



HAL
open science

Le bien-être des élèves : pouvoir d’agir des enseignants débutants

Sophie Martin

► **To cite this version:**

Sophie Martin. Le bien-être des élèves : pouvoir d’agir des enseignants débutants. Education. 2016.
dumas-01406112

HAL Id: dumas-01406112

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01406112v1>

Submitted on 30 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Le bien-être des élèves:
pouvoir d'agir des enseignants débutants**

Sophie Martin

**Sous la direction de
Guillaume Durand**

Master Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

Mention Enseignement Premier Degré

**Le bien-être des élèves:
pouvoir d'agir des enseignants débutants**

Sophie Martin

**Sous la direction de
Guillaume Durand**

Master Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

Mention Enseignement Premier Degré

Remerciements

J'adresse mes remerciements à mon directeur de mémoire pour ses conseils lors de la réalisation de ce mémoire.

Je tiens également à remercier tout particulièrement mes collègues et amies qui ont répondu à mes questions sans réserve. Merci pour votre implication et votre honnêteté.

Sommaire

1. INTRODUCTION.....	6
2. DU CLIMAT SCOLAIRE AU BIEN-ETRE.....	9
2.1 Concept de climat scolaire.....	9
2.1.1 Définition.....	9
2.1.2 Les facteurs agissant sur le climat scolaire.....	11
2.2 Bien-être: une meilleure santé pour mieux apprendre.....	14
2.2.1 Bien-être des élèves en contexte d'apprentissages.....	14
2.2.2 Bien-être relationnel.....	16
2.2.3 Impact de la qualité de vie sur le bien-être.....	16
3. LES PREOCCUPATIONS DES ENSEIGNANTS.....	18
3.1 Difficile entrée dans le métier.....	18
4. RECHERCHE.....	21
4.1 Rappel de l'objet de la recherche.....	21
4.2 Méthodologie : entretien directif.....	21
4.2.1 Choix de l'entretien directif.....	21
4.2.2 Choix de l'enregistrement.....	22
4.2.3 Construction du guide d'entretien.....	22
4.3 Population ciblée.....	26
4.3.1 Niveau d'expérience.....	26
4.3.2 PES interrogées.....	26
4.4 Données recueillies lors de la passation des entretiens.....	27
4.5 Vérification de l'hypothèse.....	37
4.5.1 L'entrée dans le métier d'enseignant est source de difficultés.....	37
4.5.2 Construction de l'identité professionnelle et du bien- être scolaire.....	39

4.5.3 Actions en faveur du bien-être des élèves.....	40
5. CONCLUSION.....	43
6. BIBLIOGRAPHIE.....	44
7. ANNEXES.....	50
Annexe n°1 guide d'entretien.....	50
Annexe n°2 Transcription de l'entretien directif d'A.....	54
Annexe n°3 Transcription de l'entretien directif de M.....	68

1. INTRODUCTION

"(...)Les Etats parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être, compte tenu des droits et des devoirs de ses parents, de ses tuteurs ou des autres personnes légalement responsables de lui, et ils prennent à cette fin toutes les mesures législatives et administratives appropriées(...)" En 1989, la convention internationale des droits de l'enfant¹ reconnaît le bien-être comme un droit de l'enfant. Qu'entend-on alors par "bien-être"? L'Organisation Mondiale de la Santé (OMS), en 1946, définit la santé selon ces termes: "état de complet bien-être physique, mental et social, ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité"². Garantir le bien-être complet d'un individu relèverait-il du seul domaine sanitaire? Le système éducatif a-t-il lui aussi une responsabilité en matière de santé de l'enfant? Historiquement, le terme hygiène scolaire (Dury, 1867)³ apparaît dans les années 1870, ainsi une nouvelle discipline consacrée notamment à l'étude de l'influence de l'école sur la santé apparaît (Riant, 1874)⁴. La santé des élèves est donc un véritable enjeu pour l'école depuis lors. De plus, depuis 2001, l'école a une mission de promotion de la santé devant être intégrée dans le processus éducatif avec "pour objectif essentiel et spécifique de veiller [au] bien-être" de chaque élève⁵. La politique de santé en faveur des élèves vise à "favoriser l'équilibre et le bien-être physique, mental et social des élèves". L'article L111-2 du code de l'éducation confirme que "la formation scolaire favorise l'épanouissement de l'enfant". L'école ne serait alors pas le lieu de la seule transmission des savoirs mais également celui de la "réalisation d'un potentiel physique, émotionnel, mental, social et spirituel" (Awartani, Whitman, Gordon, 2008). En effet, le bien être est défini par l'épanouissement et la réalisation d'un potentiel par un individu. Selon la pyramide des besoins de Maslow, pour qu'un individu puisse satisfaire son besoin de réalisation de soi il lui faut d'abord assurer ses besoins physiologiques, de sécurité, d'appartenance et d'estime. L'école permet-elle d'assurer tous ces besoins? Quels bénéfices en tirerait l'élève? En 2009,

¹ Article 3 de la convention internationale des droits de l'enfant.

² Préambule à la Constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé de New York des 19-22 juin 1946 ; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 États et entré en vigueur le 7 avril 1948. Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n° 2, p. 100.

³ Terme introduit par Dury dans la législation scolaire, cf. circulaire du 23 septembre 1867 relative à l'état hygiénique des lycées, collèges et écoles normales, in. Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique, Paris, Delalain, 1870, t.VI, pp. 523-524.

⁴ Circulaire du 23 septembre 1867 relative à l'état hygiénique des lycées, collèges et écoles normales, in. Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique, Paris, Delalain, 1870, t.VI, pp. 523-524.

⁵ BO 2001 politique de santé en faveur des élèves.

une enquête de l'OCDE affirmait que "les résultats scolaires dépendent du bien-être et du développement personnel de l'élève". Ainsi, la réussite des élèves ne se réduit-elle pas à une performance académique mais nécessiterait une situation de bien-être à l'école. Le bien-être à l'école est-il une préoccupation ministérielle actuelle? Il semblerait que des mesures soient prises en réaction notamment aux situations récurrentes de harcèlement et ainsi de mal être d'une partie importante des élèves en France. Ces mesures visent l'amélioration du climat scolaire¹. En effet, de nombreuses recherches démontrent que le climat scolaire agit sur le bien-être et les apprentissages des élèves. Un "bon climat" est un environnement favorable aux apprentissages. Donner une définition figée de ce concept est difficile car il s'agit d'un processus pour lequel de multiples facteurs sont en jeu (Le Masson 2014). Les recherches tendent à les identifier et s'accordent sur cinq facteurs majeurs: les relations, l'enseignement/apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance. Il existe un lien étroit entre climat scolaire, apprentissages et bien-être. C'est bien ce qui justifie que l'état agisse en matière de climat scolaire. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République (2013) a également engendré de nouveaux programmes d'enseignements pour la maternelle en 2015 et en élémentaire en 2016 ainsi qu'un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Dans ces textes, la notion de bien-être est davantage prise en compte. Cela montre bien que les enseignants, à travers leurs pratiques de classe, leurs enseignements, doivent veiller au bien-être de leurs élèves.

Les enseignants débutants ont-ils conscience de la nécessité de bien-être chez l'élève pour être en réussite scolaire? Est-ce une préoccupation prioritaire pour les enseignants débutants devant faire face à de nombreuses contraintes comme la mise en place de leur autorité, la gestion d'un groupe d'élèves important, la charge de travail de préparation des enseignements? Comment se positionnent les enseignants débutants quant au bien-être des élèves sur une échelle des préoccupations dans leur pratique? Quel degré d'action envisagent-ils pour assurer le bien-être de leurs élèves? Quel est leur degré d'implication?

Notre recherche s'appuie donc sur la problématique suivante: **dans quelle mesure, la construction de l'identité professionnelle des enseignants débutants remet-elle en question le bien-être des élèves?** Nous nous centrons sur la clarté cognitive de l'enseignant: comment se positionne-t-il face au bien-être de ses élèves, y pense-t-il, est ce une

¹ Guide "agir sur le climat scolaire à l'école primaire" ministère de l'éducation nationale
<http://eduscol.education.fr>

préoccupation, que pense-t-il mettre en place dans sa classe? Dit-il ce qu'il fait? Fait-il ce qu'il dit? L'enseignant débutant face à la difficulté de débiter dans son métier, dépasse-t-il ces contraintes pour investir le bien-être des élèves? Il ne s'agit pas de déterminer le niveau de bien-être des élèves dans telle classe mais d'approcher les pratiques effectives des enseignants débutants à travers leurs discours.

Nous émettons l'hypothèse que **les enseignants débutants ont le souci d'assurer le bien-être de l'élève mais remettent à plus tard leurs actions en la matière en raison de leur identité professionnelle en construction.**

Pour recueillir les données permettant d'affirmer ou non notre hypothèse, nous mènerons des entretiens de jeunes enseignants visant à faire émerger leurs préoccupations et placer le souci de bien-être des élèves dans une échelle de ces préoccupations. Pour analyser les préoccupations des enseignants, nous nous appuierons sur le modèle hiérarchisé de Durand (1996). Afin de nourrir la réflexion sur le bien-être à l'école, nous éclairerons cette notion du point de vue de l'histoire et de la recherche. Puis nous expliquerons notre démarche de recueil de données et en analyserons les résultats.

2. DU CLIMAT SCOLAIRE AU BIEN-ETRE

2.1 Concept de climat scolaire

2.1.1 Définition

M-O Le Masson dans son ouvrage "le climat scolaire pour une école bientraitante" retrace l'histoire du concept de climat scolaire.

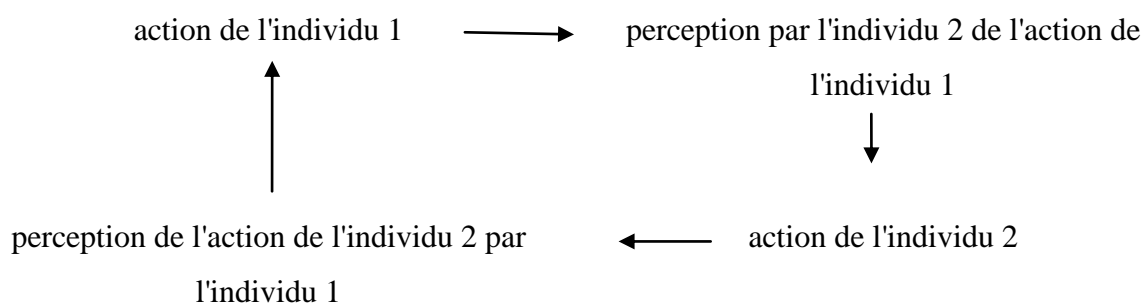
Le premier angle d'attaque du climat scolaire, avant même ce néologisme, est la violence scolaire. Dans les années 1970-80, des spécialistes vont se soucier de cette violence dans l'école en affirmant que c'est l'institution elle-même qui exerce une violence sur son public. Jacques Pain et Bernard Defrance déclarent que la violence interne à l'école n'est qu'une réponse à la violence exercée par l'institution sur ses membres. Ils ont cependant des visions un peu diverses. J. Pain analyse que les violences se jouent dans les relations régies par un rapport de pouvoirs. B. Defrance déclare que des facteurs externes sont également en jeu, notamment des aspects socio-économiques. Cette vision des violences scolaires est aujourd'hui encore soutenue par certains pédagogues. Gilbert Longhi parle de l'établissement scolaire comme d'un "univers pédophile". "Peu d'éléments, dans sa marche quotidienne (horaires, aménagement de l'espace, règles de vie,...) y sont pensés à l'aune de l'enfance ou de l'adolescence, considérées comme des périodes spécifiques du développement de l'être humain." (Longhi 2012)

La vision sur les violences scolaires s'inverse dans les années 1990. On estime alors que c'est l'élève qui est violent. On ne parle plus de violence de l'école mais de violence de l'élève. Émerge une forte confusion entre les violences et la délinquance. Les causes ne sont plus internes au monde de l'école, la violence est autant sociale que scolaire. Puisque l'on parle de délinquance alors l'école crée des partenariats avec la police et la justice. C'est une période de signalement de ces violences. Le terme "violence à l'école" apparaît pour la première fois dans une circulaire ministérielle en 1995¹. Le concept prend de l'ampleur par sa très forte médiatisation. Les médias exposent des faits divers, plus ou moins graves. Cela n'a

¹La violence à l'école, état des lieux et propositions, circulaire ministérielle, 1995 (à ajouter à la biblio)

alors plus rien de scientifique dès lors que les journalistes s'emparent du phénomène sans tenir compte de sa complexité et de son ampleur réelle. Les violences seraient liées à des carences sociales, éducatives, à des troubles du comportement allant même jusqu'à la pathologie. Les enfants sont donc déviants à la norme scolaire pour des raisons externes. Le problème ne peut donc pas être réglé par l'institution scolaire. Les solutions se trouvent du côté de la justice, de la psychiatrie.

Nous ne sommes plus aujourd'hui dans cette vision du phénomène de violences scolaires. L'approche systémique est privilégiée et le concept de climat scolaire s'est répandu. On s'est inspiré du concept de "climat organisationnel" pour nommer ce phénomène qu'est le climat scolaire. Le concept provient ainsi du monde industriel. Elton Mayo dans les années 30 a fait des recherches sur les relations sociales dans les systèmes de production et a affirmé que le facteur humain a un rôle essentiel dans la productivité. Mesurer le climat organisationnel consiste alors à "mesurer la manière dont les acteurs perçoivent l'organisation" (Brunel, 2001). C'est donc de l'ordre du subjectif, de la perception d'un vécu. Le climat organisationnel a un impact sur la productivité au même titre que le climat scolaire influe sur les performances des élèves. La définition du concept est multidimensionnelle. Le climat scolaire relève d'un processus dont les facteurs sont multiples et en mouvance. Cependant nous pouvons affirmer que le climat est déterminé par une expérience subjective du groupe. Chacun des acteurs agit en fonction de la perception qu'il a de l'action de l'autre, ce qui peut engendrer des incompréhensions, des réponses inadaptées et parfois violentes.



L'étude du climat social de la classe s'est développée selon deux approches à partir des travaux de Murray (1947). Selon lui, une organisation exerce une influence sur les individus qui la composent. De cette observation, il a développé les concepts d' "alpha press" et de "beta press" pour décrire un environnement selon qu'il est perçu par une personnes externe ou interne au milieu. De ces concepts sont apparues deux courants de l'étude du climat social de

la classe: l'approche objective et l'approche subjective. La première permet de "concevoir le climat comme une réalité objective contrôlable au moyen des systèmes d'observation" (Bennacer, 2005). Malgré de nombreuses recherches s'appuyant sur cette approche, les résultats ne sont pas probants. Ainsi depuis plus de 40 ans, les recherches s'intéressent davantage à l'étude subjective du climat de la classe. Comme le précise Moos (1979, 1987) l'effet de l'environnement est médiatisé par la perception et l'évaluation de l'individu ainsi que l'effort qu'il fournit pour s'y adapter. Le climat social est donc défini par la perception des personnes sur un certain milieu auquel ils appartiennent. Ainsi, le climat peut être conçu comme une réalité subjective inhérente à une personne ou à l'ensemble des membres du milieu selon l'objet d'étude (Bennacer, 2005).

2.1.2 Les facteurs agissant sur le climat scolaire

H. Bennacer, S. Darracq, C. Pomelec ont mis au point une échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire. Pour cela, ils se sont appuyés sur l'adaptation de deux échelles: "My Class Inventory" (MCI) pour des élèves de 8 à 12 ans adaptée du "Learning Environment Inventory" (LEI) de Walberg (Fischer et Fraser 1981, Goh, Young et Fraser 1995). Également sur l'EEC "Echelle de l'Environnement social de la Classe" (Bennacer 1991) elle-même adaptée de la CES "Classroom Environment Scale" (Moos 1987). La MCI, LEI et la CES sont les échelles les plus souvent utilisées dans les études de l'environnement social de la classe. Celle de Bennacer et al. s'attache à trois dimensions du LEI: la friction, la satisfaction et le favoritisme du maître ainsi que trois autres dimensions de l'EEC: la chaleur affective et la disponibilité de l'enseignant; l'engagement et l'application scolaire et l'ordre et l'organisation de la classe. Les résultats montrent que l'environnement social de la classe est "à considérer, dans les études, à la fois en tant que variables dépendantes des caractéristiques physico-environnementales et variables indépendantes qui expliquent le comportement des élèves." (Debarbieux, Darracq, Pomelec, 2006) Le climat social est donc un objet d'étude de par l'effet qu'il produit sur le comportement des individus dans un milieu donné.

De nombreuses études permettent d'identifier les facteurs interdépendants au climat social. Ils sont multiples cependant on trouve un certain consensus. Selon Michel Janosz (1998), chercheur à l'université de Montréal, le climat scolaire se compose des trois

dimensions suivantes: relationnelle; éducative et pédagogique; sécurité et justice. D'après Janosz, le sentiment d'appartenance est dépendant de ces trois dimensions. Cohen, McCabe et al (2009) ajoutent la dimension environnement physique. Ainsi, si l'on s'appuie sur les différentes études du climat scolaire, il en ressort que cinq facteurs sont déterminants: les relations; les enseignements et apprentissages; la sécurité et la justice; l'environnement physique; et le sentiment d'appartenance.

1. Le relationnel: les chercheurs s'accordent pour dire que les relations constituent le facteur le plus important dans le climat scolaire (ainsi que dans la mesure du bien-être). Il s'agit des interactions entre élèves, entre l'élève et l'enseignant et entre adultes de la communauté éducative (enseignants, personnel de l'école, parents). Plus ces relations sont de qualité plus l'élève a une bonne vision de l'école. C'est ce que la recherche portant sur la perception du climat social par des jeunes enfants (6 à 8 ans) menée par E. Debarbieux, D. Jourdan et N. Younes tend à prouver. L'étude porte sur trois niveaux: l'école, les élèves, la classe. Les résultats ont montrés que les relations avec l'enseignant sont pour la majorité jugées positives, l'enfant déclare alors se sentir bien à l'école. Les relations entre pairs en revanche sont moins bien jugées et cela n'est pas perçu par l'enseignant. Une petite part des élèves a un mauvais jugement des relations avec l'enseignant, entre les élèves et donc de sa vision de l'école.

2. L'enseignement et l'apprentissage: le lien entre les apprentissages, la qualité des enseignements et le climat scolaire est réel. En effet, un climat positif engendre une meilleure réussite scolaire. (Debarbieux, 2015)

3. La sécurité et la justice: le sentiment de sécurité (physique et émotionnelle) dans l'établissement, des règles clairement définies, justes et faisant sens favorisent la perception d'un bon climat social. Il s'agit d'évoluer dans une "communauté juste" (Massé, Desbiens, Laharis, 2005) régit par une discipline démocratique avec des règles claires, transparentes et compréhensibles (Ortega, 2001) définissant le vivre ensemble (Gottfredson, 2001).

4. L'environnement physique: cette dimension reflète la qualité de vie à l'école (architecture, utilisation des locaux, propreté, adaptation du milieu, etc). "La qualité du bâti scolaire est importante, mais l'expérience qui reconnaît sa qualité dépend largement de la manière dont les différents groupes sociaux en présence "habitent" les locaux, se sentent appartenir à "leur" école ou au moins s'y sentent accueillis." (Debarbieux, 2015)

5. Ainsi, le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire est primordial. L'élève doit être en possibilité de se sentir appartenir au milieu dans lequel il vit afin d'y agir en toute confiance et en le respectant. La synthèse nord américaine proposée par De Pedro (2012) souligne cette importance: "les élèves apprennent mieux et sont plus motivés lorsqu'ils se sentent valorisés, qu'ils s'investissent dans la politique de l'école (gestion démocratique) et que leurs professeurs se sentent fortement connectés à la communauté scolaire." Ainsi, il s'agit de parvenir à ce que "les établissements scolaires et les écoles soient perçues par toutes et tous comme un lieu où les différents groupes coexistent et interagissent dans la perception d'un habiter en commun, à la base du sentiment d'appartenance à "mon école" dans "notre quartier" de la République." (Debarbieux, 2015)

D'un point de vue peut être plus concret, le guide agir sur le climat scolaire à l'école primaire préconise des actions à mettre en place selon les six facteurs interdépendants suivants: la dynamique d'équipe, la justice scolaire, la coéducation, les stratégies pédagogiques, les pratiques partenariales, la qualité de vie dans l'école. Le ministère s'est donc appuyé sur l'état de la recherche en matière de climat social pour éditer un document à l'attention des acteurs de la communauté éducative dans la "préoccupation (...) de renouveler l'approche de la prévention des violences".

D'après Moos, le climat social est la composante la plus importante de l'environnement socio-éducatif. Malgré la diversité des référents théoriques et des méthodologies utilisées, toutes les recherches sur le climat social de la classe et de l'école prouvent que la dimension relationnelle (relations interpersonnelles) est une composante déterminante et a un fort impact sur la santé (bien être) et les apprentissages. En effet, de bonnes relations engendrent bien-être, estime de soi, amitié et réussite scolaire. (Debarbieux et al., 2006) Toutefois, ces effets sont renforcés par d'autres facteurs (qualité de l'enseignement et des apprentissages, sécurité et justice, sentiment d'appartenance, environnement physique).

Pour conclure, Debarbieux déplore une "confusion fréquente entre le climat scolaire et la sécurité scolaire". En effet, bien que les études se soient développées du point de vue de la violence scolaire, le climat ne peut être réduit à cette dimension. Il ajoute que "le climat scolaire n'est pas réductible au bien-être à l'école". Le bien être est une résultante du climat scolaire mais n'est pas le seul. La réussite scolaire est un enjeu fort. De plus, l'amélioration du climat social de l'école est un enjeu pour tous les acteurs du milieu scolaire ainsi "il convient

de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux seuls élèves mais doit inclure la communauté scolaire élargie." (Debarbieux, 2015)

2.2 Bien-être: une meilleure santé pour mieux apprendre

"Le bien-être des élèves à l'école est une variable importante à considérer (...) parce qu'elle renvoie à des préoccupations éducatives globales visant le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie (Gibbons et Silva, 2011) [...] Comme le soulignent le Conseil européen de l'éducation (2001) et la Commission des communautés européennes (2007), les finalités globales que la société assigne aujourd'hui à l'éducation et à la formation ne peuvent viser uniquement le développement de compétences tout au long de la vie, même si cet objectif est essentiel. L'éducation et la formation doivent également œuvrer à l'épanouissement des personnes afin qu'elles puissent réaliser leur potentiel et vivre pleinement leur vie et, au-delà, participer activement à la vie économique et sociale." (Guimard et al, 2015) Le bien-être se définit donc comme l'épanouissement, la réalisation d'un potentiel dans la cadre de relations sociales et d'une qualité de vie jugées bonnes par l'individu. Il s'agit, à l'école, selon Marianne Lenoir (2012) d'assurer le bien-être psychologique, relationnel, pédagogique et matériel de l'élève. Si l'école doit s'attacher à assurer le bien-être de ses élèves c'est que ce sentiment agit sur leur santé et leurs apprentissages, deux missions primordiales de l'institution.

2.2.1 Bien-être des élèves en contexte d'apprentissages

Si la majorité des élèves déclarent se sentir bien à l'école, une minorité est en souffrance (Debarbieux, Jourdan, Younes, 2011). La cause de ce mal-être peut être d'ordres divers mais ses effets premiers sont souvent l'anxiété et le stress. En effet, la souffrance et le mal-être peuvent apparaître lorsque les causes de stress dépassent les capacités adaptatives du sujet (Guimond-Plourde, 2010). L'apprentissage peut être une source de difficultés plus ou moins importantes et plus ou moins récurrentes. Il n'en est pas moins que ces difficultés sont génératrices de stress et donc incompatibles avec un sentiment de bien être général. Cela agit

ainsi directement sur la santé de l'apprenant si l'on se réfère à la définition donnée par l'OMS en 1946. Afin de gérer ces situations, des chercheurs ont exploré la voie de l'éducation à la santé visant la connaissance de soi et l'autodétermination dans le but de (re)prendre du pouvoir d'agir (Favre, Bergeron et al, 2011 in *la santé psychosociale des élèves*).

Daniel Favre (2011) a axé sa recherche sur l'éducation à la santé par le biais du développement de l'esprit critique. En effet, selon l'auteur, pour former des citoyens responsables, "plus aptes à inventer l'avenir qu'à consommer le présent" il faut d'abord développer leur esprit critique. L'éducation à la santé en lien avec le développement de l'esprit critique amène l'élève "à prendre du recul, à se mettre en jeu dans ses activités, à ne pas être manipulé et réduit à un simple consommateur." Il s'agit donc d'augmenter le degré d'autodétermination de l'élève c'est à dire les "attitudes et habiletés requises pour qu'un individu agisse en tant qu'instigateur de sa propre vie et fasse des choix quant à sa qualité de vie, libre de toute influence ou d'interférence." (Wehmeyer 1992, cité dans Legendre 2005, p.142) La relation pédagogique n'est plus alors une relation de dépendance mais de responsabilisation, d'autonomie. C'est bien cette posture qui favorise l'exploration, la déstabilisation cognitive et donc l'apprentissage (Favre 2011). La recherche menée par Bergeron et al (2011) sur des élèves en difficultés ou ayant des troubles d'apprentissages insiste sur l'importance du pouvoir d'agir. Grâce à une pédagogie basée sur l'autodétermination et la confiance en soi l'élève peut reprendre du pouvoir sur ses apprentissages et être acteur de ses choix. La pédagogie de la sollicitude -c'est ainsi que les auteurs la nomment- vise l'approfondissement de la connaissance de soi, de ses propres difficultés et capacités dans le but de trouver des solutions pour contrer les difficultés. Cela semble donc intéressant à mettre en œuvre avec tous les élèves car chacun rencontre une difficulté à un moment donné. La réussite n'est-elle pas un clé du bien-être? La connaissance de soi et l'autodétermination permettent un degré de conscience élevé du sujet sur ses propres ressources pour dépasser ses difficultés et donc être en chemin vers la réussite. "L'école ne peut se limiter à la transmission de connaissances et de compétences, elle doit aussi permettre à tous les élèves qui la composent d'accroître un sentiment de compétences et de valeur personnelle nécessaire au développement du plein potentiel et à la participation citoyenne"¹ (Dumont et al, 2011 in *la santé psychosocial des élèves*). Amener chaque élève vers la réussite dans une démarche active semble être un facteur important du bien-être scolaire. C'est la situation d'apprentissage elle-même qui est envisagée comme une contribution au bien-être

¹ Plan stratégique 2007-2012, Chaire de recherche Normand-Maurice, Université du Québec à Trois-Rivières

des élèves confrontés à des difficultés d'ordre scolaires. (Curchod-Ruedi, Doudin, Lafortune, Lafranchise, 2011)

2.2.2 Bien-être relationnel

Une pédagogie qui vise la formation de citoyens éclairés, capables de faire des choix raisonnés, d'être bien en soi est une porte ouverte au bien-être des élèves. Le rôle de l'enseignant en tant que protagoniste dans cette pédagogie est donc primordial. Cela est d'autant plus important que les relations sociales sont un facteur majeur du bien-être. Le maître dans sa relation aux élèves, aux apprentissages, va influencer sur le sentiment de bien-être de ses apprenants. En effet, il existe une véritable corrélation entre le bien être à l'école et la qualité des relations sociales (Debarbieux, Jourdan, Younes, 2011). "Un environnement favorable orienté vers de bonnes relations renforce le bien-être, l'estime de soi académique, la formation de l'amitié et la réussite scolaire des enfants alors que l'aspect conflictuel exerce une influence négative sur le sentiment de sécurité, l'estime de soi, les apprentissages et les performances scolaires" (Samdal et al., 1998, Dorman, 2002, Bennacer 2008). Il ressort également de la recherche de M. Lenoir (2012) que la dimension relationnelle semble être l'aspect le plus important dans la perception du bien-être au collège pour les élèves comme pour les professeurs. Debarbieux, Jourdan et Younes (2011) concluent que le sentiment de bien-être est lié à la qualité des relations sociales et aux conditions de milieu.

2.2.3 Impact de la qualité de vie sur le bien-être

L'école est le lieu de vie principal des enfants. Ils y passent une grande partie de leur journée, de leur année et même de leur vie. Comment imaginer que ce lieu puisse générer un mal-être pour une partie des élèves? Mannoni (2002) met en cause le changement de temporalité de l'enseignement et la demande de rendement dans les activités scolaires selon ces termes: "le rapport naturel de l'enfant au temps est ici escamoté au profit d'un temps artificiel qui est celui de l'Institution, c'est-à-dire des adultes, lesquels sont assujettis à une

idéologie de la production, notion normalement étrangère à l'école mais subrepticement importée là. [...] Telle est la loi institutionnelle qui ne peut s'accommoder d'une pause dans l'emploi du temps sans que cela devienne une insupportable lacune, un vide ou un manque susceptible de retenir sur la "production" finale, c'est-à-dire sur le programme." Ainsi, le stress est du fait même de l'institution par les conditions de vie qu'elle propose. Le milieu de vie est donc, au même titre que les relations sociales, un facteur essentiel au sentiment de bien-être des élèves. Un milieu hostile ne permettra pas de se sentir en sécurité, de prendre le risque d'apprendre, de goûter au plaisir d'apprendre et donc de se sentir en situation de bien-être. La charte d'Ottawa (1986) a indiqué que le milieu dans lequel évolue un individu a un effet sur sa santé. Rappelons qu'une bonne santé n'est pas seulement une absence de maladie mais un état de complet bien être physique, mental et social (OMS, 1946) Pour parvenir à cet état de complet bien-être, "l'individu doit pouvoir identifier et réaliser ses ambitions, satisfaire ses besoins et évoluer avec son milieu ou s'y adapter" (Charte d'Ottawa, 1986). L'école doit être en mesure de créer un milieu favorable au développement des enfants, adapté à leur rythme, accueillant et bienveillant. Eirick Prairat parle d'école hospitalière (2007, 2013). La qualité de vie est un aspect récurrent dans les études du bien-être à l'école. Elle concerne l'aspect relationnel et pédagogique d'une part, mais également les rythmes scolaires, la place du corps dans les apprentissages, l'architecture de l'école, l'accueil, l'évaluation d'autre part. Un réseau d'écoles s'investit dans la garantie d'une bonne qualité de vie: les écoles promotrices de santé (UIPES). Elles s'attachent à garantir un environnement social (relations) et physique de qualité (architecture, agencement des bâtiments).

Ainsi, nous avons vu qu'un bon climat scolaire est un facteur de bien-être pour les élèves dans ce sens qu'il a un impact positif sur leur santé physique et mentale. Pour favoriser le bien-être scolaire, la première étape est donc de garantir un bon climat social à l'école. Cependant, le climat n'est pas le seul facteur de bien-être. Ce dernier étant avant tout un ressenti, son évaluation est donc subjective et personnelle. Toutefois, les recherches s'accordent sur les dimensions suivantes: les situations d'apprentissages, les interactions et la qualité de vie. Ce sont ces trois aspects que nous retiendrons dans notre étude.

3. LES PREOCCUPATIONS DES ENSEIGNANTS

3.1 Difficile entrée dans le métier

L'entrée dans un métier, quel qu'il soit, est une difficulté. Le novice doit s'adapter à un nouveau milieu, à de nouvelles tâches, à une corporation, à des valeurs propres à ce corps de métier, etc. Les néo-enseignants, pour qui les compétences et les gestes professionnels sont à construire, sont particulièrement confrontés à la complexité des pratiques et à une phase d'insertion professionnelle souvent délicate. Les attentes institutionnelles sont re-questionnées par la dimension contextuelle de l'exercice du métier. En effet, "au moment de la prise de fonction, la complexité des situations rencontrées rend pour le moins délicat le transfert des ressources construites lors de la formation pour déployer des compétences dans les nouveaux contextes de travail" (Perez-Roux et Lanéelle, 2010). Le décalage entre la formation théorique, aussi réflexive soit-elle, et l'exercice en contexte; la remise en cause d'idéaux professionnels; les multiples missions assignées aux enseignants; rendent la phase exploratoire génératrice de tensions.

De plus, les conditions d'entrée dans le métier sont difficiles. En effet, les enseignants débutants sont nommés dans une zone géographique souvent éloignée (même pour les professeurs des écoles nommés par académie) et sur des postes très peu stables durant les premières années de titularisation (poste de remplaçants, décharges de directions). A ces difficultés structurelles s'ajoutent des difficultés dans l'acte même d'enseigner. Les compétences professionnelles à développer sont multiples: choix des contenus d'enseignement (didactique), interactions en classe et relations avec les différents acteurs du système scolaire, etc. Le novice doit trouver les moyens de s'adapter aux difficultés que peuvent engendrer ces compétences d'ordres techniques, didactiques, relationnels, pédagogiques et sociaux (Altet, 1996). D'autant plus que l'hétérogénéité des élèves et la complexité des situations d'enseignement sont perçues de façon plus vive en début de carrière (Hétu et Baillauquès, 1999; Rayou et Van Zanten, 2004). Les enseignants débutants sont face à des situations pour lesquelles ils n'ont aucun repère et ont le sentiment d'avoir peu de prise sur la réalité du métier (Perez-Roux, 2010).

Les représentations liées au métier d'enseignant peuvent également être une source de difficultés. En effet, "l'entrée dans le métier est basée sur des représentations fondées sur des valeurs et portée par des discours, une culture, des projections ancrées dans l'expérience scolaire de l'enseignant lui-même" (Baillauquès, 1996). Ainsi, les processus d'adaptation au contexte ne peuvent être linéaires, des périodes de remise en cause des représentations initiales sont indispensables à la construction de compétences professionnelles. La difficulté est donc: structurelle (fonctionnaire de l'Etat), didactique (transmettre des savoirs), pédagogique (relationnelle) et identitaire (construire son identité professionnelle).

Du côté des gestes professionnels, les travaux de Christian Alin (2010 in *l'entrée des enseignants dans le métier*) ont montré que les premiers obstacles sont les suivants:

- construire l'élève: il s'agit de dépasser le décalage entre l'élève idéal et l'élève qu'a été l'enseignant pour prendre en considération l'élève réel;
- construire une séquence d'apprentissage: la transposition didactique est indispensable mais difficile pour des novices qui n'ont pas toujours été formé à cela. De plus, l'écart entre le travail prévu et le travail réel, ce que Yves Clot (2006) nomme le travail empêché, entraîne une culpabilité du jeune enseignant;
- comprendre et construire son autorité: l'idéal enseignant mis à l'épreuve de la pratique font parfois adopter une posture dans laquelle le maître ne se sent pas à l'aise.

Selon Durand, les préoccupations des enseignants sont hiérarchisée (1996). L'activité du professeur est organisée selon cinq variables: l'ordre, la participation, le travail, l'apprentissage et le développement. Pour passer à une variable supérieure, les variables inférieures doivent être maîtrisées. Ainsi, un enseignant débutant ne peut se concentrer sur le travail qualitatif des élèves s'il n'a pas déjà résolu le problème de l'ordre dans sa classe. En effet, l'ordre concerne le respect des règles, le contrôle des élèves; la participation correspond à l'engagement des élèves dans la tâche; le travail consiste à observer un activité conforme au travail attendu tandis que l'apprentissage correspond à un aspect non observable: l'évaluation à terme des effets de l'engagement dans la tâche. Quant au développement, il s'agit d'apprécier l'activité des élèves selon une visée éducative à long terme. Durand a démontré que les enseignants ont tendance à réguler leur action à un niveau intermédiaire ayant des variables observables et contrôlables: le travail des élèves. Celui-ci étant considéré comme un bon prédicateur de l'apprentissage.

La difficulté d'enseigner, nous l'avons vu, est une véritable problématique lors de l'entrée dans le métier de professeur. Cette posture de néo-enseignant peut-être très inconfortable. Une telle situation peut-elle permettre de garantir le bien-être des élèves? Louise et David Lafortune (2011 in *la santé psychosociale des élèves*) dans un article intitulé "promotion du bien-être des jeunes en situation d'apprentissage et solutions pour contrer la souffrance" déclarent que le malaise dans la profession enseignante a une forte influence sur la souffrance des élèves.

De tels constats nous ont amené à nous questionner sur le pouvoir d'agir des jeunes enseignants sur le bien-être des élèves -qui a une influence directe sur leur santé et ainsi que sur leurs apprentissages-. Les enseignants peuvent-ils agir sur le bien-être des élèves si eux même ne sont pas à l'aise dans l'exercice de leur profession? Cela a-t-il un impact sur les situations d'apprentissages et la qualité des relations?

4. RECHERCHE

4.1 Rappel de l'objet de la recherche

Notre recherche porte sur le degré d'actions des enseignants débutants sur le bien-être des élèves. Nous nous demandons si cela constitue une préoccupation prioritaire pour les novices devant faire face à de nombreuses contraintes comme la mise en place de leur autorité, la gestion d'un groupe d'élèves important, la charge de travail de préparation des enseignements, etc. Ce questionnement nous amène à poser la problématique suivante: **dans quelle mesure, la construction de l'identité professionnelle des enseignants débutants remet-elle en question le bien-être des élèves?** Nous émettons l'hypothèse que les novices ont conscience de la nécessité du bien-être scolaire pour garantir la réussite scolaire ainsi que la bonne santé des élèves. Or, nous pensons qu'ils reportent à plus tard leurs actions pour se concentrer sur des préoccupations liées à leur entrée dans le métier. En effet, l'entrée dans le métier d'enseignant est source de difficultés et offre souvent une position inconfortable pour le jeune professeur. Nous pensons que chaque enseignant se préoccupe du bien-être de ses élèves mais que leur propre situation ne leur permet pas de se saisir d'un pouvoir d'agir sur le bien-être des élèves.

4.2 Méthodologie: entretien directif

4.2.1 Choix de l'entretien directif

Nous avons fait le choix d'un entretien directif consistant en un questionnaire oral. Ce dispositif est sécurisant pour l'investigateur car les questions sont pensées en amont dans un ordre pré-établi. La forme orale laisse tout de même une certaine liberté à l'interrogé dans son discours qui n'est quantitativement pas limité et permet à l'enquêteur de préciser les questions, rebondir sur les réponses, demander d'approfondir ou de reformuler. Nous nous sommes

tourné vers un cadre oral car il laisse à l'enquêté un temps de réflexion plutôt limité permettant de recueillir un discours spontané.

4.2.2 Choix de l'enregistrement

Chaque entretien est enregistré avec l'accord de l'interviewé et la garantie de son anonymat. Le fait d'enregistrer permet à l'enquêteur d'être dans une discussion avec l'enquêté. Bien que l'entretien soit directif, il s'agit de se détacher du guide d'entretien pour entrer en relation avec la personne qu'il interroge. Pour des raisons pratiques, l'enregistrement présente également l'avantage de l'analyse différée à travers la transcription de l'entretien.

Malgré tout ces avantages, nous n'avons que peu rebondi sur les paroles des interrogés et sommes restée dans le cadre du guide d'entretien.

4.2.3 Justification du guide d'entretien

Nous avons construit notre guide d'entretien autour de cinq axes: le cadre d'exercice, l'entrée dans le métier, le bien-être scolaire, l'évaluation subjective du bien-être et l'identité professionnelle. L'objectif de ces entretiens est de recueillir un discours subjectif, un auto-positionnement de l'enseignant quant à sa pratique et surtout son ressenti sur son expérience professionnelle.

4.2.3.1 Le cadre d'exercice

Il nous semble important de commencer par décrire le statut de l'enseignant. Rendre explicite le cadre d'exercice permet de cerner la nature de l'expérience. Nous cherchons à savoir si cela est une variable déterminante du ressenti de l'enseignant débutant sur son entrée dans le métier et son bien-être. Nous avons donc questionné l'enseignant sur son statut

(stagiaire, première année de titularisation,...). Le niveau de formation lors de la réussite au concours donne des indications sur le degré de formation théorique et pratique avant la prise en charge d'une classe. La connaissance du parcours antérieur à l'entrée dans le métier donne également une indication de la maturité du projet professionnel et de l'existence ou non d'expériences en lien avec l'enseignement. Nous avons également questionné le professeur sur son lieu d'affectation de l'année en cours: localisation de l'école, niveau de classe, nombre d'élèves afin de prendre en compte le contexte d'exercice. Ces éléments contextuels ont été mis en relation avec une évaluation subjective de l'enseignant relative à son niveau de satisfaction des éléments donnés ainsi qu'à l'influence de l'année sur les choix pour l'année scolaire suivante (statut, localisation).

4.2.3.2 L'entrée dans le métier

Nous avons scindé ce domaine en trois items: les tout premiers moments de l'entrée dans le métier; les préoccupations de l'enseignant débutant; la formation à l'école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE). Dans le premier item, il s'agit de recueillir le ressenti du novice sur ces premières semaines dans sa classe, dans son école et dans l'institution scolaire. L'interrogé est amené à livrer son ressenti sur sa confrontation avec la réalité du terrain ainsi que la concordance entre l'idée qu'il se faisait du métier et son expérience. L'item correspondant aux préoccupations du professeur permet de cerner les difficultés premières de l'enseignant et leurs évolutions. Les préoccupations sont au cœur de notre recherche puisque nous souhaitons savoir si ces difficultés permettent ou non à l'enseignant d'investir le bien-être des élèves. Nous amenons également l'interrogé à situer sa pratique dans le modèle hiérarchisé des préoccupations des enseignants de Durand (1996). L'activité des enseignants est organisée selon cinq variables: l'ordre, la participation, le travail, l'apprentissage et le développement. Nous proposons à l'interrogé une échelle interprétative du modèle de Durand avec des énoncés du type: "je veille à l'ordre dans ma classe, j'essaie de garder le contrôle sur mes élèves, je travaille au respect des règles." Il s'agit pour l'enseignant de situer sa pratique actuelle. Les variables sont hiérarchisées et sont définies par une relation d'inclusion. Nous souhaitons savoir si l'évolution des préoccupations, l'expérience professionnelle permet au débutant de se sentir en confiance pour l'année suivante. L'item formation à l'ESPE fait le lien entre les besoins du débutant et la réponse donnée par cette formation. Il s'agit d'une

formation de niveau master ou d'un parcours aménagé pour les professeurs stagiaires. Les novices estiment-ils être prêt à affronter la réalité du métier d'enseignant grâce à la formation suivies avant la prise de poste? La formation durant l'année de stage répond-elle à leurs besoins urgents?

4.2.3.3 Le bien-être scolaire

Il s'agit dans ce thème d'aborder le pouvoir d'agir de l'enseignant sur le bien-être de ses élèves. La réponse à ces questions affirmera ou non notre hypothèse. Les enseignants débutants que nous interrogeons se sentent-ils concernés par le bien-être des élèves et surtout mettent-ils en œuvre des actions pour le favoriser? C'est également le moment de mesurer le degré de conscience du bien-être professionnel. Nous proposons les six items suivants:

1. définition du bien-être scolaire: les données ne seront exploitables que si nous connaissons la définition que donne l'enseignant du bien-être. En effet, nous avons besoin de recueillir les conceptions du débutant sur ce sujet pour analyser ses réponses et comprendre les actions qu'il est susceptible de mettre en place.

2. les actions en faveur du bien-être des élèves: cet item est au cœur de notre hypothèse. L'interrogé expose le cas échéant ses actions en faveur du bien-être scolaire. Nous essayons de comprendre la raison de ces actions. Est-ce dans un soucis de professionnalisation, d'acquisition de gestes professionnels ou bien est-ce en réponse à un problème majeur de la classe? Si l'enseignant ne promeut pas le bien-être dans sa classe, nous souhaitons également qu'il explique ce choix. L'interrogé sera amené à placer le bien-être dans l'ordre de ses préoccupations exprimées plus tôt.

3. les déterminants du bien-être: nous proposons à l'enseignant un tableau listant certaines variables du bien-être scolaire relevées au cours de nos recherches théoriques. Nous lui demandons de les classées selon qu'il estime ces éléments "pas important", "un peu important", "important" ou "très important" pour assurer le bien-être. Ces données enrichirons la définition du bien-être et éclairerons ses actions exprimées en amont.

4. les relations sociales: si l'interviewé n'a pas développé dans son discours antérieur l'aspect relationnel de son métier, nous lui demandons alors de s'exprimer sur ses relations avec son

binôme (s'il est stagiaire), ses collègues, ses élèves et les parents d'élèves. Il s'agit de mettre en lien le bien-être professionnel de l'interrogé avec la nature de ses relations sociales.

5. les difficultés professionnelles: nous avons abordé les difficultés liées à l'exercice du métier dans l'item "préoccupations de l'enseignant débutant". Le discours de l'interrogé était alors libre. Dans le présent item, nous nous appuyons sur les travaux de Ch. Alin (2010) pour cibler les difficultés. En effet, selon l'auteur, l'autorité et la construction de séquences d'apprentissages sont les premières difficultés des novices. Nous souhaitons vérifier cela à travers le discours subjectif de l'enseignant.

6. lien entre les difficultés et le bien-être: pointer les difficultés professionnelles dans notre entretien trouve son intérêt dans ce dernier item. Notre recherche tend à montrer que les difficultés ont un impact sur le bien-être des enseignants et nous avons vu que la souffrance de ces derniers influe sur le bien-être des élèves (L. et D. Lafortune, 2011). Les novices interrogés en ont-ils conscience?

4.2.3.4 L'évaluation subjective du bien-être

Nous demandons à l'interrogé de résumer son ressenti relatif à son propre bien-être au vu de tout ce qui a été évoqué. Nous demandions précédemment d'évaluer l'impact des difficultés professionnelles sur le bien-être. Cette nouvelle évaluation nous permet de repérer les variables sur lesquelles l'interrogé s'appuie pour définir globalement le bien-être professionnel. Nous recueillons également l'évaluation subjective de l'enseignant quant au bien-être de ses élèves. Cela permet à nouveau de constater les variables sur lesquelles il s'appuie. Sont-ce des variables observables? Un discours? Lequel? De qui? Des actes? Les siens? Ceux des élèves?

4.2.3.5 L'identité professionnelle

Pour conclure l'entretien, nous amenons le professeur à réfléchir à son statut, à se positionner dans son cheminement vers une identité professionnelle en lien avec son expérience d'enseignant débutant.

4.3 Population ciblée

4.3.1 Niveau d'expérience

Nous nous interrogeons sur l'expérience de jeunes enseignants dont l'identité professionnelle est en construction, notre choix s'est donc rapidement orienté vers les professeurs des écoles stagiaires (PES). En effet, ils vivent actuellement leur première année d'exercice. Leur confrontation avec la réalité du métier est ainsi très récente. Si nous avions interrogé des T1 (première année de titularisation) ou plus, les difficultés premières seraient pour la plupart dépassées; le discours s'appuyant sur des souvenirs serait plus approximatif, plus sélectif.

4.3.2 PES interrogées

Deux jeunes enseignantes ont accepté de répondre à nos questions. Nous avons sollicité ces PES car nous avons une certaine connaissance de leurs parcours. Leurs expériences diffèrent telles qu'elles seront décrites dans l'analyse des données recueillies. Cette dissemblance nous semble tout à fait intéressante à étudier car elle nous permettra d'apprécier l'impact du vécu dans la construction de l'identité professionnelle et de constater ou non le lien entre les difficultés propres du PES et ses actions en matière de bien-être scolaire.

La population interrogée est très réduite, néanmoins l'implication dont les enseignantes ont fait preuve dans ces entretiens, nous permettrons tout de même d'analyser les résultats en vue de la vérification de notre hypothèse.

4.4 Données recueillies lors de la passation des entretiens

Nous allons dans un premier temps exposer les données recueillies par notre recherche. Nous présenterons ces résultats dans un tableau organisé de la manière suivante:

- Items : questions, thèmes abordés durant l'entretien
- Réponses données par A. : synthèse du discours
- Réponses données par M. : synthèse du discours
- Remarques : observations en vue de l'analyse

Items	A.	M.	Remarques
I. Cadre d'exercice			
1) statut	PES	PES	
2) niveau de formation lors de la réussite au CRPE	M1	M2	A: actuellement en M2 MEEF stagiaire (mémoire à rédiger pour valider le master) M: actuellement en M2 parcours aménagé
3) expériences antérieures	Master langues Postes divers: rédaction technique, formation pour adulte, traduction Inscription au CRPE en 2010 Ouvertures de postes en 2014: inscription en master MEEF Reconversion professionnelle (33 ans)	Licence d'histoire Service volontaire européen en Roumanie: mission auprès d'enfants et de la minorité rom Master sciences politiques: stage dans une classe d'enfants roms pendant 3 mois, mémoire sur l'aspect politique de la scolarisation des enfants roms Master MEEF	
4) Lieu d'affectation	Ecole du centre ville de Nantes Classe de CM2 Affectation le 26 août Binôme avec une titulaire	Petit Mars Petite circonscription Ecole primaire Classe de CE2-CM1 26 élèves	

		Binôme avec une titulaire arrivée dans l'école cette année	
5) satisfaction	Mitigé Niveau assez compliqué	satisfaite	
6) mouvement	Uniquement des maternelles	Toutes les écoles d'une même circonscription	
7) influence de l'année sur les choix au mouvement	OUI	NON Vœu géographique proche du domicile	
II. Entrée dans le métier			
1. premiers moments			
1) ressenti des premières semaines dans la classe	Sentiment de solitude , d'être perdue Perte de confiance en soi Permanence de l'inconnu	Difficile: période incertaine, pression, non connaissance des élèves	Période d'incertitude
2) dans l'école	Seule, peu d'échanges avec les collègues	Bonne intégration dans l'équipe, soutenue Relations difficiles avec la binôme	Relations avec l'équipe et le binôme jugées très importantes
3) dans l'institution scolaire	Sans soutien	Pas de transition étudiante / professeure	
4) confrontation à la réalité de terrain	Violente car le métier requière de multiples compétences dont elle n'avait pas conscience	Difficile car besoin d'un temps d'adaptation Fortes attentes des différents acteurs	
5) idéalisation du métier	Idéalisation de l'école, a cherché à	Pas de grande surprise (stages	Idéalisation: Baillauquès, 1996

	retrouver l'école qu'elle a vécu	antérieurs) Découverte de l' aspect administratif	
2. préoccupations			
1) premières préoccupations hiérarchisées	1: organisation de la classe : règles, cadre, niveau d'exigence 2: cohésion de groupe 3: construction de séances et séquences 4: placement de l'autorité	1: organisation de la classe : cadre, posture, relations 2: organisation en séquence : créer du lien entre les disciplines	- Organisation de la classe premier problème à régler (gestion de groupe) - construction des séquences (enseignement) = Difficultés didactiques et pédagogiques
3) améliorations	OUI	OUI	
4) préoccupations actuelles hiérarchisées	Situations d'apprentissages : travaux de groupes, ateliers, situations motivantes	1: évaluer les connaissances et compétences des élèves (observation, évaluation formative et sommative) 2: gérer les différents niveaux (différenciation) 3: accorder du temps à chaque élève	
5) placement dans l'échelle de Durand (1996)	4	3-4	1: ordre 2: participation 3: travail (niveau intermédiaire dont se contentent le plus souvent les enseignants) 4: apprentissage

			5: développement
6) impressions générales sur l'année de PES	Difficile mais formatrice Déçue de l'absence de travail d'équipe Demande de la patience	Difficile mais formatrice	
7) confiante pour l'avenir grâce à cette année?	OUI	OUI	
3. formation à l'ESPE			
1) formation initiale	Insuffisante	Insuffisante: formation abstraite, trop théorique, qualité de la formation dépendante des formateurs. Préconise un stage en responsabilité un jour par semaine.	Jugé insuffisante Abstraite
2) formation continue	Trop abstraite	Plus concrète car s'appuie sur la pratique des PES. Mise en place de la pédagogie de projet.	M2 MEEF stagiaire: jugé encore trop abstraite M2 parcours aménagé: concrète
III. Bien-être scolaire			
1. définition			
1) définition personnelle	Se sentir à sa place dans un environnement bienveillant. Apprendre à identifier la situation de bien-être, mettre des mots dessus pour	Avoir envie d'aller à l'école, s'y sentir bien et pouvoir s'y épanouir.	

	en prendre conscience.		
2) variables	<ul style="list-style-type: none"> - Posture de l'enseignant - Ambiance de classe bienveillante - Temps de parole - A travailler en équipe au niveau de l'école 	<ul style="list-style-type: none"> - Intégration dans le groupe - Individualité - Réussite scolaire - A priori de l'enseignant sur l'élève - Lien maison / école 	<p>Variables données au prisme de leurs actions en classe.</p> <p>Variables agissant sur le bien-être psychologique, relationnel, pédagogique.</p>
3) rôle de l'enseignant	OUI	OUI	Car elles agissent
2. actions du PES			
1) les quelles?	<p>Relaxation</p> <p>Quoi de neuf? : le matin</p> <p>Boîtes ça va / ça ne va pas: à dépouiller un mercredi sur deux</p> <p>Posture bienveillante: gagner la confiance des élèves</p>	<p>Vivre ensemble: construction des règles de classe, conseils d'enfants, travaux de groupe, projets communs</p> <p>Individualité: dire bonjour à chaque élève qui entre dans la classe, accorder du temps à chacun au moment des rituels en autonomie et de l'accueil</p> <p>Education civique et morale: débat philosophique</p> <p>Motivation, confiance en soi</p> <p>Mettre en réussite</p>	<p>Outils mis en place, actions concrètes et posture d'enseignant</p>
2) pourquoi?	Créer un environnement propice,	Nécessite un apprentissage	

	agréable pour que les élèves se sentent bien		
3) pourquoi lors de l'année de PES?	Essayer des outils	Indispensable	Gestes professionnel et volonté d'aider les élèves à se sentir bien
5) bien-être situé dans les préoccupations	Dans les premiers	3ème position (après évaluer et différencier)	Préoccupation réelle, jugé indispensable
3. déterminants du bien-être			
Situation d'apprentissage Qualité des enseignements	3	3	Jugé important
Architecture Agencement des bâtiments Disposition de classe	3	2	M: jugement lié à son expérience avec une classe d'enfant roms Jugé un peu important / important
Relations avec les pairs	4	4	Jugé très important
Relations avec les adultes	4	4	Jugé très important
Connaissance de soi Autodétermination	4	4	Jugé très important
Sentiment d'appartenance	4	3	Jugé important / très important
Justices Règles	4	4	Jugé très important
Non violence (sécurité)	4	4	Jugé très important

physique)			
4. relations sociales			
1) avec le binôme	Très compliquées, refus de travailler ensemble au début. Ca s'améliore.	Mauvais relationnel au début	Première relation évoquée. Début difficile non soutien du binôme
2) avec les collègues	Relations cordiales Pas de travail en équipe	"Sympas avec moi"	Pour A. le manque de travail d'équipe est à déplorer
3) avec les élèves	Bonnes relations Un élève pose problème	Pas de problème particulier	
4) avec les parents d'élèves	Bonnes relations	Non évoqué	
5) lien relations/ ressenti sur l'année PES	Met en cause les relations avec le binôme, le manque de soutien et l'absence du travail d'équipe	Relations avec le binôme manque de cohérence	Le binôme est un facteur important
6) lien relations/ bien-être	Manque de soutien, perte de confiance en soi. Conséquence: arrêt de trois semaines.	Influence le moral, manque d'envie	Lien confirmé
5. difficultés professionnelles			
1) construction de séquences d'apprentissages	Mauvaise identification de la notion Peu de connaissances des capacités des élèves Travail dans l'urgence: nommée une	Préoccupation première.	Première difficulté didactique

	<p>semaine avant le début de l'année</p> <p>Pas de manuels sur lesquels s'appuyer</p> <p>Pas de vision à long terme</p>		
2) transposition didactique	Difficultés: cours très transmissifs, jusqu'où approfondir une notion?	Pour certaines disciplines en lien avec la formation initiale	
3) placement de son autorité	Problème: pas de règles, manque d'anticipation, posture d'enseignant à trouver, manque de cohérence avec le binôme	Non évoqué	
4) pourquoi?	Manque de soutien, de guidage, d'outils, trop perfectionniste	–	
5) améliorations	N'essaie pas de dépasser le seuil de l'acceptable, ne souhaite pas changer de comportement pour cette année tant qu'il n'y a pas de débordements.	OUI	Renoncement de la part d'A. quant à sa posture d'autorité
6. difficultés et bien-être			
1) lien difficultés/ bien-être du PES	<p>Mauvais sommeil</p> <p>Tendue</p> <p>Se sentait très mal</p>	<p>Affecté sur le moment</p> <p>motivant pour surmonter la difficulté (challenge)</p> <p>relativiser (c'est un métier, je réussis à faire apprendre malgré les difficultés)</p>	<p>A: lien affirmé, mal-être physique et mental</p> <p>M: lien à relativisé</p>

2) lien difficultés du PES/ bien-être des élèves	Les élèves sentaient le mal-être	Pas de lien si l'enseignant ne le montre pas. Le mal-être de l'enseignant joue plus que les difficultés	Lien entre mal-être de l'enseignant et bien-être des élèves affirmé
IV. Evaluation subjective du bien-être			
1) bien-être professionnel	En bonne voie Doit encore trouver sa place, mettre de la distance avec les situations de vie des élèves et s'appuyer d'avantage sur l'équipe	Se sent bien	M: importance du retour des formateurs, inspecteurs, parents, élèves confirmant le bon exercice de la fonction pour son bien-être professionnel A: non encore atteint mais sur la voie
2) bien-être des élèves	Jugé plutôt bon	Apprentissages: climat propice aux apprentissages mais source de mal-être pour certains Comportement: influence de l'intégration dans le groupe	Jugé globalement bon
V. Identité professionnelle			
1) statut d'enseignante	En construction	Se sent à sa place	M: statut admis A: statut en construction
2) identité professionnelle	Commence à percevoir l'enseignante qu'elle veut être	A enrichir: pense avoir des bases à nourrir d'autres pratiques	En construction, en bonne voie d'acquisition

4.5 Vérification de l'hypothèse

Nous allons à présent répondre à notre problématique à l'aide des données recueillies lors des entretiens. Nous nous demandons dans quelle mesure la construction de l'identité professionnelle des enseignants débutants remet en question le bien-être des élèves? Nous émettons l'hypothèse suivante: les enseignants débutants ont le souci d'assurer le bien-être de l'élève mais remettent à plus tard leurs actions en la matière en raison de leur identité professionnelle en construction. Nous nous appuyerons sur les données théoriques développées en amont pour analyser les données recueillies lors des entretiens. Cette analyse s'articulera autour des trois points suivants: l'entrée dans le métier, l'identité professionnelle et le pouvoir d'agir; et nous permettra de vérifier notre hypothèse.

4.5.1 L'entrée dans le métier d'enseignant est source de difficultés

Dans le discours des deux PES interrogées nous retrouvons des difficultés d'ordres multiples: structurelles, didactiques, pédagogiques et relationnelles à un degré plus ou moins important.

Les difficultés structurelles sont liées au statut de fonctionnaire de l'Etat. Les enseignantes stagiaires sont nommées dans une classe à mi-temps pour une année. Le lieu d'affectation a été connu par l'une des débutantes une semaine avant la prise de poste laissant peu de temps de préparation. Le partage de la classe avec un binôme est jugé compliqué. Le niveau de la classe (non choisi) peut-être source de difficultés, c'est le cas pour l'une des PES. Ainsi les choix d'affectation pour l'année suivante, qu'il s'agisse d'un vœu géographique pour ne pas rallonger la journée dans les transports ou d'une réaction à l'année vécue en espérant changer niveau de classe, relève d'une véritable stratégie. Dans les deux cas rien n'est assuré et la stabilité n'est pas garantie (remplacement, décharge de direction). " Comme j'ai pas beaucoup de points, comme j'en ai même aucun je ne serai pas du tout prioritaire sur les choix que je vais faire", M. . De plus, les deux interrogées déclarent ne pas s'être senties soutenues par l'institution lors de leur arrivée dans l'éducation nationale. " Je savais qu'elle existait mais je ne la sentais pas forcément proche de moi", A.

Les difficultés didactiques sont le premier obstacle dans l'enseignement des novices. En effet, l'enseignement requière d'importantes compétences. Lorsque nous demandons aux interrogées de lister leurs préoccupations principales, la conception des séances et des séquences sont évoquées. Les PES mettent en cause la formation initiale jugée trop abstraite. La préparation au métier d'enseignant est jugée insuffisante, ne permettant pas d'apprécier la réalité du terrain. Les stages en classe ne laissent entrevoir qu'une partie du métier selon les interrogées. " En stage on sait toujours qu' il y a l'enseignant qui est derrière et nous on prend quoi une demie journée, une séance, deux séances, c'est pas pareil", M.. L'une des PES aurait souhaiter avoir une classe en responsabilité lors de sa formation afin d'évacuer les difficultés pour l'année de PES. Durand (1996) estime que les enseignants régulent leur activité à un niveau intermédiaire permettant d'avoir des résultats observables et contrôlables. Les interrogées déclarent se situer au niveau de la variable travail voire des apprentissages. C'est à dire que l'activité a une visée d'apprentissage à court terme. Les débutants se situent donc, en effet, à un niveau intermédiaire. Cependant, les variables étant en relation d'inclusion, cela signifie que les interrogées estiment tout de même avoir acquis les variables liées à l'ordre et la participation.

Les difficultés pédagogiques font également partie des premières préoccupations déclarées par les enseignants débutants. Elles sont d'ordres divers et varient en fonction de l'enseignant. Toutefois les difficultés de gestion de classe semblent être communes aux débutants. L'organisation matérielle, du cadre de vie, des règles est déclarée flottante lors des premières semaines car cela n'est pas anticipé par l'enseignant. "Au début d'année j'avais aucun cadre moi je savais pas où j'allais et les élèves non plus", A.. La connaissance des élèves et de leurs capacités sont également évoquées par les PES interrogées. "Au début déjà t'as aucune idée de combien de temps les enfants vont passer sur une notion (...) tu vas faire une première séance et déjà tu vas dire que ton objectif il est pas atteint parce qu'il était trop ambitieux donc voilà (...) jusqu'à quel point creuser la notion?" , A..

Les difficultés relationnelles avec l'équipe sont évoquées d'emblée. Il s'agit en premier lieu des relations avec le binôme. En effet, le temps de classe est partagé entre le PES et un autre enseignant (PES ou titulaire). En l'occurrence, les deux PES sont en binôme avec une titulaire. Les relations sont jugées compliquées mais s'améliorent au cours de l'année. "Je suis en binôme avec une titulaire (...) elle a su le même jour que moi dans quelle école elle était et là c'était plus difficile du coup quand le relationnel avec la personne avec qui tu travailles ne se passe pas bien , ça joue énormément sur ton moral sur ce que tu as envie de faire avec les

élèves parce que tu sens que ça n'a pas de cohérence", M. ; "Je me souviendrai toujours de sa première phrase quand je l'ai appelé quand j'ai su que j'étais dans sa classe c'était: "ouais tu veux savoir quoi?" donc bon ça annonçait une complicité à toutes épreuves ", A.. Des relations avec le binôme jugées mauvaises influencent le bien-être des enseignants. Lorsque s'ajoute une ambiance toute relative avec les autres collègues de l'école, les jeunes enseignants ressentent une véritable solitude dans leur environnement de travail. " Si j'avais eu un binôme différent, une équipe aussi plus soudée, je pense que ça aurait été différent (...) si j'avais été avec quelqu'un qui avait déjà préparé des choses qui m'aurait mis en confiance (...) qui ne m'aurait pas refourgué des matières pourries (...) je pense que si mon binôme avait été différent, l'année aurait été peut-être plus simple", A..

Ainsi, l'année de stage est compliquée pour de jeunes enseignants inexpérimentés qui rencontrent des difficultés du fait même de leur statut d'enseignant mais aussi d'ordre pédagogique, didactique et relationnel. Toutes ces difficultés rendent le bien-être des enseignants difficile à trouver. "J'ai été en arrêt pendant trois semaines en novembre (...) parce que j'y arrivais pas je me sentais trop toute seule et toute seule j'y arrivais pas clairement", A..

4.5.2 Construction d'une identité professionnelle et notion de bien-être scolaire

Aux difficultés évoquées précédemment s'ajoutent la difficulté de se forger une identité professionnelle. "On nous dit qu'il faut que ça soit un enseignement qui nous ressemble mais au début on ne sait pas quel enseignant on va être!", A.. Le chemin vers son identité professionnelle a été difficile pour A. qui s'appuyait sur des représentations du métier fondées sur "des projections ancrées dans l'expérience scolaire de l'enseignant lui-même" (Baillauquès, 1996). "Je retrouvais pas l'école que moi j'avais connu et du coup (...) je savais pas quoi faire d'autre, je savais pas comment être en fait." , A.. Les entretiens ayant eu lieu au mois d'avril, les débutantes ont pu emmagasiner beaucoup d'expériences et ont pu surmonter certaines difficultés. "Ca s'affine petit à petit je commence à percevoir quelle enseignante je veux être", A.. Cette expérience formatrice leur a permis de bâtir des fondations solides pour construire leur identité professionnelle. "Je pense que j'ai mes bases, je ne dis pas qu'elles ne vont pas évoluer parce que parfois on doit tout démolir pour tout reconstruire mais je pense

que j'ai les bases et là je suis entrain de voir si je veux plus être brique ou si je vais peut-être mixer un peu." M..

Nous avons demandé aux enseignantes interrogées de donner leur définition du bien-être ainsi que les déterminants de ce dernier. Pour A. "ce serait se sentir à sa place dans un environnement qui est bienveillant, (...) ce sont des conditions à mettre en place et (...) il faut qu'ils apprennent à pouvoir l'identifier, à mettre des mots dessus". Les déterminants du bien-être selon A. sont les suivants: la posture de l'enseignant, le climat de classe et le travail d'équipe. Quant à M. le bien-être scolaire "c'est quand un élève vient à l'école déjà en ayant envie, en s'y sentant bien, où il va pouvoir s'épanouir." Il est déterminé par l'intégration dans le groupe, le respect de l'individualité et la réussite scolaire. Nous pouvons constater que ces jeunes enseignantes ont une vision plutôt claire du bien-être et assez proche des résultats des recherches en la matière. En ce qui concerne le bien-être professionnel, les interrogées déclarent que le mal-être pouvant être ressenti par l'enseignant a une influence directe sur le bien-être des élèves.

Au vu de leur identité professionnelle en construction et du bien-être des élèves jugé plutôt bon par les enseignantes, les interrogées estiment être en situation de bien-être relatif. En effet, M. explique qu'elle a besoin d'entendre que "ça se passe bien" de la part de tous les acteurs du monde scolaire et A. qu'elle doit "encore trouver [sa] place pour prendre de la distance par rapport aux situations de vie des élèves". Néanmoins, leur situation a beaucoup évolué depuis la prise de poste. "Je me sens déjà beaucoup mieux qu'au début de l'année", M..

4.5.3 Actions en faveur du bien-être des élèves

Nous avons vu que les jeunes enseignantes sont en voie de construction de leur identité professionnelle et qu'elles n'ont pas encore surmonté toutes les difficultés puisqu'elles déclarent avoir encore des préoccupations (l'évaluation, les situations d'apprentissages,...). Or, les deux interrogées pensent que le professeur a une forte responsabilité dans le bien-être des

élèves de par sa posture notamment. Bien que cela n'ait pas été la première de leurs préoccupations, les deux PES que nous avons interrogées mettent en place des actions en faveur du bien-être de leurs élèves. "Je pense que c'est indispensable", M. ; "c'est hyper important dans un classe qu'il y ait des outils dans ce sens là", A.. Le bien-être semble donc bel et bien être un enjeu de leur pratique enseignante sur lequel elles estiment avoir un pouvoir d'agir. "Je savais qu'à long terme fallait que je mette des choses en place", A..

Les actions d'A. sont de l'ordre de la mise en place d'outils à destination des élèves. Elle déclare faire des essais cette année afin de trouver les bons outils à mettre en œuvre tout au long de sa carrière. A. propose par exemple des temps de relaxation afin de favoriser le bien-être physique de ses élèves mais cela ne fonctionne pas très bien car elle estime ne pas l'avoir assez préparé. " Il y a trop d'implicite autour de ça donc j'ai mal présenté les choses", A.. Par ailleurs, elle a installé une boîte "ça va / ça va pas" dans laquelle les élèves peuvent s'exprimer à l'écrit sur un sujet concernant la classe. Après un dépouillement collectif, les billets sont débattus à l'oral. Cela répond au souci de l'enseignante de donner un temps de parole à ses élèves pendant lequel ils peuvent prendre conscience de leur état. C'est également le cas lorsqu'elle propose, le matin, un moment de rassemblement où la parole est libre, le "quoi de neuf ?". Au delà des outils, c'est dans sa posture professionnelle que l'enseignante souhaite créer un climat de confiance propice au bien-être: "je crois qu'ils ont confiance parce qu'ils me parlent assez facilement (...) j'essaie d'être bienveillante au maximum", A..

Les actions de M. sont axées autour de cinq thèmes: être bien dans le groupe, garantir l'individualité des élèves, investir l'éducation civique et morale, la motivation et la réussite scolaire. Donner la parole aux élèves est un enjeu pour M. également. L'enseignante a instauré un conseil d'élèves leur permettant de s'exprimer sur ce qu'ils vivent à l'école. Elle initie également des débats philosophiques. Lorsque l'enseignante propose des activités d'apprentissage, elle essaie de favoriser le travail de groupe afin de travailler le vivre ensemble. "Le fait de créer ensemble quelque chose avoir un but commun, ils ne peuvent pas avancer sans l'autre, ça aide.", M.. Cependant M. estime qu'il est important de prendre en considération chaque élève dans son individualité, c'est pourquoi elle utilise le temps de travail en autonomie ritualisé à l'entrée en classe pour consacrer un peu de temps à chacun. "J'essaie le matin de dire bonjour à chaque élève qui entre dans la classe c'est pas grand chose mais c'est déjà au moins le seul moment qu'on peut avoir d'une minute avec eux", M..

Nous pouvons constater que les enseignantes débutantes ont intégré dans leurs pratiques quotidiennes des actions, des gestes professionnels, une posture bienveillante favorisant le bien-être des élèves. Lorsque nous leur avons demandé de positionner le bien-être dans l'ordre de leurs préoccupations, elles déclarent: "en fait c'est quand même dans les premiers parce que c'est une des conditions pour que ça se passe bien." A. ; "si je disais en premier je mentirais parce que ça n'a pas été ma première préoccupation mais à l'heure actuelle je dirais en troisième position.", M.

Ainsi, les données recueillies ne permettent pas d'affirmer notre hypothèse. En effet, les deux PES, malgré leurs expériences différentes, leurs difficultés communes et respectives, leur identité professionnelle à construire, se saisissent de leur pouvoir d'agir pour favoriser le bien-être des élèves dans leurs classes.

5. CONCLUSION

Les témoignages des professeures des écoles stagiaires ont confirmé une partie des éléments théoriques auxquels nous nous sommes référés. En effet, les difficultés rencontrées à l'entrée dans le métier sont avérées dans les deux cas. L'aspect didactique est une première préoccupation pour les débutantes confirmant les propos de C. Alin (2010). C'est également le cas des difficultés pédagogiques (placement de l'autorité, modalité de travail, etc.). Les difficultés relationnelles ont été ressenties en particulier avec l'enseignant partageant la classe à mi-temps avec les PES. Les interrogées jugent cette difficulté relationnelle très importante dans leur ressenti vis à vis de leur première année d'exercice. Cette dernière serait jugée plus simple si les relations avaient été meilleures. Ainsi, la variable relationnelle est bien primordiale dans le bien-être. Les enseignantes interrogées placent leur activité à un niveau intermédiaire. Elles ont dépassé les premières préoccupations telles que l'ordre et la participation pour se consacrer à présent au travail voire aux apprentissages dans leur classe. Ces déclarations vont dans le sens des travaux de Durand (1996).

Après 8 mois d'expériences jugées difficiles mais formatrices, les débutantes estiment être plutôt en situation de bien-être. Toutefois, elles reconnaissent que le malaise qu'elles ont pu ressentir du fait des nombreuses difficultés auxquelles elles ont dû faire face, a relativement impacté la qualité des apprentissages et de leurs relations. La relativité de cet impact est dû notamment aux expériences antérieures, aux aspects structurels (niveau de la classe, soutien des collègues, etc.) et à la formation reçue.

En outre, leur identité professionnelle encore en construction après cette première année d'exercice semble être en bonne voie. Les deux interrogées estiment être en accord avec leur statut d'enseignante et se sentir confiantes pour l'année prochaine. Les difficultés et la construction identitaire n'a donc pas été un obstacle au bien-être des élèves qu'elles jugent plutôt bon. De plus, ces deux enseignantes se sont saisies de leur pouvoir d'agir en la matière car elles estiment le bien-être indispensable aux apprentissages. Ainsi, notre hypothèse est infirmée par les résultats de notre recherche.

6. BIBLIOGRAPHIE

Altet M. (1996). *Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (ed.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck, p.27-40

Alin C. (2010) in Perez-Roux T., Lanéelle X., *L'entrée des enseignants dans le métier*. Université de Nantes.

Awartani, M. , Whitman, C.V. , Gordon, J. (2008). Developing instruments to capture young people's perceptions of how school as a learning environment affects their well-being. *European Journal of Education*, vol.43, n°1, p.51-70.

Bacro F., Ferrière S., Florin A., Gaudonville T., Ngo H.T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. *Education et formations*, n°88-89, p.163-182.

Baillauquès S. (1996). *Le travail des représentations dans la formation des enseignants*. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (ed.), *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles: De Boeck.

Bennacer H. (1991). Echelle de l'environnement social de la classe (EEC). *Psychologie et Psychométrie*, 12, p.59-75.

Bennacer H., (2005). Le climat social de la classe et son évaluation au collège. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 34/4, DOI 10.400/osp.409

Bennacer H. et al., (2006). Construction et validation de "l'Echelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire" (EMCCE)". *Les cahiers Internationaux de Psychologie Sociale* 4 (Numéro 72), p.85-100. DOI 10.3917/cips.072.0085

Bennacer H. (2008) *La climat social de la classe à l'école élémentaire: élaboration et validation de la version abrégée d'une échelle*. In J.M. Hoc et Y Corson (Eds.), Actes du congrès 2007 de la société française de psychologie (p.131-139). Nantes: université de Nantes.

Bergeron, Favre et al. (2011) in Curchod-Ruedi D., Doudin P-A., Lafortune L., Lafranchise N., *La santé psychosociale des élèves*. Presses de l'Université du Québec.

- Brunel L. (2001) *le climat organisationnel et efficacité scolaire*, Université de Montréal
- Clot Y. (2006) *La fonction psychologique du travail*. Paris: presses universitaires de France.
- Cohen J., McCab E. M., Michelli N. M., Pickeral T., (2009). School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice, *Teachers College Record*, col. 111, n°1, p.180-213.
- Curchod-Ruedi D., Doudin P-A., Lafortune L., Lafranchise N. (2011). *La santé psychosociale des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Debarbieux E. (2015). Du "climat scolaire": définitions, effets et politiques publiques. *Education & Formations*, n°88-89, p.11-24.
- Debarbieux E., Jourdan D., Younes N. (2011). Le climat scolaire à l'école primaire, étude de l'influence des variables de milieu sur sa perception par les élèves de 6 à 8 ans. *International Journal of Violence and School*, 12, p.112-133.
- Defrance B. (2005). *La violence à l'école*. Syros.
- De Pedro K. (2012). *School Climate Improvement in Schools: A Comprehensive Theoretical and Methodological Approach, Review of the Literature*, Rossier School of Education, University of Southern California.
- Dorman J. (2002). Classroom environment research: Progress end possibilities. *Queensland journal of educational research*, 18(2), p112-140.
- Dumont et al. (2011) in Curchod-Ruedi D., Doudin P-A., Lafortune L., Lafranchise N., *La santé psychosociale des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Durand M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Fischer D. L., Fraser B. J. (1981). Validity an use of My Class Inventory. *Science Education*, 65, p.145-156
- Gibbons S., Silva O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of education review*, vol. 30, n°2, p.312-331.
- Gottfredson D. C., (2001). *School and Delinquency*, Cambridge: University Press.

Goh S. C., Young D. J., Fraser B. J. (1995). Psychological climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A multilevel analysis. *Journal of Experimental Education*, 64, p.29-40.

Guimond-Plourde R. (2010). *La gestion du stress à l'adolescence: une stratégie novatrice du bien-être en émergence*. Education Canada.

Hetu J-C., Lavoie M., Baillauquès S. (1999) *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Bruxelles: De Boeck.

Janosz M. (1998). *L'environnement socio-éducatif à l'école: un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu*. Revue canadienne de psychoéducation.

Louise et David Lafortune (2011) in Curchod-Ruedi D., Doudin P-A., Lafortune L., Lafranchise N., *La santé psychosociale des élèves*. Presses de l'Université du Québec.

Legendre R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal: Guérin.

Le Masson M-O. , (2014). *Le climat scolaire pour une école bientraitante*. Lyon: Chronique Sociale.

Lenoir M. (2012). *Le bien-être de l'élève au collège: représentations des professeurs et des élèves* (Thèse de doctorat). Université Lyon 2, Ecole doctorale 485 EPIC, laboratoire de sciences de l'éducation.

Longhi G. (2012). Dix conseils pour... Développer une bienveillance scolaire globale. *Le Café Pédagogique*. Repéré à l'URL:

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/09/11092012Article634829441634551105.aspx>

Mannoni P. (2002). *Souffrance dite, souffrance tue. L'école où l'on souffre, l'école dont on souffre*, in J-P Pourtois et N. Mosconi (dir.), *Plaisir, souffrance, indifférence en éducation*, Paris: Presses universitaires de France, p.29-43.

Maslow A. H. (1943). Theory of human motivation, *Psychological Review*, n° 80.

Maslow A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper and Row.

Massé L., Desbiens N., Laharis C., (2005). *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation, intervention*. Montréal: Gaëtan Morin éditeur.

- Murray H. A. (1947). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- Moos R.H., (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: Jossey Bass.
- Moos R.H., (1987). *The social climate scales: A user's guide*. Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.
- Ortega R., (2001). *The Seville Project Against School Violence: An Educational Intervention Model of an Ecological Nature*, in Debarbieux E., Blaya C. (dir.), *Violence in Schools: ten Approaches in Europe*, Paris: ESF.
- Pain J. (2006). *L'école et ses violences*. Economica.
- Parayre, S. (2008). L'hygiène à l'école aux XVIIIe et XIXe siècles : vers la création d'une éducation à la santé. *Recherches & éducations*, p177-193. Repéré à URL : <http://rechercheseducations.revues.org/458>
- Perez-Roux T., Lanéelle X. (2010). *L'entrée des enseignants dans le métier*. Université de Nantes.
- Prairat E. (2007). *Questions de discipline à l'école*. Eres.
- Prairat E. (2013). *La morale du professeur*. Presses Universitaires de France.
- Rayou P., Van Zanten A. (2004). *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école?* Paris: Bayard.
- Riant, A. (1874). *Hygiène scolaire, influence de l'école sur la santé des enfants*. Paris : Hachette.
- Samdal O., Nutbeam D., Wold B., Kannas L. (1998). Achieving health and educational goals through schools - a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health education eesearch, theory & practice*, 13(3), p.383-397.
- Wehmeyer M-L., Field S-L. (2007). *Self-Determination: instructional and assesment strategies*, Thousand Oaks, Corwin Press.

Textes officiels:

Bulletin Officiel. (2001). Orientations générales pour la politique de promotion de la santé en faveur des élèves. *Politique de santé en faveur des élèves.*

Charte d'Ottawa (1986). Première conférence internationale pour la promotion de la santé, Ottawa.

Code de l'éducation. (2000). Article L111-2 modifié par LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 4

Commission des communautés européennes. (2007). *L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation.* Communication de la commission au conseil, au Parlement européen, au comité économique et social européen et au comité des régions.

Conseil européen de l'éducation. (2001). *Rapport du Conseil "Education" au conseil européen sur les objectifs concrets, futurs, des systèmes d'éducation et de formation.* Rapport n°5980/01.

Duruy (1867). Circulaire du 23 septembre 1867 relative à l'état hygiénique des lycées, collèges et écoles normales, in. *Circulaires et instructions officielles relatives à l'instruction publique*, Paris, Delalain, 1870, t.VI, pp. 523-524.

Ministère de l'éducation nationale. *Guide agir sur le climat scolaire à l'école primaire* [PDF]
Repéré à URL:
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Action_sanitaire_et_sociale/69/6/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf

OCDE. (2009). Comparaison du bien être des enfants dans les pays de l'OCDE. *Assurer le bien être des enfants.* Chapitre 2

OMS. (1946). Préambule à la Constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé de New York des 19-22 juin 1946 ; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 États et entré en vigueur le 7 avril 1948. Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n°. 2, p. 100.

ONU. (1989). Convention internationale des droits de l'enfant. Article 3.

Peillon, V. (2013). Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République.

Plan stratégique 2007-2012, Chaire de recherche Normand-Maurice, Université du Québec à Trois-Rivières

7. ANNEXES

Annexe n°1 guide d'entretien

Entretien dirigé avec un enseignant débutant
I. Cadre d'exercice
<p>1) statut de l'interrogé</p> <p>2) réussite au concours après quel niveau de formation à l'ESPE?</p> <p>3) Quel parcours t'a mené à ce statut?</p> <p>4) Peux-tu me parler de ton lieu d'affectation pour ton année de stage (niveau de classe, nombre d'élèves, situation géographique,...)</p> <p>5) Quel est ton niveau de satisfaction quant aux éléments que tu viens de donner? <i>Concordance entre l'affectation et les vœux?</i></p> <p>6) Quels choix penses-tu faire pour l'année prochaine? (statut, situation géo)</p> <p>7) L'année de PES a-t-elle influencé ces choix?</p>
II. Entrée dans le métier
1. Les tout premiers moments de l'entrée dans le métier <p>1) Comment as-tu vécu tes premières semaines dans ta classe ?</p> <p>2) Dans ton école?</p> <p>3) Dans l'institution scolaire?</p> <p>4) Comment as-tu ressenti cette confrontation à la réalité du terrain?</p> <p>5) L'idée que tu te faisais du métier d'enseignant avant ton année de PES correspondait-elle à la réalité?</p>
2. Les préoccupations de l'enseignant débutant <p>1) Peux-tu lister tes préoccupations principales lorsque tu as débuté dans ta classe? (c'est à dire ce qui retenait plus particulièrement ton attention en classe, des efforts dans ta pratique)</p> <p>2) Hiérarchiser ces préoccupations</p> <p>3) As-tu senti une amélioration ou une dégradation de ces difficultés? Raisons à justifier.</p> <p>4) Si elles diffèrent, quelles sont tes préoccupations aujourd'hui? (liste à hiérarchiser)</p> <p>5) Situe ta pratique dans cette échelle: (Durand, 1996)</p>

1	Je veille à l'ordre dans ma classe, j'essaie de garder le contrôle sur mes élèves, je travaille au respect des règles.	
2	Lorsque je propose quelque chose, je vise l'engagement des élèves dans cette tâche, je souhaite qu'ils participent.	
3	Lorsque je propose quelque chose, je souhaite que mes élèves participent et je m'assure qu'ils sont en train de travailler, adoptent une attitude conforme au travail.	
4	Lorsque je propose quelque chose, je souhaite que mes élèves participent, je m'assure qu'ils travaillent et je régule leur activité, vérifie qu'ils sont en train d'apprendre.	
5	Je planifie des activités d'apprentissages et évalue l'activité des élèves sur le long terme.	

6) Peux-tu résumer tes impressions générales sur l'année presque écoulée?

7) Cette année de stage te permet-elle de te sentir confiante pour l'an prochain?

3. La formation à l'ESPE

1) La formation, en amont de cette année de stage, t'a-t-elle paru suffisante pour affronter les différents aspects de l'enseignement et ses réalités? Pourquoi?

2) Qu'en est-il de la formation pendant ton année de PES?

III. Bien-être scolaire

Il s'agit de voir si l'enseignant pense pouvoir agir sur le bien-être des élèves et s'il fait un lien entre le bien-être des élèves et le sien.

1. Définition du bien-être scolaire

1) Comment pourrais-tu définir le bien-être à l'école? De quoi s'agit-il selon toi?

2) Quels sont selon toi les éléments déterminant le bien-être scolaire?

3) Penses-tu que l'enseignant peut agir sur le bien-être de ses élèves?

2. Les actions en faveur du bien-être des élèves

1) Et toi, mets-tu des choses en place dans ta classe pour favoriser le bien-être de tes élèves?

2) Si oui: pourquoi?

3) Est-ce important de le faire dès l'année de PES (gestes pro)? ou en fonction de la classe?

4) Si non: pas de besoins particuliers? D'autres priorités?

Penses tu le faire un jour?

5) Où pourrais-tu situer le bien-être dans l'ordre de tes préoccupations?

3. Les déterminants du bien-être

Quel est le degré d'importance de ces éléments dans le bien-être des élèves:

	1	2	3	4
	Pas important	Un peu important	Important	Très important
la situation d'apprentissage et la qualité des enseignements				
L'architecture, l'agencement des bâtiments, la disposition de classe				
Les relations avec les pairs				
Les relations avec les adultes				
la connaissance de soi et l'autodétermination (faire des choix se concernant)				
le sentiment d'appartenance				
la justice, les règles				
Les violences				

4. Les relations sociales

1) Que peux tu dire de tes relations avec ton binôme?

2) Tes collègues?

3) Tes élèves?

4) Les parents d'élèves?

5) Ces relations influencent-elles ton ressenti à l'égard de ton année de stage? Comment?

6) Ces relations ont-elles une influence sur ton bien-être?

5. Les difficultés professionnelles. *Si l'autorité et l'enseignement n'ont pas été évoqués dans les préoccupations.*

1) La construction de séquences d'apprentissages t'a-t-elle posé problème? De quel ordre? Pourquoi?

2) La transposition didactique te pose-t-elle des difficultés? (transférer le savoir savant en savoir à enseigner) Pourquoi?

3) Le placement de ton autorité dans la classe a-t-il été ou est-il une difficulté?

4) Pourquoi selon toi?

5) Vois-tu une amélioration?

6. Lien entre les difficultés et le bien-être

7) Ces difficultés affectent-elles ton bien-être?

8) Affectent-elles également le bien-être de tes élèves?

IV. Evaluation subjective du bien-être

1) Globalement comment évalues-tu ton bien-être professionnel?

2) Celui de tes élèves?

V. Identité professionnelle

1) Comment te sens-tu vis à vis de ton statut d'enseignante?

2) Comment évalues-tu ton identité professionnelle? Imperceptible? En construction? En bonne voie d'acquisition?

Annexe n°2 Transcription de l'entretien directif d'A.

1 S: Bonjour A. nous allons nous entretenir dans le cadre de ma recherche de mémoire sur le
2 bien-être à l'école. Tes réponses seront traitées de manière anonyme. Cet entretien est
3 enregistré avec ton accord et durera au maximum une heure. Dans un premier temps nous
4 allons parler surtout de l'aspect structurel, te présenter, etc. Donc cette année tu es PES

5 A: oui

6 S: tu as réussi ton concours à la suite de l'année de M1

7 A: oui exactement.

8 S: c'est ça. Est ce que tu peux me parler un peu de ton parcours, de ce qui t'as amené à être
9 enseignante, tes expériences?

10 A: Alors du coup, j'ai 34 ans, enfin j'ai 33 ans en fait et du coup je/ c'est une reconversion
11 professionnelle. j'avais déjà un master 2 de langues, j'ai travaillé pendant 4 ans à divers postes
12 dans la rédaction technique, dans la formation pour adultes, dans la traduction j'avais passé le
13 concours en 2010 mais je l'avais pas eu mais j'avais gardé l'idée en tête et du coup quand il y a
14 eu d'avantage de postes ouverts en 2014 j'ai retenté ma chance. Attends c'était

15 S: c'est ça qui t'as poussé en fait

16 A: ouais alors en 2015 du coup parce que voilà je l'ai eu en 2015 quoi. Oui voilà c'est ça qui
17 m'a redonné l'envie.

18 S: et du coup c'est parce que ton métier avant ne te plaisait pas forcément

19 A: oui oui je ne m'y retrouvais pas

20 S: OK. Est ce que tu peux me parler de ton lieu d'affectation pour ton année de PES, plutôt
21 dans les faits, le niveau de la classe, l'école, où elle se situe?

22 A: alors je suis dans une école du centre ville de Nantes, dans une classe de CM2 donc niveau
23 simple, euh voilà je l'ai su le 26 aout (rire)

24 S: très bien

25 A: en binôme avec une titulaire pas avec une PES

26 S: et quel est ton niveau de satisfaction par rapport à tout ça l'école, le niveau etc?

27 A: alors est-ce que tu as une échelle du niveaux de satisfaction?

28 S: non enfin c'est plutôt par rapport à ton ressenti

29 A: euh ressenti euh je pense positif bah mitigé quoi mitigé parce que l'année à été dur
30 difficile. Ouais c'est assez lourd comme année en fait, il faut assimiler beaucoup, être
31 vraiment à s'adapter sur le tard. Du coup c'est beaucoup, c'est vachement euh c'est / ça puise
32 dans l'énergie énormément.

33 S: d'accord mais du coup le niveau de classe c'était

34 A: non le niveau bah j'avais aucun a priori sur le niveau de classe je ne savais pas du tout à
35 quoi m'attendre quelque soit le niveau, je m'attendais à galérer mais je ne savais pas, pas
36 forcément par rapport à un niveau en fait donc là j'ai vu que CM2 c'est assez corsé quand
37 même. Après coup (rire) CM2 c'est un niveau assez compliqué.

38 S: très bien. Et alors quel choix tu comptes faire pour l'année prochaine?

39 A: ah du coup pour mes vœux de l'année prochaine je n'ai demandé que des maternelles. Euh
40 c'est un peu par réaction mais euh j'ai envie de voir ce niveau déjà. On me dit quand même
41 qu'il y a beaucoup moins de corrections, qu' il y a plus de flexibilité au niveau des
42 programmes. Mais je ne me fait pas d'illusions sur les conditions de travail, je ne pense pas
43 que c'est plus facile, je pense que c'est un autre métier en fait. Parce que ils sont nombreux par
44 classe, il y a la dimension de travailler avec une ATSEM que je n'ai pas expérimenté qui peut
45 être compliqué j'ai pas été confronté à des difficultés de petits/ de jeunes enfants donc je pense
46 pas que ça soit plus facile mais l'approche/ il y a moins l'approche préadolescente qui se pose

47 S: donc ton année de PES a clairement influencé ce choix là?

48 A:oui oui

49 S: Ok. Alors maintenant on va parler de tes premiers moments en tant que PES. Alors
50 comment tu as vécu tes premières semaines dans la classe?

51 A: pas bien du tout (rire) totale perte de confiance en moi, fin c'était euh parce que j'étais dans
52 l'inconnu tout le temps j'avais l'impression d'avoir aucun outil je retrouvais pas l'école que moi
53 j'avais connu et du coup euh je savais et je savais pas quoi faire d'autre je savais pas comment

54 être en fait donc euh et j'avais l'impression de plus rien savoir, toute la théorie s'était envolée
55 j'avais plus de notions de rien, que ça soit dans la construction des séances dans le rythme
56 d'une journée euh tout était ouais j'étais perdue perdue perdue.

57 S: d'accord. Donc ça c'était dans la classe. Et dans l'école, comment tu t'es sentie au début?

58 A: ben assez seule en fait

59 S: d'accord

60 A: (rire) la perdue quoi! Dans l'école bah je pouvais demander quelques informations à mes
61 collègues mais on se croise entre deux portes soit t'es de récréation soit t'es de service et du
62 coup bah t'es dehors, soit t'es pris parce que t'as des photocopies à faire donc il y a peu de
63 temps où tu as l'occasion de croiser tes collègues quoi donc l'école finalement je n'étais pas
64 trop dans l'école, j'étais surtout dans la classe.

65 S: d'accord et l'institution scolaire, le fait d'entrer dans l'éducation nationale est-ce que tu as
66 sentie ça ?

67 A: Bah je me suis sentie seule dans l'éducation nationale oui (rire). Oui je me suis sentie un
68 peu lâchée oui, je savais qu'elle existait mais je ne la sentais pas forcément proche de moi
69 quoi .

70 S: ok très bien. Et du coup l'idée que tu te faisais du métier avant cette année là elle ne
71 correspondait pas forcément à la réalité?

72 A: euh en fait je pense que j' avais pas vraiment /enfin j'avais un souvenir du métier
73 d'enseignant je l'avais observé en stage quand même je l'avais vu j'avais quand même eu des
74 données plus récentes par les stages de M1 mais je m'attendais pas euh à ce qu'il y ait des
75 ressources aussi euh aussi multiples en fait autant au niveau de l'autorité de la gestion du
76 groupe la gestion de classe l'organisation puis l'organisation des cours quoi ça requière des
77 compétences de plein d'ordres et en fait / fin j'avais pas vraiment vu ça en fait.

78 S: donc cette confrontation à la réalité tu l'as vécu

79 A: c'était violent ouais pour moi c'était violent.

80 S: alors tu viens de me lister tes préoccupations principales au début dans ta classe

81 A: ouais

82 S: est-ce que tu peux me les redire pour que je les note peut-être en les hiérarchisant? Tes plus
83 grandes priorités quand tu es arrivée dans ta classe.

84 A: alors au départ bah / euh la/ l'organisation des règles de classe. Ca pour moi des CM2 ils
85 savaient déjà faire donc j'ai pas passé de temps dessus. Grosse erreur! (rire) Monstrueuse
86 erreur! Euh les règles de classe/ euh la cohésion de groupe. Je pense que ça se travaille et que
87 /mais je sais pas/ je ne m'étais pas imaginé que ça avait autant d'importance. Euh la
88 construction des séances et des séquences d'ailleurs. Euh l'autorité bien sûr. Et après bon
89 quand tu débarques dans une classe t'as pas trop / sans connaître t'as pas trop d'exigences au
90 niveau des élèves donc tu ne sais pas ce qu'il faut que t'attendes d'eux/ fin les attentes des
91 élèves et les attentes de toi aussi parce que qu'est-ce que toi t'es prêt à accepter? Et en fait c'est
92 poser le cadre ça veut dire que toi t'as déjà réfléchi quoi en fait c'est beaucoup d'anticipations
93 de choses que j'avais pas anticipé tout ce qu'y est sanctions cadre si tu y as pas pensé avant
94 ben c'est flottant ils le sentent et ça / et ça se passe pas bien quoi parce que c'est pas
95 structurant pour eux pour le coup.

96 S: d'accord et aujourd'hui est ce que tu ressens une amélioration de tout ça?

97 A: ouais ouais. Oui ça a été formateur du coup. D'être le nez dedans (rire) c'est sûr que c'est
98 super formateur. Maintenant je sais que / même si dans mes/ ça va se construire
99 progressivement mais même si mes prochains cadres ils seront euh pas forcément stables, ils
100 auront le mérite d'être là quoi parce qu'au début d'année j'avais aucun cadre moi je savais pas
101 où j'allais et les élèves non plus donc je pense que ça c'est hyper important d'avoir les grandes
102 lignes du cadre que tu veux mettre dans ta classe.

103 S: Très bien. Et aujourd'hui tes préoccupations est-ce qu'elles ont changées? Qu'est-ce que/
104 lesquelles sont-elles aujourd'hui?

105 A: Alors préoccupations. C'est surtout la gestion du groupe au niveau logistique. j'ai beaucoup
106 de mal à faire des travaux de groupes des ateliers des choses comme ça je / je suis vite
107 empêtrée dans la logistique et ça me euh/ je suis assez vite perdue donc c'est assez / des cours
108 assez / plutôt classiques et ça j'aimerais bien faire autrement. Et de proposer des situations
109 motivantes aussi parce que c'est pas facile je sais / faut pas se leurrer c'est pas possible tout le
110 temps mais au moins un peu plus.

111 S: Ok alors je te propose de te situer dans cette échelle des/ ta pratique dans cette échelle donc
112 c'est un modèle théorique de Durand donc / te situer là dedans si tu es plutôt dans l'ordre

113 encore, essayer de garder le contrôle sur tes élèves, travailler au respect des règles ou plutôt
114 quand tu proposes quelque chose tu vise d'abord l'engagement des élèves dans la tâche, qu'ils
115 participent ou bien quand tu fais ça en plus de participer, d'être engagés, tu aimerais qu'ils
116 adoptent une attitude conforme au travail et en fait ça s'imbrique l'une dans l'autre ou en plus
117 de ça tu régules l'activité, tu vérifies s'ils sont en train d'apprendre à ce moment là ou alors
118 c'est une vision sur du plus long terme de l'apprentissage?

119 A: alors, euh aujourd'hui je serais plus / je pense que je serais plutôt là (3) qu'ils soient quand
120 même en train d'apprendre aussi mais réguler l'activité euh

121 S: tu peux mettre entre les deux

122 A: ouais je serais plutôt entre les deux (3-4) mais qu'est-ce que tu entends par réguler
123 l'activité?

124 S: bah du coup / là (3) en fait c'est simplement qu'ils aient une attitude de travail mais il n'y a
125 pas forcément apprentissages derrière alors que là (4) ça demande peut-être de l'aide plus
126 guidée

127 A: ouais bah ça serait plus là alors (4)

128 S: très bien. Merci. Est-ce que tu peux résumer tes impressions générales sur l'année écoulée?

129 A: alors année difficile mais très formatrice. J'ai appris plein de choses qui me serviront plus
130 tard. Aussi un peu euh un peu déçue qu'il n'y ait pas de travail d'équipe dans toutes les écoles
131 voilà le travail d'équipe ça ne va pas de soi pour tout le monde et puis non très formateur
132 voilà/ et puis / et qu'il faut vraiment être patient dans ce métier parce que malheureusement ça
133 ne vient pas tout de suite. Ce n'est pas ma qualité première (rire)

134 S: Ok. Et du coup est-ce que cette année là elle te permet d'être plus en confiance pour l'année
135 prochaine?

136 A: ouais ouais ouais

137 S: ok très bien. Alors on va parler de la formation à l'ESPE. Est-ce que la formation que tu as
138 eu en M1, est-ce qu'elle t'a permis de te rendre compte de la réalité des choses, d'affronter
139 l'enseignement?

140 A: non. Pas suffisamment.

141 S: Ok. et celle que tu as reçue là en tant que PES?

142 A: non.

143 S: non plus. Ca ne t'a pas assez soutenu? Ce n'était pas assez concret?

144 A: non bah euh pour préparer la rentrée tu vois/ ou donner des petites euh/ on sait pas/ fin/ sur
145 l'autorité/ on a pas de billes en fait, on nous dit qu'il n'y a pas de recette magique mais on nous
146 donne aucun exemple/ on / donc c'est trop abstrait on nous dit qu'il faut que ça soit un
147 enseignement qui nous ressemble mais au début on ne sait pas quel enseignant on va être donc
148 euh / enfin il y en a qui n'ont pas besoin de ça, moi c'est vrai que ça m'a manqué de ne pas
149 avoir de modèle, de pistes pour me lancer. On nous parlait énormément de la différenciation
150 et euh/ déjà on ne nous la montre pas en cours on l'applique pas et en plus ça reste un grand
151 mot et c'est très compliqué à mettre en place quoi et loin des réalités des trente élèves par
152 classe.

153 S: et là cette année c'est la même chose, c'était pas du tout plus euh formateur

154 A: oui non alors ça tu vois c'était

155 S: tout ce que tu m'as dit c'était

156 A: oui c'était plutôt pour la deuxième année oui. Parce que là on était dedans/ on était dans la
157 réalité et personne/ fin on nous parle pas de ça quoi

158 S: bon très bien. Du coup maintenant on va parler du bien-être. Alors puisse qu'on parle du
159 bien-être, comment est-ce que toi tu le définirais?

160 A: le bien-être euh c'est pas facile ça à chaud euh/ non bah le bien-être c'est / euh / pour soi ce
161 serait se sentir à sa place dans un environnement qui est euh /bienveillant / un cadre ou tu te
162 sens à ta / en+ enfin où tu te sens bien et euh /

163 S: se sentir bien, se sentir à sa place, ok très bien. Et du coup le bien-être à l'école est-ce que
164 t'y vois une différence?

165 A: alors pour les élèves du coup. Alors le bien-être oui mais c'est pareil, je pense ça se
166 construit pour euh / pour les élèves en l'occurrence.

167 S: tu penses que c'est un apprentissage?

168 A: en fait c'est des conditions à mettre en place et euh oui après il faut qu'ils apprennent à
169 savoir s'ils sont dans un / s'ils se sentent bien ou pas/ il faut qu'ils apprennent à pouvoir
170 l'identifier mettre des mots dessus.

171 S: d'accord. Et quels sont selon toi les éléments qui pourraient influencer le bien-être?

172 A: Ah mais il y a plein de choses déjà la posture de l'enseignant / la bienveillance de
173 l'enseignant. L'instauration d'un climat de classe qui soit bienveillant aussi alors ça j'ai pas de
174 recette par exemple cette année j'ai foiré/ fin dans ma classe c'est pas forcément bienveillant
175 euh alors l'enseignant, le cadre fin l'ambiance de classe pis je pense euh c'est quelque chose
176 qui se travaille au niveau de l'école aussi c'est/ entre les membres de l'équipe et puis c'est ça/
177 ça s'organise aussi autour de temps de parole ou des temps d'expression quoi sur le sujet sinon
178 ils se rendent pas compte qu'ils / il faut les amener à se poser la question du bien-être sinon ça
179 ne viendra pas naturellement.

180 S: et alors est ce que tu penses que l'enseignant peut agir sur le bien-être

181 A: ah ouais ben je pense qu'il est / il est central / fin c'est une des conditions pour qu'il y ait
182 bien-être je pense.

183 S: Très bien alors est-ce que toi du coup dans ta classe tu as pu, voulu, essayé de mettre en
184 place des choses pour le bien-être des élèves?

185 A: alors j'ai voulu ouais. Alors là je suis encore en phase de test de pistes euh/ alors bien-être/
186 déjà bien-être physique des fois je fais des temps un peu de relaxation / leur faire se détacher
187 un peu du scolaire et puis souffler parce que les journées sont longues alors on fait des petits
188 temps tête dans les bras on écoute un truc et tout ça.

189 S: Ca se passe mieux d'ailleurs?

190 A: pas vraiment parce que je l'ai pas bien amené au départ, on en a pas vraiment parlé, j'ai pas
191 / en fait j'ai / pour l'instant ma méthode c'est que je posais les choses comme ça sans vraiment
192 les préparer et en fait tu te rends compte de la nécessité de préparer déjà j'aurais pu recueillir
193 les conceptions d'après vous c'est quoi la relaxation, moi je leur ai posé ça comme ça, ça les
194 aurait peut-être moins fait marrer si on en avait au moins parlé avant donc euh ça c'était des
195 choses pour essayer mais en fait j'essaie des choses brut de pommes et euh/ ils sont pas / là du
196 coup ça fait trop d'implicite il y a trop d'implicite autour de ça donc j'ai mal présenté les
197 choses après / j'ai mis en place le matin le quoi de neuf parce que du coup vu qu'il n'y avait

198 pas trop de temps de parole dans la classe pas de /trop de temps d'échange euh voilà pendant
199 deux périodes on a fait le quoi de neuf le matin donc ça permettait de sans se juger de parler
200 de ce qu'on voulait, c'était sur la base du volontariat tout le monde était pas obligé donc je
201 voulais que ça soit/ qu'ils se sentent bien par rapport à ce moment là. J'ai mis dans la classe
202 des boîtes ça va, ça va pas, du coup pour qu'un mercredi sur deux donc quand c'est moi, on les
203 dépouille et puis on parle/ alors du coup c'est des problèmes de classe qui émergent donc c'est
204 des temps de parole on désamorce ce qui va pas pourquoi je suis pas à côté de mon copain
205 pourquoi/ voilà je pense qu'ils aiment bien parler de ce qu'ils vivent dans la classe donc ça
206 c'est des temps qui sont pas mal/ mais euh après moi j'essaie d'être bienveillante et je crois
207 qu'ils ont confiance parce qu'ils me parlent assez facilement et c'est dans le rapport aussi à eux
208 quoi j'essaie d'être bienveillante au maximum je veux pas leur faire peur, je veux qu'ils soient
209 en confiance je veux juste qu'on se respecte en fait et qu'ils se sentent bien dans la classe.

210 S: très bien et tu as mis ça en place dès ton année de PES est-ce que c'est voulu pour que ce
211 soit des gestes professionnels que tu puisses refaire plus tard ou est-ce que c'est plutôt par la
212 force des choses?

213 A: euh non/ bah/ je savais qu'à long terme fallait que je mette des choses en place donc là en
214 fait c'était plutôt des essais mais je savais qu'il fallait y venir pour moi c'était/ ça va de soi / fin
215 / c'est hyper important dans un classe qu'il y ait des outils dans ce sens là je garderai peut-être
216 pas les mêmes surement tout au long des prochaines années mais c'est à creuser dans tous les
217 cas il faut que / je vais aller dans ce sens là ouais. Trouver d'autres idées de choses qui mettent
218 en place des environnements propices dans la classe ça c'est clair/ qu'on se trouve une
219 musique commune fin voilà c'est ça aussi/ ouais qu'ils se sentent bien qu'ils soient contents /
220 fin qu'ils aient un sentiment d'appartenance dans la classe est que ça ne soit pas un lieu
221 désagréable pour eux.

222 S: Et dans tes préoccupations où est-ce que tu situerais le bien-être?

223 A: En fait c'est quand même dans les premiers parce que c'est une des conditions pour que ça
224 se passe bien quoi.

225 S: Alors j'ai listé des choses qui pourraient appartenir ou non au bien-être et donc à toi de dire
226 si tu trouves ça pas important, un peu important, important ou très important.

227 A: Ca marche.

228 (...)

229 S: Super. Alors on va plutôt parler des relations. Qu'est-ce que tu peux dire des relations avec
230 ton binôme?

231 A: Compliquées, très compliquées/ bah voilà pour elle être avec un PES c'est pas / c'est une
232 charge en fait donc / voilà maintenant ça va mieux quand même/ au début c'était le refus de
233 travailler ensemble maintenant on se voit pendant les vacances et tout ça elle vient à tous les
234 rendez vous parents avec moi donc il y a du mieux mais au départ c'était compliqué / et euh je
235 me souviendrai toujours de sa première phrase quand je l'ai appelé quand j'ai su que j'étais
236 dans sa classe c'était: "ouais tu veux savoir quoi?" donc bon ça annonçait une complicité à
237 toutes épreuves / non mais en plus on s'entend bien c'est une fille sympa mais juste
238 professionnellement euh moi c'est pas quelqu'un que j'admire professionnellement du tout
239 c'est pas du tout ce genre d'institut que je veux devenir et du coup il faut faire/ il faut arriver à
240 composer avec ça quoi/ bon c'est qu'une seule année mais au début / au début j'ai été hyper
241 déçue en fait parce que moi je m'étais dit super une année à deux ça va être plus simple on va
242 se serrer les coudes et tout ça et en fait ça m'a vachement déçu mais maintenant voilà je / au
243 moins l'avantage c'est que je fais ce que je veux dans la classe j'ai une liberté totale sur ce que
244 je propose donc euh/ non mais au début décevant je m'étais un peu fait des films sur la
245 collaboration.

246 S: Et avec tes collègues en dehors de ton binôme?

247 A: ils sont très cordiaux mais voilà on est / il a une bonne ambiance dans l'équipe mais il n'y a
248 pas d'esprit d'équipe pour le coup.

249 S: Ca ne s'est pas développé du tout

250 A: non non non les gens se voient le midi mais ils ne font rien ensemble euh/ non

251 S: ils ne travaillent pas ensemble

252 A: non très peu.

253 S: Et avec tes élèves?

254 A: avec mes élèves bah euh / ça va mieux je pense / mais en fait il y a très peu d'élèves avec
255 qui ça se passe mal mais quand ça se passe mal ça se passe mal quoi c'est euh/ j'ai pas encore
256 trop de billes/ alors j'essaie d'éviter le frontal mais bon des fois la patience fait que tu y vas

257 quand même mais non globalement je dirais que ça se passe bien c'est juste que je me laisse
258 un peu aveugler par un seul élève

259 S: d'accord un élève retient ton attention. Et avec les parents d'élèves?

260 A: bah j'ai pas de soucis moi euh/ après ils sont plutôt cool je suis pas harcelée non plus donc
261 euh/ franchement les parents cette année ça n'a pas été un problème / juste problème de
262 légitimité en début d'année parce que j'étais désolée pour eux de ne pas pouvoir les aider mais
263 ça non honnêtement cette année ça n'a pas été un soucis .

264 S: ok très bien et est-ce que ces relations influencent du coup ton ressenti par rapport à ton
265 année de stage?

266 A: bah oui oui je pense oui

267 S: et comment?

268 A: bah je pense que si j'avais eu un binôme différent une équipe aussi plus soudée plus euh/ je
269 pense que ça aurait été différent

270 S: tu te serais sentie plus soutenue?

271 A: ah oui bah moins seule c'est sûr que quand il n'y a pas de progressions de classe quand il
272 n'y a rien de préparé quand il n'y a rien dans la classe c'est euh/ fin c'est nase c'est nul donc si
273 j'avais été avec quelqu'un qui avait déjà préparé des choses qui m'aurait mis en confiance qui
274 m'aurait dit bah voilà / qui ne m'aurait pas refourgué des matières pourries aussi ou qui/ bon
275 après là je m'y fais mais je pense que si mon binôme avait été différent l'année aurait été peut-
276 être plus simple ouais.

277 S: et du coup est-ce qu'elles ont influencées ton bien-être?

278 A: ouais (rire) elles l'ont influencé ouais bah j'ai été en arrêt pendant trois semaines en
279 novembre / ouais c'était parce que j'y arrivais pas je me sentais trop toute seule et toute seule
280 j'y arrivais pas clairement.

281 S: hum hum. La construction des séquences d'apprentissages tu m'as dit que c'était un
282 problème aussi et est-ce que tu peux m'en dire un peu plus en quoi c'était un problème qu'est-
283 ce qui aurait pu t'aider?

284 A: alors en fait le problème des séquences c'est que déjà je ne savais pas trop ce que c'était /
285 hein concrètement/ j'avais une idée vague mais / j'avais la théorie mais la mettre en pratique
286 j'avais un peu de mal. Après au début de l'année tu connais pas tes élèves, t'es nommée une
287 semaine avant tu connais pas tes élèves t'as six disciplines par jour déjà tu peux pas faire des
288 séquences pour tout c'est impossible quoi /t'as pas d'outils tu sais pas trop / enfin moi en
289 l'occurrence dans la classe j'avais pas de manuel donc on te dit t'as qu'à suivre le manuel oui
290 mais je n'en ai pas (rire) donc voilà donc au début t'es/ en fait t'as du mal à voir au long terme
291 et tu fais que des séances / j'appellerais ça des séances capsules quoi / tu sais pas à quoi elles
292 mènent elles sont là / et pis rien / alors c'est aux antipodes de donner du sens à tes
293 apprentissages tu fais des séances capsules là distillées qui n'ont rien à voir les unes avec les
294 autres et c'est tout disparate quoi. Alors je ne dis pas qu'aujourd'hui c'est peinard mais au
295 moins j'arrive un peu plus à voir comment se passe / comment planifier les choses / parce
296 qu'au début déjà t'as aucune idée de combien de temps les enfants vont passer sur une notion
297 est-ce que t'as bien découpé ou pas / tu vas faire une première séance et déjà tu vas dire que
298 ton objectif il est pas atteint parce qu'il était trop ambitieux donc voilà jusqu'à quel point/
299 jusqu'où aller jusqu'à quel point creuser la notion euh c'est ça qui est compliqué quoi donc euh
300 / en fait je nageais complètement parce qu'il fallait s'y retrouver ok j'amène la notion mais
301 quand est-ce qu'ils s'entraînent, quand est-ce qu'ils apprennent / voilà donc c'était un peu / un
302 peu le bazar dans ma tête

303 S: oui et du coup la transposition didactique ça a été un difficulté aussi?

304 A: oui parce que j'étais beaucoup dans le transmissif quoi je faisais les cours comme moi je
305 les connaissais encore à la fac mais c'était pas du tout ludique et c'était assez pénible comme
306 cours j'en ai bien conscience (rire) mais en plus vu que la classe était assez perturbatrice je
307 m'autorisais pas de les mettre en groupe ou quoi et finalement je me suis rendu compte qu'ils
308 faisaient autant de bruit en groupe que pas en groupe donc finalement pourquoi se priver (rire)
309 donc moi c'était déjà ouais la logistique, la didactique euh étaler dans le temps, les supports
310 j'avais/ en fait voilà je/ je voulais tout créer de zéro alors qu'il y a des choses existantes mais
311 je ne savais même pas comment / quoi prendre vers quoi aller/ et puis je pense que j'avais un
312 petit soucis perfectionnisme aussi je voulais proposer un truc bien tout de suite et / et il faut
313 accepter que ça ne soit pas vraiment terrible au début.

314 S: oui et alors le placement de ton autorité dans la classe ça a été un problème aussi peut-être
315 par rapport à ça?

316 A: oui beaucoup parce qu'en plus l'autorité c'est compliqué parce que t'as pas envie d'être un
317 despote donc/ et puis on entend beaucoup construire les règles ensemble moi je m'étais dit
318 qu'en CM ils connaissaient les règles non c'est une nouvelle année c'est une nouvelle donne
319 donc ils tentent avec moi donc voilà / euh on a pas le même seuil de tolérance avec ma
320 binôme donc ça c'est compliqué aussi / et puis dans ce soucis d'être bienveillante et tout ça des
321 fois je pense que j'étais pas à ma place / en fait je croyais que j'étais plus éduqué que instit quoi
322 donc tu te dis bon allez je vais être complice avec eux mais en même temps je ne suis pas leur
323 copine donc hyper dur oui. Et puis carrément tu es tributaire à fond du moment de la journée
324 et puis clairement des élèves alors tu peux être vachement injuste à certains moments donc ce
325 qui fait que bah pareil il n'y a pas de cadre à ton autorité tu ne sais pas ce que tu attends d'eux,
326 tes réactions tu ne les a pas anticipées, t'as pas anticipé les sanctions résultat c'est/ ça part un
327 peu dans tous les sens.

328 S: Est-ce que tu y vois une amélioration là ?

329 A: alors bon j'ai/ pour cette année je fais un peu le deuil (rire) c'est dommage mais/ non pour
330 cette année je pense qu'ils ne comprendraient pas trop que je devienne/ que je change mon
331 comportement du tout au tout je me dis que ce n'est pas non plus pire c'est quand même une
332 classe sympa donc pour cette année je vais garder mon comportement voilà en essayant que /
333 qu'il n'y ait pas trop de débordements mais je crois pas que pour cette année je vais pouvoir
334 changer grand chose dans ma relation avec eux / sachant qu'on est en avril bon / je pense que
335 ça serait un peu bizarre pour eux.

336 S: très bien et est-ce que pour ça tu as reçu de l'aide?

337 A: euh bah j'ai contacté le groupe d'écoute et d'accompagnement de la fac / après ouais ça m'a
338 un peu aidé ça m'a un peu aidé dans les cours aussi mais les cours en fait c'est des groupes de
339 parole et on se rend compte qu'on est tous confronté à ça et que / et une fois de plus il n'y a
340 pas vraiment de solutions quoi c'est euh/ en fait je pense que la solution tu es plus sensé la
341 trouver dans ton équipe et dans ton école que en cours. Là les cours c'était un constat qu'on se
342 posent tous les mêmes questions. Alors on se donne quand même des petits trucs et astuces
343 mais là / fin tu es parachuté dans une classe c'est

344 S: c'est différent de l'appliquer

345 A: bah oui et puis tu sais pas du tout/ en fait déjà tu sais pas du tout ce que les élèves sont
346 capables de faire donc tu te dis pas oh non quand même ils ne vont pas faire ça oh s'il fait ça

347 je fais ça tu peux pas du tout / anticiper ce qu'ils vont faire et donc anticiper ta réaction.
348 Maintenant je les regarde d'un autre œil je sais qu'ils sont capables de faire tout en fait! si tu
349 leur mets pas de / ils peuvent tout faire.

350 S: alors ces difficultés elles ont forcément affectées ton bien-être vu tout ce que tu m'as dit
351 mais est ce que tu penses que le fait que toi tu n'étais pas forcément bien ça a affecté aussi le
352 bien-être des élèves?

353 A: oui et c'est pour ça aussi que j'ai été en arrêt c'était que ça devenait pas cool pour eux non
354 plus quoi. De toute façon ils ressentent si t'es pas bien mais j'y allais je dormais super mal
355 j'étais tendue j'étais / non j'étais pas du tout bien et je pense que c'était mieux que je m'arrête
356 effectivement.

357 S: Bon et sinon aujourd'hui comment tu évalue ton bien-être professionnel?

358 A: je pense que c'est en bonne voie que c'est / que je dois encore trouver ma place pour euh
359 prendre de la distance par rapport aux situations de vie des élèves il y a des situations de vie
360 de famille qui sont voilà il faut arriver à trouver la distance de dire que tu es pas éduc qu'il y a
361 des gens qui peuvent t'aider quand c'est des problématiques qui dépassent les enseignements il
362 faut vraiment que je me centre sur les apprentissages et sur le développement de l'autonomie
363 et la personnalité mais / que je peux pas/ voilà mon rôle c'est ça et il faut que j'arrive à / déjà
364 que j'identifie les bonnes personnes et que j'en fasse appel si besoin. Mais ça veut dire
365 s'entourer d'une équipe et ça c'est vrai que t'es moins tout seul et ça joue sur ton bien-être c'est
366 clair si tu te dis que tu vas tous les sauver et que c'est de ton ressort c'est pas possible.

367 S: et le bien-être de tes élèves comment est-ce que tu l'évaluerais est ce que tu en as une
368 vision?

369 A: bah là ils m'ont l'air bien, ils / il n'y a pas de parent qui m'a dit qu'il n'aimait pas venir à
370 l'école il n'y a pas de parent / enfin il y en a qui m'ont dit qu'ils s'ennuyaient bon ça soit c'est
371 vrai que des fois il y a un peu des trous dans ma raquette dans mes séances (rire) mais il n'y a
372 pas de / de gamin qui a l'air d'être pas/ enfin à qui ça à l'air de peser de venir en classe donc ça
373 je pense que c'est un bon indicateur de / soit ils sont bien dans le moule ils sont bien élevés
374 soit c'est que ça se passe relativement bien quoi.

375 S: alors comment tu te sens vis à vis de ton statut d'enseignante maintenant?

376 A: en construction ouais/ encore plein de choses à apprendre ça c'est clair

377 S: donc ton identité professionnelle est encore en construction mais tu penses quand même
378 que ça va dans le bon sens

379 A: ouais ça s'affine, ça s'affine petit à petit je commence à percevoir quelle enseignante je
380 veux être mais ça tu ne peux pas du tout le savoir avant d'avoir mis les pieds dans une classe

381 S: oui il faut s'y confronter

382 A: oui. oui.

383 S: Et bien voilà tu as répondu à toutes mes questions, je t'en remercie.

Convention de transcription:

/ : interruption dans le discours

(abcde) : indications non-verbales

abcde abcde: chevauchements de paroles

abc+ : mot inachevé

Annexe n°3 Transcription de l'entretien directif de M.

1 S: Bonjour M., nous allons nous entretenir dans le cadre de ma recherche de mémoire sur le
2 bien-être à l'école. Tes réponses seront traitées de manière anonyme. Cet entretien est
3 enregistré avec ton accord et durera au maximum une heure. Alors nous allons commencer
4 par des questions d'ordre structurel. Tu es PES. Tu as réussi ton concours après le M2. Est-ce
5 que tu peux me parler un peu de ton parcours, de ce qui t'a amené à être enseignante?

6 M: alors j'ai fait d'abord une licence d'histoire et après la licence je ne savais pas quoi faire
7 alors j'ai fait un service volontaire européen en Roumanie et pendant ce service volontaire j'ai
8 été amené à travailler avec des enfants c'était développement des communautés rurales par la
9 jeunesse donc on a travaillé en partenariat avec des écoles primaires collèges lycée donc
10 autour de la jeunesse et aussi avec des minorités dont la minorité rom des enfants issus de la
11 minorité rom en Roumanie et en faisant ce stage j'ai commencé à avoir eu envie de travailler
12 avec des enfants après je me disais que je ne voulais pas être prof et je voulais travailler dans
13 la coopération internationale donc après le service volontaire européen j'ai fait un master en
14 sciences politiques à Lyon 2 et en faisant mon stage de 3 mois dans une classe où il n'y avait
15 que des enfants roms et en faisant ce stage je me suis rendue compte qu'avant de vouloir
16 travailler dans la coopération internationale dans l'éducation c'était important de savoir quelle
17 était la réalité de terrain et comment ça se passait vraiment que ce n'était pas aussi simple que
18 ça en avait l'air quand j'ai fait mon mémoire justement sur la scolarisation des enfants roms
19 j'étais plus axée sur l'aspect politique de l'éducation donc les enjeux d'implantation par
20 exemple pour une école d'enfants roms etc et l'aspect pédagogique apparaissait dans mon
21 mémoire mais pas beaucoup fin tout ce qui était l'aspect apprentissage des enfants et quand je
22 suis arrivée du coup en master à Nantes c'était vraiment l'autre aspect que je voulais voir
23 qu'en fin de comptes ce qui est important c'était pas le jeu des acteurs qui décident c'est eux
24 qui prennent les décisions de ce qui se passe mais le plus important c'est l'impact que ça a sur
25 le public destiné et ça on s'en préoccupe pas tant que ça d'où le fait que j'ai voulu après
26 devenir prof.

27 S: d'accord est ce que tu peux maintenant me parler de ton lieu d'affectation pour cette année
28 de stage? plutôt dans les faits, où ça se situe, combien tu as d'élèves, quelle classe etc.

29 M: d'accord. je suis à Petit Mars dans la circonscription préélémentaire c'est une petite
30 circonscription il y a il me semble 7 écoles euh l'école où je suis il y a une école maternelle et
31 une école élémentaire et moi j'ai une classe de CE2-CM1 il y en a 2 aussi dans l'école de CE2-

32 CM1. Le choix du double niveau de CE2-CM1 et CM1-CM2 c'est parce que il y a eu des
33 fermetures de classes et du coup il y avait beaucoup d'élèves de CM1 et CE2 euh j'ai 26 élèves
34 j'ai avais 27 au début de l'année mais j'en ai un qui est parti et j'en ai eu 28 parce que j'ai eu
35 une élève qui vient tous les ans en fait ses parents ont un travail itinérant du coup ils font les
36 marchés et là elle était venue à la même période que chaque année.

37 S: très bien et quel est ton niveau de satisfaction par rapport à ces éléments là, la classe, le lieu
38 tout ça?

39 M: bah je suis/ en fait je suis contente même si j'aurais pu avoir un autre niveau en soi euh / ce
40 qui est bien c'est que/ fin peu importe quel niveau on peut avoir c'est toujours hyper bénéfique
41 pour nous en tant que PES parce qu'on a tout à apprendre et même si la formation elle est / la
42 formation à l'ESPE est bien malgré plusieurs travers mais ça nous apprend pas techniquement
43 comment ça se passe sur le terrain donc le fait déjà dès la première année d'être confronté à
44 des éléments qui peuvent être problématique / vaut mieux y être confronté en début d'année
45 tant qu'on est en formation plutôt que ce soit dans 5 ans 4 ans 10 ans quoi.

46 S: très bien donc ça rejoint les questions que je vais te poser plus tard. Globalement ça te
47 satisfait en tout cas?

48 M: oui.

49 S: Peux tu me parler de tes choix pour l'année prochaine?

50 M: comme j'ai pas beaucoup de points, comme j'en ai même aucun je ne serai pas du tout
51 prioritaire sur les choix que je vais faire donc j'ai fait appel aux syndicats enseignants pour
52 leurs demander des conseils et en gros je vais postuler sur toutes les écoles sur une même
53 circonscription pour avoir le plus de chance d'être dans cette circonscription là.

54 S: d'accord. Est ce que ton année de PES a influencer ces choix là?

55 M: non c'est un vœu géographique.

56 S: d'accord, plutôt pour être proche de chez toi?

57 M: oui parce que quand même le temps de transport ça joue quand même beaucoup sur ta
58 fatigue sur ton temps aussi parce que quand tu te dis que tu passes une heure dans les
59 transports si t'es en train ça va parce que tu peux travailler dans le train mais si tu es en

60 voiture, une heure dans la voiture moi j'ai le sentiment de perdre mon temps de me dire je
61 pourrais le passer à faire autre chose que ce soit à travailler ou autre.

62 S: oui. Alors maintenant on va parler de tes premiers moments en tant que PES donc à l'école,
63 dans ta classe. On va parler surtout de ton ressenti. Alors comment as tu vécu tes premières
64 semaines dans ta classe?

65 M: c'était difficile parce qu'on a jamais eu sa propre classe même quand tu es en stage ton
66 rapport n'est pas le même c'est pas tes élèves / tu t'autorises des choses que tu t'autoriserai pas
67 forcément quand t'es prof là c'est ta classe donc tu as le sentiment que tu ne peux pas faire
68 d'erreurs et puis les élèves te connaissent pas tu ne les connais pas donc c'est un peu une
69 période où tout le monde essaye de se tester un peu je pense et puis il y a aussi le fait d'être
70 dans une équipe parce qu'on est dans une école avec des collègues / les collègues ont été super
71 sympas quand je suis arrivée / je suis en binôme avec une titulaire euh elle venait aussi d
72 'arriver sur l'école elle a été affecté le même jour/ elle a su le même jour que moi dans quelle
73 école elle était et là c'était plus difficile du coup quand le relationnel avec la personne avec
74 qui tu travailles ne se passe pas bien / ça joue énormément sur ton moral sur ce que tu as envie
75 de faire avec les élèves parce que tu sens que ça n'a pas de cohérence et puis les élèves le
76 sentent aussi les élèves les parents c'est clair c'est transparent.

77 S: donc dans ton école tu t'es sentie soutenue par ton équipe mis à part ta binôme?

78 M:oui.

79 S: très bien et tes premiers moments dans l'institution scolaire est-ce que ça a eu un impact sur
80 toi le fait d'être dans l'éducation nationale est-ce que tu as ressenti ça?

81 M: euh je crois que je n'ai pas bien compris ta question (rire)

82 S: (rire) je t'ai demandé ton ressenti sur tes premiers moments dans la classe dans l'école et sur
83 le fait aussi que tu entres dans l'institution scolaire dans l'éducation nationale est- ce que tu as
84 ressenti quelque chose par rapport à ça?

85 M: oui et non parce que tu / bon c'est débile ce que je vais dire mais c'est pas comme à l'armée
86 où on te donne un grade on t'étiquette sur ta veste que ça y est c'est bon tu es gradée / là on te
87 dit t'as le concours c'est bon t'as ta classe mais en fait concrètement ça / t'es dedans
88 directement et en fait tu t'en rends même pas compte fin moi j'arrive pas me rendre compte

89 que je suis enseignante en fait fin si je le sais mais j'ai pas eu de transition nette en me disant
90 c'est bon ça y est

91 S: d'accord et est-ce que l'idée que tu te faisais du métier d'enseignante avant ton année de
92 PES correspond à l'année que tu as vécue?

93 M: euh (temps de réflexion) ben comme on a fait des stages d'observation et de pratique
94 accompagnée à l'ESPE il n'y a pas tant de grande surprise que ça / après on découvre plein de
95 choses sur l'aspect administratif les choses qu'on ne sait pas c'est que l'enseignant gère/ c'est
96 pas comme au collège ou au lycée où il y a des assistants d'éducation pour gérer tout ça mais
97 là tu gères les absences les fiches de renseignements les PAI les PPRE tous les sigles
98 possibles et imaginables c'est à l'enseignant de les gérer donc c'est tout une partie qu'on ne sait
99 pas c'est pas que le côté éduquer

100 S: c'est donc tout le côté administratif que tu n'avais pas forcément/

101 M: qu'on ne voit pas quand on est en stage ce qui est aussi logique parce qu'on se focalise sur
102 l'éducation

103 S: globalement comment tu as ressenti cette confrontation avec la réalité du terrain?

104 M: euh au début (réflexion) c'est lourd tout ce qu'il y a à gérer en même temps et les attentes
105 qu'il y a des différents acteurs que ce soit l'ESPE, les tuteurs les parents moi ce qui m'a le plus
106 préoccupé c'est les parents et les enfants. c'est là où il y avait le plus d'attentes et là où je me
107 disais que j'avais le plus de choses à leur redevoir je leur étais redevable et ça faisait beaucoup
108 d'informations à gérer au début après je pense que le fait d'avoir moins de responsabilités
109 ailleurs comme je suis en M2 parcours aménagé je n'ai pas de mémoire à me soucier je n'ai
110 pas d'exams etc. donc j'ai pu me concentrer quasiment exclusivement à la classe c'était plus
111 facile mais ça restait quand même / le mois d'octobre était difficile après c'est le temps de
112 prendre le rythme aussi je pense.

113 S: d'accord on va parler maintenant de tes préoccupations justement en tant que PES. Est-ce
114 que tu pourrais me lister tes premières préoccupations vraiment au début quand tu es arrivée
115 dans ta classe?

116 M: le premier c'est l'organisation la gestion de la classe c'est à dire quel va être le cadre que tu
117 vas donner aux élèves tout au long de l'année comment tu vas te positionner par rapport à eux
118 quelle est ta relation avec eux en fait comme je disais au début on se teste on essaie de

119 tâtonner etc. mais il ne faut pas que ce soit mouvant en permanence sinon eux ils ne savent
120 plus sur quel pied danser ils ne savent pas ce qu'ils peuvent ou ne peuvent pas faire donc ça
121 c'était la première préoccupation. Ensuite ça a été l'organisation en séquence ne pas faire de
122 séances détachées mais créer du lien entre les disciplines qu'il y ait une continuité que ça ne
123 soit pas décroché systématiquement.

124 S: tu me les as dit dans l'ordre en fait

125 M: oui

126 S: Parfait. Est-ce que tu as senti une amélioration de ces difficultés?

127 M: ah oui par exemple le cadre de la classe c'est clair que les premières semaines après / bon
128 c'est sûr que ça évolue toujours un peu mais c'est plus ou moins (réflexion)

129 S: ça s'est fait assez rapidement?

130 M: oui le travail en séquence / comme toutes compétences de prof c'est / rien n'est jamais
131 complètement acquis donc même si voilà le plus gros du travail en classe est fait ça ne veut
132 pas dire que ça ne va pas changer qu'on ne va pas se remettre en question sur / en se disant ah
133 oui ça ça ne fonctionne peut-être pas ça ne fonctionne pas avec ces élèves là et puis toute
134 façon les élèves aussi le disent souvent enfin quand on leur laisse la possibilité de le dire par
135 exemple sur le fonctionnement de la classe au début de l'année j'avais mis en place un
136 fonctionnement par ceinture de comportement avec des bâtons et eux / bah déjà le problème
137 avec la titulaire il n'y avait pas de continuité etc. pour eux ce n'était pas clair donc ils nous ont
138 dit ça ne fonctionne pas donc on a décidé ensemble d'un nouveau système dont finalement
139 maintenant on a quasiment plus besoin quoi parce que c'est aussi eux qui l'on construit

140 S: très bien alors et aujourd'hui est ce que tu as d'autres préoccupations?

141 M: il y a l'évaluation qui est un gros point qui me pose questions c'est à dire que pour moi
142 une compétence enfin même je pense comme la plupart des profs / on l'évalue avec une
143 évaluation sommative où tu évalues à la fin et ça veut pas dire pour autant que la compétence
144 est acquise et ça me pose problème en fait ce côté là où on doit évaluer à un moment donné et
145 c'est hyper compliqué de faire des évaluations formatives tout au long il faudrait avoir des
146 grilles d'observation en permanence et il faudrait avoir je sais pas 20 min par élève par jour
147 pour pouvoir observer tout ce que tu voudrais observer du coup c'est frustrant parce que
148 même si globalement tu sais à peu près où chaque élève en est sur certains trucs parfois tu as

149 des surprises en te disant ben mince en fait ça il ne sait même pas quoi. Je m'en suis rendu
150 compte pendant les vacances quand j'ai fait le stage de remise à niveau des CM1 CM2 et
151 j'avais un élève de ma classe et je me suis rendue compte qu'il ne connaissait même pas les
152 compléments à 10 en même temps je me disais comment tu n'as pas pu le voir avant et en
153 même temps je ne l'ai pas vu parce que je ne pouvais pas le voir avant on n'a pas assez de
154 temps à leur accorder individuellement quoi. Et l'autre question c'est la gestion des différents
155 niveaux déjà j'ai un double niveau donc ce qui m'a bien aidé dès le début d'année à avoir un
156 fonctionnement complètement différent et je ne sais pas si je peux dire différencié encore
157 mais j'ai le sentiment que j'essaie euh c'est le temps en fait parce que comme on accorde
158 souvent du temps à ceux qui ont des difficultés et puis encore c'est même pas assez suffisant
159 et puis à côté il y a ceux qui roulent à qui on accorde moins de temps puisque eux ça va donc
160 on différencie en leur donnant des choses plus difficiles mais après faut pas non plus creuser
161 trop les écarts donc il y a les responsabiliser les faire aider d'autres élèves ça ça fonctionne
162 bien mais il y a un moment où du coup eux aussi ont besoin d'attention et ce n'est pas
163 forcément systématique.

164 S: d'accord alors maintenant on va voir le premier tableau. Est-ce que tu pourrais situer ta
165 pratique dans cette échelle en fonction de là où tu penses être?

166 M: oh ben la dernière (5) clairement pas du coup. bah je me situerais (réflexion) ben entre les
167 deux en fait (3-4) en fait ça dépend des disciplines. Il y a certaines disciplines où je sais que je
168 suis dans celle-ci (3) et il y en a d'autres où je sais que je suis plus dans celle là (4)

169 S: d'accord alors entre les deux. Avec tout ce qu'on a dit, est-ce qu'avec cette année de stage tu
170 te sens assez confiante pour affronter l'année prochaine? Une autre classe avec un autre
171 niveau.

172 M: oui parce que à la fois même si l'année de PES n'est pas simple sans cette année là on ne
173 serait pas capable de / il faut se confronter il faut à un moment donné être face à la difficulté
174 comme on disait tout à l'heure si on ne s'y confronte pas on n'apprendra pas même si c'est clair
175 que la tâche pourrait nous être facilitée il y a un moment où il faut y aller parce qu'on a pas le
176 choix. Après c'est clair qu'une année en plus ce serait chouette aussi

177 S: une année avec ces conditions là à mi-temps et tout ça?

178 M: non je pense que ce qui / même avant l'année de PES ce qui serait bien c'est avoir une
179 année de formation déjà en classe

180 S: et comment tu verrais ça du coup?

181 M: bah (réflexion) comme le principe du stage filé que les M2 ont eu cette année sauf que
182 c'est même encore trop court je trouve/ c'est vraiment avoir sa classe quoi

183 S: en responsabilité

184 M: oui en responsabilité du genre tous les vendredis tu as ta classe il n'y a pas d'autres
185 enseignants dans ta classe et tous les vendredis c'est ta classe alors que tu n'es pas encore PES
186 tu n'as pas encore ton concours mais au moins ça permettrait d'avoir des réalités de terrain et
187 du coup d'enlever certains problèmes que nous on peut rencontrer en tant que PES au début de
188 l'année donc tout ce qui est travail en séquences gestion de la classe puisque même quand on
189 est en stage on sait toujours qu' il y a l'enseignant qui est derrière et nous on prend quoi une
190 demie journée une séance deux séances c'est pas pareil on ne fait pas l'accueil on est pas tout
191 seul il n'y a pas le relationnel qui est le même donc je pense que ça serait bien ça.

192 S: je suis plutôt d'accord (rire)

193 M: (rire)

194 S: alors puisqu'on y est on va parler de la formation à l'ESPE juste un petit peu. Est-ce que la
195 formation que tu as eu à l'ESPE en M1 et M2 avant que tu aies le concours t'as semblé
196 suffisante?

197 M: euh non je ne dirais pas qu'elle est suffisante (réflexion) après c'est que on peut nous
198 apporter toute la théorie qu'on veut tant qu'on aura pas la pratique et j'en reviens au jour qu'il
199 faudrait y consacrer parce que les stages c'est bien hein les stages de pratique accompagnée
200 mais un stage en responsabilité ça serait complètement différent parce que là on serait
201 confronté / là ça nous paraît un peu abstrait alors que là ça nous paraîtrait plus concret et donc
202 le lien entre la théorie et la pratique prendrait tout son sens ça ne resterait plus que dans la
203 théorie après en terme de didactique notamment en français et en EPS avec certains
204 enseignants que j'ai eu et ben ils nous ont armé ça prenait vraiment sens. Mathématiques
205 moins ça me parlait pas et je pense que c'était pas assez concret pour qu'on comprenne

206 S: ça dépend donc des formateurs

207 M: oui ça dépend des formateurs

208 S: d'accord et alors là pendant ton année de stage tu avais encore des modules à l'ESPE. Est-ce
209 que cette formation là t'a aidé dans ta pratique?

210 M: oui

211 S: elle a été plus concrète?

212 M: oui parce que du coup en M2 parcours aménagé tous les cours qu'on a sont axés sur notre
213 pratique professionnelle et en plus ce qui était bien c'est qu'on avait un module projet qui nous
214 forçait enfin oui complètement on devait mener un projet soit en art soit en littérature ce qui
215 fait que / en plus on était amenés à mettre en place des choses qu'on nous dit que c'est difficile
216 de travailler par la pédagogie de projet et qu'il faut arrêter de travailler par des séances
217 détachées et ce qui est vrai et que c'est possible dès l'année de PES de travailler de cette
218 manière là mais il faut s'y conformer dès le début quoi

219 S: pour avoir des gestes professionnels plus ou moins acquis?

220 M: bah oui oui pis parce qu'il faut faire à un moment donné et se dire que non je suis pas
221 encore assez/ bon il faut que la gestion de la classe soit passée mais après ça c'est
222 complètement possible et c'est d'autant plus motivant pour les élèves ça se voit après ce qui
223 est plus difficile et encore c'est l'évaluation mais ça c'est peut être parce que c'est mon
224 problème mais non après ça coule de source tout coule de source tout a du sens.

225 S: Alors maintenant on va parler du bien-être puisque c'est le thème de mon mémoire. Donc
226 toutes les questions que je t'ai posé au début c'est pour éclairer le lien entre le bien-être et la
227 posture d'enseignant, j'ai besoin de voir d'abord comment tu vis les choses pour voir ensuite le
228 lien mais tu verras ça par rapport aux questions. Alors comment est-ce que toi tu définirais ça
229 le bien-être à l'école?

230 M: bah alors sans y réfléchir trop euh c'est quand un élève vient à l'école déjà en ayant envie
231 en s'y sentant bien où il va pouvoir s'épanouir.

232 S: effectivement c'est ce qu'on retrouve le plus souvent comme définition l'épanouissement
233 pouvoir se réaliser soi à travers ce qu'on fait ce qu'on vit. Et quels seraient pour toi
234 concrètement des éléments déterminants dans le bien-être?

235 M: euh (incompréhension)

236 S: qu'est ce qui pourrait permettre à un élève d'être bien comme tu dis de venir à l'école en
237 ayant envie qu'est ce que pourrait dans ce qu'il vit chaque jour l'aider à se sentir bien et à être
238 bien à l'école? Des éléments peut-être plus concrets.

239 M: euh

240 S: si tu n'as pas d'idées tu peux le dire aussi!

241 M: si si! euh (réflexion) d'être intégré dans la classe faire partie de la classe mais à la fois
242 d'être aussi un c'est à dire d'avoir son individualité et ce qui n'est pas toujours facile à l'école
243 puisqu'on est quand même nombreux dans une classe. Et ce qui fait que même si on/ je trouve
244 que c'est difficile d'être complètement bien à l'école quand t'es 30 et que tu dois faire ta place
245 et après faire partie du groupe c'est pas forcément facile donc ouais être intégré dans le groupe
246 faire partie du groupe et s'y sentir bien et être aussi soi-même. Euh être en réussite parce que
247 si tu viens à l'école et que tu sais déjà le matin que tu vas échouer je suis pas sûre que ça t'aide
248 à aller bien dans la journée. Et puis réussir à / parce qu'il n'y a pas que l'école mais il y a aussi
249 la maison à côté alors réussir à ce qu'on vit à l'extérieur ne vienne pas polluer entre guillemets
250 / c'est compliqué aussi ce côté où l'école doit être une sorte de sanctuaire où rien ne passe pour
251 que l'élève puisse mettre à la porte ses soucis parce que c'est utopique fin c'est pas possible
252 c'est ce qui faudrait et c'est ce que nous aussi on doit faire en tant qu'enseignant alors quand
253 on arrive le matin nous aussi on a une vie à côté nous aussi on a des soucis et ne pas les faire
254 rentrer dans la classe c'est aussi notre rôle et en tant qu'élève c'est aussi je pense nécessaire
255 pour le bien-être.

256 S: tu penses qu'il faudrait réussir à ce que les élèves laissent leurs problèmes du dehors en
257 dehors de l'école c'est ça?

258 M: bah qu'ils euh (réflexion)

259 S: en tout cas que ça n'interagisse pas sur ce qu'il se passe à l'école?

260 M : oui et non en tout cas qu'ils arrivent à comprendre que c'est pas parce que ça se passe mal
261 à l'extérieur qu'à l'école ça va mal se passer. Pas forcément ne pas les laisser rentrer parce que
262 ils vont rentrer dans tous les cas ils les trainent comme des boulets derrière eux donc euh /
263 mais c'est essayer de leur faire comprendre qu'il n'y a pas qu'une seule possibilité il n'y a pas
264 qu'un champs de vision mais il y en a plusieurs et qu'ils peuvent très bien être bien à l'école
265 alors que ça ne se passe pas forcément très bien à la maison mais bon ça va forcément revenir

266 à un moment donné et c'est aussi le fait de par exemple pas vouloir savoir ce qu'il se passe
267 dans une famille ou parfois euh ou pas savoir qu'elle était la scolarité avant des élèves moi je
268 connaissais pas l'école avant d'arriver je connaissais pas les élèves et j'ai pas voulu tout de
269 suite savoir tout

270 S: pour ne pas avoir d'a priori?

271 M: oui parce que forcément on a des a priori à un moment donné sur nos élèves déjà qu'ils se
272 construisent dès le début alors si t'en as avant de commencer

273 S: alors est-ce que tu penses que l'enseignant a un rôle à jouer sur le bien-être?

274 M: ah bah oui complètement

275 S: donc c'est ce qu'on va approfondir. Est-ce que toi dans ta classe tu mets en place des choses
276 en ce moment pour favoriser le bien-être des élèves?

277 M: alors déjà dans la gestion de la classe, dans le climat de classe, c'est pour travailler
278 justement le côté être bien dans un groupe, c'est nécessaire qu'il y ait des choses qui soient
279 mises en place ça ne va pas se faire naturellement du coup bien sûr tu le travailles en EPS en
280 sports collectifs mais aussi avec la mise en place des règles de la classe avec des conseils
281 d'élèves où ils peuvent dire ce qu'ils ont à dire. Ce qu'on a remarqué avec mon collègue c'est
282 que /à force d'entendre des choses toujours négatives quand on faisait des conseils d'élèves, il
283 y avait que des choses négatives qui ressortaient, c'était fou. Après on a des élèves qui ont eu
284 un parcours de scolarité dans l'école où c'est tous les CM1 qui sont comme ça c'est assez
285 particulier ils sont / ils arrivent pas à vivre ensemble il y a une ambiance de groupe qui fait
286 que par moment c'est hyper compliqué de travailler ensemble il y a beaucoup d'émotions il y
287 avait des pleurs ouais beaucoup dans l'affect sur certains aspects mais ça va mieux parce que
288 les travaux en groupe les projets qu'on a pu faire par exemple ils ont fait cirque avec mon
289 collègue on a fait le projet littérature ensemble ils ont travaillé en groupe ça aide et le fait de
290 créer ensemble quelque chose avoir un but commun ils ne peuvent pas avancer sans l'autre
291 donc ça aide. Dans l'individualité (2) j'essaie le matin de dire bonjour à chaque élève qui entre
292 dans la classe c'est pas grand chose mais c'est déjà au moins le seul moment qu'on peut avoir
293 d'une minute avec eux. Le matin pendant les 15 premières minutes il y a des rituels où ils sont
294 en autonomie donc c'est eux qui se gèrent et pendant ce temps là du coup j'en profite pour
295 circuler dans les rangs et regarder s'ils font bien leurs rituels leur donner des conseils leur
296 demander si ça va s'ils ont un mot dans le carnet du coup je vois avec eux. Après on a aussi

297 l'éducation civique et morale qui / je m'en rendais pas forcément compte au début de l'année
298 mais en discutant avec ma tutrice PEMF elle met en place des débats philosophiques dans sa
299 classe à partir de / c'est les élèves qui choisissent les thèmes donc au début c'est elle qui
300 donnait les thèmes et du coup j'ai essayé de le mettre en place en classe et ça fonctionne super
301 bien sur le fait qu'il n'y a pas forcément toujours des bonnes réponses parce qu'à l'école on est
302 toujours dans le pour réussir il faut avoir la bonne réponse et les élèves sont en permanence en
303 train d'essayer de te donner la bonne réponse alors que parfois il n'y en a pas donc c'est
304 comme pour le débat en littérature/ le débat en littérature si tu débats sur la fin du texte bah il
305 n'y a pas forcément une interprétation possible mais plusieurs interprétations. Et sur le débat
306 philosophique c'était la même chose on a fait la semaine de la presse en mars et on a travaillé
307 sur le thème la liberté de la presse et donc on a discuté au début sur ce qu'était la liberté ce
308 qu'est la presse et après on est venu sur le débat a-t-on le droit de tout dire? et c'était super
309 intéressant parce que moi en plus j'essaie mais c'est pas facile non plus de pas prendre part
310 parce que je leur dis moi je suis là juste pour vous aider à réexpliquer etc. mais c'est toujours
311 difficile parce qu'il faut que ce soit automatisé au début ils sont toujours là en train d'essayer
312 de te donner une bonne réponse ou quand ils parlent ils s'adressent à toi alors que c'est pas à
313 toi que ça s'adresse c'est aux autres/ essayer de rebondir sur ce qu'ils disent donc prendre en
314 compte l'individualité de chacun aussi ne pas que ce soit des paroles en l'air ce qu'ils disent
315 mais que ça touche une personne donc voilà l'éducation civique et morale. Euh (réflexion) il y
316 a le fait de remotiver toujours les élèves essayer de les mettre en réussite en permanence et
317 pas en échec c'est pour ça que les évaluations je trouve ça un peu bâtard pas dans le sens
318 vulgaire du terme mais on dit que l'évaluation doit être positive mais quand on doit faire des
319 évaluations formatives pour situer le niveau des élèves ben oui quand il a un rond rouge il est
320 pas content et il se dit qu'il y arrivera pas donc essayer de leur dire que c'est à ce moment
321 donné là et que ça peut changer et que ça va même certainement changer donc j'ai fait des
322 évaluations pendant les vacances et ceux qui n'avaient pas réussi je leur ai refait le lendemain
323 mais ça prend du temps de faire ça tu ne peux pas faire ça systématiquement du coup. Mais à
324 la fois ça sert aussi à ça les évaluations à savoir où ils en sont et sans ça tu ne peux pas les
325 mettre ensuite en réussite. Voilà c'est

326 S: c'est la question du moment!

327 M: oui c'est la question du moment

328 S: en tout cas pour toi ça joue dans le bien-être?

329 M: ah oui complètement si l'élève n'est pas en réussite il ne sera jamais motivé pour travailler
330 et je l'ai vu d'autant plus dans le stage de remise à niveau pour les élèves de CM1 CM2 qui
331 étaient en difficultés. Le plus gros du travail c'était sur le bien-être. On a passé une semaine à
332 revoir les bases qu'ils n'avaient pas. Pour les rassurer on leur a donné des outils sur certains
333 domaines pour qu'ils puissent se débrouiller tout seul parce qu'il y a des élèves à peine tu leur
334 dis quelque chose c'est "je sais pas" parce que toute leur vie et pourtant elle est courte on leur
335 a dit qu'ils savaient pas. Ils n'ont pas du tout confiance en eux ils ont toujours besoin que tu
336 valides pour savoir si c'est bon même s'ils connaissent les règles ils vont en douter tant que tu
337 n'as pas validé.

338 S: et donc si tu mets ces choses en place c'est parce que tu penses que ça nécessite un
339 apprentissage?

340 M: ah oui

341 S: et tu penses que c'est important de les mettre en place dès l'année de PES parce qu'il faut s'y
342 confronter ou c'est plutôt en fonction de la classe que tu as? Peut-être qu'à un moment donné
343 il n'y aurait pas besoin de faire ça ?

344 M: ah non je pense que c'est indispensable dans tous les cas parce qu'il y a même des choses
345 qu'on ne repère pas au début parce qu'on ne connaît pas nos élèves mais là je parle des choses
346 que j'ai mis en place qui aident mais il a des choses que j'arrive pas/ il y a des élèves que
347 j'arrive pas à faire accrocher même s'ils ont progressé ce n'est pas encore ce qu'il faudrait pour
348 / enfin pour eux déjà ils se sentent bien ils sont tous contents d'aller à l'école déjà c'est le
349 principal

350 S: très bien. Et du coup où est-ce que tu situerais le bien-être dans tes préoccupations
351 d'enseignantes?

352 M: bah si je disais en premier je mentirais parce que ça n'a pas été ma première préoccupation
353 mais à l'heure actuelle euh (réflexion) je dirais en troisième position.

354 S: après ce que tu m'as dit tout à l'heure?

355 M: oui

356 S: tu n'y pensais pas forcément mais maintenant qu'on en parle on se rend compte que c'est
357 quand même quelque chose qui est prédominant dans ta pratique

358 M: oui après je pense qu'on peut pas mettre sur une échelle / des priorités il y en a plein et du
359 coup il n'y en a pas une qui va au dessus de l'autre fin ça dépend aussi des journées par
360 exemple ça dépend des projets ça dépend du niveau des élèves il y a des choses tu sais qu'ils
361 sont tous en réussite alors là tu vas pas aller tous les remotiver ça serait une perte de temps il y
362 a des moments où il faut être un peu en confrontation bah oui il va y avoir un peu le sentiment
363 d'échec mais il le faut pour pouvoir avancer je pense que ça se joue en fonction de ce qu'on
364 propose et ce qu'on fait mais globalement oui il faut un sentiment de bien-être enfin un climat
365 propice au bien-être dans la classe.

366 S: d'accord alors on va regarder ça maintenant donc j'ai lister des éléments qui peuvent ou non
367 intervenir dans le bien-être. A toi de dire si tu trouves que c'est pas important, un peu
368 important, important ou très important pour le sentiment de bien-être des élèves.

369 M: bah ce qui est marrant là quand je vois architecture, agencement des bâtiments et la
370 disposition de la classe quand j'ai fait mon stage avec les enfants roms c'était dans une école
371 désaffectée au dessus d'un commissariat t'avais des câbles qui sortaient des murs et bah
372 franchement ça joue pas. Enfin c'est pas prioritaire quoi. C'est à dire que si l'enfant se sent
373 bien il y a déjà un climat de bien-être oui ça va jouer mais ça va pas être ça qui va être le plus
374 important.

375 S: très bien. Il nous reste encore quelques petites choses à voir. Est-ce que la transposition
376 didactique te pose un problème?

377 M: sur certaines disciplines oui les disciplines où j'ai eu de bons formateurs ça ne pose pas de
378 problèmes mais par exemple en mathématiques j'ai le sentiment de ne pas avoir été
379 suffisamment nourris pour être capable de le faire et je le vois en ce moment avec la division
380 avec les CM1 je vois clairement que c'est moi le problème c'est pas eux. Avoir les savoirs
381 scientifiques ça suffit pas.

382 S: Et par rapport à ton bien-être à toi en tant qu'enseignante, est-ce que les difficultés que tu
383 m'as énoncées affectent ton bien-être?

384 M: bah (réflexion) je dirais oui et non dans le sens où ça t'affecte sur le moment parce que tu
385 es frustré tu es en échec comme peut l'être l'élève aussi mais à la fois c'est hyper motivant
386 parce que tu te dis il faut que j'y arrive. Tu sais qu'il y a un nœud à cet endroit là et il faut
387 essayer de le démêler et c'est là où c'est intéressant le métier d'enseignant c'est que jamais rien
388 est acquis et des nœuds on va encore en rencontrer tout au long de notre carrière il faut les

389 accepter c'est un métier où tu apprends en permanence . Mais il faut aussi se dire que ça reste
390 un métier et qu'on a aussi une vie à côté et si tu es trop à fond ça te bouffe et tu peux pas être
391 bien. Il faut se donner les bons objectifs qu'est ce qui pour moi me dit que ce que je fais c'est
392 bien et ben c'est le fait de voir que les élèves déjà vont à l'école et ils sont contents, que tu as
393 réussi à leur apprendre des choses, que oui t'échoues mais que tu le sens et que tu peux te
394 remettre en question pour aller de l'avant et que ça va venir et qu'il faut du temps quoi.

395 S: Est-ce que tu penses que ces situations là quand tu es parfois en difficultés ça peut affecter
396 le bien-être des élèves?

397 M: (réflexion) bah surtout sur le côté mal-être pas le côté difficultés parce que être en
398 difficultés c'est comme un acteur si tu montres pas que tu as oublié ton texte ça se verra pas.
399 Si tu arrives devant ta classe et que tu es pas bien c'est même pas la peine ça se sent ça se voit
400 tu vas t'énerver beaucoup plus facilement et c'est flagrant. Il y a Pennac qui disait dans
401 "chagrins d'école" quand tu entres, quand tu passes le pas de la porte tous tes problèmes
402 restent sur le pas de la porte. C'est exactement ça.

403 S: donc globalement comment tu évaluerais ton bien-être professionnel?

404 M: euh je me sens bien fin je me sens déjà beaucoup mieux qu'au début de l'année ça c'est
405 clair et net et même globalement c'est clair qu'on a besoin de retours on a besoin d'entendre de
406 notre tuteur que ça se passe bien, on a besoin d'entendre de la part de l'inspecteur que ça se
407 passe bien c'est quand même la personne institutionnelle qui te dit si t'es dans les clous. Ma
408 tutrice PEMF m'a vraiment fait comprendre pas mal de choses, les deux tuteurs ESPE que j'ai
409 eu aussi et quand ils te disent la gestion de la classe ça se passe bien t'es content. Les parents
410 aussi quand ils te disent qu'ils sont contents quand les enfants te disent qu'ils sont contents ça
411 fait du bien.

412 S: tu te sens bien vis à vis de ton statut d'enseignante tu te sens à ta place?

413 M: oui ah oui complètement

414 S: très bien alors on va conclure avec ton ressenti par rapport au bien-être de tes élèves est ce
415 que tu penses que tu réussis à leur donner un cadre dans lequel ils peuvent se sentir bien?

416 M: euh pour certains oui pour d'autres non je pense que globalement les règles qu'on a mis en
417 place je pense qu'elles conviennent puisque on arrive à travailler déjà. Les élèves se sentent
418 bien sauf justement certains CM1 qui sont hyper attachés à leur réussite alors quand il y un

419 rond rouge ou qu'ils n'y arrivent pas et ben c'est pleurs directement. J'essaie de les rassurer de
420 leur dire que c'est que sur le moment une évaluation ou qu'on est là pour s'entraîner ça
421 commence à rentrer.

422 S: donc ça serait plutôt par rapport aux apprentissages

423 M: oui et il y en a d'autres pour qui c'est le comportement j'en ai un qui est suivi on refait une
424 ESS encore le 12 mai lui c'est purement comportemental alors l'intégration dans le groupe est
425 difficile mais les élèves essaient de l'inclure. J'en ai un qui n'arrive pas à s'intégrer dans le
426 groupe et tout est centré autour de lui donc là ça devient difficile. Mais globalement oui c'est
427 plus sur la réussite, les mettre en réussite c'est difficile.

428 S: très bien. Et du coup comment tu évalues ton identité professionnelle? Elle est encore à
429 trouver, en construction en bonne voie d'acquisition?

430 M : je pense que j'ai mes bases, je ne dis pas qu'elles ne vont pas évoluer parce que parfois on
431 doit tout démolir pour tout reconstruire mais je pense que j'ai les bases et là je suis entrain de
432 voir si je veux plus être brique ou si je vais peut-être mixer un peu. Je pense que je vais plus
433 être dans genre brique, ardoises. Mais j'ai hâte aussi d'être l'année prochaine pour justement
434 voir / ça me dérangerait pas du tout d'être remplaçante bien au contraire ou d'être sur un poste
435 fractionné pour pouvoir voir toutes les pratiques et aller piocher un peu à droite et à gauche
436 tout ce qui se fait et rencontrer les choses qui se font.

437 S: Et bien je te remercie pour cet entretien

Convention de transcription:

/ : interruption dans le discours

(abcde) : indications non-verbales

Engagement de non-plagiat

Je soussignée Sophie Martin,

étudiante en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes

- déclare avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour rédiger ce mémoire.

Nantes, le 10/05/2016

Signature:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Sophie Martin', written in a cursive style.

Résumé

De nombreuses recherches mettent en avant le caractère indispensable du bien-être dans la réussite scolaire. L'objectif premier de tout enseignant étant de faire accéder chaque élève à la réussite. Or, lorsqu'un enseignant débute dans le métier, il est confronté à de nombreuses difficultés didactiques, pédagogiques, relationnelles le plaçant lui-même dans une situation inconfortable. Ce mémoire a pour objet la mise en relation entre ces difficultés premières, le bien-être de l'enseignant et l'engagement de ce dernier dans le développement du bien-être des élèves. La construction identitaire des jeunes enseignants est-il un obstacle à la mise en place d'actions en faveur du bien-être scolaire?

Mots clés

bien-être - action - développement des capacités professionnelles - climat de classe - enseignant stagiaire

Summary

Research shows the huge importance of well-being for success at school. And this is the first intention of education. But, a trainee teacher has to face difficulties like didactic techniques, pedagogy, relationships. Teacher is in a difficult position. My research paper topic is relations between the initial difficulties, teacher well-being and teacher's power to act for pupil well-being. Is the identity building an obstacle to act for pupil well-being?

Key words

well being - action - skill development - classroom climate - trainee teacher