

Le bien-être à apprendre de l'apprenant au bien-être à faire apprendre de l'étudiant-professeur

The learner's well-being to learn to the student-teacher's well-being to be learned

Laurent Jeannin, Cindy Vicente et Merav Sellam

Volume 12, numéro 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/1097149ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1097149ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Jeannin, L., Vicente, C. & Sellam, M. (2023). Le bien-être à apprendre de l'apprenant au bien-être à faire apprendre de l'étudiant-professeur. *Phronesis*, 12(2-3), 271–282. <https://doi.org/10.7202/1097149ar>

Résumé de l'article

Le bien-être à apprendre et à faire apprendre est une question de fond qui peut se poser pour les professeurs des écoles. Qu'en est-il de ce questionnement du bien-être pour les enseignants. Nous analyserons les mémoires des étudiants de 2016 à 2021 afin de mettre en relief les spécificités d'appropriation de cette question du bien-être pour les futurs professeurs des écoles. Nous comparerons l'avant crise sanitaire aux recherches menées durant cette crise. Par la méthodologie de l'analyse texto-métrique des mémoires et par l'analyse des éléments contre-transférentiel de l'enseignant-chercheur, nous chercherons à préciser les points de blocages et les zones aveugles liés aux angoisses autour de cette notion du bien-être à apprendre et à faire apprendre.

Le bien-être à apprendre de l'apprenant au bien-être à faire apprendre de l'étudiant-professeur

Laurent JEANNIN*, Cindy VICENTE** et Merav SELLAM***

*Laboratoire *Bien-être Organisation Numérique Habitabilité Éducation Universalité Relations Savoirs* (BONHEURS-EA 7517)

CYU Cergy Paris Universités, France

Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) de l'académie de Versailles, site de Cergy Pontoise, France

**Laboratoire de psychologie (EA 3188), Université de Franche-Comté, Besançon, France

***Laboratoire *Éducation, discours et apprentissage* (EDA), Université Paris-Descartes, France

Mots-clés : bien-être ; plaisir ; enseignant ; contre transfert de l'enseignant ; apprentissage

Résumé : le bien-être à apprendre et à faire apprendre est une question de fond qui peut se poser pour les professeurs des écoles. Qu'en est-il de ce questionnement du bien-être pour les enseignants. Nous analyserons les mémoires des étudiants de 2016 à 2021 afin de mettre en relief les spécificités d'appropriation de cette question du bien-être pour les futurs professeurs des écoles. Nous comparerons l'avant crise sanitaire aux recherches menées durant cette crise. Par la méthodologie de l'analyse textométrique des mémoires et par l'analyse des éléments contre-transférentiel de l'enseignant-chercheur, nous chercherons à préciser les points de blocages et les zones aveugles liés aux angoisses autour de cette notion du bien-être à apprendre et à faire apprendre.

The learner's well-being to learn to the student-teacher's well-being to be learned

Keywords: well-being; pleasure; teacher; against teacher transfer; learning

Abstract: the well-being of learning and of being taught is a fundamental question that can arise for school teachers. When is this questioning good for teachers. We will analyze the memories of students from 2016 to 2021 in order to highlight the specificities of appropriation of this question of the good for future school teachers. We will compare the pre-health crisis to the research conducted during this crisis. By the methodology of the textometric analysis of memories and by the analysis of the countertransference elements of the teacher-researchers, we will seek to specify the blocking points and the blind zones linked to the anxieties around this notion of the well-being to be learned and to teach.

Introduction

Dans la perspective d'introduire la question du bien-être de l'enseignant et de l'appréhender dans le contexte global de la profession enseignante, l'OCDE¹ (2020), propose un modèle multifactoriel, dont nous reprenons ici le cadre conceptuel.

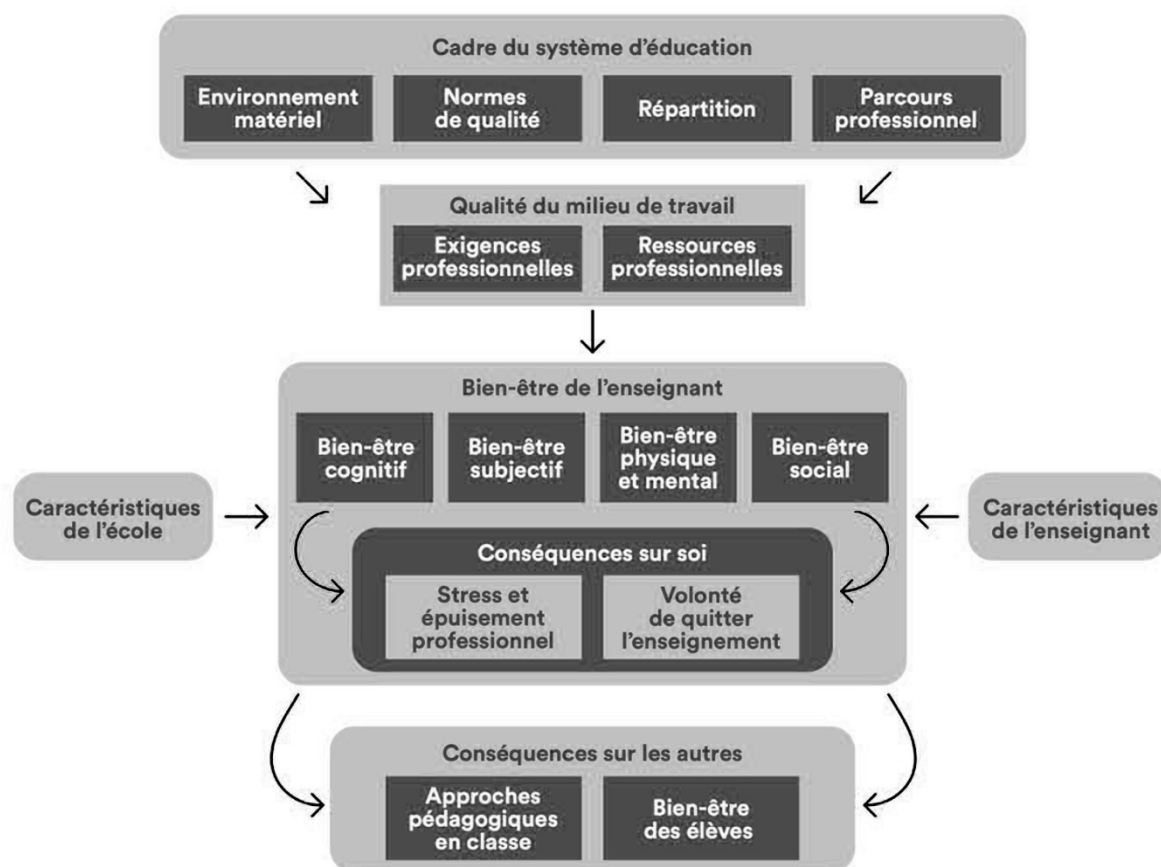


Figure n° 1. Modèle du bien-être chez les enseignants (Source : Viac et Fraser, 2020, p. 20)

Ce modèle positionne le bien-être de l'enseignant, sous l'influence de la qualité de son environnement de travail, des caractéristiques de son établissement et de ses propres caractéristiques. Nous proposons, à partir d'une méthodologie d'analyse mixte appliquée à différentes productions d'étudiants-professeurs de l'INSPÉ² de Franche-Comté en France, d'étudier le lien que peuvent entretenir des étudiants en formation d'enseignant avec ces trois caractéristiques du bien-être de l'enseignant proposées par l'OCDE (2020). L'objectif premier est d'accéder à leurs conceptions, quand il est question de mettre en place des ingénieries pédagogiques supposées *a priori* développer le bien-être des élèves, et le leur, et de proposer un cadre d'analyse pour les enseignants-formateurs qui suivent ces étudiants-professeurs dans leur problématisation du bien-être à apprendre et du bien-être à faire apprendre.

Pour ce faire, nous proposons un texte en quatre parties : problématique, méthodologie, résultats et perspectives. La problématique fera état de notre cadrage théorique tant du point de vue de l'objet à analyser que du point de vue de la méthode mise en œuvre. La méthodologie présentera le corpus de données, le plan de variables et les outils utilisés pour traiter les données des points de vue quantitatif et qualitatif.

¹ OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques.

² INSPÉ : Institut national supérieur du professorat et de l'éducation

Enfin, les parties dédiées aux résultats et aux perspectives dresseront un état des conceptions des étudiants-professeurs à l'égard d'une ingénierie pédagogique visant le bien-être. Le texte présentera le protocole d'accompagnement des enseignants-formateurs.

Problématisation

Le bonheur, comme état, se définit pour Freud (1920) dans la recherche du déplaisir. Il est pour Épicure dans l'évitement de la souffrance au titre de la rationalisation du plaisir sensible au corps. Pour Platon, (Gorgias, 470e) « l'individu (homme ou femme) qui est bel et bon (*kaloskagathos*) est heureux (*eudaimona*), alors que celui qui est injuste et mauvais est malheureux ». Dans cette perspective, Socrate répond que le juste, quand bien même il serait persécuté, serait infiniment plus heureux que l'injuste. Enfin pour Aristote « le bonheur (*eudaimonia*) est un principe : c'est pour l'atteindre que nous accomplissons tous les autres actes, il est bien le génie de nos motivations ». Ces différents philosophes proposent de réfléchir à la question du bonheur, du point de vue du processus, que l'individu engage pour l'obtenir (courant eudémonique), ou du point de vue d'un état (courant hédonique). Nous ne pouvons pas raisonnablement penser, que la recherche du bonheur chez l'individu, et plus spécifiquement dans son travail, puisse se situer entre un « processus » et un « état ». Nous faisons l'hypothèse que ces deux dimensions coexistent, comme un système, et que c'est à l'interface des deux, au sens du concept d'écotone, que nous pouvons préciser le sens et les caractéristiques du bonheur.

Enseigner, est un acte situé dans l'espace et dans le temps dont la dialogique apprenant-enseignant est ordonnée par l'enseignant, comme s'il s'agissait d'un chorégraphe de l'acte d'apprendre (Altet, 1994). Dans cette perspective, les connaissances professionnelles sur l'enseignement structurent l'intervention éducative dans la mesure où les professionnels agissent, le plus souvent dans un espace d'incertitudes, à partir de répertoires d'actions que ces personnes ont élaboré, en mettant dynamiquement en rapport différentes dimensions de l'enseignement d'ordre didactique, pédagogique et organisationnel (Lenoir *et al.*, 2002). L'enseignant va d'une conduite de l'activité, au coup par coup (court terme : quelques secondes pour agir et/ou réagir), jusqu'à une régulation réfléchie (moyen terme : sur plusieurs minutes par rapport à sa progression de contenu sur une séance), fondée sur la possibilité d'anticiper une stratégie d'ensemble (long terme : sur une ou plusieurs séances). La nature cyclique de ces différentes temporalités n'est pas systématique, car des enseignants experts, sont en mesure d'éviter l'apparition de difficultés dans des situations habituelles, en recourant momentanément à une forme de pilotage au coup par coup (court terme) leur permettant ainsi de faire face à une situation nouvelle (Grangeat, 2010). L'agir professionnel de l'enseignant consiste à prévoir, anticiper, agir, réguler, s'ajuster par rapport à sa préparation de séances et à au regard de la planification didactique. Il mobilise l'aide d'un ensemble de répertoire d'actions dont les temporalités de conduite de l'activité en classe peuvent être différentes, entre un étudiant-professeur, un enseignant novice et un enseignant expert. Comment les étudiants-professeurs rendent-ils compte, au sein d'un écrit réflexif, de ces différents niveaux d'actions, plus spécifiquement dans le cadre d'une séance, ou séquence, ayant pour finalité de travailler le bonheur à apprendre ?

Du point de vue épistémologique, les chercheurs ont travaillé jusqu'à présent à l'élaboration d'un cadre commun fondé sur la psychologie et les sciences de l'éducation et de la formation, dans l'objectif de modéliser l'étude des relations, que peuvent avoir des futurs enseignants, avec la notion de bien-être et avec celle de bonheur.

Du point de vue théorique, nous faisons appel à la notion de groupe pour travailler cette question dans ce qui est pensé par l'étudiant-professeur en termes d'ingénierie, ce qui est projetée en termes de préparation de séance et/ou de séquence, et ce qui est repris dans le cadre d'un travail réflexif. Lorsque l'on considère une classe d'élèves, il ne s'agit pas seulement d'un individu face à un savoir, mais de plusieurs individus ayant chacun une histoire subjective, mobilisant des modalités de fonctionnement psychique et cognitif spécifiques et singuliers, disposant de modalités de liens particuliers et de caractéristiques relationnelles face à une personne distribuant un savoir dont les réalités sont également plurielles. Il y a donc bien une forme de groupalité intériorisée chez tout individu, et qui sera définie plus tard par le construit de groupalité interne : un « singulier Pluriel » (Kaës, 2007).

L'intrapsychique peut être défini comme un concept ayant une essence groupale. Ainsi l'enseignant et l'élève portent en eux une forme d'empreinte psychique marquée par les expériences des places qu'ils ont pu avoir dans leurs différents groupes d'appartenances primaires (famille, familles), mais aussi secondaires (amis, école, extrascolaires...). C'est à travers les expériences, les représentations et les vécus de chacun dans son histoire scolaire en tant que soi-élève ou soi-enseignant que s'exprime le rapport au savoir. Pour Beillerot (1987), le rapport au savoir d'un sujet se construit, d'abord dans son histoire familiale et évolue ensuite dans son histoire psychosociale, histoire dont l'école constitue l'étape première. Cette approche va dans le sens de l'identification de savoirs biographiques d'expérience (Delory-Momberger, 2009), nécessaires au processus d'enseignement-apprentissage au titre de la cognition incarnée (Dutriaux et Gyselinck, 2016). Ces savoirs biographiques constituent les liens entre la situation, le rapport collectif au savoir et l'apprentissage individuel.

L'un des protagonistes essentiels de ce rapport entre le sujet et le savoir est l'enseignant dans son approche chronogénétique, topogénétique et mésogénétique (Mercier *et al.*, 2002) de l'acte didactique. Ces trois approches de l'acte didactique visent à « décrire la dynamique de l'étude, une dynamique dans laquelle professeur et élèves doivent constamment se repositionner l'un par rapport aux autres et réciproquement, en fonction de l'évolution de leur responsabilité envers les objets de leurs pratiques et les savoirs partagés, voire distribués au sein de la classe » (*Ibid*, p. 11). Ce qui s'échange, dans les situations d'enseignement-apprentissage, est à la fois de l'ordre des savoirs disciplinaires et du Savoir, selon une gestion chrono, topo, mésogénétique propre. C'est à travers ces interactions permanentes du savoir, de la situation didactique et des dynamiques psychiques des acteurs de la situation d'enseignement que se met en place l'apprentissage. De son côté, Blanchard-Laville a étudié la posture psychique des enseignants. Elle écrit : « Pour un enseignant retenons que son rapport au savoir se sédimente tout au long du processus identificatoire qui fait passer du soi-élève au soi-enseignant, depuis les premiers énoncés identifiants parentaux, les premiers compromis identificatoires et la succession des réécritures de ces premiers compromis » (Blanchard-Laville, 2001, p. 74). Elle explique que l'enseignant dans sa classe montre et laisse voir une manière d'être ainsi que la présentation de sa relation aux élèves et aux savoirs. Elle avance l'hypothèse que ce que l'enseignant va pouvoir manifester, exprimer et actualiser de son rapport au savoir dans la situation didactique est lié au « climat psychique » qu'il a installé avec le concours des élèves, mais aussi au rapport au savoir qu'il manifeste dans la situation d'enseignement-apprentissage. Les modalités d'apprentissage vont ainsi être colorées pour chacune de ses expériences uniques et constituer l'enveloppe intrapsychique de l'individu. Du côté de l'enseignant, faire apprendre « c'est aussi, c'est d'abord créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir » (Perrenoud, 2003, p. 2). La mission de « bien faire apprendre » serait en quelque sorte en lien avec le désir d'apprendre qui supposerait un plaisir d'apprendre. Comment les étudiants-professeurs rendent-ils compte de ce « bien faire apprendre » ?

Nous avons perçu la spécificité de la transmission inhérente à l'apprentissage. Mais qu'en est-il du bien-être, du plaisir, du sentiment de satisfaction et de tranquillité, du sentiment de se sentir bien auprès des autres et de se sentir à sa place, du sentiment de sentir que l'on fait bien son travail et que l'on est dans la juste temporalité et dans le juste accueil des stimulations intérieures, à l'interface entre processus et état de bien-être ? Le bien-être est un terme complexe. Il peut en effet être compris d'un point de vue objectif, au niveau de la santé physiologique et psychologique, mais également d'un point de vue subjectif qui est propre au ressenti de l'individu dans l'instant présent et situé.

Pour évoquer le bien-être à apprendre il nous faut convoquer la théorisation du bien-être. Être bien nécessite la construction d'un moi suffisamment bon et entraînant un lien à l'autre suffisamment bon (Winnicott, 1972). Le moi répond à deux instances contradictoires : le « Ça » aussi appelé « réservoir des pulsions » qui participe du principe du plaisir et le Surmoi qui assume les règles et les exigences du monde extérieur. Par conséquent, c'est l'équilibre entre ces deux instances qui forme la personnalité, autrement dit, le Moi de l'individu. Cet équilibre est complexe. C'est lui qui permet d'être bien psychologiquement. Le Moi cherche à régler les tensions psychiques entre la satisfaction, le plaisir et les principes de réalité. Freud compare le « Moi » et le « Ça » à un cavalier domptant son cheval. Le Surmoi se présente, quant à lui, comme une autorité surveillante. Il joue aussi un rôle bienveillant et protecteur envers le Moi mais il peut aussi être autoritaire. Son but est de protéger le Moi des pulsions dangereuses. Dans un premier temps, le Surmoi est représenté par le parent ou un adulte qui informent des actions que le sujet a le droit de faire et celles qu'il n'a pas le droit de faire. Une fois ces règles intégrées, le Surmoi devient une instance psychique.

Pour Winnicott (1972) la construction psychique de « l'être bien » ne peut exister sans un rôle maternant. C'est notamment par la manière dont va se comporter l'adulte envers l'enfant que celui-ci pourra avoir un « Moi suffisamment heureux ». Winnicott parle de « mère suffisamment bonne » c'est-à-dire une mère capable d'apporter les soins dont a besoin le bébé tout en gérant sa frustration. Il ne faudra pas qu'elle soit trop présente, sinon l'enfant n'arrivera pas à se dissocier de l'objet maternel ni qu'elle soit trop absente afin d'éviter des angoisses. Cette confrontation entre déplaisir et plaisir peut s'associer à la théorisation de Mélanie Klein (1932) sur l'ambivalence qui produit à la fois des sentiments de haine et des sentiments d'amour pour un même objet. L'apparition de l'ambivalence se fait dès le début de la vie du nourrisson. Celui-ci aimant le sein de sa mère, objet nourricier, va également le détester quand celui-ci n'est pas présent lorsqu'il le souhaite. Ce phénomène est un élément aidant le nourrisson à se dissocier du monde qui l'entoure.

Nous retenons de ces éléments les réflexions suivantes : pour qu'un apprentissage soit suffisamment bon, il faut que l'enseignant engage un travail entre plaisir et déplaisir afin qu'il puisse acquérir une forme d'ambivalence et un accès possible à de bons objets intériorisés et rassurants.

De manière générale, plus l'enseignant aura du plaisir et se sentira dans une forme de bien-être au regard de sa position d'apprenant, plus il pourra inscrire un bien-être dans l'apprentissage à ses élèves. Mosconi (2000) mobilisant une perspective clinique et psychosociale décrit la genèse psychique et sociale du rapport au savoir, à partir de la « relation d'objet ». L'objet, au sens psychanalytique du terme, est un support de l'investissement affectif et pulsionnel soumis à des projections et à des fantasmes. Le savoir est d'abord un attribut familial. Il se construit ensuite à partir du désir de savoir du sujet. Il se relie aux fantasmes individuels puis se transforme avec la rencontre de l'école et de la formation. Le rapport au savoir s'exprime par le plaisir mais aussi par la difficulté qu'un sujet rencontre face aux savoirs. Comment l'étudiant-professeur prend-il en compte (et rend compte) de ce rapport entre son plaisir et celui de la classe et/ou de l'élève ?

Notre approche vise donc à étudier le lien (retranscrit par l'étudiant-professeur dans son rapport au bien-être) entre son rapport au savoir et un savoir biographique d'expérience, entre ce qu'il a projeté de faire et ce qu'il a effectivement réalisé. Ce lien sera étudié du point de vue du rapport au savoir de l'enseignant, en appui à ses répertoires d'action.

Problématisation

Description du corpus

Le corpus d'analyse est composé de 12 productions d'étudiants-professeurs de l'INSPÉ de Franche-Comté en France, entre 2016 et 2021, et portant sur un même sujet à traiter : la notion de bien-être. Chaque production, est le fruit d'un travail réflexif de l'étudiant-professeur encadré par un même tuteur, dont le champ de recherche est la psychologie. Deux structures de productions sont à prendre en compte :

- Première structure (Struc-1) : un écrit de mémoire pour l'obtention de grade de Master ;
- Seconde structure (Struc-2) : une note de recherche incluant la construction d'une problématisation.

Le tableau suivant représente les thématiques retenues par les étudiants-professeurs pour traiter de la notion de bien-être.

Production	Structure	Thématique	Genre
1	Struc-1	Les animaux	F
2	Struc-1	Les <i>Escape-Game</i>	F
3	Struc-2	L'Éducation Physique et Sportive	H
4	Struc-2	La grossesse de l'enseignante	F
5	Struc-2	La crise sanitaire	H
6	Struc-2	Les enfants violents	F
7	Struc-2	La crise sanitaire	H
8	Struc-2	La médiation artistique	F

9	Struc-2	La violence des enfants	F
10	Struc-2	L'intergénérationnel	F
11	Struc-2	Les enfants violents	F
12	Struc-2	La violence à l'école	F

Tableau n° 1. Descriptif du *corpus*

Du point de vue du genre, trois productions sur douze, soit 25 %, sont rédigées par des hommes. Cette sur-représentation des femmes au sein du corpus est identique à la moyenne nationale, à savoir 72 % de femmes inscrites en formation en INSPÉ (note-flash n° 09-Juin 2020 – ISSN 2108-4033). Du point de vue des structures de productions des étudiants-professeurs, le corpus est constitué de douze productions, dont deux sont des mémoires de fin de Master et dix sont des notes de recherche :

Structure 1 :

2 productions rédigées par 2 femmes : a première (Production-1) traite du bien-être au travers de la relation que peuvent avoir les élèves/enfants avec des animaux, et plus spécifiquement ici, en situation de classe ; la seconde (Production-2) traite du plaisir de l'élève dans la ludification des apprentissages, et plus spécifiquement dans le cas d'un *Escape-Game* ;

Structure 2 :

- 4 productions sur la problématique de la violence (4 femmes-100 %) ;
- 2 productions sur la crise sanitaire (2 hommes- 100 %) ;
- 4 productions dont le périmètre thématique est distinct :
 - L'éducation physique et sportive, par un homme ;
 - La grossesse de l'enseignante, par une femme ;
 - La médiation artistique, par une femme ;
 - L'intergénérationnel, par une femme.

Chaque production respecte les critères d'exigences d'écrits universitaires de niveau Master.

Traitement des données

Pour travailler les données, nous avons réalisé une réduction des données primaires. Autrement dit, nous avons procédé à une réduction thématique des productions des étudiants, au sens de Dey (1993), avec une centration qualitative et, dans un second temps, en utilisant un *focus* quantitatif et des outils empruntant à la textométrie, au sens de Lebart et Salem (1994). Pour l'encodage thématique, en référence à notre cadrage théorique, nous appliquons une grille à trois entrées, chacune fondée sur trois axes : le point de vue de l'enseignant, le point de vue de l'élève en tant qu'individu et le point de vue de la classe en tant que collectif. Nous complétons notre traitement des données en recourant au construit de « contexte de mises en œuvre » faisant référence au modèle de l'OCDE (2020) et qui permet d'identifier la qualité de l'environnement de travail, les caractéristiques de l'établissement et les caractéristiques propres de l'étudiant-professeur (cf tableau n° 2).

Relation au savoir	Appel aux savoirs biographiques	Répertoires d'actions	Contexte
Enseignant : disciplinaire, social, psychologique, autre	Enseignant : Pre/Per/Post à la situation	Enseignant : coup par coup, régulation réfléchie, stratégie d'ensemble/prévu – réalisé	Qualité de l'environnement de travail
Élève : disciplinaire, social, psychologique, autre	Élève : Pre/Per/Post à la situation	Élève : coup par coup, régulation réfléchie, stratégie d'ensemble/prévu – réalisé	Caractéristiques de l'établissement
Classe : disciplinaire, social, psychologique, autre	Classe : Pre/Per/Post à la situation	Classe : coup par coup, régulation réfléchie, stratégie d'ensemble/prévu – réalisé	Caractéristiques propres de l'enseignant

Tableau n° 2. Grille d'encodage thématique des productions des étudiants-professeurs

Nous avons procédé à un inter-encodage des analyses thématiques. Les grilles renseignées par les chercheurs ont été comparées aux analyses produites par cinq autres chercheurs. Nous avons ainsi obtenu un taux de recouvrement supérieur à 90 %, faisant état d'analyses internes et externes au programme de recherche. Pour le traitement textométrique, nous exploitons, après analyse de la distribution des segments, des formes et des occurrences, deux outils du logiciel *Iramuteq*® :

- Les analyses de similitudes : celles-ci nous permettent graphiquement, d'avoir une représentation des champs sémantiques, et de leur degré d'interdépendance ;
- Les Analyses Lexicales par la Classification de l'Ensemble des Segments de Textes (CDH de Reinert, 1983, 1990).

Nous décomposons la présentation des résultats des deux analyses en fonction des types de productions : Struc-1 et Struc-2. Les objectifs de production induisent, pour la Struc-1, un appel à des répertoires d'actions, appel qui n'est pas obligatoire et qui, de plus, dans les faits ne le sont pas pour la Struc-2. En effet, en ce qui concerne la Struc-1, à savoir la rédaction d'un mémoire de fin de master, il est demandé une présentation, un retour et une analyse d'une séance d'enseignement alors que ce n'est pas le cas pour la note de recherche (Struc-2).

Résultats

Les analyses thématiques des productions (en Struc-1) documentent les manières dont les étudiants-professeurs ont pris en charge les deux productions du point de vue :

- La relation au savoir : il n'y a pas de référence à des savoirs disciplinaires. Les étudiants-professeurs n'identifient pas la problématique du bonheur à apprendre et à enseigner à une question disciplinaire. Ils font référence à des savoirs sociaux en ce qui concerne l'élève et la classe.
- L'appel aux savoirs biographiques : il s'agit de la reprise d'éléments du point de vue de la classe, avant, pendant et après la séance, en référence aux savoirs sociaux dont une partie constituait un enjeu important pour leur séance/séquence d'enseignement.
- L'appel aux répertoires d'actions : comme pour l'appel aux savoirs biographiques, il s'agit d'une structure commune pour les deux étudiants-professeurs. Du point de vue de l'enseignant, il est question ici de la relation entre ce qui était prévu et ce qui a été réalisé. Cela correspond à la nature même du mémoire de fin de Master. Ils répondent donc bien à la consigne selon une perspective à long terme. Cette même temporalité se retrouve quand ils font référence à la classe mais uniquement au regard de ce qui a été réalisé en classe. Du point de vue de l'élève, apparaît une autre temporalité, à très court terme fondée sur du « réalisé effectif » en situation d'enseignement.
- Le contexte de mise en œuvre de cette séance/séquence : ils font référence à ce qui pourrait être une contrainte, à savoir, pour la première production, le cadre réglementaire d'animaux en situation de classe, et pour la seconde production, une condition d'aménagement d'espaces pour pouvoir réaliser l'*escape-game*.

Du point de vue des productions (en Struc-2), les analyses thématiques montrent que la relation au savoir entretenue est principalement pensée : du point de vue de l'aspect psychologique de l'élève (7/10) ; du point de vue des répertoires d'actions ; du point de vue de l'enseignant et de sa stratégie d'ensemble sans précision de temporalité (8/10). Il y a référence au contexte d'enseignement et d'apprentissage pour 4 productions. Il est à noter que les caractéristiques propres de l'enseignant sont présentes dans les productions : 3 (EPS), 4 (grossesse de l'enseignante) et 5 (crise sanitaire). La qualité de l'environnement de travail, du point de vue numérique, est présente au sein de la production 7 dont le thème est la crise sanitaire.

Les analyses textométriques ont permis de mettre en perspective pour chaque catégorie de production, en fonction de leur thématique, les structures argumentatives retenues par les étudiants-professeurs pour traiter de la question du bonheur, du bien-être, de « leur » bien-être et de « leur » bonheur ainsi que ceux des élèves. Nous présentons à la page suivante les synthèses du point de vue des regroupements thématiques, des structures argumentatives en fonction des thèmes.

Pour les productions (sous Struc-1), le questionnement vis-à-vis du groupe est présent : pour le n° 1, en périphérie de la notion d'élève, et, pour le n° 2, en périphérie du jeu associé aux notions d'école et de classe. Les deux productions n'adoptent pas la même approche de construction de la problématique :

- Prod.1 : il y a une décomposition du questionnement en trois points distincts dont le lien se situe entre animal, enfant et élève. Il s'agit d'une approche linéaire du traitement de la question avec une déconstruction entre enfant et élève, et avec l'élève qui prend davantage de place dans la problématique ;
- Prod.2 : il y a une décomposition systémique du questionnement avec un unique point central (l'élève) et plusieurs dimensions périphériques : le jeu, le bien-être, l'activité d'*escape-game*, la satisfaction des élèves à ne pas avoir été assis pendant l'activité/le jeu/l'*escape-game*, et un questionnement vis-à-vis de la fiabilité des données recueillies par questionnaire et un questionnement sur les modalités d'activité de l'*escape-game* : chercher des énigmes et agir en ouvrant le cadenas.

La synthèse des analyses pour les productions (sous Struc-2) est la suivante :

- Sur 10 notes de recherche, 1 seule est rédigée sur la notion de bien-être (production n° 8) ;
- Production n° 10 : notion d'attachement et de transmission. Il s'agit des composants du bien-être mais sans références à des définitions explicites ;
- 7 autres notes de recherche font référence à des notions proches des notions de bien-être et de bonheur sans les définir, ni les citer tout en prenant en compte des concepts périphériques, notamment le concept de déplaisir ;
- Production n° 3 : l'adolescence comme déplaisir pour l'élève vis-à-vis de lui et du groupe ;
- Production n° 4 : la relation de la grosseur de l'enseignant vis-à-vis de l'élève, du groupe : déplaisir pour l'enseignante, pour l'élève, pour le groupe ;
- Production n° 5 : angoisse liée à la crise sanitaire dans le rapport à l'individu *versus* la famille, déplaisir ;
- Production n° 6 : violence en direction d'autres enfants sans faire appel à la notion d'élève ;
- Production n° 9 : violence d'enfants en direction des parents sans faire appel à la notion d'élève ;
- Production n° 11 : violence des enfants et maltraitance au sein de la famille sans faire appel à la notion d'élève ;
- Production n° 12 : enfant qui subit des violences à l'école sans faire appel à la notion d'élève ;
- Production n° 7 : proposition de l'effet du numérique en situation de crise sans critère de mesure.

Le croisement des deux types d'analyses, à savoir thématiques et textométriques, nous permet d'identifier quelques points saillants, à savoir :

- Mem1, Mem 2, Production n° 8 : ces documents traitent directement de la notion de bien-être et/ou de bonheur mobilisant des ingénieries mises en œuvre et évaluées à des fins d'obtention du plaisir ;
- Production n° 10 : elle traite de concepts périphériques (attachement, transmission en intergénérationnel) sans définition de la notion de bien-être ou/et du bonheur ni sans prise en compte de l'impact que les concepts adjacents ou périphériques peuvent provoquer sur l'élève/l'enfant vis-à-vis à des notions de bien-être et de bonheur.

Sur 10 notes de recherches :

- 7 traitent des déplaisirs (identifier la cause, la soigner, et il y aura alors du plaisir) : la phase de l'adolescence et la notion d'adolescent pour lui, et au sein du groupe (Production n° 3), la relation de la grosseur de l'enseignant vis-à-vis de l'élève et du groupe (Production n° 4), l'angoisse liée à la crise sanitaire (Production n° 5), la violence, causes et effets sur l'enfant, pas de notion d'élève (enfant touché, donc implicitement cela va toucher l'élève) : Production 6, 9, 11 et 12.
- 1 note de recherche ne traite pas explicitement du bien-être ni de concepts périphériques. Sont évoquées la crise sanitaire et l'utilisation du numérique.

Dans la majorité des productions, et ce, quel que soit le genre (homme ou femme), la notion même de bien-être ou/et de bonheur est évincé pour laisser place à d'autres thématiques : l'adolescence et la sexualité, la grossesse de l'enseignante, le numérique, la notion de jeu, la médiation artistique, la maison et la famille, la violence des enfants. Nous observons donc que, face à la thématique du bien-être de l'élève et de l'enseignant, les réponses des étudiants-professeurs portent en premier lieu sur des sujets adjacents à la question, comme s'il s'agissait de pré-requis nécessaires pour traiter de la problématique ou pour penser des ingénieries *ad hoc*.

Globalement, entre 2016 et 2021 nous n'avons pas perçu de basculement significatif des thématiques concernant les mémoires de master. Cependant, dès 2016 et encore aujourd'hui, il semble très complexe pour les futurs enseignants de penser d'une part, la notion de bonheur ou/et de bien-être de l'élève (ou de l'enseignant) et d'autre part, la notion de bonheur ou/et de bien-être de l'élève (ou de l'enseignant) dans les liens des élèves ou les liens entre l'enseignant et les élèves. Même si le choix de cette thématique est fait par l'enseignant, ce dernier ne semble pas traiter explicitement de ce thème. Il n'est certainement pas si aisé d'interroger le bien-être à apprendre quand l'individu lui-même se trouve dans un rôle actif d'apprentissage. Du point de vue de la méthodologie, l'ensemble des enseignants a employé la méthode du questionnaire fermé, considéré comme davantage objectivant pour remédier au « problème » d'une notion considérée comme trop subjective. Si l'on observe les aspects contre-transférentiels de l'enseignant-chercheur ayant accompagné ces mémoires, il y a sans doute ici à souligner des éléments éclairants.

En effet, ces recherches-actions mises en place sur le terrain auraient pu avoir un véritable effet transformatif pour les enseignants : réfléchir sur le bien-être à apprendre aurait pu conduire à réinterroger son propre bien-être à apprendre et à faire apprendre. Or, il semble que dans toutes les situations la quête d'un « bien faire apprendre » a primé sur le « bien-être à faire apprendre ».

Finalement deux types de recherches se distinguent : la première visant à comprendre comment aider les personnes en difficulté (pathologie d'un enfant, violence subite). Il s'agit de recherches autour du « sauve-qui-peut » soulignant ainsi l'intérêt de l'enseignant à se situer dans un positionnement d'aide aux élèves les plus en difficultés. Le second type de recherche vise à s'éloigner, à trouver un espace tiers, autrement dit un lieu autre que l'école pour *in fine* avoir le sentiment d'exister et être bien.

Alors que la rencontre clinique avec les élèves ou les autres enseignants fonde ces mémoires, l'étude de ces rencontres a été finalement écartée par les étudiants au profit d'un intérêt marqué pour des méthodologies souvent de type quantitatif alors même que plus de la moitié des étudiants inscrits dans ces masters sont issus d'une licence en psychologie. Il faut noter ici certains biais. L'enseignant-chercheur, accompagnateur de ces mémoires, porte en lui une acceptation consciente voire inconsciente des thématiques choisies. Il y a un décalage entre le choix de la thématique retenue (le bien-être) et les productions réalisées, celles-ci ayant évincé dans la plupart des cas la question du bien-être. Cela peut s'expliquer par l'hésitation des étudiants à identifier et choisir leur objet de recherche. En effet, dès les premières rencontres avec l'enseignant-chercheur, accompagnateur du mémoire, le groupe d'étudiants interroge, chaque année, le droit à convoquer la psychologie alors que les étudiants-professeurs considèrent que leur mémoire de master devra traiter prioritairement du monde l'école.

Ce dilemme souligne *in fine*, chez les étudiants, d'éventuelles confusions entre le fait de risquer, au travers de la réalisation du mémoire de master, de « psychanalyser les enfants » et le fait de mener une recherche scientifique en mobilisant des outils méthodologiques spécifiques de la psychologie. Angoisse et/ou désir d'intrusion dans le psychisme des enfants, sentiment de faute, de honte ou de légitimité, peur de la punition, autant de sentiments présents lors du début de ce processus de choix des sujets.

Ensuite, quand le sujet de mémoire est identifié, de nombreux obstacles à la poursuite du mémoire sont évoqués. Malgré la présence de nombreux temps de regroupements des « groupes mémoires », les étudiants évoquent leurs contraintes du quotidien, de la classe et de la vie personnelle. Peu importent les séquences de regroupement proposées aux étudiants, nous constatons une augmentation des absences et, *de facto*, une forme de dilution de l'accompagnement. Ces absences expriment possiblement, chez les étudiants, des ressentis de solitude, d'impuissance, de dispersion face aux nombreuses tâches à mener. Durant la période de la crise sanitaire, nous nous serions attendus à une recrudescence de ces temps de regroupement. Le virtuel aurait pu aider à générer ces temps et à empêcher les contraintes du quotidien.

Or, cela n'a pas été le cas. Les étudiants ont manifesté leur déception à l'égard des enseignants-chercheurs, accompagnateurs, considérant ceux-ci comme pas suffisamment protecteurs. Même en démultipliant les temps de regroupement, seul 4 à 5 d'entre eux sont parvenus à se mobiliser sur le mémoire dans la continuité et en lien avec l'accompagnateur enseignant-chercheur. De plus, chaque année, nous constatons un effet de sidération lors de la soutenance du mémoire. En effet, le plus souvent, le thème initialement choisi pour le mémoire s'est modifié. L'épistémologie de la recherche mobilisée est moins analytique et davantage sociologique. Les méthodes employées sont quantitatives. Les étudiants invoquent alors le manque de temps pour lire, comprendre et s'imprégner de la psychologie. Ils déclarent, très souvent, avoir fait de leur mieux. Ils mettent souvent en avant qu'ils ont raté l'étape du mémoire. Ils reconnaissent, parfois, avoir été hors sujet. Pour les étudiants de master, travailler la notion de bien-être au sein de l'école semble être illégitime. Certains d'entre eux considèrent même qu'il s'agit d'une faute. Cela génère des angoisses. Le sentiment de risquer de « mal faire », de ne pas « avoir le droit », d'avoir « peur de ne pas réussir » semble générer des blocages dans le processus de professionnalisation des futurs professeurs des écoles.

Perspectives

L'apprentissage peut être considéré comme l'appropriation d'éléments à l'intérieur de soi au sens de l'incorporation (Klein, 1957). Il nécessite chez le sujet une forme de perméabilité et de souplesse de l'enveloppe psychique (Kaës, 2007) pour laisser ces éléments le traverser, l'envahir sans qu'il soit en mesure de trop s'en défendre. Ces éléments auront ensuite à être transformés et en quelque sorte digérés.

La crise sanitaire a pu conduire à l'émergence de sentiments d'angoisse, chacun étant confronté à la menace de la mort. Cela a eu un impact sur les modalités d'apprentissage. En effet, comment laisser pénétrer à l'intérieur de soi des éléments externes alors même que l'intégrité psychique n'est plus pleinement en sécurité ? De même, comment faire ce travail de d'appropriation, d'incorporation et de transformation, constitutif de tout apprentissage, alors que le sentiment d'angoisse demeure omniprésent ? Au-delà de l'enfant qui apprend, ces questions se posent aussi à celui qui fait apprendre même si celui-ci était davantage préparé, de par sa fonction, à l'apprentissage. Comment transmettre des éléments qui viennent de soi (ou créer les conditions de la transmission) à autrui quand il y a, à l'intérieur de soi, un sentiment d'une angoisse partagée ?

Il existe dans le processus d'apprentissage une transmission dite trans-psychique. Il s'agit du niveau le plus inconscient, renvoyant les sujets à des ressentis susceptibles d'impacter les dimensions somatique et corporelle en raison d'un partage émotionnel dans ce qui lie et relie deux individus (Kaës, 1979). Cette transmission trans-psychique instaure un espace intermédiaire où il n'existe pas de limites entre le sujet et l'objet d'apprentissage. L'information transmise est introduite de force à l'intérieur des frontières psychiques du sujet. Elle « déchire » en quelque sorte la peau psychique de l'individu à qui cette information a été imposée. Dès lors, l'individu va devoir mettre en œuvre une stratégie psychique visant à refouler l'objet dangereux. Des contenus peuvent alors rester « clivés » dans le Moi et être « enfermés » afin d'être oubliés. Appelée « fossiles » (Framo, 1965), ou « fantômes », ces contenus cohabitent avec les « cryptes » d'Abraham et Torok (1978). Selon ces auteurs, « un dire enterré d'un parent devient chez l'enfant un mort sans sépulture ». Les failles des frontières psychiques créent ainsi une sorte de fusion entre le transmetteur (l'enseignant) et le récepteur (l'apprenant). L'équilibre narcissique et le sentiment d'être-soi du sujet-récepteur des contenus (l'objet d'apprentissage) s'en trouvent fragilisés. Les transmissions trans-psychiques passent à travers le psychisme du sujet, l'empêchant de s'en défendre réellement. Concernant la situation d'apprentissage, nous pouvons donc considérer qu'il existe une forme de transmission trans-psychique. Concernant les informations transmises de force nous pourrions évoquer toute la palette des émotions exprimées par l'enseignant mais aussi par l'élève lorsqu'ils évoquent les craintes ou les peurs du dénigrement, des exigences et de tout ce qui peut générer des sentiments de dégoût de l'apprentissage voire d'angoisse face à la situation éducative. Ces ressentis pourront pénétrer l'ensemble de la classe incluant l'enseignant lui-même et pourront impacter durablement le climat psychique du groupe enseignant-élèves. L'impact des expériences partagées d'apprentissage pendant et à l'issue de la crise sanitaire pourrait faire l'objet de futures recherches.

La notion d'apprentissage est finalement intrinsèquement liée à la notion de bien-être. Pour être bien, il faut en effet pouvoir transmettre et donc faire apprendre. Il faut laisser s'écouler des éléments de soi vers les autres. Pour bien apprendre, il faut être dans de bonnes dispositions psychiques pour pouvoir recevoir et incorporer les informations et les contenus d'enseignement. Pour être dans le lien à l'autre, il faut pouvoir dépasser le clivage entre les perceptions du « bon » et celles du « mauvais ». Il faut aussi être en mesure de dépasser les déceptions, les critiques et la dépendance à un référent (l'enseignant) qui ne serait perçu que comme mauvais et pas suffisamment protecteur.

Tous ces éléments nous amènent à la question de la construction psychique individuelle et intériorisée de l'enseignant. Son intégrité psychique et la nature de son « moi pluriel » auront un impact direct sur son propre bien-être et sur ces possibilités d'interroger ce concept. Car, au-delà de la posture professionnelle attendue ou souhaitée et de l'effet de mode pouvant expliquer cet intérêt pour le concept de bien-être, c'est *in fine* l'essence de la profession enseignante qui se trouve interrogée par cette notion de bien-être. Autrement dit, pour bien faire apprendre, il faut se sentir bien. En convoquant à nouveau les résultats de notre recherche, nous pouvons considérer que chez les étudiants-professeurs, comme chez les enseignants-chercheurs-accompagnateurs, leurs capacités à penser cette notion de bien-être ont été impactées par la crise sanitaire. Ils ont eu en effet à gérer à leurs manières les angoisses intrinsèques d'un phénomène de crise, mais aussi leurs angoisses plus intimes liées à leurs perceptions de la maladie et de la mort. Comment penser à son propre bien-être ou à celui des autres alors même qu'on ne se sent pas tout à fait bien ? Cependant au-delà de ce contexte de crise sanitaire, il convient de souligner combien la notion de bien-être des élèves et des enseignants semble constituer un objet d'étude, certes possiblement intéressant, mais porteurs de peurs et de différents sentiments et émotions le conduisant à en faire un point aveugle des recherches, même dans le cadre d'une formation professionnalisante.

Par extension, ces résultats interrogent sur d'éventuelles tensions entre le droit d'éprouver du plaisir dans l'apprentissage et le droit d'éprouver du plaisir dans le faire apprendre. Chez l'enseignant, la notion de « bien-être à apprendre » semble imprégnée de l'identification de freins au bien-être de l'apprenant lui-même. Créer les conditions du plaisir d'apprendre est nécessaire. Or, il est souvent ignoré lorsqu'il s'agit de créer les conditions du « bien faire apprendre ». Se conformer aux instructions des programmes reste *a priori* l'objectif premier des enseignants. Bien qu'ils aient sans doute l'intime conviction que la notion de bien-être à apprendre est importante, ils ont parfois des difficultés à investir cette notion dans leurs pratiques tant elle leur semble étrange et difficile à s'approprier. Ils peinent aussi à la revendiquer comme une donnée constitutive de leurs pratiques et de leur identité professionnelle. Les résultats de notre recherche nous invitent à souligner combien les enseignants, dès leur formation initiale, doivent dépasser leur intime conviction et ré-interroger cette notion de bien-être d'abord pour eux-mêmes afin de mieux la transmettre aux élèves par la suite. Le bien-être devrait être une notion inscrite doublement dans les apprentissages des élèves comme des enseignants. Rappelons que chaque expérience d'apprentissage constitue une empreinte notable d'un Moi apprenant, quel que soit son statut dans la situation éducative. La recherche réalisée à l'origine de cet article et portant sur le bien-être à apprendre a permis d'identifier et de comprendre à quels points les enseignants stagiaires devraient s'engager, dans le cadre de leur formation en master, dans une étude de cette notion de bien-être à apprendre afin de mieux transmettre aux élèves le « bien-être » et le « bien-être à apprendre ».

La double épistémologie de recherche mobilisée pour ce travail, psychologique et pédagogique, a permis aux chercheurs de confronter leurs conceptions de leurs *praxis*, à savoir confronter l'agir professionnel comme une composante du moi et l'agir professionnel comme une composante des savoirs biographiques d'expériences. Les résultats de ces travaux montrent que vouloir traiter du bien-être ou du bien-être à apprendre relève d'un *pathos* et d'un *ethos* que la formation ne prend pas en compte, centrée le plus souvent sur un agir professionnel désincarné.

Bibliographie

Abraham, N., Torok, M. (1978). L'écorce et le noyau. Flammarion.

Anzieu, D. (1993). Les contenants de pensée. Dunod.

Beillerot, J. (2000). Le rapport au savoir. Dans N. Mosconi, J. Beillerot et C. Blanchard-Laville (Dir.), *Formes et formations du rapport au savoir* (p. 39-57). L'Harmattan.

Beillerot, J. (1996). Les savoirs, leurs conceptions et leur nature. Dans J. Beillerot, C. Blanchard-Laville et N. Mosconi (Dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 119-143). L'Harmattan.

Beillerot, J. (1987). Savoir et rapport au savoir : disposition intime et grammaire sociale. [Note de soutenance pour une thèse de doctorat d'État inédite sur travaux en sciences de l'éducation, Université de Paris-V].

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. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

Blanchard-Laville, C. (2003). Rapport au savoir et approche clinique des pratiques enseignantes. Dans S. Maury et M. Caillot (Dir.), *Rapport au savoir et didactiques* (p. 145-167). Fabert.

Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Presses universitaires de France.

Bru, M., Altet M., Blanchard-Laville, C. (2004). À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, 148, 75-87.

Dejours, C. (1993). Travail, usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail. Bayard.

Dey, I. (1993). *Qualitative Data Analysis*. Routledge.

Freud, S. (1968). Pulsions et destins des pulsions. Dans *Métopsychoanalyse*, Gallimard.

Freud, S. (1981). Le moi et le ça. Payot.

Freud, A. (1996). Le Moi et les mécanismes de défense. Presses universitaires de France.

Kaës, R. (1979 [2004]). Crise, rupture et dépassement. Dunod.

Kaës, R. (2007). Un singulier pluriel. La psychanalyse à l'épreuve du groupe. Dunod.

Kaës, R. (2007). Du Moi-Peau aux enveloppes psychiques. Genèse et développement d'un concept. *Le Carnet PSY*, 4(117), 33-39.

Klein, M. (1981). Envie et gratitude. Gallimard.

Klein, M. (1959). La psychanalyse des enfants. Presses universitaires de France.

Blanchard-Laville, C., Beillerot, J., Mosconi, N. (1996) Pour une clinique du rapport au savoir. L'Harmattan.

Lebart L., Salem, A. (1994). Statistique textuelle. Dunod.

Mosconi N. (1996). Relation d'objet et rapport au savoir. Dans J. Beillerot J., C. Blanchard-Laville C. et N. Mosconi (Dir.), *Pour une clinique du rapport au savoir* (p. 75-98). L'harmattan.

Meirieu, P. (2019). Bonheurs d'apprendre et d'enseigner. Café Pédagogique.
https://www.meirieu.com/ARTICLES/BONHEURS_CAFE_PEDAGOGIQUE.pdf

Meirieu, P. (1989). Apprendre... oui, mais comment ? ESF.

Perrenoud, P. (2004). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfance & Psy*, 24, 9-17.

Winnicott, D. W. (1972). Quelques aspects psychologiques de la délinquance juvénile. Dans D. W. Winnicott, *L'enfant et le monde extérieur. Le développement des relations* (p. 165-174). Payot.