison sociale a été à l'œuvre sans que PR 3 le veuille, provoquant un sentiment d'infériorité par rapport à ses collègues et introduisant le doute dans ces croyances. Cette situation révèle aussi que les enseignants qui évoluent dans un même établissement ne forment pas un collectif et que le collectif engage davantage que la réunion des pairs. Faire partie d'un collectif signifie aussi savoir coopérer et écouter tous les membres de ce collectif.

La pédagogie de projet avait été présentée par PR 1, lors de l'entretien final (E2_PR1), comme un moyen de mobiliser les enseignants engagés et de favoriser les échanges entre collègues, voire de faire évoluer ses propres pratiques. Elle voyait la pédagogie par projet

comme un levier possible pour garder son dynamisme et l'envie de transmettre. La pédagogie de projet offre ainsi la possibilité de s'associer à des enseignants d'autres disciplines. En préparant leur projet, ils sont contraints de décider et donc d'entrer dans la controverse, de coopérer et d'évoluer, ce qui demande des capacités d'écoute, garants d'échanges réussis. Si les membres de ce collectif arrivent à s'exprimer et à penser dans un espace sécurisant, « s'ils développent une écoute réelle de l'autre » (Blanchard-Laville, 2011, p. 136), ils « vivront le plaisir de penser ensemble » (p. 136). Ainsi, le collectif d'enseignants unis autour d'un même projet peut former un collectif « si le débat sur les valeurs et les dimensions pertinentes de l'activité et les conditions nécessaires pour réaliser un travail de qualité » est possible (Caroly et Barcellini, 2013, p. 6).

Un collectif bienveillant permet une activité réflexive en interrogeant les manières de travailler et de faire travailler les élèves, de les engager dans la construction du cours et de maintenir leur motivation pour le cours. Une fois de plus la situation sociale est source et ressource pour l'activité (Flavier, 2016). Le collectif peut donc être au service du développement professionnel, s'il est motivé par des valeurs nobles au service d'une « saine émulation » (Dejours, 2018, p.58). D'où l'importance de règles éthiques (Caroly et Barcellini, 2013) et de valeurs partagées (Simon, 2007). Sans cette base commune, le collectif n'existe pas vraiment et il s'agira alors d'un simple regroupement de pairs pouvant même provoquer la souffrance de ses membres. En effet, les théories de la comparaison sociale montrent que l'individu tend naturellement à se comparer aux autres pour s'évaluer (Festinger, 1954) et connaître son degré de compétence (Mugny *et al.*, 2003) ainsi que la capacité à résoudre une tâche.

Parfois, la comparaison sociale peut être stimulante et engager la personne dans un processus de changement, mais la comparaison sociale peut aussi être blessante. Débattre autour des réussites des élèves ou de leurs comportements, de l'activité empêchée ou de la mise en œuvre de celle-ci avec des collègues qui vivent les mêmes situations de travail et donc des tensions similaires soutient la rencontre subjective et libère la parole. Les rencontres respectueuses et régulières, qui se déroulent dans la confiance des participants, autour d'une préoccupation commune œuvrent alors à l'émergence du collectif et à la socialisation de l'enseignant. Dans son établissement actuel, une classe de 2nd comportant des élèves qualifiés de particulièrement pénibles par PR 1 et lente à se mettre au travail, faute de motivation, a provoqué chez les enseignants un besoin d'échanger au sujet de ce groupe classe. L'attitude

scolaire de nombreux élèves qui entravent leur activité a suscité le besoin de concertation régulièrement entre pairs au sujet de ces élèves et de leurs agissements, mais exclusivement par mail, sans qu'un collectif se soit réellement formé. PR 1 raconte aussi le sentiment de solitude qu'elle a connu, parfois, lorsqu'elle évoquait certaines difficultés rencontrées avec des classes qui lui causaient des soucis en conseil de classe. Son expérience prouve la nécessité de se sentir en confiance pour que le collectif puisse réellement jouer son rôle et pour que la parole soit libre, franche et sincère. Ce n'est pas sans rappeler Christophe Dejourn (2018) qui pose la confiance comme une condition fondamentale pour que des interactions de qualités puissent voir le jour. Pour lui : « il n'y a pas de collectif qui ne soit fondé sur la dynamique de la confiance entre les membres de ce collectif » (Dejourn, 2018, p. 58).

Les rendez-vous du travail ont montré qu'ils participaient du développement professionnel et jouaient un rôle de soutien moral ou de conseils, quand un enseignant est en demande. Ainsi, PR 3 confie une contrariété forte qui le place dans une situation complexe avec une collègue intervenant avec lui sur un enseignement commun (RDV de travail du 08_01_2020). En l'espace de quatre tours de paroles, PR 3 utilise trois fois le terme « *problématique* », preuve en est que cette situation devient vraiment pesante pour lui. PR 1 est assez peinée d'entendre le désarroi de son collègue et l'encourage à en parler à la direction. En confiance avec PR 1 et la chercheuse, l'enseignant aborde ce sujet délicat pour lui, preuve qu'il n'est pas nécessaire de particulièrement bien se connaître pour être en confiance et former un collectif.

Il est donc possible de considérer que ces rencontres régulières entre professionnels, dès lors qu'ils sont mus par des valeurs communes et une modalité d'action commune clairement établie peuvent développer un sentiment de confiance et d'appartenance à un collectif : un « sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle apprenante, partageant des projets, des valeurs et des outils d'analyse de leur travail » (Ria, 2019). L'analyse de leur propre activité et les échanges permettent de légitimer ce que font les enseignants et ainsi les rassurer ou bien enrichir leur pouvoir d'agir, grâce à ces espaces nouveaux de formations.

Le collectif ne remplira ses missions qu'à partir du moment où le groupe constitué volontairement aura su « réguler les énergies primitives et les polariser vers la créativité » (Cifali, 2005, p. 127) et le médiateur ou l'expert qui accompagne le groupe peut jouer ce rôle

pour dépasser la réunion de personnes et donner naissance à un collectif vertueux. Sans espace bienveillant, le développement professionnel ne peut se réaliser. Cela interroge donc sur les motivations respectives de tous les membres du collectif, sur sa façon de prendre forme et aussi sur la manière de l'animer pour qu'il puisse devenir lieu de développement, de perfectionnement et ressource afin de revenir à un équilibre psychique chez ceux dont la santé psychique serait impactée dans l'exercice de leur mission. Pour que le collectif puisse œuvrer, il semble donc qu'il faille éviter toute comparaison sociale au profit d'une controverse sur son activité permettant de rassurer et d'aider l'autre à se développer de sorte que le collectif soit aidant pour l'enseignant et qu'il soutienne ou renforce son sentiment d'efficacité personnelle.

Au sujet de l'expérimentation du dispositif, les rencontres avec les collègues ont permis d'observer et de discuter sur les manières de faire, de réfléchir aux pratiques individuelles et d'élargir le champ d'intervention (E2_PR 3_22). Bien que tout ne soit pas opérant de la même manière pour chaque enseignant, ni immédiatement, ouvrir de nouvelles perspectives, découvrir d'autres modalités engage un questionnement sur ses propres pratiques et sert à réévaluer son activité. Le collectif participe donc du remaniement du sujet et simultanément de l'élargissement de son pouvoir d'agir.

3. Un individu au travail

3.1. La place du corps

Les trois participants à cette recherche s'investissent tous particulièrement pour rendre les cours agréables, notamment en recherchant des supports attractifs et stimulants, afin de motiver les élèves et de leur permettre de s'engager dans la séance plus facilement. L'évocation du corps en situation d'enseignement et la souffrance qu'il peut connaître ne sont pas soulignés dans les entretiens qui encadrent la recherche empirique et ne ressortent pas de l'analyse du discours comme thème majeur. En revanche, les conséquences de l'activité aux prises avec le réel sont fortement abordées dans les entretiens d'autoconfrontation. La clinique de l'activité et l'analyse des données qu'elle permet prouvent que le corps devient un instrument, un moyen pour transmettre. Les divers entretiens révèlent aussi les conséquences

de cette activité réelle sur le moral des enseignants et sur le physique qui peut parfois être en souffrance.

La place du corps au service de la transmission est fondamentale. La coopération des élèves interprétée comme un moyen d'éprouver la capacité de « faire apprendre des élèves » (Robbes, 2016, p. 115) devient aussi un indice de la relation pédagogique. Savoir écouter les élèves et se rendre disponible en toute situation s'avère impératif. Le corps joue un rôle dans cette relation, à la fois pour entrer en relation, pour signaler la disponibilité, mais aussi pour gérer les situations de classes ou pour mener à bien la séance du cours dans des gestes de « mise en scène du savoir » ou « d'ajustement de l'activité » (Jorro et Dangouloff, 2018, p. 4), soit des « gestes didactiques » (Morel *et al.*, 2015, p. 66). Selon Anne Jorro :

La puissance corporelle de l'enseignant dans sa stature verticale et dans sa force de frappe verbale [sont rapportés par] les travaux qui se sont développés depuis une dizaine d'années [et ils] soulignent la particularité performative de certains gestes auprès des élèves, du fait qu'ils peuvent induire un comportement particulier chez ces derniers. (Jorro, 2016, p. 116)

Dans *Le corps de l'enseignant dans la classe (1983)*, Claude Pujarde-Renaud présente le corps comme un moyen de :

capter l'attention des élèves, les séduire, les fasciner, par l'utilisation du regard (dont la force, la pénétration veut faire « pénétrer » le savoir), sa manière de circuler, d'étayer sa parole par des gestes, de faire varier la hauteur de son corps, l'intensité de sa voix — une voix « professionnelle » différente de la voix « personnelle dans le cadre d'une mise en scène des savoirs. (Claude Pujarde-Renaud citée par Filloux, 1984, p. 74)

Le corps est un moyen, voire un instrument, au service de la capacité à faire acquérir des notions à l'image des propos de Marcel Mauss qui explique, dans son chapitre intitulé « *Les techniques du corps* » que :

Le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme. Ou plus exactement, sans parler d'instrument, le premier et le plus naturel objet technique, et en même temps le moyen technique, de l'homme, c'est son corps. (Mauss, 1968, p. 371 - 372)

Il ajoute : « avant les techniques à instrument, il y a l'ensemble des techniques du corps ». Le corps est fondamental dans l'acte d'enseigner car il est médiateur entre celui qui agit et son environnement, soit entre l'enseignant en situation de classe et les élèves partageant le même environnement. Il permet d'interpeler, d'entrer en relation et de soutenir la mise à disposition

des savoirs et savoir-faire. En outre, les résultats ont montré l'importance du corps comme moyen de bien percevoir ce qui se joue dans la classe, de façon à mieux ajuster sa réponse. Ainsi, le corps reçoit et interprète des *stimuli*, mais il participe également du message adressé à autrui.

La souffrance du corps, notamment en raison de la fatigue qui s'accumule, est particulièrement exacerbée en cas de changement de lieu d'exercice, de prescriptions ou de réforme. À travers la description de l'activité réelle et son explicitation, l'analyse de l'activité met à jour le travail caché, l'intellectualisation et la scénarisation des séances. Ces processus mentaux et le temps consacré à la conceptualisation sont loin d'être identifiables par la seule activité réelle mise œuvre dans la salle de classe. Les témoignages des participants à cette recherche permettent de comprendre l'importance du temps consacré à l'élaboration de contenus et qui finit par avoir des incidences sur leur sommeil et leur hygiène de vie. Le temps est indispensable pour s'emparer des programmes. La lecture des prescriptions s'accompagne effectivement d'un écart par rapport à :

La microstructure lexicale et syntaxique pour réorganiser les informations dans une structure globalisante, qui rende intelligibles les informations essentielles du contenu du texte. Cette généralisation cherche à dégager un sens, mot qui se définit étymologiquement comme une « perception », une représentation d'ensemble qu'actualise le lecteur à l'aide de ses connaissances. (Falardeau, 2003, p. 675)

L'enseignant lit le texte, tente de saisir les informations implicites, s'en éloigne pour mieux s'en emparer et l'adapter à ses connaissances. Il est là question de régulation, ce qu'Anne Jorro, en référence à Vygotski, aborde à travers la question du « conflit sociocognitif dans l'apprentissage » (Jorro, 1999, p. 85). Après avoir découvert les prescriptions, l'enseignant entre dans une démarche d'intellectualisation des contraintes pour, ensuite, laisser libre court à la créativité. Cette lecture didactique et pédagogique adaptée aux différentes classes s'impose pour proposer des supports ajustés aux élèves. La clinique de l'activité accède ainsi à cette part cachée du travail.

Changer de prescription demande une réorganisation du sujet et de se dépasser, comme le montre l'approche clinique d'orientation psychanalytique ; tandis que la clinique de l'activité interroge sur les changements de supports, les ressources, les planifications opérationnelles et la capacité à décliner didactiquement les consignes contenues dans les nouveaux référentiels. Il ressort que les deux disciplines permettent d'accéder à ce qui ne se

voit pas de suite : la clinique de l'activité montre la part cachée ou empêchée du travail, tandis que la psychologie clinique d'orientation psychanalytique permet d'accéder aux freins ou aux désirs inconscients qui impactent l'action des enseignants et éclairent les motifs d'agir ou de penser.

Si le collectif existe vraiment, l'enseignant pourra évoluer et étendre son champ d'intervention grâce à la controverse (Caroly et Clot, 2004) ou alors il gagnera un temps précieux généralement consacré à la recherche documentaire ou à la réalisation d'exercices et de documents originaux pour consacrer celui-ci à faire évoluer les documents des pairs, afin qu'ils soient adaptés à la démarche pédagogique qu'il souhaite mettre en œuvre pour faciliter l'acquisition des connaissances et mieux considérer le degré de compréhension et les besoins des élèves dont ils ont la responsabilité. Par ailleurs, un enseignant capable de faire évoluer sa façon d'agir, grâce aux apports du collectif, sera plus à l'aise pour réagir dans l'instant et faire face au « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton et Soulé, 2009, p. 33) ou pour faire évoluer sa pratique. L'enseignant connaîtra la satisfaction d'être à l'initiative, gardant ainsi un « pouvoir d'agir sur le monde » (Clot, 2006, p. 166).

À la fin du recueil des données, PR 1 se montre plus souple et créative : elle s'inscrit moins dans une transmission verticale, selon ses dires. D'ailleurs, elle confie vouloir « changer la façon de travailler pour la rentrée / puisqu'[elle] prend la spé » (E2_PR 1_45) et précise aussi l'enthousiasme que lui procure la perspective de prendre en charge l'enseignement de spécialité (E2_PR 1_52). Elle ne se lamente plus au sujet de la masse de travail que les changements d'enseignements entraînent, mais signale simplement un enseignement nouveau pour elle, et enseignement stimulant.

Un collectif vertueux peut aussi être l'occasion d'échanges plus intimes et une occasion de s'ouvrir sur les contrariétés qui empêchent de bien vivre son travail. Les enseignants sont assez unanimes pour dire que ce métier demande une forte implication, que ce métier est usant. Trouver du réconfort est alors fondamental pour aider l'enseignant à dépasser les tensions psychiques qui peuvent mettre sa santé en danger. L'écoute et l'accompagnement dans l'exercice du métier (Flavier, 2016; Krauth-Gruber, 2009 ; Simon, 2007) évitent le « repli sur soi qui accompagne la souffrance » (Lhuillier, 2006, p. 218). L'écoute est en effet importante ; tout membre du collectif doit être en mesure d'accepter les interactions, voire d'éventuelles observations sur sa pratique sans que cela ne génère des crispations ou des réticences bloquantes. Le collectif, pour se mettre en activité et encourager la coopération,

suppose ainsi adhésion à des règles de fonctionnement auxquelles chaque membre doit souscrire. Il implique aussi une rencontre de subjectivités, c'est pourquoi il est important d'apprendre à bien se connaître, et de connaître l'existence des phénomènes inconscients comme le transfert ou la pulsion (Laplanche, 2014).

Du fait de l'existence d'un transfert, un enseignant, peut donc transposer sur un élève, ou sur une personne du collectif un affect positif ou bien négatif, alors même qu'il ne s'y attendait pas car il provient d'un vécu ancien qui avait d'ailleurs été oublié par le sujet. Pour l'enseignant :

Faire autorité nécessite un renversement des places par rapport aux réminiscences de l'infantile dans la situation pédagogique. Du point de vue de l'élève, le phénomène du transfert peut venir réactualiser un ressenti face aux figures de l'enfance. (Lechevallier, 2011, p. 72)

Que ce soit pour l'enseignant ou pour l'élève, la situation pédagogique se construit donc à partir d'une temporalité autre, celle du passé, qui resurgit dans l'instant présent.

La « pulsion » est, quant à elle, un « processus dynamique qui fait tendre l'organisme vers un but » qui est généralement de « supprimer l'état de tension qui règne à la source pulsionnelle » (Laplanche et Pontalis, 2007, p. 360). La situation de classe, les stimulations dans le cadre des controverses au sein du collectif vont donc éveiller des affects chez l'enseignant que le collectif peut aider à formuler, verbaliser, apaiser. Le plus souvent, l'enseignant parvient à satisfaire, détourner ou refouler les pulsions. Mais une personne peut déplacer un sentiment ou une émotion sur une autre, ce qui va révéler une part de lui-même et dont il n'avait pas conscience.

Les réactions qu'un sujet a avec les autres personnes peuvent donc dévoiler une partie inconsciente de sa personnalité et de son biographique. La relation pédagogique :

Favorise des transferts chez les élèves et chez les enseignants, au sens où elle réactive des affects et des désirs inconscients éprouvés dans le passé ou actuels, mais liés à des figures parentales et déplacés sur les personnes présentes. (Yelnik, 2016, p. 41)

Avoir conscience du phénomène aidera à une meilleure harmonie au sein du groupe et offrira une capacité plus importante à prendre en compte la parole des autres membres du groupe, du discours latent et des émotions.

L'évocation des besoins qui motivent le comportement des enseignants est, quant à elle, particulièrement manifeste dans les données issues de l'analyse des résultats, selon

l'approche clinique d'orientation psychanalytique. Ces besoins à satisfaire, alors même que le sujet n'en a pas conscience, déclenchent des comportements, des émotions ou des attentions que la clinique de l'activité n'avait pas révélés.

3.2. Le désir de reconnaissance

Le désir de reconnaissance des enseignants est présent dans les entretiens qui encadrent le dispositif du collectif (E1 et E2) et il est aussi abordé dans les entretiens d'autoconfrontation. Toutefois, ce désir n'est pas abordé de la même manière.

L'analyse clinique d'orientation psychanalytique souligne surtout ce qui est enfoui chez la personne comme le besoin inconscient d'entrer dans une relation affective avec les élèves, l'attente de retours positifs sur son activité, pouvant être observés chez PR 1 par exemple, ou encore la frustration, émotion sous-jacente de PR 3 liée à la colère.

Ne souhaitant ni renvoyer une image modélisante ni autocentrée, l'analyse du discours donne accès à des résultats plus nuancés, voire opposés, que PR 1 ne s'avoue peut-être pas elle-même car non compatibles avec l'image idéale qu'elle se fait de l'enseignant ou car non conformes à un certain héritage du passé qu'elle souhaiterait incarner à son tour. Dans cet écart entre le Moi idéal et les inconscients mis à jour par l'analyse du discours peut se lire un terrain favorable à la souffrance au travail dès lors que les élèves ne renvoient pas l'image attendue qu'un enseignant souhaiterait pourtant incarner (Yelnik, 2016).

Ainsi, une cause possible de souffrance au travail peut provenir d'un « soi idéal trop fort [car il] risque d'occasionner une difficulté à rester dans la réalité professionnelle » (Basco Louise et Cote Fabienne, 2010, p. 3). En s'appuyant sur les travaux d'Ada Abraham, Louise Basco et Fabienne Cote exposent le « soi idéal » comme étant celui auquel les enseignants aspirent, soit « l'image parfaite, idéalisée du « bon enseignant » et ce soi idéal peut venir perturber les états du Soi » (2010, p. 3). La relation pédagogique est ainsi souvent « imaginée sans conflit, sans agressivité, sans violence [et même] sans contrainte » (Yelnik, 2016, p. 49). Cet idéal du Moi est qualifié par Catherine Yelnik de « persécuteur » (2010, p. 11). De plus, une prise de conscience des transferts ou contre-transferts à l'œuvre dans la relation éducative protégerait l'enseignant et l'engagerait dans un éloignement du transfert grâce à la

parole libératrice, « ce que Freud appelait – dans la cure- le « maniement » du transfert » (Fillioux, 1987, p. 19).

L'absence de reconnaissance institutionnelle ou matérielle est vécue par certains enseignants comme source de souffrance car elle ne récompense pas leur engagement à la hauteur de leur implication, comme le formule PR 3. Résigné, il laisse percer une certaine amertume en raison du sentiment d'humiliation qui l'habite, en lien avec le manque de rétribution pour la qualité et la quantité de travail assurée et à l'évolution du contexte économique et social des enseignants qui fragilise leur situation matérielle (Schwengler, 2021).

L'analyse de l'activité permet justement de montrer le travail conséquent et l'investissement des enseignants dans les préparations, afin de déployer une activité intéressante et capable d'engager les élèves dans le cours. Même si l'activité n'est pas entravée et même si les marques de confiance des élèves sont nombreuses, cela ne suffit pas à envisager sereinement le quotidien. Ainsi, la valeur travail qui est importante pour certains enseignants se trouve niée, ce qui peut causer une grande souffrance. Par ailleurs, son activité pourtant intense ne permet pas de couvrir tous ses besoins, ce qui génère l'agacement de PR 3, par exemple. Dans une discussion informelle qui a prolongé un rendez-vous du travail, il aborde d'ailleurs l'impossibilité d'acheter l'appartement souhaité et la nécessité de s'éloigner du centre et donc de son lycée pour qu'un achat immobilier puisse se concrétiser. Si les résultats de la clinique de l'activité révèlent l'activité réelle de l'enseignant, et ici de PR 3, ce sont pourtant les résultats de l'analyse clinique d'orientation psychanalytique qui permettent d'identifier l'accablement réel que peut causer un manque de reconnaissance sociale (Barrère, 2017) et le sentiment de déclassement qui envahit certains enseignants. Les enseignants ayant des salaires moins élevés que les autres cadres, le sentiment de prolétarianisation (Lessard, 2000) se généralise. Les enseignants l'acceptent d'autant moins que leur formation s'est allongée et spécialisée (Maroy, 2006).

Pour d'autres enseignants, le besoin de reconnaissance se situe sur le plan de l'activité et ils ont besoin de savoir s'ils font bien ; ils ont besoin d'être rassurés sur la qualité de leur travail. Éprouver la satisfaction de son besoin de compétence et avoir confirmation du jugement d'utilité par les pairs permet à l'enseignant de mesurer les qualités scientifiques et pédagogiques. Interioriser que son activité est belle et utile, qu'elle favorise la formation des jeunes, favorise la conscience d'intégrer progressivement un genre professionnel. C'est

notamment observable chez l'enseignant novice ayant besoin d'être rassuré sur le bien-fondé de ses choix pédagogiques et sur ses capacités à bien faire le métier, ce qui passe par la reconnaissance des pairs. Il s'agit de faire sien l'héritage du métier et de répondre à un code de fonctionnement aidant à être reconnu comme étant un professionnel de l'enseignement, comme étant du métier (Cru, 2016). Or, selon Dejours :

Il apparaît que la reconnaissance dont on peut bénéficier grâce au travail s'inscrit très précisément dans la dynamique de construction et de stabilisation de l'identité. Grâce à la reconnaissance, le travail peut s'inscrire dans la dynamique dite de l'accomplissement de soi. (Dejours, 2007, p. 273)

Cet accomplissement de soi favorise l'amour de soi, selon Christophe Dejours (2017) et soutient alors la santé au travail.

La coopération des élèves vient elle aussi combler une attente et surtout une « reconnaissance narcissique, se sentant « porté » par la dynamique des interactions dans le groupe, [l'enseignant] éprouve une forme de bonheur ou de sentiment de complétude » (Yelnik, 2016, p. 46). Catherine Yelnik explique, en se référant à Claudine Blanchard-Laville, qu'il y a une sorte de relation entre une mère et son enfant qui se prolonge dans la relation entre un enseignant et l'élève, comme si la relation éducative jouait un rôle d'étayage de la reconnaissance réciproque (Yelnik, 2016, p. 46). Le besoin de reconnaissance, une fois comblé, permet à l'enseignant de se construire son identité dans le champ social (Gernet et Dejours, 2009), puis de soutenir celle-ci. En effet, la reconnaissance de « [sa] contribution par les autres » permet au sujet de mesurer et d'intérioriser des signes de compétences, ce qui profite, dans « un second temps [...] à son narcissisme, entendu comme l'amour de soi » (Dejours, 2007b, p. 67). Si les élèves acceptent de s'en remettre à l'enseignant, quand ils ont conscience qu'il œuvre à leur développement, leur acte de soumission volontaire participe simultanément de la santé mentale des enseignants. Les trois enseignants, surtout PR 1 et PR 3, y retrouvent alors une similitude avec la confiance et la reconnaissance qu'ils portaient eux-mêmes aux enseignants qui leur ont permis de s'élever. Ainsi, l'étude montre que les enseignants sont prioritairement en attente de preuves de relations harmonieuses et que celles-ci participent de la « conquête de l'identité dans le champ social » (Gernet et Dejours, 2009, p. 30), au service de leur satisfaction de désir de reconnaissance.

Par ailleurs, les interactions au service de l'élaboration du cours sont souvent exploitées par les enseignants comme un moyen d'entrer en relation avec les élèves, afin

d'instaurer un climat d'apprentissage agréable et favorable au travail. PR 4, par exemple, utilise ces interactions pour faire comprendre aux élèves qu'il est là pour les aider à progresser. Si PR 3 et PR 4 s'inscrivent dans une relation dissymétrique entre un enseignant et un élève, entre l'« éduqué » et « l'éducateur » (Meirieu, 1997, p. 26), PR 1 peine à assumer celle-ci et tend à confondre la relation pédagogique avec une certaine « symétrie affective » (Meirieu, 1997) entre les personnes. Or, selon Philippe Meirieu la relation dissymétrique est incontournable en situation d'apprentissage. Des termes quasi similaires sont repris par Bruno Robbes (2013) qui utilise l'expression « relation asymétrique » (p. 50).

Si la relation s'inscrit dans la persuasion et qu'elle n'est pas fondée sur l'autorité, au sens de la conscience que chaque membre a de la hiérarchie nécessaire et acceptée (Arendt, 1972), cela occasionne une confusion entre « relation pédagogique asymétrique » et « symétrie affective ». Percevoir et intérioriser des marques de reconnaissance est un besoin que la relation avec les élèves peut combler, répondant ainsi au besoin d'appartenance et d'amour, mais PR 1 idéalise cette relation. PR 1 dans son « contrat de nature symétrique » (Fillioux, 1987, p. 89) donne de soi et attend en retour, ce que Jean-Claude Fillioux (1987) décrit comme un « don total de l'élève et sa soumission » qui seraient une marque de l'autorité du « maître fondée sur la capture du désir de l'élève et la mise en scène de ses désirs narcissiques » (p. 89). Un enseignant peut ainsi attendre, même inconsciemment, que les élèves combler des manques affectifs. C'est pourquoi, concernant PR 1, les preuves de jugement positif que les élèves peuvent lui manifester procurent du plaisir au travail et renforcent son estime de soi (Dejours, 2011). Rassurée par ces preuves qui lui sont adressées, la personne parvient alors à se réconcilier avec son idéal de soi et renforcer son amour de soi (Abrial, 2019).

Conserver la juste distance avec les élèves s'avère difficile, surtout pour des enseignants qui s'engagent pleinement auprès d'eux et qui sont en attente de retour positifs. Ces enseignants ne sont alors pas dans un amour compassionnel, c'est-à-dire :

Une attitude envers son / ses prochain(s), contenant des sentiments, cognitions, et comportements focalisés sur la prise en charge, la préoccupation, la tendresse, et l'orientation envers l'autre, le soutien, l'aide, et le fait de comprendre la particularité de ou des / l'autre(s) quand ce(s) dernier(s) est / sont perçu(s) comme souffrants ou dans le besoin. (Sprecher et Fehr, 2005, p. 630)

L'amour compassionnel n'est pas simplement fait de compassion, mais d'un amour tourné vers le bien de l'autre et vers son développement (Oman, 2011). La dimension interpersonnelle du métier ne peut s'affranchir pleinement de la dimension affective dans les relations entre un enseignant et un enseigné, dès lors qu'il y a engagement dans la relation. Parler d'amour compassionnel en éducation s'explique par les marques de confiance, de soutien et d'honnêteté qui sont aussi à l'œuvre dans l'amour en général. Ainsi, selon Jean Heutte, s'exprimant sur le texte de Maël Virat (2014), l'amour compassionnel est bien « une forme d'amour et pas seulement de compassion » (Heutte, 2015).

Or, quand la relation sert l'égo et non les apprentissages, les difficultés dans la relation peuvent faire jour (Jeffrey, 2015, p. 76). En effet, si l'enseignant attend de l'élève qu'il lui confirme son idéal de soi, qu'il satisfasse son identité professionnelle, il a des attentes tournées vers soi et n'est pas préoccupé par la formation de l'élève ni de son évolution ou encore par la construction de celui-ci. Les « mobiles vitaux » (Leontiev, 1984) et la relation peut alors se dégrader. En effet, les « mobiles vitaux » de l'enseignant n'étant pas portés vers l'élève ni vers « l'étayage de son développement » (Favre, 2016, cité par Virat, 2014), d'une part, et les « mobiles vitaux » de l'élève n'ayant pas la préoccupation de combler les attentes inconscientes des enseignants, d'autre part, la rencontre intersubjective s'en trouve altérée.

En outre, l'absence de disponibilité de l'enseignant ne favorise pas l'émergence de la relation éducative et empêche l'élève de s'investir dans les activités car il ne se sent ni écouté ni reconnu. De même, accepter l'élève avec ses difficultés et ses résistances exige d'avoir assimilé des savoirs et savoir-faire facilitant sa prise en charge. Or, les travaux de Claudine Blanchard-Laville avaient déjà rapportés des témoignages d'enseignants, dans les ateliers qu'elle animait, exprimant le fait qu'ils n'étaient pas « étayés à la hauteur des nouvelles responsabilités qui pèsent sur eux et des exigences exorbitantes qu'on leur demande de soutenir » (Blanchard-Laville, 2011) ce qui engendre de grandes souffrances. Le collectif formé d'enseignant, dont certains plus aguerris que d'autres, et de spécialistes en cognition et en pédagogie peut soutenir cette formation et permettre de considérer l'élève comme un sujet capable de se former et de s'élever, même s'il est lui-même confronté à ses propres limites.

Un collectif vertueux peut aussi être l'occasion d'échanges plus intimes et une occasion de s'ouvrir sur les contrariétés qui empêchent de bien vivre son travail. Les enseignants sont assez unanimes pour dire que ce métier demande une forte implication, que ce métier est usant. Trouver du réconfort est alors fondamental pour aider l'enseignant à dépasser les

tensions psychiques qui peuvent mettre sa santé en danger. PR 4 témoigne clairement de son sentiment d'être comme sous le joug d'injonctions permanentes qui l'empêchent de s'épanouir véritablement durant son année de stage. Il confie : « par rapport à cette année sans doute/ mais je trouve cette année de stage assez bridante / franchement / je suis tendu depuis le début de cette année » (E1_PR 4_64). PR 4 dévoile ainsi des sentiments personnels et la tension qu'il ressent, alors que ces sujets n'ont jamais été abordés au cours des entretiens d'autoconfrontation ni durant les rendez-vous de travail. Il se livre tout en sachant que je suis aussi enseignante et formatrice à l'INSPE. La parole libre et le récit permettent ainsi à PR 4 d'extérioriser des tensions et peut-être de dire ce qu'il aimerait dire à ses propres formateurs, s'il avait été autorisé à s'exprimer franchement sans courir le risque de froisser ou d'être pénalisé en raison de son statut d'enseignant stagiaire, statut qui le rend dépendant de l'évaluation de ses formateurs. L'entretien semi-dirigé lui offre la possibilité de dérouler un récit car les interactions sont limitées et ces entretiens s'inscrivent dans une logique compréhensive (Imbert, 2010). Dès lors PR 4 peut s'exprimer sans être interrompu ni crainte de devoir contrôler le caractère audible de son propos pour son interlocutrice. L'analyse clinique d'orientation psychanalytique permet donc aussi d'approcher « l'espace psychique inconscient en pédagogie » (Pechberty, 2003, p. 265).

4. Ce que nous enseigne le recours aux deux disciplines dans cette recherche

4.1. Sur les sujets qui préoccupent les enseignants

L'étude a permis de montrer que les participants à la recherche se sont dévoilés sans trop de difficultés : ils ont abordé certaines contrariétés et ont confié des émotions avec le sentiment d'être écoutés sans être jugés, tout en développant certaines connaissances sur le métier et des savoir-faire. L'entretien est d'ailleurs une méthode donnant accès à des « informations relatives, notamment au biographique, aux événements de vie, aux croyances, aux représentations et aux émotions des individus » (Borst et Cachia, 2022, p. 31).

Les résultats issus des analyses menées dans les deux disciplines permettent d'identifier des similitudes dans les thématiques abordées, notamment pour ce qui relève des

questions didactiques, pédagogiques ou disciplinaires. Les résultats, quelle que soit l'approche, abordent effectivement les thèmes de la médiation des savoirs, la capacité à transmettre et les difficultés rencontrées, des méthodes d'apprentissages et de coopération, la créativité nécessaire pour arriver à ajuster son enseignement et les démarches d'enseignement adaptées aux divers besoins ou préoccupations des élèves. Par ailleurs, la dimension interpersonnelle du métier préoccupe fortement à travers les questions de relation éducative ou de reconnaissance. Ces points ressortent de la méthode d'analyse des discours et du contenu référé à la clinique d'orientation psychanalytique et de l'intérêt particulier accordé à l'activité réelle, en clinique de l'activité.

Toutefois l'analyse des résultats souligne aussi des informations révélées exclusivement par l'une ou l'autre entre des disciplines. Ces distinctions s'expliquent car les approches ne sont pas appréhendées de la même manière. En effet, les deux disciplines n'ont pas été mobilisées dans le même temps :

- La clinique de l'activité a proposé un dispositif visant à soutenir les enseignants dans l'exercice de leur métier et à étendre leur pouvoir d'agir, en initiant une démarche de changement. En effet, les entretiens d'autoconfrontation simple, d'autoconfrontation croisée, les rendez-vous des professionnels pour parler du travail ambitionnaient un enrichissement disciplinaire, didactique et des pratiques pour étendre le champ d'intervention des participants. Il s'agissait aussi, par des rencontres et un dispositif, d'une approche d'un collectif vertueux et respectueux, dont la chercheuse rappelait le cadre de confidentialité et garantissait l'environnement capacitant, afin de favoriser l'émergence du collectif. Ce dispositif a été échafaudé après que les entretiens semi-dirigés initiaux de l'approche clinique d'orientation psychodynamique ont été réalisés, sauf pour PR 4 qui a rejoint l'étude en cours de collecte des données.

- Les entretiens semi-dirigés qui encadrent la thèse, référés à la psychodynamique du travail, souhaitaient d'abord, de manière longitudinale, évaluer les effets du dispositif lié à la clinique de l'activité. Si ce dispositif était opérant, quels en étaient ses effets et sur quels enjeux plus ou moins enfouis permettait-il d'agir ? L'analyse des résultats de ces entretiens devait aussi révéler les enjeux conscients et inconscients sous-jacents à la pratique de l'enseignant car ils peuvent être des freins au développement professionnel.

Le biographique, par exemple, intervient surtout en clinique d'orientation psychanalytique, puisque « certains facteurs prédictifs de comportements peuvent être identifiés » (Borst et

Cachia, 2022, p. 5). PR 1 livre des récits sur sa vie et son enfance dans les entretiens qui encadrent la thèse et un peu aussi au cours des séances d'autoconfrontation. Ce biographique tend à expliquer l'approche particulière du métier, en fonction du vécu et des expériences antérieures, voire des expériences de vie. Il explique aussi, notamment pour PR 1, pourquoi elle a recours à l'ironie et se montre parfois très acerbe avec les élèves, notamment en raison de la relation particulière qu'elle a eue avec son père et la place du père dans la formation de sa personnalité. PR 3 évoque une autre vie au service de la culture et des responsabilités antérieures, ce qui expliquerait sa facilité à accepter de prendre de nombreux enseignements et de diversifier ses pratiques. Cette première formation professionnelle a conduit PR 3 à être souple, créatifs, à développer un sens du relationnel fort et même à endurer certaines bassesses sur son lieu de travail. De son côté, PR 4 montre combien ses passions, les arts martiaux ou le pilotage, lui permettent de rester calme en toutes circonstances et l'aident à gérer des relations duelles avec les élèves. Il les observe comme les personnes qu'il défie sportivement et cela favorise l'anticipation et le déploiement des stratégies d'adaptation à la situation de classe. Ces informations favorisent la compréhension des participants, leurs choix ou motifs d'agir.

Enfin, la démarche méthodologique employée dans le dispositif mis en œuvre serait particulièrement opportune à mettre en œuvre avec des enseignants qui se déclarent ou qui seraient identifiés comme étant fragilisés au travail. Pour rappel, la souffrance, en référence à Canguilhem a été envisagée comme l'état du sujet empêché de déployer sereinement son activité et non sous son aspect pathologique. L'autoconfrontation comme outil de formation fait évoluer la personne, même s'il convient de reconnaître que l'activité n'est que partiellement observable et qu'elle dépasse ce qui est réalisé. Cependant, grâce à l'opportunité d'avoir un regard sur son activité, l'enseignant peut expliciter ses intentions, des volontés abandonnées ou des ajustements nécessaires en situation de cours. L'autoconfrontation est ainsi un moyen de faire dire les typologies de préoccupations des enseignants comme la gestion des interactions, la gestion du temps ou encore les priorités disciplinaires, pour ne citer que ces exemples.

4.2. Sur la méthodologie mise en œuvre

L'évaluation de la démarche méthodologique mise en œuvre par le collectif au cours de ce travail de recherche a été possible par les entretiens finaux, dont l'exploitation a été réalisée selon une analyse de contenu et de discours en référence à la clinique d'orientation psychanalytique. Au moment où ce recueil des données a pris fin, les enseignants volontaires qui ont participé à cette recherche ont trouvé certaines ressources professionnelles et ont découvert des ressources personnelles pour mieux vivre le travail, que nous allons résumer. Les sujets abordés et les traces analysées en autoconfrontation croisée étaient sélectionnés selon les priorités fixées par la chercheuse à partir de ses observations. La rencontre des personnes, pour croiser leurs analyses sur un sujet précis et observé chez chacun d'eux, a permis de débattre de préoccupations communes sur le métier. Enfin les rendez-vous du travail étaient l'occasion d'échanges, de questionnements, de propositions et d'une écoute favorable à la création d'un espace de dialogue. Ces rencontres répondaient à des problématiques émergées des entretiens avec les participants. Un de ces rendez-vous a montré qu'il était possible d'aborder un sujet inédit et qui avait toujours été tu jusqu'à présent. De fait, il est possible de soutenir qu'un « cadre de confiance s'est construit entre autres par la création [de ces] espaces de dialogues [...] où il est possible de parler « pour de vrai » de son travail » (Quillerou-Grivot et Clot, 2013).

La démarche méthodologique déployée dans le collectif est porteuse de connaissance : le collectif de professionnels qui a pris forme dans cette étude longitudinale a contribué à des remaniements plus ou moins importants des sujets. En expliquant et en décrivant les situations de classe, les comportements des élèves et les comportements des sujets, il s'agissait de mieux les comprendre, afin d'identifier aussi ce qui peut « provoquer ces comportements » (Borst et Cachia, 2022, p. 10). L'écoute, la reconnaissance réciproque et les interactions du collectif se sont avérées épanouissantes pour les enseignants et ont engagé des remaniements du sujet. Les enseignants ont appris au contact des uns des autres, ils ont élargi leurs connaissances sur le métier, ils ont discuté de savoirs, de savoir-faire, des élèves et du métier, ce qui prouve que la relation, voire la rencontre, enrichit et peut « apporter de nouvelles expériences transformationnelles » (Bohleber, 2014, p. 195) aux enseignants.

Ainsi, l'analyse des données selon l'approche clinique d'orientation psychanalytique a permis d'évaluer la démarche mise en œuvre et de conclure à un dispositif de formation. Il est donc possible de déduire que « ce dispositif de formation par l'analyse des pratiques ouvre un champ de possibles en termes d'actions » (Flavier, 2016, p.68). D'une part, « l'activité du sujet

se façonne au sein d'un dispositif » (Flavier, 2016, p.68) car celui-ci a été pensé pour offrir aux participants des accroches encourageant leur développement professionnel, notamment grâce aux thématiques abordées et dans les traces de cours qui ont été sélectionnées pour être portées à la discussion entre pairs. Les choix ciblés ont ainsi permis de mieux se saisir de nouveaux possibles grâce aux échanges sur le métier. « Il s'agi[ssait]t de façonner l'environnement de l'apprenant de manière à favoriser le processus d'apprentissage » (Flavier, 2016, p. 69) et permettre de gagner en efficience. Ainsi, les enseignants ont fait évoluer leur point de vue sur les élèves ou certaines situations scolaires ; ils ont pu se former grâce à l'observation de leur propre activité, à sa description et à l'analyse de celle-ci et grâce à la controverse qui a suivi. La clinique de l'activité montre surtout les manières d'exercer son métier et une autoprescription pouvant se révéler dévastatrice. Dès lors, le collectif, par la controverse, engage les enseignants dans une conduite plus réaliste et plus sereine, sans négliger leur créativité ou leur originalité. Ainsi, « Tout un processus de transformation et de formation s'opère par ce travail collectif. » (Pechberty, 2003, p. 271)

CHAPITRE 2 : PROLONGEMENTS

1. Les conclusions qui peuvent être tirées de cette recherche

D'après les résultats de l'analyse des données, les enseignants, pour bien vivre leur métier, ont besoin d'un accompagnement multiple et longitudinal couvrant l'ensemble de leur carrière, de la même façon que les autres professionnels se forment à de nouvelles pratiques, à de nouveaux outils ou à de nouveaux gestes, voire aux avancées de la recherche scientifique. La formation des enseignants, initiale ou continue, mérite d'être renforcée, d'être diversifiée, d'être davantage transdisciplinaire pour questionner les manières d'enseigner et / ou d'accompagner les élèves, dont les besoins psychiques et pédagogiques évoluent, selon leur parcours personnel, les époques, la société.

Aussi, ce n'est pas réellement le collectif qui serait ressource pour le développement professionnel de l'enseignant et moyen de circonscrire la souffrance au travail, mais bel et bien les collectifs : le pluriel a toute son importance. Cependant, ces collectifs ne peuvent être au service du développement de l'agir professionnel que sous certaines conditions. Les valeurs nobles doivent habiter ces collectifs et la confiance régner entre les participants. De fait, un enseignant devrait pouvoir prendre part à divers collectifs avec la même confiance, de sorte de pouvoir réfléchir, mettre à distance et se réappropriier toute situation empêchée. Au lieu de subir des situations qui le dépassent, ces collectifs enrichis d'experts seraient un appui encourageant la rénormalisation de son activité au fur et à mesure des évolutions de l'École et des prescriptions, des jeunes, des outils à leur disposition ainsi que de l'évolution des préoccupations.

Les divers collectifs seraient formés de pairs et ils s'appuieraient sur des experts en pédagogie, didactique, psychologie, sociologie encore experts du domaine de la santé pour gagner en efficacité, selon les besoins identifiés par un formateur aguerri capable de mobiliser les ressources nécessaires aux besoins de l'enseignant. Membre d'une cellule de veille et de formation, ce formateur accompagnateur pourrait aussi avoir des missions de veilles scientifique et éducative portant sur les nouvelles prescriptions et les nouvelles professionnalités que les enseignants doivent mettre en œuvre, pour ensuite organiser et prendre part à l'information des professionnels, leur formation et leur accompagnement dans l'appropriation des prescriptions et de connaissances multiples.

Adosser les pratiques aux connaissances de la recherche serait aussi un moyen de soutenir les évolutions du métier. En effet, pour une vision plus complète du métier et une meilleure compréhension des situations complexes, les enseignants doivent maîtriser des connaissances plurielles : disciplinaires, didactiques, pédagogiques, psychologiques, cognitives, médicales ou encore socio-économiques en lien avec la situation de l'établissement dans lequel ils exercent. De plus, une sensibilisation à la psychanalyse au cours de la formation enseignante, initiale ou continue, serait bénéfique et répondrait simultanément à un besoin individuel d'enseignant et à des besoins sociétaux. En effet, l'apport de la psychanalyse pourrait compléter la formation enseignante car « elle permet de penser l'espace psychique inconscient en pédagogie » (Pechberty, 2003, p. 270; Yelnik, 2016). Les relations interpersonnelles étant fondamentales dans ce métier, mieux comprendre les émotions et les préoccupations des élèves, de façon à les ramener, ensuite, vers les apprentissages serait gage de sérénité, grâce à la perception et la prise en compte de certains signaux manifestés par les élèves et liées, par exemples, au « transfert amoureux ou hostile à l'œuvre dans le rapport au maître et à son savoir » ou liées aux « répétitions d'images infantiles sur des situations nouvelles » (Pechberty, 2003, p. 265) du côté de l'élève ou de l'enseignant.

Différents collectifs peuvent donc accompagner le développement de l'agir professionnel. Cependant, chaque collectif constitué d'enseignants et d'experts spécialisés doit s'affranchir d'un regroupement de personnes réunies sous contrainte. Le témoignage de PR 3 illustre parfaitement l'idée qu'appartenir au même corps social et au même établissement ne permet pas de donner forme à un collectif de professionnels. Plutôt que d'œuvrer à son développement, certains de ses collègues, au retour du confinement, ont éveillé en lui le doute, voire le manque d'estime pour les choix qu'il avait opérés dans la mise en œuvre de la continuité pédagogique durant le confinement. C'est pourquoi :

Il ne suffit pas de concevoir un dispositif de formation ou d'éducation comme une structure organisatrice des modalités d'interactions des individus, professionnels et apprenants pour prétendre au travail collectif. Encore faut-il que les acteurs se saisissent de ces opportunités de travailler ensemble pour dépasser une simple juxtaposition d'activités individuelles et permettre l'émergence d'une organisation qui en retour favoriserait le processus de développement de leur pouvoir d'agir. (Flavier, 2016, p. 82)

Intégrer un collectif ne signifie pas être en mesure d'évoluer facilement car les modifications de pratiques ou les changements doivent être porteurs de sens, de valeurs (Durrive, 2014) permettant au sujet de se reconnaître dans ce qu'il fait, selon Clot (2008), et aussi obtenir la reconnaissance d'autrui, pour reprendre Dejours. Plutôt que d'opposer ces approches, la comparaison sociale (Festinger, 1954; Mugny *et al.*, 2003) a souligné la nécessité de retours d'autoévaluation pour s'évaluer et se rassurer, ce qui prouve aussi l'importance pour un sujet d'obtenir des signes adressés par autrui pour gagner en sérénité et en confiance dans la mise en œuvre de son activité, au service du renforcement de son sentiment d'efficacité personnelle et comme ressource pour dépasser la contrariété.

Ainsi, les apports des collectifs doivent trouver écho dans le système de valeurs de la personne, de façon à dépasser la souffrance éthique. L'autodétermination, « régulation autonome » (Csillik et Fenouillet, 2019), facilite alors l'adhésion à de nouvelles prescriptions ou à tout autre changement imposé, y compris par le milieu. Ces appropriations ou évolutions volontaires, et qui font sens pour l'enseignant, conduisent à des satisfactions : satisfaction de maîtriser de nouveaux savoirs et savoir-faire efficaces, satisfaction d'expérimenter la relation harmonieuse tant attendue, satisfaction d'identifier le sentiment de beauté et le sentiment d'utilité nécessaire à l'épanouissement professionnel ainsi qu'à la santé au travail. Les apports des collectifs en termes de savoirs et savoir-faire ne dispensent pas l'enseignant, de bien se connaître, afin de bien mesurer les besoins qui conditionnent sa vie et sa santé au travail. La motivation au changement doit certes être questionnée, mais l'animation des rencontres est également un point de vigilance à avoir car l'animateur-formateur est celui qui cible les besoins et se porte garant du bon fonctionnement du collectif de professionnels amené à entrer en controverse. S'entourer de plusieurs équipes composées de personnes possédant des savoirs ou des savoir-faire multiples, experts en spécialités diverses serait une force pour l'enseignant qui s'inscrirait dans des collectifs stimulants.

L'apport de la psychodynamique et de l'approche psychologique d'orientation psychanalytique qui précède et oriente les focus de l'analyse de l'activité, au travers de sa clinique, rend possible l'identification des motivations réelles au changement et des raisons inconscientes qui poussent un enseignant à agir. Grâce à ces informations précises, la clinique de l'activité pourra ensuite orienter son intervention, puisqu'elle aura connaissance des terrains de remaniements identitaires possibles. Pour accompagner ces remaniements, un ou des collectifs pourront œuvrer au service du développement de l'agir professionnel et à

épanouissement personnel du sujet, soit simultanément, soit de façon chronologique, selon les capacités et la volonté au changement de l'enseignant.

Aussi, les résultats issus de la clinique d'orientation psychanalytique pourraient être un point d'appui efficace pour l'accompagnement professionnel mis en œuvre et qui s'inspire des approches possibles issues de la clinique de l'activité. L'accompagnement clinique prépare des rencontres d'autoconfrontation croisées et des rendez-vous des professionnels, par bassin, par exemple, pour aider l'enseignant en proie aux doutes à renouer avec l'agir efficace. Pour que l'analyse des données recueillies par la vidéo puisse se faire et qu'elle puisse être prolongée par des moments de controverses sur le métier, le temps constitue un élément indispensable et il faut aussi de la disponibilité. La vidéo ayant une « dimension développementale, elle peut stimuler des transformations de sa propre activité » (Ria, 2022a). Elle favorise l'émergence d'une partie invisible de l'activité et offre une opportunité de réfléchir « sur l'expérience vécue » (Ria, 2022a). Cependant, cela nécessite de prendre du temps en terme de mise en œuvre et aussi pour questionner l'activité, la décrire, la repenser car elle devient simultanément « objet d'étude et de (trans)formation » (Ria, 2022a). Par conséquent, le dispositif de formation doit être intégré au service de l'enseignant.

Par ailleurs, l'étude a montré le rôle du temps dans l'approche réflexive et combien il est indispensable pour s'engager dans le collectif, pour renouer avec la créativité et sortir d'une activité oppressante qui ne permet aucune prise de hauteur sur ce que fait l'enseignant. Soutenir l'enseignant dans sa découverte d'une nouvelle réalité pédagogique, dans l'appréhension de phénomènes complexes et dans l'accompagnement du changement de professionnalités, dans la découverte des processus inconscients nécessite que le formateur-accompagnateur soit exercé à une pratique de la méthodologie engageant l'enseignant dans une démarche longitudinale, réflexive et introspective.

Enfin, pour engager l'enseignant dans un processus de changement didactique, disciplinaire ou pédagogique, le formateur accompagnateur devra avoir eu le temps lui-même d'étudier les interactions et les données recueillies lors des entretiens, de façon à engager l'enseignant dans un dispositif stimulant, prometteur de succès. Un accompagnement clinique précède l'intégration au collectif, de sorte que cet enseignant puisse s'ouvrir à ce qui lui est proposé et qu'il puisse être réceptif, dans le but de favoriser son enrichissement professionnel. Par ailleurs, ce formateur devra lui-même œuvrer à sa propre évolution et à sa propre formation, pour être toujours au plus près des apports de la recherche au service des

sujets qu'il sera amené à accompagner et pour considérer les évolutions du métier liées aux évolutions sociétales.

La problématique du temps est ainsi fondamentale et elle se situe sur deux plans : celle du sujet qui s'engage dans un processus de changement, celle de l'organisation matérielle du travail qui nécessite réorganisation et réévaluation de l'existant. La prise en compte du temps étant difficile pour un enseignant, seul et « *engouffré dans le présent* » (Cifali, 2005, p. 31), le collectif permettrait d'assurer le caractère transitoire de la difficulté et participerait à la transmission des idées et activités positives, pour dépasser les angoisses liées à la crainte de l'échec ou au manque de savoir-faire.

Le temps intervient aussi dans le remaniement identitaire qui est plus long que l'enrichissement pragmatique aidant le professionnel à déployer son champ d'intervention et expérimenter l'activité efficiente. Un enseignant doit identifier des besoins et savoir clairement ce qui peut lui faire défaut, puis dépasser ses propres résistances, en réalisant ce qui se joue pour lui et en laissant mûrir sa pensée. Si l'accompagnement demande uniquement un ajustement de pratiques, sous forme d'adaptation ou d'accommodation, l'évolution pourra se faire par le travail. En revanche, si le changement attendu dépasse son habilité et ses capacités à mobiliser des stratégies favorisant l'adaptation à la nouveauté, il y aura crise. En effet, il est normal d'être confronté à une situation de conflit, une tension, car « sans conflit, il n'y a pas de pensée. Toute forme de réflexion trouve son origine dans des conflits » (Thievenaz, 2022). Cependant, si le changement dépasse l'adaptation ou l'ajustement, il peut conduire à une crise (Autissier *et al.*, 2018). Il faut d'abord que l'enseignant comprenne l'activité pour être dans la possibilité de faire évoluer la sienne, qu'il identifie les « formes de développement et d'apprentissages qui peuvent être corrigées » (Thievenaz, 2022). Cependant, les succès éprouvés grâce à l'augmentation des savoirs et une meilleure maîtrise des savoir-faire participent de ce remaniement lent, progressif et évolutif de l'identité professionnelle qui autorise le sujet de « garder l'initiative de sa propre vie » (Durrive, 2014, p. 186), gage d'épanouissement.

Les observations encouragent à reconnaître la nécessité d'intégrer ces moments de collectif au temps de travail et de formation à l'emploi du temps des enseignants. Se posent alors les questions du cadre, de l'encadrement, des cibles et de la fréquence de ces rencontres du collectif de travail étant entendu que les besoins sont évolutifs et varient selon l'expérience et l'évolution des outils ou du public. Intégrer ces temps de co-analyse et de travail du collectif

au temps de travail des enseignants permettra-t-il de réduire la charge de travail et de redonner sens au travail de l'enseignant ? Ces réflexions obligent à repenser l'organisation du travail ainsi que les priorités. Or, la prise en compte du temps est d'autant plus difficile pour l'institution qu'elle est confrontée à un manque croissant d'enseignants et à une augmentation significative des démissions. Les débats actuels qui tendent à promettre une augmentation de salaire en échange d'heures supplémentaires, dans la cadre du « pacte enseignant » ne sont pas compatibles avec la question soulevée par cette recherche. De fait, considérer la notion de temps implique aussi d'accepter une nouvelle hiérarchisation des priorités. Le décret du 11 avril 2019 (décret 2019 – 309), stipulant que deux heures supplémentaires peuvent être imposées à l'enseignant, portait déjà en son sein la nécessité de faire face à la pénurie d'enseignants. Le « pacte » annoncé par l'exécutif va demander aux enseignants d'assurer des missions supplémentaires et d'accepter les remplacements de courte et moyenne durée, sans considérer assez les dangers qu'il introduit pour la qualité du travail, le sentiment du travail bien fait ou la santé des professionnels qui sont mobilisés dans l'urgence. Par ailleurs, certains syndicats, relayant déjà des craintes d'enseignants : ils abordent les inégalités et l'esprit de compétition que cette situation peut entraîner entre les personnels, voire l'impossibilité de mener à bien l'intégralité des missions. Les relations interpersonnelles seront-elles seines ou ce pacte entraînera-t-il une dégradation de celles-ci encore plus fortes pour ces raisons ? Toutes ces mesures n'ont de finalité que de répondre à un besoin immédiat d'enseignant dans un métier qui connaît ce qui est communément appelé une « crise des vocations », sans prendre le temps d'engager des réflexions en profondeur sur la formation enseignante ou les missions des acteurs de l'éducation nationale et sur le long terme.

Or une autre réflexion pourrait redonner à ce métier l'attrait qu'il a longtemps eu, notamment en accompagnant les nouvelles professionnalités et en enrichissant la formation, y compris sur le long terme. En effet, se former, avoir du temps pour réfléchir et créer n'est pas compatible avec un emploi du temps toujours plus rempli et qui empêche de prendre de la distance avec la situation en cours. De plus, les enseignants ayant participé à la recherche, très investis dans les préparations de cours ou de supports, dans le suivi des élèves et dans l'établissement ont signalé la difficulté de ne plus avoir de temps ni pour la réflexivité ni pour leur propre formation sur les sujets à aborder. Ainsi, la formation et le temps de rencontre des collectifs doivent être intégrés au service enseignant, ce qui signifie effectivement qu'on

déplace le curseur sur la formation des professionnels et leur engagement efficace dans le long terme au lieu de ne s'intéresser à des mesures immédiates à court terme destinées à pallier les défauts d'un manque de perspective pour l'enseignement, voire pour la nation. Ce changement de perspective pour l'enseignement et la formation des enseignants engagerait les autorités compétentes dans un projet pour l'Ecole et il s'adosserait à de nouvelles ambitions pour la société dans son ensemble.

2. Les limites de cette recherche

Les résultats des analyses respectives des deux disciplines mettent en lumière des sujets communs, ce qui permet de valider l'une et l'autre des approches, malgré le faible échantillon de participants. Pour ce travail de recherche, la validation ne se trouve pas du côté du nombre, de la fréquence, mais la démarche clinique rigoureuse et la cohérence des résultats. Le respect de la méthode d'analyse et la démarche scientifique appliquée aux résultats issus de la recherche empirique d'un cas à l'autre sont partagées en psychologie clinique et en clinique de l'activité. De plus, la psychologie clinique s'appuie sur des cas singuliers dont elle cherche à décrire « le fonctionnement psychique, description qui peut, dans une certaine mesure, être généralisée à l'ensemble des individus » (Borst et Cachia, 2022, p. 14). Plutôt qu'une approche quantitative ou objective, la méthode clinique vise « à embrasser la subjectivité » de ses observations (Borst et Cachia, 2022, p. 15). D'ailleurs, l'approche de la clinique d'orientation psychanalytique met l'accent sur « la cohérence interne » des résultats, y compris lorsqu'il n'y a qu'un « petit nombre de cas » (Blanchard-Laville *et al.*, 2005, p. 125). Enfin, le raisonnement trouve des échos dans les travaux d'autres chercheurs comme par exemple l'importance des émotions au travail (Clot, 2015; Espinosa, 2016; Jeffrey, 2015; Virat, 2019a) et pour bien vivre son métier ; la place du corps (Jorro & Dangouloff, 2018), (Bucheton et Soulé, 2009; Jorro, 2016; Mauss, 1968) dans la transmission et l'importance du collectif bienveillant (Caroly et Barcellini, 2013; Caroly et Clot, 2004; Cifali, 2018; Dejours, 2011; Squires, 2019) pour soutenir l'enseignant au travail, face à la complexité de ses missions.

Si le faible échantillon oriente le travail, il revient donc de rappeler la difficulté qu'a été la recherche de participants et notamment parce que le courrier adressé aux enseignants n'a

pas été relayé par les chefs d'établissement qui en étaient les premiers destinataires. Certes, leurs sollicitations sont multiples, mais il reste difficile de procéder à des études cliniques dans les lycées généraux. Le silence pèse sur les enseignants dans ces établissements, alors qu'il est plus naturel de parler ou d'ouvrir les portes d'un établissement qualifié communément « d'établissement difficile ». L'absence de retour signale toutefois qu'il est compliqué de libérer la parole et que l'enseignant est souvent livré à lui-même et à ses difficultés au sein de la salle de classe. Les enseignants qui rencontrent des difficultés sont donc condamnés à une sorte d'isolement professionnel, avec toutes les conséquences négatives que cela entraîne pour l'enseignant (baisse de la performance au travail, difficulté à dépasser les changements qui sont imposés, manque de socialisation au travail) et les élèves, alors que cette étude propose de libérer la parole.

De plus, les enseignants ayant accepté de participer à cette recherche n'étaient pas particulièrement en difficulté avec les élèves. Toutefois, les résultats obtenus montrent qu'ils ne vivaient pas toujours sereinement leur quotidien au travail. Tous avaient eux-mêmes conduit des recherches dans leur propre discipline, même si PR 3 a abandonné son travail en cours de recherche. Cela impose de considérer leur ouverture d'esprit, leur disposition à échanger et leur curiosité qui peut constituer une variable non négligeable dans le type de matériau recueilli lors de la collecte des données. Par ailleurs, leur degré d'expérience du métier peut également influencer les résultats.

La seule enseignante qui s'était déclarée en souffrance, PR 2, a quitté la recherche en cours d'année et a été en arrêt de travail prolongé. Cette défection montre aussi les limites du collectif, notamment lorsque la relation professionnelle entre deux collègues est tellement dégradée qu'elle est arrivée à son paroxysme ou si elle est considérée trop tardivement pour nourrir tout espoir de renverser le cours des choses. Quand une situation s'est installée, il semble difficile de revenir à une situation plus vivable pour les différents membres de la relation. Cette observation clinique du travail permet justement de révéler les tensions chez des enseignants. Si l'étude donne accès à ces informations par l'analyse de l'activité d'enseignants plutôt à l'aise dans leurs classes, quels résultats aurait-il été possible de recueillir, si les informations avaient été délivrées par des enseignants dont la créativité serait inhibée et l'action réellement empêchée ?

Une autre limite à cette étude provient du fait qu'elle a été menée par une enseignante en poste dans un lycée général et formatrice. De fait, les thématiques abordées, même si elles

ont été issues des entretiens programmés avec les participants, ont été sélectionnées selon une certaine connaissance du métier et des difficultés récurrentes observées chez les collègues. Peut-être que les choix auraient-ils été autres, si l'étude avait été menée par une personne extérieure au système scolaire du secondaire. Cependant, ayant vécu la réforme du lycée en même temps que les participants, il a été aisé de comprendre leurs angoisses et leurs contrariétés ont trouvé une écoute compréhensive. De même, leurs dires au sujet des élèves, des différents niveaux et des degrés de motivations des élèves, la place du corps ou l'importance de pouvoir déployer sa créativité pour rester à l'origine des choses sont des sujets connus à la fois par l'enseignante et par la formatrice. Toutefois, l'analyse des données, rigoureuse et sans exclusion de la moindre information, la conscience de la nécessité d'agir de façon objective et méticuleuse sont gages d'une démarche qui se veut la plus scientifique possible. Ainsi, une volonté toute particulière d'objectivité a été recherchée ou du moins la « volonté d'être objective par la reconnaissance de sa subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité » (Van der Maren, 1996, p. 119). En revanche, l'intégralité des données d'autoconfrontation a été analysée, sans faire la moindre sélection, ce qui participe de l'effort de rigueur et de scientificité. On peut aussi citer Kant, dans la *Méthodologie transcendante*, qui rappelle qu'en droit : « Quand cet acte [tenir quelque chose pour vrai] est valable pour chacun, quiconque du moins a la raison, le principe est objectivement suffisant » (Kant, cité par Provençal, 2007, p. 367).

Enfin, l'analyse porte sur le matériau à disposition et chaque participant ne livre que ce qu'il souhaite ou peut partager au moment où l'entretien est mené, même si l'étude a été réalisée dans le respect des personnes et en toute confiance. Ainsi, le recueil des données est totalement tributaire de ce qui se dit et aussi de ce qui n'a pas été révélé. Une variable pourrait ainsi venir du souci des participants à se conformer à certains discours attendus ou audibles. Une autre variable serait liée aux conditions de recueil des données. Par exemple, en raison des différentes contraintes d'emploi du temps, certains entretiens d'autoconfrontation simple ont été menés directement après la séance de cours tandis que d'autres ont été menés peu de temps après, ce qui peut changer la disponibilité ou les dispositions du participant. Néanmoins, chaque rencontre était paramétrée et ne devait pas dépasser une heure d'entretien, engagement pris par la chercheuse, pour que la participation à cette recherche ne devienne pas trop contraignante dans un contexte de réforme, mais aussi pour tendre vers un certain équilibre dans le recueil des données entre les participants.

Les enseignants disent avoir évolué et l'analyse du discours permet de vérifier des changements, mais impossible de savoir si les nouvelles orientations persisteront en l'absence de rencontres du collectif ou si les enseignants privilégieront leurs habitudes de travail. La controverse sur le métier aura du moins permis de se construire des outils ou des concepts pragmatiques en lien avec leur niveau d'expertise, de développement ou de préoccupations. S'il n'est pas possible de mesurer si le dispositif mis en place agira durablement sur les participants, sans que celui-ci soit prolongé, en affirmant avoir évolué ou changé, les enseignants laissent entendre que cette expérience et ces rencontres ont permis d'aborder le métier autrement et probablement plus sereinement. La controverse sur le métier semble donc avoir participé de l'équilibre psychique et de la vie sociale des enseignants et en cela, selon Christophe Dejours, le travail et les échanges sur le travail sont opérateurs de bonne santé (Dejours et Gernet, 2012).

BIBLIOGRAPHIE

- Abrial, G. (2019, août 29). *Narcissisme et trouble narcissique | Geneviève Abrial—Psychanalyste Paris 8ème*. <https://www.genevieveabrial.com/narcissisme-et-trouble-narcissique/>
- Amigues, R., & Lataillade, G. (2007). Le « travail partagé » des enseignants : Rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Approche socio-historique et internationale des Sciences de l'éducation*, 13.
- Amossy, R. (2010). Introduction. *L'Interrogation philosophique*, 5-10.
- Angel, V., & Steiner, D. D. (2013). « Je pense, donc je résiste » : Théorie de justice et personnalité dans l'explication de la résistance au changement. *Revue internationale de psychologie sociale*, 26(1), 61-99.
- Antoine, M. (2017, décembre 17). *L'activité collective*.
http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/eps/Pages/2017/179_1.aspx
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Gallimard.
- Arnoud, J., & Falzon, P. (2014). Favoriser l'émergence d'un collectif transverse par la co-analyse constructive des pratiques, Supporting the emergence of a transverse team through a collective co-analysis of practices. *Le travail humain*, 77(2), 127-153.
<https://doi.org/10.3917/th.772.0127>
- Assimacopoulo, S. (2010). L'addiction relationnelle. *Gestalt*, n° 37(1), 117-132.
- Astier, P., Gal-Petitfaux, N., Leblanc, S., Sève, C., Saury, J., & Zeitler, A. (2003). Les approches situées de l'action : Quelques outils. *Recherche & formation*, 42(1), 119-125.
<https://doi.org/10.3406/refor.2003.1833>
- Auduc, J.-L. (2012). *Agir en fonctionnaire de l'état, et de façon éthique et responsable*. Hachette Éducation.
- Autissier, D., Vandangeon-Derumez, I., & Vas, A. (2018). Chapitre 26. Gregory Bateson, Paul Watzlawick, John H. Weakland et Richard Fisch. In *Conduite du changement : Concepts clés: Vol. 3e éd.* (p. 251-258). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.autis.2018.01.0251>

- Auvergne, U. C. (Réalisateur). (2018, décembre 5). *Conférence—Ergonomie—Yves Clot Antoine Bonnemain—Agir sur la performance et la santé;—05/12/2018*.
<https://vimeo.com/313750424>
- Bandura, A., & Lecomte, J. (2007). *Auto-efficacité : Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité : Un objet intégrateur pour les sciences sociales ?
Recherche & formation, 42(1), 99-117. <https://doi.org/10.3406/refor.2003.1831>
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e édition "Quadrige"). PUF.
- Barnier, F. (2019, septembre 24). *Déconstruire les préjugés, un préalable à toute démarche scientifique*. The Conversation. <http://theconversation.com/deconstruire-les-prejuges-un-prealable-a-toute-demarche-scientifique-123416>
- Barrère, A. (2017). *Au coeur des malaises enseignants* (Armand Colin). Dunod Editeur.
- Basco Louise & Cote Fabienne. (2010). Analyse franco grecque du soi professionnel et du soi réel des enseignants en difficulté. *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*.
- Béguin, P., & Clot, Y. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 01(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/activites.1237>
- Bellego, M., Légeron, P., & Ribéreau-Gayon, H. (2012). *Les risques psychosociaux au travail: Vol. 1re éd.* De Boeck Supérieur. <https://www-cairn-info.scd-rproxy.u-strasbg.fr/les-risques-psychosociaux-au-travail--9782804173425-page-9.htm>
- Benoit-Smullyan, E., & Bachelard, G. (1940). La formation de l'esprit scientifique. *American Sociological Review*, 5(4), 681. <https://doi.org/10.2307/2084470>
- Binet, A. (1857-1911) A. du texte. (1909). *Les idées modernes sur les enfants / par Alfred Binet...* (BNF). <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k679262>
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : Enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 9-22.
<https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1081>

- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance* (1. éd). Presses universitaires de France.
- Blanchard-Laville, C. (2008). Du soin psychique aux enseignants. Psychopathologie du quotidien de l'enseignant, Summary. *Cliniques méditerranéennes*, 77, 159-176.
<https://doi.org/10.3917/cm.077.0159>
- Blanchard-Laville, C. (2011). Pour un accompagnement clinique groupal du travail enseignant, Abstract. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11, 131-147.
<https://doi.org/10.3917/nrp.011.0131>
- Blanchard-Laville, C. (2020). Une démarche clinique d'orientation psychanalytique de recherche. *Carrefours de l'éducation*, 50(2), 135-144. <https://doi.org/10.3917/cdle.050.0135>
- Blanchard-Laville, C., Chaussecourte, P., Hatchuel, F., & Pechberty, B. (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue française de pédagogie*, 151(1), 111-162. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3280>
- Blanchet, P. (2009). La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale. *Cahiers de sociolinguistique*, n° 14(1), 145-152.
- Blandin, B. (2022). Pour une approche mésologique des « environnements capacitants » dans une perspective d'ingénierie. *Travail et Apprentissages*, 23(1), 130-147.
<https://doi.org/10.3917/ta.023.0130>
- Bohleber, W. (2014). Le concept d'intersubjectivité en psychanalyse : Une évaluation critique. *L'année psychanalytique internationale, Volume 2014(1)*, 181-214.
- Boileau, N. (1674). *Art poétique: Vol. Chant 2*.
- Boimare, S. (2019). *L'enfant et la peur d'apprendre* (3e éd). Dunod.
- Bolzinger, A. (1991). Méthode clinique et méthode Rorschach. Chronique d'un divorce. *Bulletin de psychologie*, 44(402), 459-464.

- Bonnéry, S. (2018, juin 6). *Pertinence des ruptures et des continuités entre les recherches en Sciences de l'Education et la formation d'enseignants. Retour sur expérience*. Inauguration de la nouvelle ESPE, Faculté des Sciences de l'Education STRASBOURG.
- Borst, G., & Cachia, A. (2022). *Les méthodes en psychologie* (3e éd. mise à jour). Que sais-je ?
- Bosson, M. S., Hessels, M. G. P., & Hessels-Schlatter, C. (2009). Le développement de stratégies cognitives et métacognitives chez des élèves en difficulté d'apprentissage. *Développements*, 1(1), 14-20. <https://doi.org/10.3917/devel.001.0014>
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : Une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Études de communication. Langages, information, médiations*, 35, 47-60. <https://doi.org/10.4000/edc.2265>
- Boucenna, S. (2017). L'accompagnement : Symétrie dans les asymétries ? *Phronesis*, 6(4), 60-70. <https://doi.org/10.7202/1043981ar>
- Boulet, A., & Savoie-Zajc, L. (2011). *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. PUQ.
- Bourguignon, D. (2018, avril 19). *Identité sociale comme source(ou non) de protection face à la stigmatisation*. Identités plurielles, Strasbourg.
- Brossard, M. (2017). Chapitre 4. Apprentissage et développement I. In *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation* (p. 87-111). Presses universitaires du Septentrion. <https://doi.org/10.4000/books.septentrion.14167>
- Bucheton, D. (2019). *Les gestes professionnels dans la classe : Éthique et pratiques pour les temps qui viennent*.
- Bucheton, D. (2009). *Les postures enseignantes—3-Ifé—Plateforme néo-titulaires—NéoPass@ction*. <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>
- Bucheton, D., Alexandre, D., & Jurado, M. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture : Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Retz.

- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Canguilhem, G. (1947). Milieu et Normes de l'Homme eu Travail. *Presses Universitaires de France*, 3, 120-136.
- Canguilhem, G. (2002). *Ecrits sur la médecine* (Le Seuil).
- Canguilhem, G. (2013). *Le normal et le pathologique*. Presses Universitaires de France.
- Caroly, S. (2010). *Activité collective et réélaboration des règles : Des enjeux pour la santé au travail* [Habilitation à diriger les recherches]. Université Victor Segalen-Bordeaux II.
- Caroly, S., & Barcellini, F. (2013). Le développement de l'activité collective. In *Ergonomie constructive* (p. 33-46). Presses universitaires de France.
- Caroly, S., & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : Développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, 88(1), 43-55. <https://doi.org/10.3406/forem.2004.1737>
- Castellan, Y. (2009). Le sentiment de solitude. *Le Journal des psychologues*, 273, 54-57. <https://doi.org/10.3917/jdp.273.0054>
- Catheline, N. (2001). Quand penser devient douloureux. Intérêt du travail thérapeutique de groupe en institution et avec médiateur dans la pathologie du jeune adolescent. *La psychiatrie de l'enfant*, 44(1), 169-210. <https://doi.org/10.3917/psye.441.0169>
- Chalmel, L. (2018). De la bienveillance en éducation. Évolution historique d'un concept et des pratiques associées. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29, Article N° 29. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.3686>
- Chami, J. (2006). La « personnalité professionnelle » interrogée dans les dispositifs d'analyse des pratiques: *Connexions*, no 86(2), 67-83. <https://doi.org/10.3917/cnx.086.0067>
- Champy-Remoussenard, P. (2014). Des dimensions collectives comme dimensions génériques du travail humain et leurs déclinaisons dans des activités d'enseignement partenariales.

- Questions Vives. Recherches en éducation*, 21, 17.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.1534>
- Chiffлот, M. (2008). De la relation pédagogique. *L'Enseignement philosophique*, 58e Année(5), 63-75.
<https://doi.org/10.3917/eph.585.0063>
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : Contre-jour psychanalytique*. PUF.
- Cifali, M. (2019). *Préserver un lien : Éthique des métiers de la relation*.
- Cifali, M. (2018, septembre 21). *Mireille Cifali : S'engager pour accompagner* [Le café pédagogique].
<http://www.cafepedagogique.net/LEXPRESSO/Pages/2018/09/21092018Article636731020350522351.aspx>
- Clar, N. (2013). *Les évolutions de la prescription industrielle : Quelle universalité ? Quelles diversifications ? Quel retravail des prescriptions?* [Thèse de doctorat en philosophie]. Aix-Marseille.
- Clinique du travail_ Syndrome d'épuisement professionnel*. (2010). Assemblée Nationale.
https://www.youtube.com/watch?v=B3cY1q3c_qY
- Clot, Y. (2006a). 1. Une psychologie cognitive du travail ? *Le Travail humain*, 5, 11-46.
<https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01>
- Clot, Y. (2006b). Clinique du travail et clinique de l'activité, Abstract. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 1(1), 165-177.
- Clot, Y. (2008a). *La fonction psychologique du travail* (5. éd. corr., 2. tirage). Presses Univ. de France.
- Clot, Y. (2008b). La recherche fondamentale de terrain : Une troisième voie. *Education permanente*, 177, 67-78.
- Clot, Y. (2015). *Le travail à coeur : Pour en finir avec les risques psychosociaux*. La Découverte.
- Clot, Y. (2016). Clinique, travail et politique. *Travailler*, n° 36(2), 91-106.
- Clot, Y. (2008c, juin 2). *Yves Clot : Parole d'expert ? Pourquoi l'activité dans la clinique ?*
http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/pages/2008/cnam_clot.aspx

- Clot, Y. (2012, octobre 10). *Yves Clot / Christophe Dejours : Plaisir et souffrance au travail, deux regards* [Entretien]. https://www.scienceshumaines.com/yves-clot-christophe-dejours-plaisir-et-souffrance-au-travail-deux-regards_fr_29542.html
- Clot, Y. (2013, février). *Qualité du travail : Le conflit est normal* [Carnetsdesante.fr]. <http://www.carnetsdesante.fr/Clot-Yves>
- Clot, Y. (2018, 11). *Yves Clot—Travail et pouvoir d’agir* [Présentation]. <https://www.youtube.com/watch?v=tV1DpO8LF9U>
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000a). *Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes* (Vol. 4). Travailler. <http://masterprotc4.free.fr/IMG/pdf/texteclot4.pdf>
- Clot, Y., & Faïta, D. (2000b). *Genres et styles en analyse du travail : Concepts et méthodes* (Vol. 4). Travailler.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une méthode en clinique de l’activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 2-1*, Article 2-1. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Clot, Y., & Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain, 68*(4), 289-316.
- Clot, Y., & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d’agir et marges de manœuvre: *Le travail humain, Vol. 78*(1), 31-52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Compaijen, J. (2007). De la toute-puissance à l’humilité.... *Empan, 68*(4), 135-143.
- Condette, J.-F. (2012). ROBERT (André D.), L’École en France de 1945 à nos jours. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 2010, 312 p. *Histoire de l’éducation, 135*, 138-143.
- Cordié, A. (2015). *Les Cancres n’existent pas. Psychanalyses d’enfants en échec scolaire* (Seuil).
- Coslin, P. G. (2017). *Psychologie de l’adolescent—5e éd.* Armand Colin.
- Coutarel, F., Caroly, S., Vézina, N., & Daniellou, F. (2015). Marge de manœuvre situationnelle et pouvoir d’agir : Des concepts à l’intervention ergonomique. *Le travail humain, 78*(1), 9-29.

- Crahay, M., Wanlin, P., Issaieva, É., & Laduron, I. (2010). Fonctions, structuration et évolution des croyances (et connaissances) des enseignants. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 172, 85-129. <https://doi.org/10.4000/rfp.2296>
- Crinon, J. (2012). Enseigner le numérique, enseigner avec le numérique. *Le français aujourd'hui*, 178(3), 107-114.
- Cru, D. (2016). Collectif et travail de métier : Sur la notion de collectif de travail. *Travailler*, 35, 53-59. <https://doi.org/10.3917/trav.035.0053>
- Csillik, A., & Fenouillet, F. (2019). *Chapitre 13. Edward Deci, Richard Ryan et la théorie de l'autodétermination*. Dunod. <https://www.cairn.info/psychologies-pour-la-formation--9782100788026-page-223.htm>
- Curchod-Ruedi, D., & Doudin, P.-A. (2015). *Comment soutenir les enseignants face aux situations complexes : Soutien social: modèle d'intervention*. De Boeck.
- Daniellou, F. (2006). Entre expérimentation réglée et expérience vécue : Les dimensions subjectives de l'activité de l'ergonome en intervention. *Activités [En ligne]*, 03(1), 5-18. <https://doi.org/10.4000/activites.1835>
- Daniellou, F. (2015). Les Risques du travail. In *Agir sur l'intensification du travail François Daniellou* (p. 246-255). La Découverte. <https://www.cairn.info/les-risques-du-travail--9782707178404-page-246.htm>
- Daniellou, F. (2002). *Le travail des prescriptions* [Conférence inaugurale].
- Dany, L., Dormieux, A., Futo, F., & Favre, R. (2006). La souffrance : Représentations et enjeux. *Recherche en soins infirmiers*, 84, 91-104.
- Day, C. F. (2001). Développement professionnel et pratique réflexive : Finalités, processus et partenariats. *Carrefours de l'éducation*, 12, 40-54. <https://doi.org/10.3917/cdle.012.0040>
- Debarbieux, E. (2018, juin 8). *Ne tirez pas sur l'Ecole [Conférence] « Malaise et souffrance à l'école » Journée d'études du 8 juin 2018*. Malaise et souffrance à l'école : comment aider les enseignants ?, ESPE Strasbourg.

- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R. A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., OrtegaRuiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). *Le « climat scolaire » : Définition, effets et conditions d'amélioration*. (p. 25) [MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École].
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Documents/docsjoints/climat-scolaire2012.pdf>
- Debru Claude. (2017, 12). *Canguilhem : Une philosophie pour la médecine*. [Présentation].
Canguilhem : le normal et le pathologique sous le regard de l'éthique, Espace éthique / IDF.
<https://www.youtube.com/watch?v=Csi1e10hvKU>
- Dejours, C. (2007a). « Psychanalyse et psychodynamique du travail : Ambiguïtés de la reconnaissance », in Caillé A., La quête de reconnaissance. In *Dans « La quête de reconnaissance » d'Alain Caillé* (p. 58-70). La Découverte.
<https://doi.org/10.3917/dec.caill.2007.01.0058>
- Dejours, C. (2007b). Quête de reconnaissance. In 3. *Psychanalyse et psychodynamique du travail : Ambiguïtés de la reconnaissance* (p. 58-70). La Découverte. <https://www.cairn.info/la-quete-de-reconnaissance--9782707153326-page-58.htm>
- Dejours, C. (2007c). Vulnérabilité psychopathologique et nouvelles formes d'organisation du travail (approche étiologique). *L'information psychiatrique*, 83(4), 269-275.
- Dejours, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8, 27-36.
- Dejours, C. (2011). La psychodynamique du travail face à l'évaluation : De la critique à la proposition. *Travailler*, 25(1), 15-27.
- Dejours, C. (2016a). Souffrance et plaisir au travail. L'approche par la psychopathologie du travail. *Travailler*, 35(1), 17-30. <https://doi.org/10.3917/trav.035.0017>
- Dejours, C. (2018). *Le facteur humain* (Vol. 2996). PUF.

- Dejours, C. (2016b, mai 24). *Souffrir au travail n'est pas une fatalité* [Psychologies.com].
<http://www.psychologies.com/Travail/Souffrance-au-travail/Stress-au-travail/Interviews/Christophe-Dejours-Souffrir-au-travail-n-est-pas-une-fatalite>
- Dejours, C. (2017, mars 16). *Quand le travail perd la tête* [[Présentation]]. Clinique du travail.
https://www.youtube.com/watch?v=Lf_NY78SmhM
- Dejours, C., & Gernet, I. (2012). Travail, subjectivité et confiance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 13, 75-91. <https://doi.org/10.3917/nrp.013.0075>
- Delatte, A. L. (1934). Les conceptions de l'enthousiasme chez les philosophes présocratiques. *L'Antiquité Classique*, 3(1), 5-79. <https://doi.org/10.3406/antiqu.1934.3130>
- Demaegdt, C., & Dejours, C. (2016). *La souffrance éthique*. Gallimard. https://www.cairn.info/des-psychanalystes-en-seance--9782070468584-page-511.htm?ora.z_ref=li-31356433-pub
- de Mijolla-Mellor, S. (2003). Idéalisation et sublimation. *Topique*, 82(1), 93-108.
- Demogeot, N., & Lighezzolo-Alnot, J. (2014). L'attachement sécurisé : Un facteur de résilience au service de la capacité de penser. Étude clinique comparative chez des enfants de 6 à 12 ans. *Bulletin de psychologie*, 530(2), 149-157.
- Denzin, N. K. (Ed), & Lincoln, Y. S. (Ed). (2005). *Handbook of qualitative research*. (2nd edition). Sage Publications, Inc. <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1994-98625-000>
- Dericquebourg, R. (2007). Max Weber et les charismes spécifiques. *Archives de sciences sociales des religions*, 137, 21-41. <https://doi.org/10.4000/assr.4146>
- Dessuant, P. (2007). Introduction. *Que sais-je?*, 5(2058), 3-6.
- Dionne, L., & Couture, C. (2013). Avantages et défis d'une communauté d'apprentissage pour dynamiser l'enseignement des sciences et de la technologie à l'élémentaire. *Éducation et francophonie*, 41(2), 212-231. <https://doi.org/10.7202/1021034ar>
- Dollet, A. (2014). Apprendre à coopérer pour promouvoir la santé, A cooperation learning program to improve health promotion approach. *Recherche en soins infirmiers*, 118, 62-74.
<https://doi.org/10.3917/rsi.118.0062>

- Doré, I., & Caron, J. (2017). Santé mentale : Concepts, mesures et déterminants. *Santé mentale au Québec*, 42(1), 125-145. <https://doi.org/10.7202/1040247ar>
- Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., Lafortune, L., & Lafranchise, N. (2011). *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*. Presse de l'Université du Québec.
- Dubos, R. (1966). « *Promises and hazards of man's adaptability* » in Jarrett H., *Environmental quality in a growing economy*, Baltimore, Johns Hopkins University Press. Johns Hopkins University Press.
- Dupriez, V. (2010). Le travail collectif des enseignants : Au-delà du mythe. *Travail et formation en éducation*, 7, Article 7. <https://journals.openedition.org/tfe/1492>
- Durrive, L. (2013). *COMMENT APPROCHER UNE SITUATION DE TRAVAIL EN FORMATION DANS UNE PERSPECTIVE ERGOLOGIQUE ?* 11.
- Durrive, L. (2019). Les compétences transversales d'un point de vue ergologique. *Recherches en éducation*, 37, Article 37. <https://doi.org/10.4000/ree.799>
- Durrive, L. (2014, 5 au 9). *La démarche ergologique : Pour un dialogue entre normes et renormalisations*. 11ème congrès de la Société Internationale d'Ergologie, Sierre (Suisse).
- Education gouv. (2021, février). *Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation*. Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports. <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences-des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>
- Education national. (2015). *Formation des enseignants*. <https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm>
- Eduscol. (2019, août). *Actualités—Vers le Bac 2021—Éduscol*. <http://eduscol.education.fr/cid126665/vers-le-bac-2021.html#lien0>
- Eduscol. (2021, février). *Bac 2021 : Guide de l'évaluation*. Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/2688/bac-2021-guide-de-l-evaluation>

- Espinosa, G. (2016). Affectivité, relation enseignant/e-élève et rapport à l'enseignant/e : Contribution à une réflexion sur les caractéristiques d'une relation réussie. *Recherches en éducation*, 26, Article 26. <https://doi.org/10.4000/ree.6663>
- Faïta, D. (2012). Transmettre ou agir pour transformer ? *Développer le pouvoir d'apprendre : pour une critique de la transmission en éducation et en formation*. Maggi Bruno, Prot Bernard (Eds.). Bologna: TAO Digital Library, 2012., 9-15.
- Falardeau, É. (2003). Compréhension et interprétation : Deux composantes complémentaires de la lecture littéraire. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(3), 673-694.
<https://doi.org/10.7202/011409ar>
- Falzon, P. (2013, mai 30). *Le concept d'environnement capacitant, son origine et ses implications*. [Prévention durable en SST et environnement de travail]. IRSST - Santé et sécurité du travail.
<https://www.youtube.com/watch?v=Aizc4etchUc>
- Faure, S., & Garcia, M.-C. (2003). Le corps dans l'enseignement scolaire : Regard sociologique. *Revue française de pédagogie*, 144(1), 85-94. <https://doi.org/10.3406/rfp.2003.2973>
- Favre, D. (2016). *Cessons de démotiver les élèves : 19 clés pour favoriser l'apprentissage*. Dunod.
- Fayol, M. (2018, juin 6). *De la pratique enseignante à la recherche, et retour* [[Conférence] Pour l'inauguration de la nouvelle ESPE qui porte sur le lien entre la recherche et les pratiques des enseignants et comment donner aux enseignants des outils pour lever les difficultés rencontrées dans leur métier.]. Inauguration de la nouvelle ESPE, Faculté des Sciences de l'Education STRASBOURG.
- Ferry, G. (1985). Abraham (Ada). —L'Enseignant est une personne. *Revue française de pédagogie*, 73(1), 77-79.
- Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.
<https://doi.org/10.1177/001872675400700202>

- Filiault, M., & Fortin. (2011). *Climat de classe.doc—Climatclasse.pdf* (p. 30).
http://www.csrs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Climatclasse.pdf
- Fillioux, J.-C. (1987). Psychanalyse et pédagogie ou d'une prise en compte de l'inconscient dans le champ de la pédagogie. N° 81. *Revue française de pédagogie*, 69-102.
- Filloux, J.-C. (1984). Pujade-Renaud (Claude). —Le corps de l'enseignant dans la classe. *Revue française de pédagogie*, 67(1), 73-76.
- Filloux, J.-C. (2003). Psychanalyse et éducation : Nouveaux repères ? *Imaginaire Inconscient*, 9(1), 15-26.
- Finkielkraut, A. (Éd.). (2007). *La querelle de l'école*. Stock : Editions du Panama.
- Finn, K. (2016). Modèle théorique hypothétique du perfectionnisme des étudiants universitaires. *Revue de psychoéducation*, 45(1), 87-112. <https://doi.org/10.7202/1039159ar>
- Flavier, E. (2016a). *Entre enjeux individuels et collectifs : Repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation*. [HDR]. Ecole Supérieure du professorat et de l'Education.
- Flavier, E. (2016b). *Entre enjeux individuels et collectifs : Repenser le développement du pouvoir d'agir des professionnels dans les dispositifs d'éducation et de formation* (p. 149) [HRD].
- Flavier, E., Moussay, S., & Méard, J. (2015). Les initiatives individuelles au cœur des dispositifs collectifs locaux de prévention du décrochage scolaire. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 33, Article 33. <https://doi.org/10.4000/dse.864>
- Foray, P. (2009). Trois formes de l'autorité scolaire. *Le Telemaque*, 35(1), 73-86.
- Fourcade, N. (2016). Situations du travail, de Christophe Dejours, Presses universitaires de France, 2016. *Revue française des affaires sociales*, 4, 389-396.
- Friard, D. (2012). *Mécanismes de défense*. Association de recherche en soins infirmiers.
<https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-213.htm>

- Friedrich, J. (2001). Quelques réflexions sur le caractère énigmatique de l'action. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich, *Théories de l'action et éducation* (p. 93). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.baudo.2001.01.0093>
- Gaillard, G., & Pinel, J.-P. (2011). L'analyse de la pratique en institution : Un soutien à la professionnalité dans un contexte d'emprise gestionnaire. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 11(1), 85-103.
- Garnier, B. (2017). Présentation. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 60(2), 3-11.
- Gernet, I., & Dejours, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 8(2), 27-36.
- Gibert, A.-F. (2018). *Le travail collectif enseignant, entre informel et institué*. 124, 40.
- Gilloots, E. (2006a). Souffrance et douleur. *Gestalt*, no 30(1), 23-32.
- Gilloots, E. (2006b). Souffrance et douleur, Suffering and pain. *Gestalt*, 30(1), 23-32.
- Giroux, E. (2010). *Après Canguilhem définir la santé et la maladie*. Presses Universitaires de France.
- Gosselin, M., Viau-Guay, A., & Bourassa, B. (2014). Le développement professionnel dans une perspective constructiviste ou socioconstructiviste : Une compréhension conceptuelle pour des implications pratiques. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 16-3.
<https://doi.org/10.4000/pistes.4009>
- Grangeat, M. (2010). *Le travail collectif enseignant : Éléments de modélisation du développement professionnel*.
- Gravouil, J.-F. (2015). L'identité : Une construction relationnelle. *Cahiers de Gestalt-thérapie*, 35(2), 23-34.
- Guérin, J., Riff, J., & Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité « située » de collégiens en cours d'EPS : Une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue française de pédagogie*, 147(1), 15-26.
<https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3116>

- Guerin, V. (2013). *A quoi sert l'autorité? S'affirmer, respecter, coopérer* (2e édition). Chronique sociale. <http://bu.u-bourgogne.fr/clientbookline/service/reference.asp?INSTANCE=EXPLOITATION&DOCBASE=CATALOGUE&DOCID=684138&OUTPUT=PORTAL>
- Guerin, V. (2012, mars 16). *Pour une autorité éducative—Ecole changer de cap!* <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article78>
- Guérin, V. (2015). *Conférence de Véronique Guérin sur l'autorité à l'ESEN (Ecole Supérieure de l'Education Nationale)*. <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=fb0oTOtn33g>
- Guerrin, B. (2012). Les concepts en soins infirmiers. In *Estime de soi* (p 185-186). Association de recherche en soins infirmiers (ARSI); 185 - 186. <http://www.cairn.info/revue-arsi-hors-collection-2012--p-185.htm>
- Guilho-Bailly, M.-P. (2016). Syndrome d'épuisement professionnel. *Le concours médical*, 138(10), 36.
- Guimond, S. (2006). La fonction sociale des préjugés ethniques. *Cahiers de l'Urmis*, 10-11, Article 10-11. <https://doi.org/10.4000/urmis.207>
- Hamon, D., & Genevois, S. (2017). Évolution du métier d'enseignant à l'ère numérique : Des sources d'incertitude et des moyens de les réduire. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 60(2), 37-48.
- Hamon, H. (2004). *Tant qu'il y aura des élèves*. Le Seuil.
- Haut comité de la santé publique. (1994). *Santé en France* (N° hc001396-1pdf; La documentation française, p. 335). <https://www.hcsp.fr/Explore.cgi/Telecharger?NomFichier=hc001396.pdf>
- Heutte, J. (2015). *L'amour compassionnel : Caractériser la dimension affective de la relation pédagogique* (Virat, 2014). <http://jean.heutte.free.fr/spip.php?article224>
- Huard, V. (2013). Le rôle du processus de fonctionnalité dans la professionnalisation et le développement professionnel des enseignants, Testing a training program aimed at teacher professionalization. Functionality as a foundation for professional development. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 46(2), 85-110. <https://doi.org/10.3917/lstdle.462.0085>

- Hubault, F. (2016). De quoi l'ergonomie peut-elle faire l'analyse ? In *L'ergonomie en quête de ses principes : Débats épistémologiques* (2e éd. augmentée, p. 103-140). Octarès éditions.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante [Un essai de description et de prévision]. *Revue française de pédagogie*, 86(1), 5-16. <https://doi.org/10.3406/rfp.1989.1423>
- Hubert, B., Aubertin, C., & Billaud, J.-P. (2015). Connaître ? Agir ? Interagir ? *Natures Sciences Sociétés*, 23(2), 95-96.
- Huerre, P. (2005). Quand apprendre ne va pas de soi: *Enfances & Psy*, no28(3), 116-118. <https://doi.org/10.3917/ep.028.0116>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : À la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, N° 102(3), 23-34.
- INRS. (s. d.). *Santé et sécurité au travail*. Consulté 23 octobre 2018, à l'adresse <http://www.inrs.fr/risques/psychosociaux/ce-qu-il-faut-retenir.html>
- INSEE. (2021, octobre 27). *Salaires minimum interprofessionnel de croissance (Smic) | Insee*. https://www.insee.fr/fr/statistiques/1375188#figure1_radio2
- Ionescu, S., Jacquet, M.-M., & Lhote, C. (2020). Chapitre 6. Perspectives : Pour une approche intégrative des processus psychologiques d'adaptation. In *Les mécanismes de défense: Vol. 3e éd.* (p. 125-138). Dunod. <https://www.cairn.info/les-mecanismes-de-defense--9782100799077-p-125.htm>
- Israël, L. (1989). *Boiter n'est pas pécher*. Denoël.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. Basic Books. <https://doi.org/10.1037/11258-000>
- Jaotombo, F. (2011). Vers une définition du développement personnel, Towards a definition of personal development. *Humanisme et Entreprise*, n° 294(4), 29-44.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrance des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, 2011, 2, 28-43.
- Jeffrey, D. (2015). Transfert et contre-transfert dans la relation pédagogique. *Formation et profession*, 1, 74-77.

- Jégo, S., & Guillo, C. (2018). *Les enseignants : Professionnalisation, carrières et conditions de travail*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.
<https://www.education.gouv.fr/cid110769/les-enseignants-professionnalisation-carrieres-et-conditions-de-travail.html#Les%20enseignants%20face%20aux%20risques%20psychosociaux%C2%A0:%20c-omparaison%20des%20enseignants%20avec%20certains%20cadres%20du%20priv%C3%A9%20et%20de%20la%20fonction%20publique%20en%202013>
- Jodelet, D. (2011). Dynamiques sociales et formes de la peur. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 12(2), 239-256.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Presses universitaires de France.
- Jorro, A. (2016). Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*, 38, 114-132. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.906>
- Jorro, A., & Dangouloff, N. (2018). Corps et gestes professionnels de l'enseignant en contexte sensible. *Recherches & éducations, HS*, Article HS.
<https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.5861>
- Kaës, R. (2010a). Chapitre 9 - Le groupe comme appareil de transformation : Le travail intersubjectif du préconscient. In *La parole et le lien* (p. 275-296). Dunod. <https://www.cairn.info/La-parole-et-le-lien--9782100549528-p-275.htm>
- Kaës, R. (2010b). Les médiations entre les espaces psychiques dans les groupes. *Le Carnet PSY*, 141(1), 35-38. <https://doi.org/10.3917/lcp.141.0035>
- Kaës, R., & Desvignes, C. (2011). *Le travail psychique de la formation : Entre aliénation et transformation*. Dunod.
- Karsenti, T., Collin, S., Villeneuve, S., Dumouchel, G., & Roy, N. (2008). *Pourquoi les nouveaux enseignants d'immersion ou de français langue seconde quittent-ils la profession? Résultats d'une enquête pancanadienne*. Bibliothèque et Archives Canada.

- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : Apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4, 67-82.
- Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. *Revue électronique de Psychologie sociale*, 4, 32-39.
- Lacharité, C., & Lafantaisie, V. (2017). LE RÔLE DE LA FONCTION RÉFLEXIVE DANS L'INTERVENTION AUPRÈS DE PARENTS EN CONTEXTE DE NÉGLIGENCE ENVERS L'ENFANT. *Revue québécoise de psychologie*, 37(3), 159-180. <https://doi.org/10.7202/1040165ar>
- Lagadec, A. M. (2009). L'analyse des pratiques professionnelles comme moyen de développement des compétences : Ancrage théorique, processus à l'œuvre et limites de ces dispositifs. *Recherche en soins infirmiers*, 97(2), 4-22.
- Lahanier-Reuter, D. (2022). Émotions, sentiments : Des objets didactiques ? : *Recherches en didactiques*, N° 32(1), 13-32. <https://doi.org/10.3917/rdid1.032.0013>
- Lantheaume, F., & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants : Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Presses universitaires de France.
- Lantheaume, F., Hérou, C., & Bonay, Y. (2009). La souffrance des enseignants. *Une sociologie pragmatique du travail enseignant.*, 17. https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2012-06/souffrance_enseignant_fsu.pdf
- Laplanche, J. (2014). La pulsion et son objet-source. Son destin dans le transfert. *Annuel de l'APF*, 2014(1), 201-216.
- Laplanche, J., & Pontalis, J.-B. (2007). *Vocabulaire de la psychanalyse* (PUF).
- Larousse (Éd.). (2009). *Le petit Larousse illustré 2010 : En couleurs; 87000 articles, 5000 illustrations, 321 cartes; chronologie universelle* (Karoubi Line). Larousse.
- Lavigne, A. (2014). Beginning teachers who stay : Beliefs about students. *Teaching and Teacher Education*, 39, 31-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.12.002>
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : Vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, 9(1), 55-66. <https://doi.org/10.3917/nrp.009.0055>

- Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.* (2013, juillet 25).
 Ministère de l'Éducation nationale. <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html>
- Leblanc, G. (2017, octobre 12). *Guillaume Leblanc : Canguilhem : Le normal et le pathologique sous le regard de l'éthique.* <https://www.youtube.com/watch?v=3LwEjGLO8aU>
- Leblanc, S. (2014). Vidéo formation et transformations de l'activité professionnelle. *Activités [En ligne]*, 11(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/activites.968>
- Lechevallier, I. (2011). Le rapport d'autorité au collège : Une construction psychique dans la dynamique des places symboliques d'enseignant et d'élèves: *Cliopsy*, N° 5(1), 67-77.
<https://doi.org/10.3917/cliop.005.0067>
- Leemput, C. V. de, & Salengros, P. (2007). Le concept d'incertitude : Du constat à l'espoir... *Le travail humain*, 70(3), 201-208.
- Legrand, S., & Torregrosa, S. (2022). L'analyse de pratiques en questions...: *Spirale*, N° 101(1), 126-129. <https://doi.org/10.3917/spi.101.0126>
- Leontiev. (1984). *LEONTIEV A.N. (1975/1984). —Activité, conscience, personnalité. Moscou : Éditions du Progrès.*
[https://scholar.google.fr/scholar?hl=fr&as_sdt=0,5&q=LEONTIEV+A.N.+\(1975/1984\).+%E2%80%94+Activit%C3%A9,+conscience,+personnalit%C3%A9.+Moscou+%3A+%C3%89ditions+du+Progr%C3%A8s.](https://scholar.google.fr/scholar?hl=fr&as_sdt=0,5&q=LEONTIEV+A.N.+(1975/1984).+%E2%80%94+Activit%C3%A9,+conscience,+personnalit%C3%A9.+Moscou+%3A+%C3%89ditions+du+Progr%C3%A8s.)
- Leplat, J. (2006). La notion de régulation dans l'analyse de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 8-1. <https://doi.org/10.4000/pistes.3101>
- Lessard, C. (2000). Évolution du métier d'enseignant et nouvelle régulation de l'éducation. *Recherche & formation*, 35(1), 91-116. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1672>
- Lhuillier, D. (2002). *Placardisés : Des exclus dans l'entreprise.* Seuil.
- Lhuillier, D. (2006). Clinique du travail : Enjeux et pratiques. *Pratiques Psychologiques*, 12(2), 205-219.
<https://doi.org/10.1016/j.prps.2005.12.001>

- Littré, É. (1801-1881) A. du texte. (1873). *Dictionnaire de la langue française.... Tome 4 / par É. Littré,...* <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k54066991>
- Lopes, P. N., Mestre, J. M., Guil, R., Kremenitzer, J. P., & Salovey, P. (2012). The Role of Knowledge and Skills for Managing Emotions in Adaptation to School : Social Behavior and Misconduct in the Classroom. *American Educational Research Journal*, 49(4), 710-742.
<https://doi.org/10.3102/0002831212443077>
- Lorino, P. (2009). Concevoir l'activité collective conjointe : L'enquête dialogique. Étude de cas sur la sécurité dans l'industrie du bâtiment. *Activités*, 06(6-1), Article 1.
<https://doi.org/10.4000/activites.2154>
- Luis, E., & Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : Définition et état de connaissances. *La santé en action*, 431, 12-16.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel : Un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Octarès éd.
- Maingueneau, D. (2012). Que cherchent les analystes du discours ? *Argumentation et Analyse du Discours*, 9, Article 9. <https://doi.org/10.4000/aad.1354>
- Maquestiaux, F. (2012). La simultanéité des actes psychiques : Apports du protocole PRP: *L'Année psychologique*, 112(4), 631-662. <https://doi.org/10.3917/anpsy.124.0631>
- Marc, J., Grosjean, V., & Marsella, M. C. (2011). Dynamique cognitive et risques psychosociaux : Isolement et sentiment d'isolement au travail. *Le travail humain*, 74(2), 107-130.
<https://doi.org/10.3917/th.742.0107>
- Marcel, J.-F., & Piot, T. (2014). Le travail collectif des enseignants en question(s). *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 21. <http://journals.openedition.org/questionsvives/1524>
- Marcel, J.-F., Piot, T., & Dupriez, V. (2010). Entre la classe et l'établissement : Explorer et structurer un nouvel espace de recherche. *revues.org*. <http://tfe.revues.org/1363>
- Maren, J.-M. V. D. (2012). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement, 2e édition: Vol. 2e éd.* (DeBoeck).

- Marin, B. (2012). Quand les savoirs font autorité. *Recherche & formation*, 71(3), 69-86.
- Maroy, C. (2005). *Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances*.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : Facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, [En ligne](155), Article 155.
- Martin, P., Gebeil, S., Filippi, P.-A., & Félix, C. (2021). Impact des usages numériques préexistants des enseignants du supérieur face à l'impératif de l'enseignement à distance en période de confinement. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 18(1), 170-183. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2021-v18n1-15>
- Martinot, D. (2001). Connaissance de soi et estime de soi : Ingrédients pour la réussite scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 483. <https://doi.org/10.7202/009961ar>
- Maubant, P. (2014). Le travail collectif enseignant : Allant de soi, effet de mode convenu ou analyseur décalé de la professionnalité enseignante ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, n° 21, Article n° 21. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1514>
- Maulini, O., Perrenoud, P., & C. Montandon. (2005). *Les formes de l'éducation. Chapitre « La forme scolaire de l'éducation de base : Tensions internes et évolutions »*. De Boeck.
- Mauss, M. (1968). *Sociologie et Anthropologie* (quatrième édition). PUF.
- Meirieu, P. (1997). Praxis pédagogique et pensée de la pédagogie. *Revue française de pédagogie*, 120, 25-37.
- Melot, A.-M. (1999). Développement cognitif et métacognitif : Panorama d'un nouveau courant. *Enfance*, 52(3), 205-214. <https://doi.org/10.3406/enfan.1999.3144>
- Merle, P. (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire : Historique, difficultés, perspectives*. PUF.
- Mettetal, B. (2020). *Massification et démocratisation de l'accès à l'école et à l'enseignement supérieur—Sciences économiques et sociales*. Ressources en Sciences économiques et

- sociales. <http://ses.ens-lyon.fr/ressources/stats-a-la-une/massification-et-democratisation-de-laces-a-lecole-et-a-lenseignement-superieur>
- Meyer, P. (Réalisateur). (2014, mai 14). Chronique de Philippe Meyer. In *France Culture*.
<https://www.franceculture.fr/emissions/la-chronique-de-philippe-meyer-13-14/chronique-de-philippe-meyer-40>
- Ministère des Solidarités et de la Santé. (2015, décembre 12). *Les risques psychosociaux au travail*.
 Ministère des Solidarités et de la Santé. <http://solidarites-sante.gouv.fr/prevention-en-sante/sante-et-travail/article/les-risques-psychosociaux-au-travail>
- Miossec, Y., Donnay, C., Pelletier, M., & Zittoun, M. (2010). Le développement du métier : Une autre voie de prévention... des risques psychosociaux ? L'exemple d'une coopération entre médecins et psychologues du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 10(2), 195-208.
- Monin, N. (2016). Barrère, A. (2017). Au cœur des malaises enseignants. *Recherche et formation*, 82, Article 82. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2681>
- Morel, F., Bucheton, D., Carayon, B., Faucanié, H., & Laux, S. (2015). Décrire les gestes professionnels pour comprendre des pratiques efficaces. *Le français aujourd'hui*, 188(1), 65-77.
- Morin, E., & Gagné, C. (2009). *Donner un sens au travail*.
- Moussay, S., & Meard, J. (2011). *Le travail enseignant : Une ressource pour le développement du pouvoir d'agir des enseignants débutants*. 12. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/46.pdf>
- Mugny, G., Butera, F., Quiamzade, A., Dragulescu, A., & Tomei, A. (2003). *Comparaisons sociales des compétences et dynamiques d'influence sociale dans les tâches d'aptitudes* (N° 104; p. 469-496). https://serval.unil.ch/resource/serval:BIB_33870.P001/REF.pdf
- Numa-Bocage, L. (2020). L'entretien d'analyse de l'activité en didactique professionnelle : L'EA-CDP. *Phronesis*, 9(3-4), 37-48. <https://doi.org/10.7202/1073579ar>

- Oman, D. (2011). Compassionate love : Accomplishments and challenges in an emerging scientific/spiritual research field. *Mental Health, Religion & Culture*, 14(9), 945-981.
<https://doi.org/10.1080/13674676.2010.541430>
- OMS. (1946). *Constitution de l'OMS*. WHO. <http://www.who.int/about/mission/fr/>
- Ouvrier-Bonnaz, R. (2011). Yves Clot (2010). Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux. Paris : La Découverte. *Activités*, 08(8-1), Article 1.
<http://journals.openedition.org/activites/2540>
- Pain, J. (2012). Pratiques de classes et autorité. *Recherche & formation*, 71(3), 99-112.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138(1), 9-17. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2859>
- Payette, A., & Champagne, C. (1997). *Le groupe de codéveloppement professionnel*. Presses de l'Université du Québec.
- Pechberty, B. (2003). Apports actuels de la psychanalyse à l'éducation et l'enseignement : Un éclairage fécond. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, 131(3), 265-273.
- Penot, B. (2001). Réprimer, idéaliser, sublimer. *Revue française de psychanalyse*, 65(1), 71-83.
<https://doi.org/10.3917/rfp.651.0071>
- Perez-Roux, T., & Salane, F. (2013). Identités professionnelles en crise(s) ?. Des acteurs de l'éducation à l'épreuve des changements. *Recherche et formation*, 74, 9-16.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*.
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_livres/php_formation.html
- Petiot, O., Visioli, J., & Bertone, S. (2016). Les connaissances mobilisées par l'enseignant en situation de classe : Quelle prise en compte du contexte ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.4000/dse.1445>

- Piot, T. (2018). La bienveillance en éducation au prisme de la notion de caring : Pour un renouveau des pédagogies actives ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29, Article N° 29.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.3556>
- Poletti, R. (2013). *L'estime de soi*. Jouvence Pratiques.
- Potiron, M. (2015). Psychodynamique de la reconnaissance au travail et identité. *Le Carnet PSY*, 193(8), 27-33. <https://doi.org/10.3917/lcp.193.0027>
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec.
http://www.researchgate.net/profile/Diane_Marcotte/publication/237636202_GUIDE_DE_PREVENTION_DU_DCROCHAGE_SCOLAIRE/links/54aae45e0cf2bce6aa1d79f4.pdf
- Potvin, P., & Lacroix, M. E. (2009). *Les comportements perturbateurs à l'école : Mieux les connaître pour mieux intervenir*. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-comportements-perturbateurs-a-lecole-mieux-les-connaître-pour-mieux-intervenir/>
- Prairat, E. (2003). Autorité et respect en éducation. *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines*, 11. <http://journals.openedition.org/leportique/562>
- Prairat, E. (2022). *L'école des Lumières brille toujours : Les grands défis de l'école de demain*. ESF Sciences humaines.
- Prost, A. (1992). *L'Enseignement s'est-il démocratisé ?* PUF. <https://www.cairn.info/l-enseignement-s-est-il-democratise--9782130444176-page-11.htm?contenu=resume>
- Proulx, J. (2004). *L'apprentissage par projet*. Presses de l'Université du Québec.
- Provençal, Y. (2007). Une analyse de la notion d'objectivité. *Philosophiques*, 14(2), 361-380.
<https://doi.org/10.7202/027017ar>
- Puozzo Capron, I. (2009). *Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langues*. *Sciences croisées*(6), 29.

Qu'est-ce qu'un groupe de Codéveloppement ? | Le Codéveloppement | Association Française du Codéveloppement Professionnel. (s. d.). Consulté 20 mars 2020, à l'adresse

<https://www.afcodev.com/le-codeveloppement/le-codeveloppement.html>

Quillerou-Grivot, E., & Clot, Y. (2013). Trois conditions pour une clinique de l'activité en psychologie du travail : Le cas d'une intervention dans une entreprise de logistique automobile. *Activités*, 10(2), Article 2. <https://doi.org/10.4000/activites.842>

Remoussenard, C., & Ansiau, D. (2013). Bien-être émotionnel au travail et changement organisationnel. Le cas Essilor. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 15-1, Article 15-1. <https://doi.org/10.4000/pistes.3337>

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Topogenèse. *Hors collection*, 3e éd., 217-219.

Reverdy, C. (2013). *Des projets pour mieux apprendre?*

Ria. (2022a, 12). *Vidéoformation en tant qu'instrument de (pré)professionnalisation des acteurs du sujet éducatif*. Formation des enseignants, INSPE de Strasbourg.

Ria, L. (2019). Variation des dispositions à agir des enseignants débutants du secondaire : Entre croyances et compromis provisoires. In P. Guibert & P. Périer (Éds.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : Parcours, expériences, épreuves* (p. 107-125). Presses universitaires de Rennes. <http://books.openedition.org/pur/67892>

Ria, L. (2022b). *L'établissement-apprenant : Lieu stratégique de développement professionnel des équipes éducatives*. 6.

Rilhac, P. (2007). Actions de l'élève et milieux didactiques : La notion de « surassujettissement ». *Carrefours de l'éducation*, 24(2), 159-182.

Rinck, F. (2010). L'analyse linguistique des enjeux de connaissance dans le discours scientifique. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(3), 427-450.

Robbes, B. (2013). *L'autorité éducative : La construire et l'exercer*. Scérén : CRDP de l'Académie d'Amiens.

- Robbes, B. (2016). II. De l'asymétrie et de la symétrie de l'autorité enseignante. In *L'autorité enseignante* (p. 99-138). Champ social. <https://www.cairn.info/l-autorite-enseignante--9782353719358-p-99.htm>
- Rochas, B. (2014). Prise en charge de la douleur, où en est-on ? *Jusqu'à la mort accompagner la vie*, N° 118(3), 91-98.
- Rondier, M. (2004). A. Bandura. Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle. Paris : Éditions De Boeck Université, 2003. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 33/3, 475-476.
- Ruelland-Roger, D. (2007a). *La « clinique de l'activité » : Une démarche réflexive et développementale de professionnels. Un terrain parmi d'autres : Les professeurs de mathématiques en collège*. 13.
- Ruelland-Roger, D. (2007b). Refaire son métier. Essai de clinique de l'activité. *Paris: Hermès*. Colloque n° 14 : Versailles, 21-22 juin.
- Saint-Jean, M., Isus Barado, S., Paris Manas, G., & Mace, A. (2014). La recherche-intervention comme accompagnement du changement : Le cas d'une formation de formateurs. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 31, Article 31. <https://doi.org/10.4000/dse.558>
- Santé Publique France. (2018, juillet 4). *Développement des compétences psycho-sociales*. https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dgos_developpement_competences_psychosociales.pdf
- Santé Travail FP, ANACT, & MGEN. (2019, mars). *C. Dejours | Cnam | Le rôle de la reconnaissance au travail | Santé Travail FP*. Santé Travail Fonction Publique. <https://www.santetravail-fp.fr/temoignage/c-dejours-cnam-le-role-de-la-reconnaissance-au-travail>
- Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : Voies de recherche en sciences de l'éducation* [HDR].
- Saujat, F. (2011). 7. *L'activité enseignante*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/interpreter-l-agir-un-defi-theorique--9782130590439-page-241.htm>

- Saujat, F. (2021, 30). *Reprendre la main sur le métier et retrouver du pouvoir d'agir*. [Premières Rencontres Maternelles du GFEN]. Explorer et développer le pouvoir du langage dès l'école maternelle, Visioconférence.
- Schreier, M. (Éd.). (2014). Qualitative content analysis. In *The sage handbook of qualitative data analysis* (Uwe Flick, p. 170-183). SAGE.
- Schwartz, Y. (2009). Produire des savoirs entre adhérence et désadhérence. In *Dynamique des savoirs, dynamique des changements*. (Pascal Béguin et Marianne Cerf, p. 15-18).
- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience. *Travail et Apprentissages*, 7(1), 148-177.
- Schwengler, B. (2021). *Le salaire enseignant. La chute* (L'Harmattan).
- Scribano, E. (2001). Descartes et les fausses idées. *Archives de Philosophie*, 64(2), 259-278.
<https://doi.org/10.3917/aphi.642.0259>
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours. *Revue française de gestion*, 211(2), 29-45.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. *Raisons éducatives*, 203-224.
- Sensevy, G., Mercier, A., & SCHUBAUER-LEONI, M. L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Serres, M. (2012, septembre 21). La seule autorité possible est fondée sur la compétence. *Le Point*.
- Simon, É. (2007). La confiance dans tous ses états. *Revue française de gestion*, 175(6), 83-94.
- Sonntag, M. (2010). De l'école à l'entreprise un entre-deux oublié du travail collectif. *Travail et formation en éducation*, 7. <http://journals.openedition.org/tfe/1513>
- Sprecher, S., & Fehr, B. (2005). Compassionate love for close others and humanity. *Journal of Social and Personal Relationships*, 22(5), 629-651. <https://doi.org/10.1177/0265407505056439>
- Squires, C. (2019). Psychanalyse et développements psychiques : Le temps à l'épreuve du désir infantile. In *Analysis*, 3(1), 7-14. <https://doi.org/10.1016/j.inan.2019.02.003>

- St-Pierre, J. (2017). Saisir les multiples nuances de l'agir enseignant contemporain : *Sens Public*.
<http://sens-public.org/article1242.html>
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses Université Laval.
- Terraz, T., & Denimal, A. (2018). Construire la relation éducative : Postulat d'éducabilité, bienveillance et altruisme. *Questions Vives. Recherches en éducation*, N° 29, Article N° 29.
<https://doi.org/10.4000/questionsvives.3409>
- Thievenaz, J. (2022, 13). *Enquêter et apprendre au travail*. Formation pour adulte et pédagogie universitaire, INSPE de Strasbourg.
- Thomazet, S., Mérini, C., & Gaime, E. (2014). Travailler ensemble au service de tous les élèves. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 1, 69-80.
- Tiberghien, V. (2020). Joris Thievenaz (2019). Enquêter et apprendre au travail : Approcher l'expérience avec John Dewey. Dijon : Raison et Passions, 343 p. *Savoirs*, 52(1), 119-122.
<https://doi.org/10.3917/savo.052.0119>
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 174, 31-40. <https://doi.org/10.4000/rfp.2910>
- Todorov, C., & Bazinet, A. (1996). Le perfectionnisme : Aspects conceptuels et cliniques. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 41(5), 291-298.
<https://doi.org/10.1177/070674379604100506>
- Toulemonde, B. (2008). Alain Bouvier, La gouvernance des systèmes éducatifs. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 47, Article 47. <https://doi.org/10.4000/ries.319>
- Uwamariya, A., & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : Approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
<https://doi.org/10.7202/012361ar>

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal et de Boeck. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/4688>
- Van der Maren, J.-M. (2009). Le pédagogue-chercheur : Entre le désir de recréer et le plaisir de transgresser. *Revue des sciences de l'éducation*, 6(2), 279-289.
<https://doi.org/10.7202/900284ar>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration : A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Virat, M. (2014). Vers une conception de l'élève-sujet : La relation enseignant-élève en dispositif relais. *Éducation et socialisation [En ligne]*, 36, Article 36. <https://doi.org/10.4000/edso.1010>
- Virat, M. (2015). Faut-il aimer ses profs pour rester à l'école ? La relation enseignant-élève et le décrochage scolaire à l'adolescence. *Les Cahiers Dynamiques*, 63(1), 68.
<https://doi.org/10.3917/lcd.063.0068>
- Virat, M. (2019a). *Quand les profs aiment les élèves : Psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.
- Virat, M. (2019b, 05). *Faut-il aimer ses élèves ?* [Le café pédagogique].
<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/04/05042019Article636900478867665438.aspx>
- Vygotski, L. S. (2003). *Conscience, inconscient, émotions*. la Dispute.
- Weber, M. (2014). Les trois types purs de la domination légitime (Traduction d'Elisabeth Kauffmann). *Sociologie*, 5(3), 291. <https://doi.org/10.3917/socio.053.0291>
- Wittorski, R. (2016). L'injonction à l'interdisciplinarité : Un symptôme de (dé) professionnalisation et une opportunité ? *Forum*, 148(2), 44-51. <https://doi.org/10.3917/forum.148.0044>
- Wynants, B. (2019). Le projet de l'analyse de contenu en sociologie. In J. Remy & D. Ruquoy (Éds.), *Méthodes d'analyse de contenu et sociologie* (p. 163-173). Presses de l'Université Saint-Louis.
<http://books.openedition.org/pusl/16714>

- Yelnik, C. (2010). Souffrances professionnelles dans le monde scolaire. *clinique d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation*.
- Yelnik, C. (2016). *La solitude des enseignants : Se sentir seul ou en capacité d'être seul?* 16, 41-54.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2009). *Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant*. 11-38.
- Zimmermann, P. (2013). *Analyse du façonnage de l'identité professionnelle des enseignants d'école primaire en formation initiale* [Phdthesis, Université Nice Sophia Antipolis].
<https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00865028/document>
- Zimmermann, P., Flavier, E., Metz, C., & Demogeot, N. (2018, juin 8). *Malaise et souffrance à l'école : Comment aider les enseignants ? [Conférence] « Malaise et souffrance à l'école » Journée d'études du 8 juin 2018*.

Le clair-obscur du travail enseignant.

Activité empêchée, émotions et désirs inconscients : les contributions des collectifs au développement de l'agir professionnel et les enjeux de cet enrichissement révélés par la clinique d'orientation psychanalytique et la clinique de l'activité. ED 519

Le clair-obscur du travail enseignant. Activité empêchée, émotions et désirs inconscients : les contributions des collectifs au développement de l'agir professionnel et les enjeux de cet enrichissement révélés par la clinique d'orientation psychanalytique et la clinique de l'activité.

La recherche-intervention longitudinale, et dont la collecte des données repose sur différents entretiens (semi-dirigé, d'autoconfrontation simple et croisée, rencontres du travail) s'intéresse au métier, aux pratiques des enseignants, aux émotions et aux désirs inconscients. Elle s'adosse à la psychologie d'orientation psychanalytique et à la clinique de l'activité.

Il apparaît que le déploiement de l'activité enseignante peut être soutenu par le collectif, selon sa qualité, son émergence, sa nature adaptée aux besoins et selon l'empreinte laissée par la part du biographique dans la construction de l'identité professionnelle.

Les résultats issus des deux approches montrent l'intérêt de les associer dans l'accompagnement des enseignants : d'une part en rendant possible l'identification de motivations inconscientes qui poussent l'enseignant à agir ou qui peuvent conduire à des blocages ; et d'autre part pour générer un dispositif de formation et de transformation des enseignants.

Mots clés : enseignant, subjectivité, expérience transformationnelle, collectif.

Résumé en anglais

This longitudinal research-intervention, whose data collection is based on a variety of interviews (semi-directed, simple self-confrontation and cross-confrontation, work encounters), focuses on the occupation, teachers' practices, emotions and unconscious desires. It is based on psychoanalytically-oriented psychology and the clinic of activity.

It appears that the deployment of teaching activity can be supported by the collective, depending on its quality, its emergence, its nature adapted to needs and the imprint left by the biographical part in the construction of professional identity.

The results of these two approaches show the value of combining them so as to support teachers: on the one hand, by making it possible to identify the unconscious motivations that drive the teacher to act or those that can lead to blockages; and on the other hand, to generate a system for the training and transforming of teachers.

Key words: teacher, subjectivity, transformational experience, collective. en anglais