

Représentations du métier d'enseignant du secondaire avant et après expérience : de la transmission de savoirs à la prise en compte d'un relationnel de confiance

Representations of the secondary school teacher's job, before and after a working experience: From the transmission of knowledge to the taking into account of trust-based relationships

Patricia Chirot, Carole Raffin and Said Ghedir

Volume 12, Number 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1097143ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1097143ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Chirot, P., Raffin, C. & Ghedir, S. (2023). Représentations du métier d'enseignant du secondaire avant et après expérience : de la transmission de savoirs à la prise en compte d'un relationnel de confiance. *Phronesis*, 12(2-3), 166–183.
<https://doi.org/10.7202/1097143ar>

Article abstract

Teachers usually consider their work as the opportunity to transmit knowledge. A recent research conducted with secondary education teachers, before they start teaching and after a teaching experience, shows an evolution where the necessity of maintaining some fulfilling teacher-pupil relationships surfaces, in which feelings of mutual trust would be key. In addition, pedagogical methods are undergoing a tremendous change in which digital technologies play a key role. This research investigates the possibility of assessing teaching satisfaction today in view of the teachers' professional development who face unpredicted socio-educational issues when they enter the career. Therefore, the manner the professional identity is submitted to a subjectivation process depends on the sense granted to the teaching activity, based upon its usefulness. In that way, teaching could be related to a feeling of happiness.

Représentations du métier d'enseignant du secondaire avant et après expérience : de la transmission de savoirs à la prise en compte d'un relationnel de confiance

Patricia CHIROT*, Carole RAFFIN* et Said GHEDIR**

**Centre de recherche en sciences de l'éducation appliquée (CRSEA), Dijon, France*
Centre universitaire catholique de Bourgogne (CUCDB), Dijon, France
Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique, (ISFEC de Bourgogne Franche-Comté), Dijon, France

***Centre de recherche en sciences de l'éducation appliquée (CRSEA), Dijon, France*
Centre universitaire catholique de Bourgogne (CUCDB), Dijon, France
Institut supérieur de formation de l'enseignement catholique, (ISFEC de Bourgogne Franche-Comté), Dijon, France
Institut national supérieur du professorat et de l'éducation de l'académie de Strasbourg (INSPÉ-Strasbourg), France

Mots-clés : tâche ; activité ; expérience ; subjectivation ; relation de confiance ; transmission de savoirs ; identité métier

Résumé : les enseignants se représentent couramment leur activité comme la possibilité de transmettre des savoirs. Une enquête récente menée auprès d'enseignants du secondaire, touchant à leurs représentations, avant d'entrer dans le métier et après expérience, montre une évolution marquée par le surgissement d'une préoccupation de préserver un relationnel enseignant-élèves satisfaisant et caractérisé par un ressenti partagé de confiance. En appui, les méthodes pédagogiques connaissent une mutation dans laquelle l'outil numérique joue un rôle majeur. Cette étude pose donc la question de la possibilité de mesurer la satisfaction d'enseigner aujourd'hui, dans la perspective du développement professionnel de l'enseignant qui se trouve face à des enjeux socio-éducatifs impensés à son entrée dans le métier. Ainsi, le sens donné à l'activité enseignante, à travers le postulat de son utilité, confère, aujourd'hui, tout son relief à l'identité métier subjectivée et serait un facteur qui, interprété comme tel, pourrait s'associer au sentiment de bonheur.

Representations of the secondary school teacher's job, before and after a working experience: from the transmission of knowledge to the taking into account of trust-based relationships

Keywords: *task; activity; experience; subjectivation; trust-based relationships; transmission of knowledge; professional identity*

Abstract: *teachers usually consider their work as the opportunity to transmit knowledge. A recent research conducted with secondary education teachers, before they start teaching and after a teaching experience, shows an evolution where the necessity of maintaining some fulfilling teacher-pupil relationships surfaces, in which feelings of mutual trust would be key. In addition, pedagogical methods are undergoing a tremendous change in which digital technologies play a key role. This research investigates the possibility of assessing teaching satisfaction today in view of the teachers' professional development who face unpredicted socio-educational issues when they enter the career. Therefore, the manner the professional identity is submitted to a subjectivation process depends on the sense granted to the teaching activity, based upon its usefulness. In that way, teaching could be related to a feeling of happiness.*

Introduction

Bonheur d'apprendre et bonheur d'enseigner se rejoignent dans la qualité de la relation éducative établie par l'enseignant avec ses élèves. Le terme de « bonheur » demande donc à être explicité dans le champ qui nous intéresse ici : les sciences de l'éducation. Si, comme l'écrit Csikszentmihalyi (2004), « le bonheur n'est pas quelque chose qui arrive à l'improviste, il n'est pas le résultat de la chance, il ne s'achète pas et ne se commande pas, il ne dépend pas des conditions externes, mais plutôt de la *façon dont elles sont interprétées* » (Csikszentmihalyi, 2004, p. 22-23), il apparaît alors que le bonheur est affaire de représentation personnelle.

L'enseignant, par le savoir qu'il dispense, conduit l'apprenant là où il n'était pas encore, afin qu'il élargisse sa vision du monde. Dewey (1968) décrit ce processus de modification de l'apprenant qui influera sur le cours de son existence à venir : « Chaque expérience faite modifie le sujet et cette modification à son tour affecte – que nous le voulions ou non – la qualité des expériences suivantes, le sujet étant un peu différent après chaque expérience de ce qu'il était auparavant » (Dewey, 1968, p. 79-80). L'utilité de la fonction de l'enseignant est ainsi établie, ce qui revient à associer le bonheur avec une utilité, qu'elle soit envers soi ou un proche, ou plus largement, envers une collectivité, comme l'expose Mangot (2014) qui affirme que « L'utilité est par définition l'objectif qui inclut tous les objectifs, y compris le bonheur. » (Mangot, 2014, p. 16).

Cette utilité qui s'exprime par un ressenti de satisfaction est rarement mentionnée dans la littérature scientifique, sinon par un « état positif ou agréable résultant de l'appréciation par une personne de son travail ou de ses expériences », rappellent Amathieu et Chaliès (2014, p. 4), citant Locke (1976, p. 130). Ils ajoutent que cet état émotionnel positif est « plus précisément obtenu par l'enseignant lorsqu'il compare et perçoit une adéquation entre ses attentes et les résultats réellement obtenus suite à la réalisation de son travail ». (*Ibid.*, p. 4).

Or nous évoquons ici un métier spécifique, celui d'enseignant. Afin d'en établir les contours, nous nous appuierons tout d'abord sur Dubet (2020) qui répertorie trois dimensions du travail d'enseignant :

- Le *métier* qui est le produit d'une méthode et d'une expérience apprises au cours des études, appliquées sur le terrain et modifiées en fonction du réel de l'activité ;
- L'*institution* qui « impose de tenir un rôle incarnant un certain nombre de valeurs et de principes » en vue de former des citoyens capables d'exercer une pensée critique ;
- La *personnalité*, vue comme une « dimension aléatoire », que nous pouvons considérer comme une variable. L'auteur qualifie ainsi l'éducation de « relation intersubjective ».

Le métier d'enseignant requiert donc, outre des savoirs de base complétés par des savoirs méthodologiques approuvés par les instances institutionnelles, une approche humaine qui se caractérise par une souplesse d'adaptation et une réactivité par rapport au terrain rencontré. Ce métier apparaît doué d'un dynamisme adaptatif qui se joue en permanence.

Dans le cadre ainsi défini, nous proposons la vision de Bucheton (2019), qui insiste sur le fait que le métier d'enseignant ne peut se définir par une « liste de compétences » car ce « métier de l'humain », « de la relation » s'inscrit « dans un contexte, dans un système de valeurs de règles canoniques », ce qui, aujourd'hui, en fait « un métier déstabilisé » (Bucheton, p. 19 à 23). En effet, l'enseignant doit tenir compte d'un environnement mouvant puisque la matière d'œuvre qu'il travaille est constituée d'humains en apprentissage. Barbier (2011) évoque la transformation « d'habitudes d'activités faisant l'objet d'attributions de valeur » (Barbier, 2011, p. 55-56) que l'enseignant projette sur les élèves qui lui sont confiés, précisant cependant que l'enseignant ne peut prédire les transformations qui auront éventuellement lieu et qui ne peuvent être limitées aux résultats constatés après les évaluations qu'il a conduites. Par conséquent, un second élément mouvant apparaît dans ce métier : l'incertitude des résultats obtenus par les élèves à la suite de l'enseignement dispensé.

Par ce caractère de flexibilité nécessaire, le métier d'enseignant est constamment renouvelé. L'enseignant est certes un professionnel formé par l'institution, évalué par l'institution, appelé à éduquer des jeunes qui joueront à leur tour le rôle de citoyens responsables, à la fois respectueux des institutions nationales et acteurs au sein de ces institutions. Cependant, l'enseignant doit aller plus loin encore car, pour s'adapter à ses élèves, il doit, comme l'indique Dubet (2020), faire preuve d'autonomie et la défendre une fois la porte de la classe fermée. La classe devient alors un athanor où s'exerce un subtil mélange d'injonctions institutionnelles et d'actions mises en place par l'enseignant empruntant parfois des chemins de traverse afin de permettre au plus grand nombre d'élèves d'atteindre les objectifs visés. L'enseignant est ainsi un sujet agissant à partir de son engagement, au sens où l'entend Barbier, car il se livre à un « arbitrage entre plusieurs possibles » (*Ibid.*, p. 59). Son activité se situe sur deux « niveaux d'organisation complémentaires », développe Guérin (2010), citant Theureau (2006) : « le premier qualifié « d'individuel-social », renvoie à l'étude du collectif à partir de l'activité de chaque acteur et précise la manière dont autrui participe à l'organisation de l'activité individuelle ; le second rend compte de l'articulation collective des activités individuelles-sociales et est appelé « social-individuel » (Guérin, 2010, p. 256). C'est de ce dernier niveau que nous traiterons dans cette étude.

Il convient maintenant d'examiner le rôle de l'enseignant au sein de sa classe. Sa position d'autorité responsable se double de celle de transmetteur d'un savoir. Dans cette optique, transmettre un savoir, c'est détenir un savoir que l'autre ne possède pas, c'est donc détenir une autorité sur cet autre. L'enseignant ne peut déléguer son autorité et il est chargé de faire régner l'ordre afin que le savoir puisse être reçu et assimilé, ce qui rejoint le modèle multi-agenda (MMA) dans les gestes professionnels de l'enseignant (Bucheton, 2019). Dewey (1968) a bien souligné l'exigence de discipline inhérente à la fonction de l'enseignant : « la nature du travail est la source première de la discipline – travail entendu comme entreprise sociale à laquelle tous les membres ont l'occasion de contribuer et dont ils se sentent responsables. (...) Mais ce n'est pas spontanément que la vie communautaire s'organise de façon durable. Il lui faut, pour commencer, une idée directrice et un plan. (...) une organisation dans laquelle tous les membres ont la possibilité de contribuer en quelque manière, et dans laquelle les activités auxquelles tous participent constituent les vrais moyens de contrôle » (Dewey, 1968, pages 104 et 105). Pourtant, pour agir en ce sens, l'enseignant est appelé à interagir avec ses élèves, qu'il évaluera en tant que responsable mais avec lesquels il nouera, autant que possible, une relation de confiance, ce qui est le corollaire de sa fonction de transmetteur d'un savoir : la motivation de ses élèves en dépend. Ainsi apparaît une autre fonction implicite de l'enseignant, celle d'un facilitateur d'acquisition de connaissances et de savoirs faire au moyen de l'établissement d'échanges harmonieux et bénéfiques au sein de la classe. Ricoeur (1995) nous rappelle en effet « que l'action humaine est portée par le désir, et corrélativement par le manque, et que c'est en termes de désir et de manque qu'il peut être parlé de souhait d'une vie accomplie. Ce lien entre vie, désir, manque et accomplissement, constitue le socle de la moralité. Et c'est à lui que je réserve (...) le terme d'éthique. C'est ainsi que je définis l'éthique par le souhait d'avoir une vie bonne » (Ricoeur, 1995, p. 16). Cette vie bonne, c'est tout d'abord celle de la vie de classe au niveau des élèves, mais elle concerne aussi l'enseignant dans son identité métier, qui constitue un engagement sociétal en vue de former des citoyens à leur tour éclairés et responsables. Il s'agit ici d'un idéal souhaité par une société et au service duquel se place l'enseignant. L'auteur explique encore que le « prédicat qui qualifie moralement l'action est le prédicat *bon* (...) dans la mesure où le bon désigne le *télos* : une vie entière en quête de ce que des agents humains peuvent considérer comme un accomplissement, un couronnement heureux. Il n'est pas indifférent que le mot *vie* soit prononcé dans le cadre d'une philosophie de l'action. » (*Ibid.*, p. 16). C'est donc dans les actions déclinées par l'enseignant que son métier prend sens, alliant, comme le précise Bucheton (2019), aspects cognitifs et aspects affectifs-relationnels liés à des logiques plus profondes et personnelles, culturelles, sociales, inscrites dans l'histoire singulière des élèves et des enseignants.

La question à laquelle nous proposons de répondre est par conséquent celle de la possibilité d'objectiver la notion subjective du bonheur d'apprendre et d'enseigner en nous plaçant du côté des enseignants à travers le prisme de leurs représentations. Pour cela, cette possibilité sera étudiée à l'aune de la transmission de savoirs, de l'établissement d'une atmosphère propice aux apprentissages et aux échanges éducatifs, portée par l'élaboration et la mise en application de stratégies pédagogiques éventuellement nouvelles. La recherche que nous présentons en appui visera à établir dans quelle mesure le bonheur d'apprendre et d'enseigner peut se situer dans une démarche d'utilité de l'activité enseignante au plus près du terrain.

Sur ces bases, nous analyserons la recherche menée par notre laboratoire, en cours de finalisation. Elle porte sur les représentations des enseignants du secondaire sur leur métier, avant d'enseigner et après une expérience de l'enseignement, sans limitation de durée. En effet, des séances régulières d'analyse de la pratique menées auprès d'étudiants enseignants et surtout d'enseignants non titulaires (- vacataires ou contractuels - et qui comptent déjà plusieurs années d'enseignement), pointent leur difficulté à définir le rôle de l'enseignant. La position de celui-ci face à la classe ou à certains élèves entraîne doutes et remises en question de l'image du métier antérieure. C'est pourquoi nous avons initié une recherche qui interroge des enseignants, jeunes ou expérimentés, titulaires ou non, dans un temps individuel et non lors de séances collectives. Nous avons pensé que nous pourrions ainsi accéder à leur regard sur le métier qu'ils exercent et aux relations qu'ils tissent avec leurs élèves, relations dont nous entendions surtout des échos souffrants en analyse de la pratique.

Les résultats s'inscrivent dans un questionnaire touchant au construit de savoir-relation et de ses implications dans l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants. Invités à répondre à un questionnaire affiné par plusieurs entretiens individuels (Blanchet et Gommant, 2007), ceux-ci évoquent préoccupations et satisfactions par un retour réflexif conduit après un temps de pratique. Entre finalités en vue et finalités atteintes, pour reprendre Dewey (1939), se dessinent les écarts qui montrent l'enseignant au travail, occupé à répondre aux besoins de l'institution et des élèves afin de remplir ses objectifs pédagogiques dans un climat d'étude qui soit profitable à chacun.

La démarche méthodologique

La méthode

Dans notre étude, l'analyse des représentations que se font les enseignants du secondaire de leur activité d'enseignement, avant d'entrer dans le métier et une fois entré(e)s dans le métier, constitue la méthode privilégiée. Elle a pour objectif d'approcher les conceptions des situations où ils interagissent avec leurs élèves. Nous nous référons ici à Mayen (2004) décrivant ainsi le rôle d'une représentation en tant qu'outil d'orientation de la personne dans une situation pour une action efficace après conceptualisation du réel. Il caractérise la situation par des dimensions entendues comme variables - de nature cognitive, sociale et affective - et des invariants, parmi lesquels nous situons les attentes institutionnelles. Toute société, en effet, fait l'objet de représentations sociales qui varient selon les milieux où elles ont cours, ce qui constitue des représentations collectives. Ces représentations influencent comportements, choix, prises de décision et interactions, ainsi que l'exprime Jodelet (2003) : « Les représentations sociales sont des systèmes d'interprétation régissant notre relation au monde et aux autres, qui orientent et organisent les conduites et les communications sociales » (Jodelet, 2003, p. 50). Le pouvoir de ces représentations sociales est donc un élément important dans la prise en compte d'une situation éducative, du fait que l'enseignant joue un rôle majeur dans la formation de futurs citoyens d'une société régie par des institutions, institutions dont il est, pour partie, le représentant auprès de ses élèves. De plus, l'enseignant doit se conformer aux injonctions institutionnelles : nous voyons ainsi que son rôle contribue à générer des représentations sociales et que ses propres représentations sociales peuvent influencer autrui.

Toutefois, pour mettre en pratique cette méthode, il faut recueillir des observations, des faits, des déclarations et établir des comparaisons entre les deux moments de la carrière des enseignants : lorsqu'ils l'intègrent et une fois qu'ils possèdent une expérience de l'enseignement, même courte. Ainsi, en choisissant cette approche, nous voulons vérifier l'idée selon laquelle la relation de savoir se travaille et se transforme au fil du temps, sous l'effet d'un travail de régulation de l'action enseignante, en savoir de la relation. Nous procédons, au sens moscovicien (1961), par l'exploration des représentations que se font quarante enseignants du secondaire de leurs relations avec les élèves, en les mettant en lien avec leur environnement spatial et temporel. L'objectif est d'accéder aux instances de schématisation de leurs expériences et de légitimation de leurs actions et pratiques enseignantes en les inscrivant dans le temps, l'espace et les groupes sociaux dans lesquels elles se déroulent (Bézille, 2006).

Le contexte et l'échantillonnage

La recherche à la base du présent article a été menée en 2021 auprès de quarante enseignants du secondaire dans les régions Bourgogne-Franche-Comté et Grand-Est. Dans le contexte de l'étude, l'ensemble des enseignants exerce dans des établissements d'enseignement secondaire (généraux ou professionnels ; privés ou publics ; ruraux ou urbains) et a des expériences professionnelles hétérogènes. L'échantillon est aléatoire et n'est pas totalement représentatif de la réalité, mais supposé nous permettre, non seulement de saisir le sens de l'activité enseignante, mais aussi la nature des relations des enseignants avec leurs élèves, aux différents moments de leurs carrières professionnelles. Nous avons souhaité enquêter auprès d'enseignants de plusieurs matières afin d'approcher, autant que possible, la diversité de leurs méthodes pédagogiques. De même, nous n'avons pas voulu effectuer un clivage entre enseignement public et privé ni enseignement général, technologique et professionnel. Cette hétérogénéité voulue des profils nous paraissait plus à même de montrer la diversité ou, au contraire, l'homogénéité des représentations et des pratiques des enseignants. La constitution de l'échantillon a présenté des difficultés dues au contexte de la crise sanitaire.

Le projet initial consistait à interroger, *via* un questionnaire, des enseignants volontaires de la région Bourgogne Franche-Comté. Ils seraient contactés par le biais d'un message explicatif adressé à leur responsable d'établissement. Celui-ci figurait parmi la liste des établissements secondaires privés d'enseignement général, technique et professionnel répertoriés à l'ISFEC (Institut Supérieur de Formation de l'Enseignement Catholique). Il s'agissait des établissements privés d'enseignement secondaire général, technique et professionnel, hors lycées d'enseignement agricole rattachés au ministère de l'Agriculture. 42 établissements étaient recensés.

La date de lancement de ce questionnaire était prévue courant octobre 2020. Cependant le second confinement, intervenu du 30 octobre au 15 décembre 2020, a considérablement entravé ce projet en raison des impératifs de réorganisation interne des établissements afin d'assurer une continuité pédagogique respectueuse des protocoles sanitaires : une seule réponse a été obtenue, qui a été intégrée dans l'échantillon retenu.

Les chercheurs ont alors décidé de faire appel à leur réseau professionnel, situé dans deux régions : Bourgogne Franche-Comté et Grand-Est. Les enseignants pouvaient travailler en collège ou en lycée général, technique ou professionnel. Le questionnaire sous *Google Forms* était à retourner au 31 janvier 2021. 39 réponses sont parvenues. Les résultats ont montré un équilibre relatif, puisque 23 personnes enseignaient dans un établissement public. 92.5 % ont répondu avoir choisi le type d'établissement où elles enseignaient alors (collège, lycée général ou professionnel). 5 enseignants travaillaient en collège et 2 en milieu hospitalier. 25 % étaient en poste depuis plus de 25 ans, 25 % entre 20 et 25 ans, 17.5 % entre 10 et 15 ans, 12.5 % entre 5 et 10 ans, 10 % entre 1 et 5 ans, 7.5 % depuis un an.

75 % des établissements recensaient plus de 300 élèves.

35 % des classes entières comptaient de 25 à 30 élèves, 30 % entre 20 et 25 élèves, 22.5 % entre 15 et 20 élèves, 10 % plus de 30 élèves et 2.5 % entre 10 et 15 élèves.

Les matières représentées concernaient les lettres, l'histoire, l'économie-gestion, l'anglais, l'espagnol, les mathématiques, les arts appliqués, ainsi que les Ulis (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire), avec une prédominance d'enseignants en lettres, histoire, anglais et mathématiques. Les autres matières n'ont pas été représentées dans les réponses au questionnaire.

Le choix d'outils

L'enquête par questionnaire a été l'instrument adopté pour recueillir les représentations des enseignants. En effet, invités à répondre à un questionnaire en ligne, les enseignants sollicités ont tous accepté de collaborer à notre étude (taux de participation : 100 %). Ils ont fourni des réponses différentes, mais certaines étaient plus fréquentes que d'autres. Le questionnaire a été précédé par un recueil exploratoire et un test auprès de quelques enseignants afin de préparer sa mise en ligne. Ainsi, une fois finalisé à l'issue de cette phase, il a été rendu disponible sur internet sous forme anonyme et il a été rempli par les enseignants qui ont accepté de participer à cette étude.

Le questionnaire établi regroupait deux catégories principales et leurs subdivisions en critères avec indicateurs :

- Informations factuelles sur l'établissement (questions fermées) : type d'établissement (public ou privé) ; milieu d'implantation (rural ou urbain) ; nombre d'élèves accueillis ; nombre d'enseignants ; nombre moyen d'élèves par classe complète ; nombre d'années d'enseignement assurées ; matière(s) enseignée(s) ; statut de l'enseignant (titulaire, stagiaire, contractuel, vacataire, autre à préciser).
- Les représentations des interactions enseignant/élèves dans le cadre de la classe : choix ou non choix du type d'établissement où se déroule l'enseignement (question fermée) et, dans ce dernier cas, préciser les raisons (question ouverte) ; représentations des interactions avec les élèves dans le cadre de la classe, avant et après enseignement (question ouverte) ; situations considérées les plus difficiles à gérer touchant aux interactions avec les élèves avant puis après enseignement (sur liste à cocher, avec une case « autre » et une invitation à préciser) ; les difficultés les plus fréquentes rencontrées dans les relations avec les élèves dans le cadre de la classe auxquelles l'enseignant ne s'attendait pas avant d'enseigner (question ouverte, en citant un maximum de trois difficultés en commençant par la plus importante) ; constatation éventuelle d'une évolution des pensées et des pratiques éducatives au cours de l'expérience d'enseignement et si oui, invitation à donner des exemples (question ouverte) ; si la réponse était positive, invitation à renseigner un tableau (évoquer une ou plusieurs activités pédagogiques en classe montrant une évolution dans la réflexion et la pratique de l'enseignant ; énoncer les objectifs pédagogiques relatifs à cette ou ces activités ; décrire quelques moyens utilisés avant d'introduire le changement ; énoncer ce qui a changé dans la pédagogie, dans la posture, dans les moyens matériels mobilisés ; en utilisant des verbes d'action suivis de compléments, décrire les représentations du métier d'enseignant à ces deux moments (question ouverte) ; comment, d'ici à cinq ans, l'enseignant se représente le métier d'enseignant, dans les relations avec les élèves dans le cadre de la classe puis en dehors des relations avec les élèves, dans les autres aspects du métier (question ouverte) ; invitation à énoncer ce que l'enseignant souhaite améliorer dans le cadre de la formation initiale des enseignants (question ouverte).

Le choix des questions s'est orienté vers une majorité de questions ouvertes qui invitaient les enseignants à exprimer leur vécu et leur ressenti. Nous avons rejoint en cela la démarche exprimée par Catani (1984), qui établit le caractère scientifique du déclaratif à teneur biographique : « Le collecteur est sans aucun doute, en ce sens, le *premier auteur*. Il a la charge scientifique et éthique, de préciser les caractéristiques de l'histoire de vie sociale et, en général, des autres situations biographiques. Ce n'est pas pour cela que, ce faisant, il quitte le terrain de la méthodologie pour atteindre celui des concepts et de l'épistémologie. Si ces *corpus*, comme tels, sont susceptibles d'une analyse interne et s'ils dévoilent ainsi, parfois, une cohérence ou même une structure, ils n'ont pourtant pas de réalité autonome. Ces *corpus* sont des *produits sociaux et culturels, historiques*, qui ne prennent de sens que dans le *contexte* où parvient à les situer le chercheur, l'auteur du projet. Sans son intervention il ne s'agirait que de virtualités sociales, de romans autobiographiques *versus* autobiographies romanesques mais non d'instruments de connaissance scientifique » (Catani, 1984, p. 111-112). Enfin, le questionnaire a été affiné par une dizaine d'entretiens individuels (Blanchet et Gommant, 2007). Le choix des entretiens a été conditionné par le critère des réponses équivoques obtenues au questionnaire et par les années d'expérience d'enseignement cumulées (enseignants ayant plus de cinq ans d'expérience dans l'enseignement).

Les limites méthodologiques

Des limites méthodologiques inhérentes à notre recherche doivent être mentionnées. En plus de la non-représentativité de l'échantillon qui ne fournit qu'une partie de l'ensemble des données permettant la mesure d'écart entre finalité en vue et finalité atteinte (Dewey, 1939), nous n'avons pas pu effectuer les observations directes prévues sur le terrain (en classe) en raison de la crise sanitaire et du confinement. Ces dernières auraient permis de resituer les réponses des enseignants et d'éclairer les discours recueillis lors d'entretiens. Quelques questionnaires ont, de plus, été retournés avec des réponses manquantes ou insuffisamment renseignées, notamment touchant aux méthodes pédagogiques employées.

Présentation des résultats

Lors de notre travail de recherche, nous avons questionné l'expérience de l'enseignant acquise au long de sa carrière. Il s'agissait de comprendre ses représentations du métier avant d'enseigner, aujourd'hui, et dans ses projections à cinq ans. Des évolutions significatives sont constatées sur les trois temps étudiés. D'emblée, l'observation des résultats montre que la transmission de savoirs se couple aujourd'hui et demain avec la pratique relationnelle. Ce couple confère un sens au métier d'enseignant dont l'utilité apparaît en lien avec un éprouvé de satisfaction.

La mention commune et unanime de la transmission des savoirs signe la représentation du métier d'enseignant avant d'entrer dans le métier comme après expérience, perdurant dans la projection de l'avenir. Elle constitue donc le cœur des représentations du métier.

L'évolution des modalités d'enseignement, - catégorisation absente en tout début de carrière - occupe la place la plus importante aujourd'hui (+47.5 %), et reste bien présente dans le futur imaginé (+27.5 %). Apparaissent aussi, à un moindre degré, d'autres représentations, inexistantes en début de carrière et figurant dans les représentations actuelles et futures : le développement de ressources et d'outils technologiques, numériques (+7,5 % aujourd'hui, estimées à +22,5 % à l'avenir) et la formation et les perspectives d'évolution (+15 % aujourd'hui). Suivent les conditions matérielles (+2.5 % aujourd'hui, estimées à +10 % à l'avenir) et le bien-être au travail, la gestion du stress (aujourd'hui +2.5 %, estimés à +10 % à l'avenir).

En second lieu, la part consacrée au suivi de la progression et à l'évaluation des élèves s'infléchit considérablement dans l'esprit des enseignants au fil de la carrière et dans le futur (-32.5 %).

Les représentations liées au relationnel avec les élèves, entre le tout début de carrière et aujourd'hui, se situent au troisième rang d'importance, après la transmission des savoirs et le suivi de la progression et de l'évaluation des élèves. En début d'expérience, les enseignants se représentent le relationnel avec leurs élèves comme plutôt satisfaisant (20 % contre 12,5 % d'insatisfaction). Ce relationnel satisfaisant augmente un peu au fil de l'expérience (+7.5 %) tandis que le relationnel non satisfaisant diminue (-5 %). Nous avons invité notre échantillon à préciser les situations les plus difficiles et délicates dans les interactions avec les élèves dans le cadre de la classe (Tableau 1). Toutes les questions initiales ont reçu réponse mais 5 réponses s'ajoutent après expérience de l'enseignement : la gestion de l'écoute ; les élèves qui croient savoir ; l'absentéisme, les problèmes d'orientation ; l'effacement des difficultés pressenties initialement avant d'enseigner.

Tableau 1 : les représentations des situations les plus difficiles et délicates dans les interactions avec les élèves dans le cadre de la classe

Items	Avant d'enseigner			Après expérience			Ecart		
	Nombre	%	Rang	Nombre	%	Rang	Nombre	%	Rang
Hétérogénéité des niveaux au sein de la classe	15	37.5	5	14	35	6	-1	-2.5	II
Insuffisance des prérequis	13	32.5	6	17	42.5	4	+4	+10	9
Insuffisance du lexique, troubles de l'oralité	7	17.5	II	13	32.5	7	+6	+15	7
Troubles dys	8	20	10	15	37.5	5	+7	+17.5	6
Handicap physique	7	17.5	II	2	5	13	-5	-12.5	8
Handicap moteur	9	22.5	9	3	7.5	12	-6	-15	7
Manque de travail personnel	11	27.5	8	21	52.5	I	+10	+25	3
Refus de travail personnel exprimé à l'enseignant	12	30	7	8	20	9	-4	-10	9
Manque de motivation	22	55	I	19	47.5	3	-3	-7.5	10
Matière jugée sans intérêt	11	27.5	8	5	12.5	11	-6	-15	7
Problèmes de concentration	11	27.5	8	20	50	2	+9	+22.5	4
Problèmes d'assiduité	8	20	10	15	37.5	5	+7	+17.5	6
Gestes d'irrespect envers l'enseignant	20	50	2	8	20	9	-12	-30	2
Violence physique envers les camarades	18	45	3	10	25	8	+7	-20	5
Violence verbale envers l'enseignant	22	55	I	8	20	9	-14	-35	I
Violence verbale envers les camarades	17	42.5	4	10	25	8	-7	-17.5	6
Geste de violence envers le matériel/l'environnement de classe	13	32.5	6	6	15	10	-7	-17.5	6
Gestion de l'écoute	0	0		1	2.5	14	+1	+2.5	II
Ils croient savoir mieux	0	0		1	2.5	14	+1	+2.5	II
Absentéisme	0	0		1	2.5	14	+1	+2.5	II
Plus aucune de vraiment difficile	0	0		1	2.5	14	+1	+2.5	II
Bavardages	0	0		1	2.5	14	+1	+2.5	II
	224	100	11	199	100	14	-14 à +10	-35 à +25	11

Avant enseignement, ce qui préoccupait le plus les enseignants était représenté par :

- Le manque de motivation des élèves (55 %),
- Les gestes d'irrespect envers l'enseignant (50 %),
- La violence physique envers les camarades (55 %).

Après expérience dans l'enseignement, ce qui préoccupe le plus les enseignants est représenté par :

- Le manque de travail personnel (52.5 %),
- Les problèmes de concentration (50 %),
- Le manque de motivation (47.5 %), qui apparaît maintenant en troisième place.

Aujourd'hui, ce sont donc les rapports des élèves avec le travail scolaire et leur attitude qui passe au premier plan.

Avant enseignement, ce qui préoccupait le moins les enseignants était représenté par :

- L'insuffisance du lexique et les troubles de l'oralité ; le handicap physique, chacun totalisant 17.5 %,
- Les troubles « dys » ; les problèmes d'assiduité, chacun totalisant 20 %,
- Le handicap moteur, totalisant 22.5 %.

Après expérience dans l'enseignement, ce qui préoccupe le moins les enseignants est représenté par :

- Le handicap physique, qui ne représente plus maintenant que 5 %,
- Le handicap moteur, qui ne représente plus que 7.5 %,
- La matière jugée sans intérêt, qui représente 12.5 %.
- Il faut y ajouter les cinq réponses qui apparaissent maintenant, totalisant chacune 2.5 %.

L'écart de représentations après enseignement offre des disparités variant de plus d'un tiers en moins ou d'un quart en plus puisque les pourcentages s'étagent de -35 % à +25 %. Les éléments qui offrent le plus de disparité sont les violences verbales envers les enseignants (-35 %) et les gestes d'irrespect envers les enseignants (-30 %), tandis que le manque de travail personnel (+25 %) et les problèmes de concentration des élèves sont maintenant mis en avant (+22.5 %).

L'étude révèle une évolution des représentations liées à des situations didactiques et à des outils pédagogiques dans un souci de relationnel satisfaisant et pour pallier ces difficultés majeures. Touchant à l'évolution des représentations liées aux pratiques pédagogiques, les réponses ont été réparties en 6 catégories :

- Celles qui se focalisent sur les méthodes pédagogiques (méthodes inductive, déductive ; approche dirigiste ; orientation générale) ;
- Celles qui se concentrent sur les approches pédagogiques concernant les liens tissés avec les élèves : co-construction du cours, guidage et accompagnement ;
- Celles qui évoquent l'utilité et la pertinence des outils modernes : documents papier, audio, vidéo ou plus largement numériques ;
- Celles qui se basent sur les critères d'évaluation ;
- Celle qui, au cours de l'expérience professionnelle, constate une baisse de niveau chez les élèves ;
- Celles qui reflètent un constat de devoir diversifier les activités et leur rythme.

Avant de commencer l'activité professionnelle

La méthode pédagogique constitue l'élément dominant. Treize personnes (31.70 % de l'échantillon) se représentaient adopter une méthode d'enseignement dirigiste. Le respect de la discipline et de la hiérarchie est mentionné six fois. Suivent des précisions concernant les activités qui se déroulent durant le cours, celles qui sont requises de la part des élèves, les évaluations écrites et orales et quelques précisions d'ordre administratif. La co-construction du cours apparaît comme le dernier élément de la classification.

L'accent est placé sur l'aide apportée aux élèves à toutes les étapes de leur apprentissage, jusqu'à leur évaluation qui peut être corrigée de manière collective.

Après expérience professionnelle

La différenciation pédagogique constitue la catégorie la plus représentée, qui totalise 15 personnes (36.58 % des réponses). Les enseignants s'efforcent de tenir compte de la diversité des élèves et d'adapter méthodes pédagogiques, supports de cours et approches avec les élèves, incluant ceux qui présentent des troubles cognitifs ou qui sont porteurs de handicap.

Ainsi, l'approche pédagogique détermine le travail effectué avec l'élève et le travail demandé à l'élève. La différenciation pédagogique apparaît clairement comme un moyen de privilégier le rapport de l'enseignant avec un élève ayant un besoin spécifique, tandis que le travail de groupe vise à développer la capacité à vivre ensemble.

Dans le premier cas, il s'agit d'une préoccupation didactique relevant de l'enseignement ; dans le second cas, il s'agit d'une préoccupation psycho-sociale. La préoccupation didactique, qui figurait comme choix méthodologique avant expérience professionnelle, demeure après expérience, se transférant maintenant dans le champ de la différenciation pédagogique.

Toutefois, plusieurs catégories apparaissent après expérience professionnelle, qui n'étaient pas mentionnées au cours de la formation d'enseignant. Les plus fréquentes sont :

- La pédagogie différenciée (15 réponses figurant après expérience professionnelle),
- L'utilisation des outils numériques (13 réponses figurant après expérience professionnelle),
- L'orientation générale (6 réponses figurant avant expérience professionnelle),
- L'utilisation de supports pédagogiques variés (5 réponses figurant après expérience professionnelle),
- Un travail sur la compréhension et le lexique (4 réponses figurant après expérience professionnelle).

Présentes au cours des études, certaines préoccupations s'effacent après expérience professionnelle. En premier lieu, l'orientation pédagogique générale sera plus tard complétée par le choix d'une méthode pédagogique, inductive ou déductive.

Cependant, après expérience professionnelle, la pédagogie différenciée vient en premier lieu comme un impensé de départ, suivie par l'utilisation des outils numériques, la nécessité d'amener les élèves à s'exprimer en mots et à comprendre les termes utilisés, le changement de méthode pédagogique après observation et réflexion, à égalité avec l'adaptation à la baisse du niveau scolaire, le travail en groupes. La mention de l'utilisation généralisée des outils numériques comme nouvel outil pédagogique est donc une innovation pour ces enseignants qui ont débuté avant ou à partir de 1997 et jusqu'en 2011. Précisons que la diversification des supports d'enseignement peut également concerner des enseignants de cette ancienneté.

Pour conclure cette observation touchant aux outils pédagogiques, le nombre d'impensés figurant dans les réponses au questionnaire montre un écart important entre les représentations du travail d'enseignant au cours des études et la représentation de la réalité de terrain.

La méthode didactique demeure toutefois au premier plan comme la prise en compte de la nécessité impérieuse d'entretenir des relations de coopération entre l'enseignant et ses élèves. Sur cette question de la relation, nous avons demandé aux enseignants comment ils se représentaient leurs interactions avec leurs élèves dans le cadre de la classe, en vue de mesurer les écarts avant enseignement, aujourd'hui et dans un avenir projeté. Elles sont essentiellement centrées sur :

- Le climat de coopération et de confiance (mentionné à 32.5 %),
- Les rapports difficiles (mentionnés à 25 %) ;
- Les problèmes de violences et d'agressivité chez les élèves (mentionnés à 15 %).

Toutefois, avant enseignement, les représentations qu'avaient les enseignants de leurs interactions avec les élèves dans le cadre de la classe, étaient très peu en lien avec l'absence d'interactions (5 %) et l'apprentissage de l'autonomie (5 %). Les représentations relatives aux interactions avec les élèves se sont focalisées sur :

- Les échanges variés et multiples (15 %),
- Les interactions à vocation acquisitionnelle (15 %),
- Les rapports hiérarchisés (15 %).

Les représentations touchant aux interactions avec les élèves sont très similaires aujourd'hui.

Cependant, quatre réponses s'ajoutent après expérience de l'enseignement : le rapport de force élèves-enseignant ; l'usage du numérique pour renforcer les interactions au sein de la classe ; la mise en œuvre d'une démarche de projet (médiation entre l'élève et les savoirs) ; la recherche de compréhension de la spécificité de chaque élève. L'écart de représentations après enseignement offre des disparités variant de 15 % en moins ou de presque un quart en plus, soit 22.5 %. Les éléments qui offrent le plus de disparité sont les rapports hiérarchisés (-15 %) et les interactions à vocation acquisitionnelle (-10 %) dont la représentation diminue significativement, tandis que le climat de coopération et de confiance (+22.5 %) et les rapports difficiles avec les élèves sont maintenant mis en avant (+22.5 %).

La lecture des résultats donne donc la primauté à un développement de rapports moins hiérarchiques ainsi qu'à la préoccupation des enseignants de demeurer dans une relation de confiance avec leurs élèves, avec des interactions estimées satisfaisantes. Il apparaît que le relationnel satisfaisant entre l'enseignant et ses élèves est associé à l'évolution de pratiques et méthodes pédagogiques favorisant ces interactions.

Discussion

Le métier d'enseignant au prisme du flou identitaire

Cette étude cherche à identifier dans quelle mesure le bonheur d'apprendre et d'enseigner peut se situer dans une démarche d'utilité de l'activité enseignante au plus près du terrain. Nous avons mis en place un dispositif d'enquête qui permet de suivre et d'évaluer le processus de développement de l'identité « métier enseignant » et nous avons pu montrer que les enseignants conservent, durant toute leur trajectoire professionnelle, leur objectif de transmettre le savoir en l'associant, au fur et à mesure de leurs expériences, à une pratique relationnelle qui permet la progression des élèves dans leur apprentissage. En effet, « transformer la relation des savoirs en savoir de la relation » (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014, p. 143), est une stratégie d'adaptation et d'ajustement permettant à l'enseignant de retrouver sa légitimité et le sens de son engagement dans le métier.

De ce point de vue, les résultats de notre étude ont mis en relief un écart significatif de représentations du métier entre les deux moments de carrière des enseignants enquêtés : lorsqu'ils l'intègrent et une fois qu'ils possèdent une expérience de l'enseignement, même courte. En effet, l'indétermination de l'activité qui se joue sur le terrain et qui met les enseignants à l'épreuve, symbolise l'identité professionnelle floue de leur métier et reflète une forme de tension entre l'idéal entrevu et le vécu de terrain (Clot, 2000). Cette dernière se présente, dans notre étude, sous forme d'un facteur déclenchant d'un projet pédagogique à visée sociale et relationnelle permettant de maintenir les liens avec les élèves et de les aider à progresser. Nous rejoignons, à cet égard, ce que Kaddouri (2019) appelle le *projet identitaire*. Sous cet angle, la tentative d'ajuster la tâche à l'activité se rattache à des enjeux socio-éducatifs : « Le projet d'identité présente des enjeux forts quant à son orientation, autant pour l'autrui significatif qui y a intérêt que pour le sujet lui-même, qui revendique l'authenticité de cette orientation » (Kaddouri, 2019, p. 18).

Dans ce contexte, les enseignants qui sont dépositaires d'un projet de vie qui fait sens appréhendent effectivement leur métier comme une épreuve épuisante (Clot, 2010), mais témoignent d'un sentiment de satisfaction quant à celui-ci. Leurs priorités se déplacent, au fur et à mesure de leurs expériences d'enseignement, vers le développement de rapports moins hiérarchiques et l'établissement de liens de

confiance avec leurs élèves tout en conservant leur statut de transmetteurs de savoir, un rôle qu'ils continuent toutefois d'affirmer, indépendamment de la durée d'exercice de leur fonction.

Cette stratégie paraît s'inscrire dans une représentation partagée au sein de notre population d'étude, où la recherche de pratiques et méthodes pédagogiques favorisant un relationnel satisfaisant entre l'enseignant et ses élèves devient à la fois un outil permanent de travail et un moyen manifeste pour aider les élèves à progresser dans leurs apprentissages. Se pose alors la question de l'origine du sentiment de satisfaction. Soulignons, à titre illustratif, que la notion de satisfaction est synonyme de bonheur et de bien-être (Voyer et Boyer, 2001), et qu'elle renvoie à un état subjectif se rapportant à différents facteurs. Cependant, dans notre étude, nous avons plutôt adopté la conception de Guimard et son équipe (2015), qui stipule que le bien-être est lié à un ensemble de dimensions précises relatives, entre autres, à la pédagogie et aux relations interpersonnelles. Cette conception permet d'identifier des critères et des situations de référence pour situer et décrire le ressenti personnel des enseignants enquêtés vis-à-vis de l'exercice de leur métier.

La nécessité d'innover et d'adapter les situations d'enseignement-apprentissage

Les résultats de notre étude ont montré que les enseignants conservent toujours, en plus de leur rôle de « praticien réflexif et innovateur hors norme » (Cattonar, Lessard, Maroy, 2010), leur statut de transmetteur de savoir. L'identité métier de départ est donc présente, en dépit de leur confrontation quotidienne à la réalité du terrain, tout au long de leurs trajectoires professionnelles. Toutefois, comment arrivent-ils à atteindre l'équilibre qui les motive à imaginer et à créer des activités permettant la progression de leurs élèves ? Nous pensons, à l'instar de Hughes (1996), que c'est à travers un processus de socialisation professionnelle au sein du nouveau modèle réalisé que se fait généralement cette adaptation. Mais comment s'effectue ce processus ?

De fait, les résultats de notre étude ont mis en relief l'évolution des représentations liées aux pratiques pédagogiques comme une action introductive de ce processus. En même temps, se profilait l'idée que la différenciation pédagogique est le moyen le plus privilégié pour répondre aux nouveaux besoins des élèves et pour remédier à leurs difficultés d'apprentissage. Perrenoud (1997) avait avancé cette idée et, selon lui, « Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (Perrenoud, 1997, p. 57). Se pose alors la question des motivations avancées pour justifier cette approche. Cette nécessité d'intégrer des pratiques nouvelles et de manier des outils nouveaux se justifie, selon les résultats de cette étude, d'autant plus que la prise en compte de la diversité des élèves est admise par tous les enseignants et que les contextes éducatifs et sociaux changent. L'objectif est de répondre aux besoins spécifiques des élèves et de développer leur capacité à vivre ensemble. L'enseignant doit alors s'interroger en permanence sur les conditions d'apprentissage à instaurer et sur le sens des actions menées auprès de ses élèves.

À ce propos, Perrenoud (*Ibid.*) souligne, de plus, que la différenciation du contenu consiste à soumettre des activités différentes à des sous-groupes d'élèves différents et à distinguer, lors de la planification des cours, son objectif-noyau. Ce dernier désigne le concept essentiel qui doit absolument être manifesté par tous les élèves dans leur production.

Cette conception, que l'auteur développe dans d'autres publications, est présente dans notre étude. Par exemple, une grande majorité des enseignants évoque la nécessité d'amener les élèves à s'exprimer en mots et à comprendre les termes utilisés. Ils mentionnent aussi le changement de méthode pédagogique ou le recours à d'autres outils pédagogiques. Ces changements peuvent s'expliquer au vu des remarques répétées dans les réponses analysées, établissant la nécessité d'adapter l'enseignement à la baisse du niveau scolaire constatée. À ces modalités essentielles s'ajoute le travail en groupe, censé favoriser la progression des élèves les plus en difficulté. L'objectif demeure d'assurer la progression des élèves pour atteindre les compétences visées. Toutefois, pour favoriser la manifestation de celles-ci, les résultats de notre étude ont mis en évidence l'utilisation des outils numériques comme le moyen le plus évoqué dans le processus d'apprentissage. Quelle que soit la matière enseignée, le recours à ces outils est majoritairement mentionné.

Il est évident que l'usage du numérique en classe est essentiel pour répondre à la différenciation et pour gérer l'hétérogénéité du groupe classe, mais il est nécessaire, comme le précisent Amadiou et Tricot (2020), de vérifier s'il est adapté à l'objectif et à la situation d'apprentissage mise en place : « La technologie n'est pas en soi un dispositif pédagogique, il s'agit d'outils et uniquement d'outils au service de scénarii pédagogiques. La place de l'enseignant reste centrale pour le suivi des apprentissages » (Amadiou et Tricot, 2020, p. 112). Un tel constat nous amène à nous interroger sur la façon dont s'effectue ce suivi, d'autant que plusieurs enseignants renseignent, dans la partie concernant la formation souhaitée à l'avenir, leur désir d'être davantage formés à l'outil numérique.

Tenter de répondre à ce questionnaire révèle, après l'analyse des représentations des enseignants avant d'enseigner et après une expérience de l'enseignement, l'importance donnée à l'aspect relationnel dans la restauration du rapport au savoir et les représentations de l'apprentissage chez les élèves.

Le lien social comme logique de compensation de l'écart de représentations avant et après enseignement

Qu'en est-il du lien social tissé avec les élèves pour les enseignants enquêtés ? Selon les résultats de notre étude, les nouvelles pratiques des enseignants se caractérisent par la prévalence du relationnel sur la transmission de savoir et restent sous-tendues par des représentations visant à instaurer une dynamique de classe et de personnaliser leurs relations avec les élèves. En effet, la mise en avant, d'une part, d'un climat de coopération et de confiance et la gestion des rapports difficiles avec les élèves comme objectif initial et, d'autre part, le manque de travail personnel et les problèmes de concentration comme préoccupations majeures, est synonyme d'une transformation du métier d'enseignant. Ce dernier n'est plus cantonné à avoir seulement un rôle de passeur de savoirs, c'est-à-dire, aujourd'hui, plus porté sur des enjeux sociaux que cognitifs, ce qui influence les dispositions des enseignants et les apprentissages réalisés (Broccolichi et Ben-Ayed, 1999). Quelles sont les raisons de cette évolution ? Qu'implique-t-elle pour les enseignants et le rôle qu'ils jouent dans la progression de leurs élèves ?

Selon nos résultats, la prise en compte de la singularité et l'imprévisibilité des interactions diverses vécues au sein de la classe est associée à l'évolution de pratiques et de méthodes pédagogiques favorisant ces interactions : idéalement, il s'agirait d'une prise en compte pédagogique de ces interactions dans le sens d'échanges permettant l'acquisition autonome des savoirs par les élèves, sous la guidance de l'enseignant. L'objectif est de créer les conditions de la motivation et de l'attention en classe et d'échapper à la tension engendrée par l'écart entre l'idéal et la réalité. Néanmoins, il ne faut pas perdre de vue que le processus d'ajustement de la tâche à l'activité est soumis à de multiples contraintes où l'enseignant est censé travailler, en permanence et en autonomie, son imagination et sa créativité. Selon Kherroubi (2003), les enseignants cherchent à régler, par leurs propres moyens, les écueils qu'ils peuvent rencontrer, pour rester autonomes dans l'exercice de leur activité et tenter de s'adapter à un contexte professionnel qui « renforce l'autonomisation des problèmes de conduite de classe ». (Kherroubi, 2003, p. 61).

Toutefois, pour arriver à construire une « production nouvelle et adaptée » (Lubart, 2010, p. 10), l'enseignant est aussi contraint de passer par un travail réflexif. Ce dernier est souvent l'outil utilisé pour tenter de remédier au manque de travail personnel, aux problèmes de concentration, au manque de motivation et à d'autres difficultés majeures rencontrées lors du face-à-face pédagogique. Notons à ce sujet que ces contraintes, conjuguées à la démultiplication des missions qui lui sont dévolues, peuvent, à la longue, comme l'ont déjà démontré certaines recherches, engendrer un sentiment d'épuisement professionnel chez lui (Huberman et Vendenbergh, 1999). La conciliation des injonctions institutionnelles quant à l'acquisition de savoirs et au « vivre ensemble » requiert de sa part une réflexion à trois moments : avant de dispenser son cours, durant le cours en tenant compte des nouvelles situations qui émergent, après le cours pour ajuster le cours suivant. Trois temps qui déterminent la tension entretenue par l'expérience pédagogique et situent la responsabilité de l'enseignant, ainsi que l'expose Dewey (1968) : « Les expériences ne sont éducatives que si elles débouchent dans un monde gros d'un programme, un programme de faits, d'informations et d'idées, conçu par le maître. Dans la mesure où le maître entend son enseignement comme un processus continu de reconstruction de l'expérience, - et dans cette mesure seule, la chose est possible - il faut donc qu'il puisse regarder loin devant lui et considérer toute expérience présente comme une force propulsive qui influence l'expérience à venir. » (Dewey, 1968, p. 142-143).

Pourtant, si les tentatives d'ajustement de la tâche à l'activité s'avèrent problématiques selon ces études, elles n'ont pas été perçues, selon nos résultats, de la même façon. En effet, pour surmonter les situations difficiles et gérer la progression et la réussite en classe, la majorité des enseignants enquêtés s'était donné, comme préoccupation essentielle, l'instauration d'un relationnel de confiance avec leurs élèves, avec des interactions estimées satisfaisantes. Il semble donc que l'aspect relationnel positif et le lien de confiance avec les élèves, où est instauré un esprit de soutien, d'accompagnement, d'encouragement et de suivi, soit un aspect capital pour le bon déroulement de l'activité enseignante et pour l'engagement sérieux dans le travail scolaire, orientation qui motive d'une certaine manière la disposition des enseignants à envisager leur métier avec un sentiment d'appropriation et d'utilité. À ce propos, Arquès (2003) ajoute que les relations basées sur la compréhension, la bienveillance, la répétition, la confiance, la valorisation de la personne et le respect sans condition de l'autre peuvent assurer une transmission efficace de savoirs aux élèves. Mais, devant ces constats, la question qui s'impose est celle de savoir en quoi cette dynamique relationnelle et cette confiance mutuelle sont spécifiques du bien-être de notre population d'étude.

La question du sens conservé au métier comme source de satisfaction

En inscrivant les représentations des enseignants enquêtés dans une perspective du bonheur d'apprendre et d'enseigner, le métier d'enseignant se laisse appréhender différemment. Dans un contexte où l'écart constaté entre les représentations initiales et la réalité du terrain est significatif, le processus de régulation devient subjectivement une épreuve. Toutefois, l'inscription dans un projet de maintien des liens avec les élèves, dans l'objectif de les aider à progresser, pourrait être une clé d'entrée pour « s'approcher aussi près que possible de ce qu'on appelle être heureux » comme le décrit Csikszentmihalyi (2004, pp. 22-23). Dans ce cadre, la référence à la dimension active du « savoir-relation » (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014) et la prise en compte des critères permettant l'exploration des conditions d'apprentissage et du développement professionnel des enseignants, nous ont permis de saisir les arbitrages ou les régulations qui se mettent en place pour combler progressivement l'écart entre « finalités en vue et finalités atteintes » (Dewey, 1939).

Considéré sous cet angle, le construit « savoir-relation » nous a permis de comprendre, en partie, l'ajustement, d'une part, de l'enseignant à son environnement professionnel et, d'autre part, de la tâche telle que l'enseignant se la représente à l'activité qui se joue sur le terrain. Ces dernières (tâche et activités) sont, en effet, soumises à la subjectivation dans laquelle se jouent valeurs, émotions et schémas de pensée.

L'ajustement, en résumé, se traduit, comme le souligne Altet (2012), par l'intervention de la dimension « Adaptation à la situation » dans les savoirs liés à l'action : « le savoir de la pratique est construit dans l'action à des fins d'efficacité ; il est contextualisé, incarné, finalisé ; c'est un savoir adapté à la situation. Cette adaptativité du savoir se construit à partir de l'expérience vécue, à l'aide des perceptions et interprétations faites dans des situations antérieurement vécues » (Altet, 2012, p. 40).

Ce travail de subjectivation par lequel l'enseignant cherche à mobiliser son savoir de la pratique le mène, selon des recherches basées sur les travaux de Wieviorka, à « sa [propre] construction, à une logique d'acteur, à la création et à l'extension d'un espace qui lui permet de se manifester » (Boucher, Pleyers et Rebughini, 2017, p. 15). Il relève, comme l'explique Brunel, d'« un processus de dégagement des contradictions, voire des impasses perçues, et de restauration du sens et de l'efficacité de l'activité (donc, du pouvoir d'agir) par la création de nouvelles modalités d'action » (Brunel, 2012, p. 169).

Du côté de l'activité enseignante, ce processus de restauration du sens est souvent associé à un travail de construction et de renforcement du lien pour former la composante bienveillante, généreuse et altruiste de celle-ci (Rinaudo, 2015). Cela renvoie, dans notre étude, à l'une des pistes explicatives de la préoccupation des enseignants à demeurer dans une relation de confiance avec leurs élèves, en se basant sur des pratiques pédagogiques permettant de favoriser les bonnes interactions, c'est-à-dire celles qui permettent une acquisition de savoir pérenne et le maintien d'un climat de classe au sein duquel chacun trouve sa place, puisse s'exprimer et être entendu.

Le sens donné à l'activité enseignante se situe donc dans la conjugaison du savoir et de la conscience de la relation. Ce construit se retrouve également dans les représentations que les enseignants enquêtés se font de leurs interactions avec leurs élèves dans le cadre de la classe. L'analyse a montré qu'il s'apprend et se travaille afin de leur permettre d'avoir leur légitimité personnelle et, au-delà, leur sentiment d'auto-efficacité

et leur utilité. Cela peut contribuer ainsi en définitive, à leur satisfaction au travail (Lantheaume et Hélou, 2008).

Conclusion

Notre recherche montre des enseignants en prise avec des impensés qui se révèlent dès leur entrée dans le métier. Leur expérience les conduit à concilier une diversification des méthodes pédagogiques avec une approche enseignant-élèves assouplie, tenant compte des difficultés de ceux-ci et touchant à leur concentration, leur travail personnel, leurs connaissances pré-requises, trois catégories pointées par les enseignants en termes de manques.

Il s'agit d'aspects structurels majeurs concernant la démarche didactique et les méthodes relationnelles. Les échanges au sein de la classe visent à conserver un lien social ; l'importance antérieurement accordée à la progression des élèves quant à l'acquisition de savoirs mesurés par des évaluations diminue. Ainsi, l'enseignant est aujourd'hui, dans son activité, moins le passeur de savoirs que le facilitateur d'échanges, en raison d'une représentation hiérarchique atténuée. Les pratiques d'enseignement dirigistes sont abandonnées, l'enseignant cherche à comprendre la diversité de ses élèves pour adapter ses actions. Toutefois, il se positionne toujours, et se projette toujours, comme un passeur de savoirs : il conserve son identité métier définie lors de ses années d'études.

Nous avons donc vu apparaître un enseignant qui s'interroge, observe, développe d'autres stratégies et outils pédagogiques. Il se met lui-même à l'épreuve en vue de combler l'écart constaté entre ses représentations initiales du métier et la réalité du terrain. Son projet est de maintenir un lien avec ses élèves, qui leur permette de progresser dans leur apprentissage. C'est ainsi que se dégage l'utilité de son action, et en cela nous rejoignons Csikszentmihalyi (2004) qui explique que le bonheur nécessite que l'on se fixe un but caractérisé par un projet de vie qui fait sens, puis que l'on s'engage sur la voie de la réalisation et que l'on pose des actes en ce sens (Csikszentmihalyi, 2004, p. 294). Nous pouvons donc déterminer, au regard de notre recherche, que le construit savoir-relation est bien un élément central de l'apprentissage et du développement professionnel des enseignants.

En effet, un enseignant, qui s'interroge sur l'utilité de sa fonction et les échanges harmonieux à instaurer avec les élèves, montre son investissement aux niveaux intellectuel et affectif, ce qui contribue à son développement, ainsi que l'exprime Clot (2000) : « L'essentiel est qu'il faut rendre la pensée à la vie, car (...) notre pensée se définit d'abord en raison du fait qu'elle agit sur le monde. Elle participe, comme activité intérieure, au processus de notre activité extérieure » (Clot, 2000, p. 229). « C'est le cours de cette activité dans le monde avec les autres hommes qui convoque mais sans coïncidence – le cognitif et l'affectif, à la fois cause et effet du développement, changeant de place au cours de celui-ci » (*Ibid.*, p. 170-171).

Une tension apparaît entre l'idéal entrevu au cours des études, basé sur une hiérarchisation des échanges comme outil de transmission des savoirs, et le vécu de terrain. Clot (*Ibid.*) poursuit, à propos de ce retour réflexif dont témoignent les enseignants interrogés : « Ces retraits (...) préparent, le plus souvent, la promotion de nouvelles activités sociales ou personnelles ou la mise au point de nouvelles habiletés opératoires, schèmes et *artefacts*. Ils jouent donc un rôle décisif dans la subjectivation, en transformant des tensions vitales en intentions mentales. L'action (...) est une production du sujet à la fois à l'aide et contre ses présupposés par une sorte de décollement de ces « programmes ». Le sujet se défait de ses présupposés non pas en les niant mais par la voie de leur développement » (*Ibid.*, p. 188). La subjectivation demeure un moyen pour l'enseignant de penser son action et, au-delà, son activité. Dewey (1968) a bien établi le fait que les finalités atteintes, une fois les écarts avec les finalités en vue réfléchis, deviennent les moyens pour atteindre de nouvelles finalités en vue : « le principe de la continuité de l'expérience signifie que chaque expérience, d'une part, emprunte quelque chose aux expériences antérieures et, d'autre part, modifie de quelque manière la qualité des expériences ultérieures » (Dewey, 1968, p. 56).

Faut-il toujours voir cette tension et ces réajustements comme l'expression d'une insatisfaction (Bucheton, 2019) ? Les enseignants interrogés mentionnent à plusieurs reprises le climat de confiance qu'ils ont aujourd'hui à cœur d'instaurer dans la classe, notamment grâce à leur écoute des élèves, à leur désir de les accompagner et de former, selon les mots relevés dans plusieurs questionnaires, une « équipe », en dépit des

difficultés. Par leur action, par leur souhait de maintenir un lien aussi serein et producteur de résultats scolaires positifs que possible avec leurs élèves, les enseignants prennent position pour une activité qui a du sens pour tous. Il nous apparaît que c'est la question du sens conservé au métier qui motive la satisfaction des enseignants qui, à la transmission de savoirs, ajoutent aujourd'hui ce sentiment de « faire équipe », de contribuer à un projet pédagogique à visée sociale.

Par conséquent, la tension apparaît comme la tentative d'ajuster la tâche telle que l'enseignant se la représente à l'activité qui se joue sur le terrain, conformément aux travaux de Jacques Leplat (2000) et de Pastré et Rabardel (2005), pour lesquels l'agir gouverne l'activité cognitive, contrairement au sujet connaissant pour qui connaître l'emporte sur l'agir. Tâche et activité sont soumises à la subjectivation dans laquelle se jouent valeurs, émotions et schémas de pensée.

Or le perçu de bonheur est soumis à trois temporalités différentes, opérantes à différents niveaux : émotionnel à court terme ; cognitif à moyen terme ; psychologique à moyen-long terme, explique Mangot (2014), précisant que les critères de ressenti du bonheur peuvent se manifester par « une sensation d'autonomie dans ses décisions, de contrôle sur son environnement, d'acceptation de soi, de progrès personnel, de connexion avec les autres, de sens à la vie ». (Mangot, 2014, p. 14). Clot (2000) nomme « catachrèse subjective » ce processus de développement, d'ordre subjectif et cognitif, qui relie objets extérieurs et intérieurs.

Notre recherche montre en effet combien le ressenti est lié au sens donné à l'activité enseignante dans ses reconfigurations tout au long de l'expérience vécue. En cela, l'enseignant est en constant développement et nous rejoignons Csikszentmihalyi (2004), qui nous dit : « Pour chacun, il y a des milliers de possibilités ou de défis susceptibles de favoriser le développement de soi (par l'expérience optimale) » (Csikszentmihalyi, 2004, p. 25), celle-ci étant « appliquée à plusieurs domaines : amélioration de la qualité de vie, création de nouveaux programmes scolaires » (*Ibid.*, p. 28). Nous ajoutons que l'innovation dans les stratégies pédagogiques s'inscrit pleinement dans cette double préoccupation sociale et éducative. Ce chercheur définit l'expérience optimale en ces termes : « Les gens qui apprennent à maîtriser leur expérience intérieure deviendront capables de déterminer la qualité de leur vie et de s'approcher aussi près que possible de ce qu'on appelle être heureux. (...) C'est par le plein engagement dans chaque détail de sa vie qu'il est possible de trouver le bonheur et non par une recherche directe. » (*Ibid.*, p. 22-23). Dès lors, notre recherche permet de valider les termes de cette définition. Il apparaît donc utile, en tant que perspective de ce travail, de questionner la capacité de l'enseignant à repérer la satisfaction de ses élèves à travers les évaluations. Il nous semble que celles-ci pourraient constituer un outil, pour l'enseignant, d'estimation de la satisfaction de ses élèves par rapport à son action. Cette satisfaction se traduirait alors par l'expression de la reconnaissance de son travail sur les deux plans mentionnés : la transmission de savoirs et la qualité de la relation établie. Dans l'étude que nous avons menée, ce critère relatif à l'évaluation n'apparaît pas. Une recherche ultérieure en ce sens serait par conséquent souhaitable pour montrer l'intérêt de cet outil dans le sens d'une reconnaissance sociale positive, associée à cette idée de bonheur d'enseigner.

En conclusion, la diversité des représentations des enseignants montre combien les situations rencontrées au long de leur expérience professionnelle rendent la modélisation de leur activité complexe. Pour reprendre Mayen (2004), la normativité sociale dans l'activité, dans laquelle plusieurs dimensions (cognitives, sociales, affectives) se mêlent, place l'activité de l'enseignant dans un ensemble vaste qui touche à sa personne et à sa représentation de la vie, celle qu'il mène et celle qu'il souhaite « bonne » pour lui et ses élèves. En cela nous rejoignons Schwartz (2007) qui considère que l'activité est liée à la vie, forme un pont entre ce qui est anticipé, prévu, et ce qui est vraiment fait, fait la médiation de l'individuel et du social. Par conséquent, l'activité enseignante est une entreprise aussi vaste que la vie elle-même, car le dynamisme des situations les rend complexes à comprendre et à maîtriser. L'enseignant n'est donc pas seulement le transmetteur de savoirs qu'il a acquis, il est travaillé par son aspiration à concrétiser ce qu'il conçoit comme les méthodes d'apprentissage les plus bénéfiques pour ses élèves, qui, aujourd'hui et demain, passent par l'instauration d'un relationnel enseignant-élèves harmonieux et dynamique.

Bibliographie

- Altet, M. (2012). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrernoud (Dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 118-125). De Boeck Supérieur.
- Amadieu, F., Tricot, A. (2014). Apprendre avec le numérique : mythes et réalité. Retz.
- Amathieu, J., Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 211-238. <https://doi.org/10.3917/cdle.038.0211>
- Arquès, P. (2003). Le harcèlement dans l'enseignement : causes, conséquences, solutions. L'Harmattan.
- Barbier, J-M. (2011). Vocabulaire d'analyse des activités. Presses universitaires de France.
- Blanchet, A., Gommant, A. (2007). L'enquête et ses méthodes, l'entretien. Armand Colin.
- Boucher, M., Pleyers, G., Rebughini, P. (2017). Introduction générale. Dans M. Boucher, G. Pleyers, P. Rebughini (Dir.), *Subjectivation et désobjectivation. Penser le sujet dans la globalisation* (p. 13-23). Maison des Sciences de l'Homme.
- Broccolichi, S., Ben-Ayed, C. (1999). L'institution scolaire et la réussite de tous aujourd'hui : pourrait mieux faire. *Revue Française de Pédagogie*, 129(4), 39-51.
- Brunel, V. (2012). Accompagner les encadrants publics pour soutenir leur processus de subjectivation au travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 13(1), 169-179.
- Bucheton, D. (2019). Les gestes professionnels dans la classe. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent. ESF.
- Catani, M. (1984, mars). De l'enseignement centré sur l'écoute et l'expression de soi à l'approche biographique orale. *Éducation Permanente*, 72-73, 111-112.
- Cattonar, B., Lessard, C., Maroy, C. (2010). La professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, une comparaison entre la Belgique francophone et le Québec (1990-2010). *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, 39-52. <https://doi.org/10.4000/dse.896>
- Clot, Y. (2000). La fonction psychologique du travail. Presses universitaires de France.
- Clot, Y. (2010). Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux. La Découverte.
- Courtois, B. (2006). La transformation de l'expérience : sens, savoirs, identités. Dans H. Bézille et B. Courtois (Dir.), *Penser la relation expérience-formation* (p. 89-101). Chronique sociale.
- Csikszentmihalyi, M. (2004). Vivre, la psychologie du bonheur. Pocket Évolution.
- Dewey, J. (1939). *Theory of Valuation*. The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1968). Expérience et éducation. Armand Colin.
- Dubet, F. (2020). Le métier d'enseignant : une alchimie à reconstruire. *Administration & Éducation*, 4(168), 13-20. <https://doi.org/10.3917/admed.168.0013>
- Durpaire, F., Mabilon-Bonfils, B. (2014). Vers une créolisation éducative. Dans F. Durpaire et B. Mabilon-Bonfils (Dir.), *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation* (p. 133-236). Presses universitaires de France.
- Guérin, J. (2010). Activité collective et formes typiques d'interactions sociales : étude de cas en enseignement à caractère professionnel. *Travail et Apprentissages*, 6, 254-277.

Guimard, P., Bacro, F., Ferriere, S., Florin, A., Gaudonville, T., Ngo, H-T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle multidimensionnelle, analyse descriptives et différentielles. *Éducation et formation*, 88-89(1), 163-184.

Huberman, MA., Vandenberghe, R. (1999). *Introduction: burnout and the teaching profession*. In MA. Huberman et R. Vandenberghe (Dir.), *Understanding and preventing teacher burnout: a sourcebook of international research and practice* (p. 1-11). Cambridge University Press.

Hughes, E-C. (1996). Le regard sociologique (J.-M. Chapoulie, Trad.). École des hautes études en sciences sociales, (ouvrage original publié en 1971).

Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans D. Jodelet (Dir.), *Les représentations sociales*, (p. 45-78). Presses universitaires de France.

Kaddouri, M. (2000). Retour réflexif sur les dynamiques identitaires. Dans C. Gohier et C. Alin (Dir.), *Enseignant-formateur : la construction de l'identité professionnelle* (p. 195-212). L'Harmattan.

Kaddouri, M. (2019). Les dynamiques identitaires : une catégorie d'analyse en construction dans le champ de la formation des adultes. *Revue Savoirs*, 49(1), 13-48.

Kherroubi, M. (2003). L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs. *Le Télémaque*, 24(2), 51-64.

Lantheaume, F., Hélou, C. (2008, 1^{er} septembre). La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant. Presses universitaires de France.

Lebouvier, B. (2009). *Debriefing* et problématisation des pratiques enseignantes. *Travail et Apprentissages*, 4, 75-91

Leplat, J. (2000). L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie : aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes. Octarès.

Lubart, T. (2010). Psychologie de la créativité. Armand Colin.

Mangot, M. (2014). Heureux comme Crésus ? Leçons inattendues d'économie du bonheur. Eyrolles.

Mayen, P. (2004). Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle. Dans J.F. Marcel et P. Rayou (Dir.), *Recherches contextualisées en éducation* (p. 29-40). Institut national de recherche pédagogique.

Moscovici, S. (1961). La représentation sociale de la psychanalyse. *Bulletin de psychologie*, 14(194), 807-810.

Pastré, P., Rabardel, P. (2005). Modèles du sujet pour la conception : dialectiques, activités, développement. Octarès.

Perrenoud, P. (1997). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. ESF.

Ricoeur, P. (1995). Le Juste. Esprit.

Rinaudo, J-L. (2011). TIC, éducation et psychanalyse. L'Harmattan.

Schwartz, Y. (2007). Un bref aperçu de l'histoire culturelle du concept d'activité. *Activités*, 4(2). <https://journals.openedition.org/activites/1728>

Voyer, P., Boyer. R. (2001). Le bien-être psychologique et ses concepts cousins, une analyse conceptuelle comparative. *Revue Santé mentale au Québec*, 26(1), 274-296.