



HAL
open science

La satisfaction dans le métier enseignant

Nadia Nougaret

► **To cite this version:**

| Nadia Nougaret. La satisfaction dans le métier enseignant. Education. 2019. <dumas-02180607>

HAL Id: dumas-02180607

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02180607v1>

Submitted on 11 Jul 2019

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Languedoc - Roussillon

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

**Parcours TERE « Travail Enseignant, Relation Éducative »
Mention « Pratique et ingénierie de la Formation »
Mémoire de Master**

LA SATISFACTION DANS LE MÉTIER ENSEIGNANT

NOUGARET Nadia

Années universitaires 2016-2019

Directeur de mémoire : M^{me} VORGY Lise

Membre du jury : M. LEBLANC Serge

Soutenu en juillet 2019

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier la directrice de ce mémoire, M^{me} Lise Vorgy, pour son accompagnement tout au long de ce travail, pour son aide et pour le temps qu'elle m'a consacré.

Pour leur enseignement et leurs conseils, je ne manquerais pas d'exprimer également ma gratitude aux professeurs du Master TERE.

Je remercie, pour la confiance et le temps qu'ils m'ont accordés, mes quatre collègues interviewés.

J'adresse une pensée à mes camarades de promotion.

Mes plus vifs remerciements à Pascale pour son soutien, sa relecture attentive et ses conseils, toujours si judicieux.

Résumé

Ce mémoire traite de la satisfaction au travail des enseignants. L'objectif est d'étudier les motifs de contentement dans un métier de service où l'interaction avec les élèves joue un rôle essentiel. L'enquête concerne l'étude des représentations des enseignants sur leur métier et du plaisir qu'ils en retirent. Quatre entretiens semi-compréhensifs ont été réalisés afin de recueillir et d'analyser des données dans un cadre qualitatif. Dans ces entretiens, la satisfaction présente un lien avec la recherche et l'espérance de marques de reconnaissance, l'évolution des enseignants au cours de leur carrière et celle des élèves dans leurs apprentissages et pour finir, des liens avec les ambitions et les valeurs humaines et sociales engagées dans la formation d'enfants appelés à devenir des adultes.

Mots-clés : satisfaction, représentations, relation à l'élève, reconnaissance, élève-miroir.

Table des matières

Introduction.....	5
1 ^{ère} partie : Éléments concourants à la satisfaction des enseignants.....	8
A – Caractériser, définir la satisfaction.....	8
B – S'épanouir dans son travail pour être plus efficace.....	9
C – Transmettre des savoirs.....	10
D – S'engager, se désengager.....	13
E – Autres sources de satisfaction	14
F – Établir de bonnes relations avec les élèves.....	15
Problématisation.....	19
2 ^{ème} partie : Étude de terrain, le cadre méthodologique.....	20
A – Le choix des entretiens semi-compréhensifs.....	20
B – La sélection des interviewés.....	20
C – La mise en œuvre et les obstacles dans la réalisation des entretiens.....	21
D – L'analyse des données.....	22
E – Les résumés des entretiens.....	23
3 ^{ème} partie : Analyse des entretiens.....	27
A - La reconnaissance d'un travail « bien fait ».....	27
a) Des marques de reconnaissance immédiates.....	27
b) Une reconnaissance sur le long terme.....	28
c) Une reconnaissance en lien avec l'adhésion des élèves.....	30
d) Une motivation et une satisfaction mutuelles.....	31
B – Le travail éducatif entendu comme progression.....	33
a) Découvrir le métier : de la douleur à l'apaisement.....	33
b) Faire progresser, faire grandir.....	36
c) Faire réfléchir l'élève-miroir.....	37
C – Avoir des ambitions.....	39
a) Établir une relation humaniste.....	39
b) Conserver un niveau d'exigence élevé.....	41
c) Former de futurs citoyens, de futurs adultes.....	42
Conclusion.....	45
Bibliographie.....	47

Introduction

Lorsqu'on entre « malaise enseignant » dans un moteur de recherches, on trouve des articles issus de la presse nationale et régionale, des articles de chercheurs universitaires, des comptes rendus de colloques ; une littérature variée qui montre que ce malaise est pris en compte et étudié. Il est décortiqué, analysé, mesuré par des spécialistes, des sondages, des chiffres : la MGEN¹ tente de mesurer la santé physique et psychologique du corps enseignant ; le ministère compte les démissionnaires ; les théoriciens en tirent des conclusions. En filigrane, on devine la question du plaisir d'enseigner, du bonheur des enseignants, du bien-être au travail. En parlant de leur souffrance, les professeurs évoquent leurs espoirs, leur satisfaction. La question est donc de savoir ce qui rend les enseignants heureux ? Qu'est-ce qui est épanouissant, gratifiant dans ce métier ? Quelles sont les sources de satisfaction ? Mes hypothèses de départ étaient d'abord en lien avec les pratiques pédagogiques : s'investir dans des projets, changer sa pratique pédagogique, cela peut-il entretenir le goût d'enseigner et rompre avec la routine ? Autre élément de réflexion : le public scolaire. L'enseignant étant quotidiennement au contact des élèves, ce métier étant un métier de service public, composé essentiellement d'échanges humains, on peut se demander quelle importance la relation à l'élève occupe dans la notion de bien-être au travail. Là aussi, des stratégies se mettent en place : changer d'établissement ou de commune afin de choisir un profil de classes ou d'élèves permet-il d'avoir une relation avec eux plus satisfaisante, plus gratifiante ?

Si le mot « malaise » s'est imposé et parvient à fédérer les idées et les opinions, il m'a été difficile de choisir son opposé dans le cadre du métier d'enseignant : plaisir, bonheur, satisfaction, gratification, épanouissement... La notion de bonheur s'accompagne de l'idée de chance, ce qui suppose une part d'aléatoire, l'idée que l'on ne peut maîtriser la situation, ou fait allusion à un idéal rare et difficile à atteindre. Avec le plaisir et la gratification, il y a la notion de plaire, donc d'une certaine séduction, d'un certain narcissisme : cela me semblait trop limitatif et presque péjoratif. Après avoir lu les dictionnaires et la littérature scientifique, c'est le mot « satisfaction » que j'ai choisi : il me paraissait le plus pertinent et le plus en adéquation avec le métier d'enseignant.

- Selon le dictionnaire Littré² :

« Sentiment agréable que nous éprouvons quand les choses sont à notre gré ».

1 MGEN = Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale

2 Dictionnaire Littré, XIX^{ème} s, « Satisfaction », <https://www.littre.org/definition/satisfaction> (consulté le 04/03/19)

- Selon le dictionnaire de l'Académie française³ :

« Contentement, plaisir éprouvé quand on a ce qu'on demandait, ce qu'on souhaitait, ce dont on avait besoin ».

- Selon le Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFI)⁴ :

« État affectif fait de plaisir et de soulagement, éprouvé par celui qui a obtenu ce qu'il souhaitait ».

Selon la définition du Littré, la satisfaction est un état alors que selon l'Académie française et le Trésor de la Langue Française, c'est un processus résultant d'un souhait, d'une demande ou d'un besoin. Dans le cadre du métier d'enseignant, il s'agit d'un sentiment lié à la réalisation d'un ou de plusieurs objectifs propres à chacun. La satisfaction est donc un sentiment intime, relatif et fluctuant selon la personne, les objectifs qu'elle se fixe, la réalisation de ces objectifs. Un enseignant peut exprimer alors son degré de satisfaction soit dans la classe, au moment de la réalisation, soit en dehors de la classe, plus tard, quand il procède à une analyse, une évaluation de son action et des réalisations effectuées. Certains se fixent des objectifs ambitieux et difficilement réalisables, qui ne peuvent qu'entraîner frustration et mal-être ; d'autres se fixent des objectifs plus simples et plus faciles à réaliser mais cela ne les rend pas plus heureux quand ces objectifs sont dénigrés ou semblent être un renoncement face à un « soi-disant » abaissement du niveau scolaire des élèves par exemple. Mes premières investigations se sont faites sur des sites internet d'enseignants mettant volontairement en avant leur plaisir d'enseigner et de partager ce plaisir avec des collègues ou un public plus large. Les témoignages de satisfaction concernaient essentiellement les échanges avec les élèves, le plaisir que l'on peut avoir quand « ils ont les yeux qui brillent », quand ils s'étonnent que le cours soit déjà fini, quand ils se réjouissent de faire une activité. Il me paraissait évident qu'il y avait un lien entre le plaisir d'enseigner et l'interaction avec les élèves.

Mesurer la satisfaction d'une personne reste complexe. Quelle unité choisir ? Quels éléments prendre en compte ? J'envisageais de prendre en compte la participation à des projets, l'investissement dans l'établissement ou bien l'absentéisme, mais rien de cela n'était concluant. Ne pas s'investir dans son établissement n'a pas forcément de lien avec le plaisir que l'on éprouve à enseigner, de même qu'être présent ne signifie pas que l'on aime son emploi. Pour réaliser mon travail de recherche, je me suis donc dirigée vers une étude des représentations sociales des enseignants. Il me paraissait pertinent d'interroger des collègues sur leur plaisir d'enseigner, d'avoir

3 Académie française, 9^{ème} édition (éd actuelle), « Satisfaction », <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S0535> (consulté le 04/03/19)

4 Le Trésor de la Langue Française Informatisé, XIX^{ème} – XX^{ème} siècles, « Satisfaction », <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=1303522515;r=1;nat=;sol=1> (consulté le 04/03/19)

leur ressenti sur leurs sources de satisfaction. C'est leur façon de la mesurer que j'allais tenter de percevoir. Ce serait à eux de m'expliquer leurs critères d'appréciation. C'est grâce à des entretiens semi-compréhensifs que j'ai pu récolter les données nécessaires au traitement de mon sujet. Dans ce genre d'entretien où le chercheur intervient le moins possible après avoir posé sa question de départ, la parole de chaque interviewé est recueillie le plus objectivement possible. L'enquêteur ne relance l'entretien qu'à partir de la parole de l'enquêté, sans jugement et, dans le cas présent, libre d'expliquer ce qui est source de satisfaction pour lui.

Je présenterai dans la première partie de ce mémoire des éléments issus de lectures scientifiques, concourant à la satisfaction des enseignants. Après avoir circonscris cette notion, des éléments permettant d'évaluer la satisfaction seront présentés : la notion d'épanouissement professionnel tout d'abord, qui permet un travail plus efficace et une plus grande réussite pour les élèves ; vient ensuite la transmission des savoirs qui commence dès le travail préparatoire effectué à la maison ; puis, la notion d'engagement ou de désengagement dans le métier et ses activités annexes. L'étude se termine avec la relation à l'élève, élément fondamental du métier.

Dans une deuxième partie, je présenterai la recherche effectuée sur le terrain grâce à quatre entretiens semi-compréhensifs. Après avoir explicité la méthode utilisée, les entretiens seront résumés, analysés, et conduiront à une mise en perspective avec les lectures effectuées lors de la troisième partie dans laquelle le premier angle d'analyse présenté sera l'importance de la reconnaissance d'un travail bien fait dans la satisfaction des enseignants, puis la progression, l'adaptation dans leur travail et celui des élèves pour aboutir à des situations satisfaisantes et pour finir par les ambitions et les exigences des professeurs comme objectifs satisfaisants à atteindre. Une conclusion tentera de mettre quelques éléments en perspective et proposera des pistes d'approfondissement.

1^{ère} partie : Éléments concourants à la satisfaction des enseignants

La littérature scientifique s'est penchée sur les éléments qui permettent aux enseignants de dire qu'ils sont satisfaits du travail effectué. Quels sont ces éléments ? Comment contribuent-ils au plaisir d'enseigner ?

A – Caractériser, définir la satisfaction

Dans *Psychologie du travail et des organisations*⁵, Davy CASTEL définit le concept de satisfaction au travail comme un état émotionnel résultant de l'évaluation faite par une personne de son travail à travers les dimensions cognitive, affective et conative. La dimension cognitive est le jugement évaluatif de la personne, ce qui entraîne la dimension affective. En fonction de l'affect, une remédiation se met en place en vue de réduire l'insatisfaction ou d'augmenter la satisfaction, cela correspond à la dimension conative ; des efforts, des impulsions sont données pour un passage à l'action plus satisfaisant.

La satisfaction au travail est multifactorielle et subjective, elle correspond à des attentes réalisées ou pas et non à des besoins satisfaits ou pas. Ainsi, une forte insatisfaction peut être liée à des attentes élevées et non pas à de mauvaises conditions de travail. La subjectivité de la satisfaction au travail détermine les comportements des individus, notamment dans les stratégies déjà mentionnées pour atteindre les objectifs fixés par le travailleur.

Les chercheurs participants à la chaire UNESCO, sous la direction de Luc RIA, ont donné, en 2016, une définition en deux parties de la satisfaction au travail : tout d'abord, « La satisfaction au travail exprime un état psychologique reflétant une perception positive de son travail ou de ses expériences de travail. Elle peut être considérée de manière globale, d'une part, et par rapport à certains aspects précis du travail, d'autre part ». L'autre partie de la définition est plus spécifique au travail enseignant : « Ressenti dans l'effectuation de son travail, dont le cœur est la transmission de connaissances chez les enseignants, prenant aussi bien en compte la conception, la réalisation que le bilan de son activité. Ces ressentis sont mis en relation avec des perceptions de confort, d'être professionnel et des jugements de beauté et d'efficacité ».

⁵ Valléry, G. Bobillier-Chaumont, M-E. Brangier, E. Dubois M. (2016) *Psychologie du travail et des organisations, 110 notions clés*, Dunod.

Dans la littérature scientifique, la réponse à la question « Qu'est-ce qui apporte de la satisfaction aux enseignants ? » est diverse en fonction du champ d'investigation de chaque chercheur. Suivant si l'auteur est sociologue ou psychologue, le point de vue, l'angle d'approche sont différents. Toutefois, des éléments semblent être communs : l'épanouissement professionnel, la préparation des cours et leur réalisation en classe, l'engagement ou le désengagement dans le métier, la relation aux élèves.

B – S'épanouir dans son travail pour être plus efficace

Pour les chercheurs associés de la chaire UNESCO, in *Former les enseignants au XXI^{ème} siècle* (2016), « s'épanouir dans son travail serait un facteur d'engagement favorisant une meilleure efficacité du système éducatif ». Il est donc affirmé qu'il y a un lien entre l'épanouissement au travail, l'engagement et la réussite des élèves. Prendre en compte le plaisir des enseignants, leur bien-être serait une façon de faire mieux réussir les élèves. La question est ensuite posée de savoir ce qu'est un métier épanouissant. Pour Sabine COSTE, c'est un métier qui permet de réaliser des traits de son identité, de sa personnalité, d'y développer ses compétences. Un métier intéressant excite, stimule, permet d'innover et de se réaliser. Elle mentionne deux critères qui peuvent être pris en compte par les travailleurs : le jugement de beauté, c'est-à-dire le travail « bien fait », évalué selon elle par l'institution, et le jugement d'utilité, qui prend plutôt en compte l'adhésion et la réussite des élèves. Françoise CARRAUD mentionne DEJOURS (1980), et explique que, selon la psychodynamique du travail, souffrance et plaisir ne s'opposent pas ; au contraire, ils sont intimement liés et n'existent que l'un avec l'autre : c'est en surmontant, contournant ou résolvant une difficulté que naît la satisfaction. Elle rejoint Sabine COSTE sur le critère de perception d'utilité mais elle divise le jugement de beauté en deux sous-critères : celui de professionnalité (le travail bien fait, validé par l'Institution) et d'authenticité (un travail en adéquation avec la personnalité et les compétences de la personne).

Pour Joséphine MUKAMURERA et Maurice TARDIF, le concept d'épanouissement professionnel relève de la psychologie et de la psychologie sociale, cela renvoie à un univers subjectif du travail, des affects, des émotions, de la santé mentale des travailleurs. La notion d'épanouissement est donc liée à la représentation que l'enseignant peut construire de sa propre performance (les jugements de beauté et d'utilité sont imbriqués). Cette perception peut être validée par une reconnaissance externe (les parents, la société, l'institution) ou interne (les pairs, le chef d'établissement).

C – Transmettre des savoirs

Selon F. GIUST-DESPRAIRIES, la transmission des savoirs est considérée comme la fonction essentielle de l'enseignement, c'est un objet d'investissement au cœur de la construction identitaire. Cela participe aux deux critères d'évaluation des travailleurs : un travail bien fait, préparé en amont et réalisé en classe, et un travail utile, qui va permettre la réussite des élèves. Cette transmission se prépare, le plus souvent à la maison, sur un temps considéré à la fois comme un temps professionnel mais aussi un temps personnel que l'on gère sans compter au point de parler d'un « envahissement du temps de travail sur le temps personnel » (F. LANTHEAUME, C. HÉLOU – 2008). Ce temps est ambivalent, à la fois source de satisfaction et de tension. Source de satisfaction puisqu'on fixe les règles soi-même, que l'on continue d'apprendre ; c'est un moment de réflexion qui peut être extrêmement enrichissant. Source de tension parce que les moments consacrés à ce travail entrent en concurrence avec ceux que l'on souhaiterait consacrer à sa famille ou à ses loisirs. A cette tension s'ajoute la contradiction avec l'image sociale du métier qui supposerait beaucoup de temps libre, alors que dans les entretiens, les enseignants mentionnent l'impression de toujours courir après le temps. Les études menées sur la durée de travail des professeurs évaluent le temps hebdomadaire travaillé autour des quarante à quarante quatre heures. Ces moments de préparation sont cruciaux pour l'intéressement des élèves et pour que l'enseignant considère avoir réalisé un bon travail. Comme le système éducatif présente l'élève mobilisé comme un élève qui a plus de chance de réussir (aussi bien aux examens qu'à atteindre les niveaux de compétences attendus), cela fait entrer en ligne de compte le critère d'utilité également. Il y a donc une pression pour enrôler les élèves dans un projet d'apprentissage, moyen, selon certains, de lutter contre leur résistance. Les enseignants développent donc de plus en plus d'efforts d'intéressement. Pour certains, peut-être mal informés des raisons de ces résistances, cela paraît sans fin et épuisant, le résultat peu satisfaisant et l'ensemble contribue donc à un fort découragement. Il semble que les efforts aient été faits en vain et que l'enseignant ait perdu son temps, qu'il soit inutile, si la réussite n'est pas au rendez-vous.

Une autre tension se met en place selon A. BARRERE (2002) entre « boucler » le programme et transmettre le goût du savoir ; c'est aussi à ce moment que commence à se mesurer « l'écart entre travail prescrit et réel ». Le travail prescrit est du domaine de l'Institution (les programmes) et de l'enseignant. Le travail réel est en lien avec la réalisation de la tâche par l'élève et/ou par le professeur. On peut croiser les notions et prendre en compte aussi bien le travail prescrit par l'institution et le travail réalisé par l'enseignant que le travail prescrit par l'enseignant et réalisé par l'élève. La tâche prescrite commence, le plus souvent, par un professeur qui prépare, seul, à son domicile, un cours, une séance. Il se retrouve dans la situation d'avoir à critiquer (dans le sens

premier du verbe) le programme, c'est-à-dire d'opérer des choix. Certains regrettent alors d'être isolés et en souffrent. D'autres saluent au contraire leur autonomie, leur liberté de fixer des règles et de réaliser des choix. Les contraintes liées aux consignes officielles ne sont pas mentionnées de manière négative par les enseignants interrogés (A. BARRERE – 2017), ils disent s'adapter assez facilement. C'est déjà dans ce moment de préparation que se pose la question du « travail bien fait » (Y. CLOT – 1999), qui se posera aussi à d'autres moments. Quels critères prendre en compte ? Comment évaluer si le travail a effectivement été bien fait ? Pour beaucoup d'enseignants interrogés, c'est l'heure de la classe qui permet ensuite de déterminer si c'est une réussite ou un échec. Peu d'éléments, autres que celui-ci, sont mentionnés. On peut s'étonner que les évaluations et les résultats aux examens ne soient pas vraiment mentionnés, cela tend à montrer que ces critères ne sont pas perçus comme primordiaux par les enseignants, leur jugement se construisant avec d'autres éléments.

Ce moment de préparation, cette « utopie du loisir studieux » (A. BARRERE 2002), est une vraie source de satisfaction en début de carrière. Les jeunes enseignants ont le sentiment d'être payés pour se cultiver. C'est l'euphorie de la connaissance, préparer un cours est enrichissant et stimulant. Cela s'accompagne d'un tri : à l'entrée dans le métier, on réalise l'inutilité de certaines connaissances et la nécessité de s'en approprier de nouvelles, notamment des compétences pédagogiques. Après quelques années, préparer un cours n'est plus forcément aussi intéressant, l'attrait de la nouveauté, entre autres, est perdu, la routine peut s'installer ; mais le goût pour la matière et l'enrichissement culturel et intellectuel peuvent perdurer. Par exemple, on réalise qu'on ne fait plus de lecture pour le plaisir mais toujours pour le travail ; que les sorties en famille même ont un lien avec l'enseignement, les programmes. Certains enseignants ont du mal à faire la part des choses entre leur métier, qu'ils apprécient énormément, qui les passionne, et leur vie familiale et personnelle, ce qui peut conduire alors vers un « burn out ».

Le moment de préparation est aussi celui du « deuil de la discipline » (A. BARRERE - 2017), cela consiste à souffrir de ce qu'on ne fait pas, de ce qu'on ne peut réaliser, soit par manque de temps, soit parce que les programmes n'y accordent qu'une faible part (ou aucune). Le sens que l'enseignant porte en lui entre en conflit avec celui des consignes officielles, mais aussi avec celui de l'élève. L'enseignant a l'impression d'abaisser le niveau afin d'être compris du plus grand nombre, cela peut conduire au sentiment d'atrophie intellectuelle, pour un professeur de langue par exemple (A. BARRERE – 2002). Il y a l'impression de perdre du vocabulaire par manque de stimulation en ne pratiquant pas assez ou pas de façon assez complexe. Un professeur de mathématiques, depuis longtemps en collège, qui n'arrive pas à résoudre un problème de terminale S, peut perdre son estime de soi. Certains enseignants interrogés vont alors parler d'usure, de lassitude. Cette situation

est aussi appelée « activité empêchée » (Y. CLOT - 1999). L'usure professionnelle vient d'un « esprit arrêté », ou en tout cas ralenti par ce qu'un travailleur ne peut pas faire dans le cadre de son métier, de ses tâches, quand il perçoit des possibilités sans pouvoir les réaliser.

Dans cette situation, certains cherchent de la stimulation, en passant par exemple un concours supérieur, ou en changeant de public. C'est « l'homologie du prestige » (A. BARRERE - 2002), un lien tissé entre la qualification du professeur et le niveau scolaire des élèves. En lycée, être agrégé signifie avoir les sections les plus importantes et les plus prestigieuses : le poids de la matière à un examen, comme le bac, motive les élèves sans qu'il y ait besoin de la susciter. Des classes sont valorisées et particulièrement recherchées par certains (BTS, terminales S, classes préparatoires, *etc.*). La mutation est un élément de promotion en l'absence de perspectives professionnelles : cela consiste soit à rechercher des établissements de centre-ville (souvent de meilleure réputation puisqu'accueillant des catégories socio-professionnelles plus élevées), soit à choisir une académie du Sud de la France. F. LANTHEAUME et C. HÉLOU (2008) distinguent la « fuite externe », qui passe du changement d'établissement au changement de métier, et la « fuite interne », dans la négociation à l'intérieur de l'établissement. A ces deux solutions, ils ajoutent les propositions de HIRSHMAN (1972) : l'engagement, pour une personne qui cherche à atteindre les objectifs quel que soit le contexte ; l'expression du désaccord pour ceux qui ont l'espoir de changer la situation ; et enfin l'apathie. Cela conduit à une adaptation : négocier avec la règle, avec la situation pour durer et ménager plaisir et intérêt. C'est une posture de résistance nécessitant un travail actif de construction.

Vient enfin le moment de la classe. Faire cours est « le nœud émotionnel du travail » (A. BARRERE – 2002). Le cours magistral étant discrédité depuis quelques années par les adeptes des méthodes actives, l'objectif de l'enseignant en classe est donc, désormais, d'animer le travail des élèves, tout en gérant l'ordre dans le groupe. La parole du maître n'est plus le seul agent de transmission des savoirs : les élèves doivent s'approprier, manipuler et mettre en relation les nouvelles connaissances. Pour certains, rabâcher les consignes, vérifier le travail, le matériel, rappeler à l'ordre, prend de plus en plus de temps ; ainsi, ils ont l'impression de ne pas faire leur « vrai » travail, mais de « faire le flic » et pas d'enseigner (A. BARRERE – 2017). Cette situation est souvent très éprouvante en début de carrière, quand le néo-titulaire se retrouve confronté à une situation réelle et non plus aux représentations qu'il s'en faisait. Les tâches d'autorité nécessitent un fort investissement personnel et conditionnent à la fois le rapport à l'élève et la transmission pédagogique. Les émotions vécues en classe conditionnent le sens et la satisfaction que l'on trouve à pratiquer son métier.

D – S'engager, se désengager

Lors des moments de crise et de doute, la notion d'engagement dans le métier ou au contraire de désengagement, se pose. J.M DE KETELE⁶ (2013) définit l'engagement professionnel comme une attitude d'adhésion. Le travailleur dépense de l'énergie à réaliser des tâches, donne de sa personne afin d'en recueillir des bénéfices. Le mot « investissement » peut aussi être utilisé, mais il est plus, selon DE KETELE, une composante de l'engagement qu'un synonyme. « Nous définissons l'engagement professionnel comme l'ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment du devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle ».

Pour HUBERMAN (1989), tous les enseignants vivent au moins deux phases dans leur carrière : « l'entrée dans la carrière », souvent bousculée par des émotions très fortes d'enthousiasme ou de souffrance, suivie d'une phase plus calme, plus satisfaisante, de « stabilisation ». Les deux autres phases ne sont pas aussi automatiques, elles dépendent des personnes, de leur histoire. Par exemple, une éventuelle grande crise de remise en question qui survient, selon lui, entre la quinzième et la vingt-cinquième année de métier, ce qui peut coïncider avec « la crise de la quarantaine » pour quelqu'un qui serait entré dans la carrière à la suite de ses études supérieures. Moment de désenchantement, routine et monotonie, sont mentionnés : c'est le moment de faire le bilan de sa carrière et d'en envisager éventuellement une autre. Suivant comment cette crise est surmontée, suivant les personnes, les solutions sont diversement adoptées. Il peut y avoir une phase de sérénité : on n'a plus rien à prouver, ni à soi, ni aux autres, la reconnaissance professionnelle (comme un bénéfice attendu et espéré) n'est plus aussi fortement souhaitée ; on est moins sensible au jugement de l'autre. Cela s'accompagne souvent d'un plus faible engagement dans certaines tâches, en lien probablement aussi avec une énergie affaiblie pour diverses raisons mais aussi d'une possibilité de réconciliation entre le soi réel et le soi idéal, entre le travail que l'on voudrait idéalement fournir et le travail réellement fourni. A cette crise, certains réagissent en renouvelant leurs pratiques pédagogiques, en découvrant et expérimentant de nouvelles pratiques.

Le désengagement peut être aussi un détachement, serein ou amer, de son métier : aménager son temps de travail par exemple (ou temps partiel) afin de s'occuper davantage de soi, de sa famille ; s'investir dans des activités extérieures sans lien avec le milieu professionnel... En même temps qu'il se désengage de certaines tâches et préoccupations, un enseignant peut s'engager

⁶ Jorro, A. – De Ketele, J.M. (sous la direction de) (2013) *L'engagement professionnel en éducation et formation*, De Boek

plus spécifiquement sur une activité et développer un aspect spécifique du métier, par exemple, faire de la formation auprès de jeunes collègues. Cet apparent paradoxe est traité par F. LANTHEAUME et C. HÉLOU (2008). Pour eux, « s'engager ou se désengager » est une solution apportée au malaise et à la souffrance autant qu'un moyen de garder le plaisir d'enseigner. Se désengager permet de libérer du temps, de se libérer de certaines contraintes et donc de se recentrer sur le noyau du métier : les élèves. Cela permet de limiter certains stress liés à des tâches annexes : en refusant les classes à examen par exemple ou en n'étant pas professeur principal afin de limiter les tâches administratives et d'orientation. Ce désengagement peut être progressif et réversible. S'engager est un moyen de vivre son métier autrement et de rompre avec la routine et l'ennui, en s'investissant dans des projets pédagogiques ou en intégrant le conseil d'administration de l'établissement. C'est aussi une façon de se rassurer, puisque « j'ai fait mon maximum ».

Dans cette phase, l'adhésion et l'attachement au métier restent importants dans la plupart des cas. Ce qui est remis en question est l'énergie déployée dans la réalisation des tâches ou la répartition des efforts. Un rééquilibrage semble s'opérer : soit les efforts portés dans de nombreux domaines se limitent à un nombre plus limité, soit les efforts portés dans certains domaines se déplacent pour couvrir d'autres domaines jusque-là ignorés ou délaissés.

E – Autres sources de satisfaction

Les auteurs mentionnés ont développé d'autres thèmes en lien avec la souffrance ou la satisfaction du métier d'enseignant. Tout élément de notre vie professionnelle peut être source de souffrance s'il dysfonctionne. Ces éléments sont nombreux et pas forcément hiérarchisés, il est difficile de savoir l'importance que les personnes interrogées lui accordent, probablement parce que lorsqu'on souffre, on se focalise sur cet élément plus particulièrement. A l'inverse, les ouvrages ou articles mentionnant le plaisir d'enseigner mentionnent bien moins d'éléments comme source de satisfaction.

Les éléments liés à la souffrance des enseignants, aux malaises (au pluriel) sont pour A. BARRERE (2017) : le manque de reconnaissance du chef d'établissement, des collègues, des familles des enseignants qui pensent que les professeurs sont mal payés par rapport au travail fourni ; par l'importance du métier qui s'est réduite, passant d'un métier prestigieux socialement et intellectuellement au XX^{ème} siècle à un métier de classe moyenne. Pour F. GIUST-DESPRAIRIES (2003), la souffrance est liée à une reconnaissance sociale affaiblie, une pression sur les résultats, une concurrence des médias et des réseaux informatiques comme source d'instruction, le manque de soutien de l'institution. Pour terminer, F. LANTHEAUME et C. HÉLOU (2008) mentionnent des

éléments propices à la souffrance comme : les mauvaises relations entre le professeur et les élèves, à un moindre degré avec l'institution ; sont ensuite évoqués l'évaluation et les relations avec les parents. A l'inverse, sont mis en avant comme éléments de satisfaction : la relation aux élèves, la préparation de cours et la transmission des savoirs, les progrès des élèves. Dans un second temps, sont mentionnés : l'autonomie dans le travail, le sentiment de maîtrise, la preuve du travail bien fait et l'assurance de son utilité pour les élèves.

F – Établir de bonnes relations avec les élèves

Établir avec les élèves une relation saine et apaisée est un élément essentiel de la satisfaction dans le métier d'enseignant. Encore faut-il comprendre le fonctionnement de cette relation et les travers dans lesquels un professeur peut tomber. Dans cette relation inégalitaire, l'adulte représente l'autorité, le savoir, il domine l'élève. Il serait facile et tentant d'abuser de cette situation.

Pour Maurice TARDIF et Claude LESSARD (1999), l'essentiel de la tâche enseignante tourne autour du travail en classe et des élèves ; c'est ce qui occupe le plus, en durée, les enseignants. Les autres activités sont périphériques à ce noyau central. L'identité des enseignants se construit dans la classe et dans la relation avec les élèves, l'expérience de la classe donnant sens à leur vie professionnelle. Les auteurs en concluent que le bonheur dans le travail vient de la joie de travailler avec des enfants, des jeunes, de les voir changer, apprendre, découvrir. L'amour des enfants est bien souvent à l'origine du choix de carrière, un élément qui définit leur rapport au travail et nourrit positivement les professeurs. « La relation aux élèves est à la fois principale source de satisfaction du métier, en même temps que la source des épreuves, des difficultés de toutes sortes ».

Les auteurs rejoignent Yves CLOT (1999) quand ils mentionnent la dimension sociale du travail enseignant et le fait que ce travail, s'il a pour but de transformer l'objet, c'est-à-dire l'élève, transforme également le travailleur. L'activité de travail forme une triade entre le sujet, autrui et l'objet de l'activité. Cette triade peut avoir des relations conflictuelles, et être source de malaise ; mais si, au contraire, l'ensemble fonctionne harmonieusement, les trois parties s'influencent et se transforment l'une, l'autre.

Cette dimension est prise en compte par Claudine BLANCHARD-LAVILLE (2001) qui s'est intéressée aux relations entre enseignants et élèves du point de vue psychanalytique. Elle parle du « malentendu » (« mal entendu » à opposer au « bien entendu », ce que l'élève ne veut pas savoir et

ce que l'enseignant ne veut pas entendre) installé entre les deux parties. D'un côté, une volonté d'emprise pour induire un comportement ; de l'autre, un élève qui coopère ou résiste consciemment ou inconsciemment. Elle présente des exemples dont celui de Jérôme, le « fils merveilleux » : l'élève qui comble toutes les attentes de son professeur, qui est conforme à l'image que l'enseignant se fait de l'élève idéal. Cet être idéalisé et rêvé se retrouve confronté à Sophie, l'élève qui n'apporte que des déceptions. Dans le premier cas, la relation qui s'installe est une relation de proximité et d'affection alors que dans l'autre, il y a plus de distance et de condescendance. Selon l'auteur, les deux élèves reflètent une partie de la personnalité de l'enseignante, une gratifiante, l'autre moins.

Elle développe aussi le thème de la « séduction narcissique ». Consciemment ou non, les enseignants tentent de séduire les élèves en exprimant leur propre passion pour les amener à apprendre et à aimer la matière. Le choix de la matière enseignée joue un rôle primordial dans l'entrée dans la carrière, il est lié à l'histoire personnelle et éventuellement aux souffrances de la personne (dans sa propre histoire scolaire par exemple). Mickaël HUBERMAN (1989) a pris en compte cet élément et a interrogé un important groupe d'enseignants suisses sur leurs motivations à choisir ce métier, sur leurs satisfactions en début de carrière et au moment de l'entretien. Le premier élément mentionné est le contact avec les jeunes, l'amour de la matière et le plaisir de la partager, de transmettre. C'est ce qu'il appelle des « motivations actives ». Viennent ensuite les « motivations matérielles » : le salaire, la fonction et les conditions de travail (horaires) et les « motivations passives » : un métier choisi faute de mieux. Re-choisir ou non l'enseignement est utilisé ensuite comme indicateur de satisfaction, par les intervieweurs. Ceux qui ont des motivations actives disent plus majoritairement qu'ils referaient ce choix, alors que ceux qui ont des motivations passives disent majoritairement qu'ils ne le referaient pas. Pour ceux qui ont des motivations matérielles, le résultat est plus mitigé. Il semble qu'entrer dans le métier avec l'amour des élèves et de sa matière contribue à entretenir la satisfaction des enseignants.

Revenons à l'élève « miroir », Florence GIUST-DESPRAIRIES (2003) développe cette relation ambivalente où l'élève est placé en miroir de sa propre motivation : « ils s'en foutent, rien ne les intéresse ». Cette généralisation à l'ensemble de la classe et des élèves, sans se poser la question de savoir pourquoi cela ne les intéresse pas, conduit à la négation de l'autre. On retrouve, comme chez BLANCHARD-LAVILLE, « l'impossible deuil d'un enfant rêvé » où la souffrance de l'enseignant est liée à la différence entre ce que l'élève devrait être (élève idéal) et ce qu'il est réellement. Pour Françoise LANTHEAUME et Christophe HÉLOU (2008), l'effet miroir se retrouve dans la réussite des élèves. La satisfaction des enseignants provient d'un service co-construit avec les élèves (comme dans tous les métiers de service) où leur réussite signifie la réussite du professeur.

Anne BARRERE (2002) développe « la cyclothymie de la relation ». La relation entre enseignant et élève est à la fois source de vives gratifications mais aussi source de blessures narcissiques. Suivant le moment de la journée ou de la semaine, les classes n'ont pas les mêmes réactions, le professeur est donc dans une incertitude permanente, rarement confortable. Selon elle, cela s'ajoute au fait que l'autorité enseignante est toujours à justifier, elle ne va plus de soi ; les enseignants interrogés mentionnent alors « le travail de flic » qui les rebute et qui prend de plus en plus d'importance. L'auteur préconise de dissocier le rôle et la personne afin d'avoir des relations plus apaisées.

La plupart des auteurs mentionnés identifient la massification et les nouveaux publics d'élèves comme étant source de souffrance. Les rapports entre adultes et adolescents ont évolué, il faut tenir compte de leurs besoins spécifiques, de leurs caractéristiques. D'importants efforts sont donc fournis pour obtenir leur collaboration. M. HUBERMAN (1989) mentionne l'âge et l'effet générationnel. En début de carrière, la relation qui s'installe avec les élèves est plutôt fraternelle ou parentale. En vieillissant, la distance affective est plus grande, on n'est plus de la même génération, il y a moins de points communs, de liens avec les élèves. Cette distance affective n'est pas forcément négative.

A. BARRERE (2017) mentionne une autre source de souffrance liée à la reproduction des inégalités sociales. Dans la lignée des travaux de BOURDIEU et PASSERON (1964), elle développe le sentiment d'impuissance des enseignants face aux difficultés scolaires des élèves et au sentiment que l'institution ne fait pas ce qu'il faut pour les aider à mieux réussir. Toutefois, il est mentionné que pour certains professeurs, cette impuissance est contrée par un sentiment d'utilité sociale, dans des établissements où il semble que si les élèves réussissent, c'est grâce aux enseignants. « L'effet Pygmalion » - aussi appelé « effet Rosenthal » - est le résultat d'un ensemble d'expériences réalisées sur des élèves et des maîtres. A un groupe d'étudiants chargé d'apprendre à des souris à sortir d'un labyrinthe, ROSENTHAL fait croire que les souris sont particulièrement intelligentes et que les résultats vont être exceptionnels. A un autre groupe d'étudiants, il confie le même genre de souris mais en leur disant que pour des raisons génétiques, elles n'y arriveront sûrement pas. Les souris sont donc les mêmes, mais les étudiants ne les considèrent pas de la même façon, ne les entraînent pas de la même façon. Le premier groupe va très bien réussir l'épreuve du labyrinthe quand le second arrivera à peine à prendre le départ. Le simple fait qu'une autorité (parent, professeur) croit en la réussite de quelqu'un améliore les probabilités de succès. ROSENTHAL choisit ensuite une école d'un quartier très défavorisé où il fait passer des tests de QI à des élèves, sans leur en communiquer les résultats, mais en transmettant aux maîtres de faux chiffres. Un an plus tard, les tests sont refaits. Les élèves à qui on avait accordé un QI surévalué ont progressé, alors que ceux à qui on a attribué

un résultat faible ont régressé. Les enseignants n'ont absolument pas conscience d'avoir traité les élèves différemment. Il a été conclu de ces expériences que l'attitude des professeurs influence fortement les élèves : ils réussissent mieux si les enseignants ont des attentes élevées et croient en eux. On parle de prophétie auto-réalisatrice : le jugement que l'on porte sur une personne conditionne en partie son comportement. L'enseignant a des attentes différentes selon ce qu'il croit savoir des élèves, cela contribue à en faire réussir grâce à l'« effet Pygmalion » ou au contraire à les catégoriser dans l'échec, c'est « l'effet golem ».

La relation éducative est une relation inégalitaire dans laquelle les différentes parties se transforment mutuellement. Il faut en tenir compte et accepter les élèves tels qu'ils sont réellement et pas tels qu'on les imagine.

La littérature scientifique a montré que la satisfaction est une notion subjective, fluctuante qui s'évalue selon deux critères fondamentaux : le critère de beauté et celui d'utilité. Toutefois, d'autres éléments peuvent être pris en compte et chaque chercheur mène son étude avec son approche spécifique. Il est à noter que tous ces éléments sont imbriqués et sont en même temps source de satisfaction et de malaise. Puisqu'il est établi, par la communauté scientifique, que la satisfaction des enseignants contribue à la réussite des élèves, il est intéressant d'étudier les moyens adoptés pour surmonter les crises : les négociations permanentes entre ce que l'on voudrait faire et ce que l'on fait réellement ; l'adaptation à la situation avec tentative de l'améliorer ; et l'engagement ou le désengagement, l'un et l'autre révélateurs d'un malaise ou du plaisir d'enseigner. En comprenant mieux ces mécanismes, on peut développer la satisfaction des enseignants et œuvrer ainsi au succès des élèves. Dans le métier d'enseignant, ce sont eux qui occupent une place centrale ; les relations entre professeur et élèves sont fondamentales dans les critères d'évaluation de la satisfaction, il y a donc tout à gagner à les comprendre et les améliorer.

Problématisation

Dans ces travaux, on retrouve à chaque fois la relation à l'élève mentionnée comme un élément déterminant de la satisfaction des enseignants. Cette réitération pose question ; au-delà de la quantité relevé, la relation à l'élève est une notion vaste, englobant bien des aspects. Certains pensent à la gestion de la classe, à la relation d'autorité qui s'installe entre les apprenants et les professeurs. Selon Y. CLOT, il s'agit des interactions entre les deux parties, c'est une relation qui s'enrichit mutuellement et qui implique une transformation mutuelle, le professeur apprenant autant de ses élèves qu'eux apprennent de lui. Pour Erving GOFFMAN⁷ et le courant interactionniste, la vie sociale est une sorte de théâtre où les individus endossent des rôles différents selon les lieux, les personnes et les occasions. La communication est un ensemble de « rituels d'interaction ». Comment les enseignants se représentent-ils leurs élèves ? Comment se représentent-ils le rôle de chacun ? Les réponses à ces questions conduisent à identifier une relation idéalisée par l'enseignant en lien avec les représentations qu'il a de son métier et de ses élèves, qui peuvent être aussi idéalisés. Une représentation, c'est l'image qu'un individu se fait d'une situation ou d'un élément. Cette image se construit à travers son éducation, un ensemble d'informations, ses émotions et sensations, mais aussi à travers les représentations communes de l'ensemble de la société. La confrontation entre la représentation et la réalité entraîne des réactions et des émotions : soit une satisfaction et de la gratification de voir que l'écart entre les deux est réduit, soit un malaise et éventuellement une remise en question quand l'écart est grand.

En gardant la métaphore théâtrale, on peut dire qu'une « bonne » relation aux élèves suppose que ceux-ci connaissent et jouent correctement le rôle attendu et construit par l'enseignant selon ses objectifs, ses désirs, les représentations qu'il se fait du « bon » élève ou en tout cas de l'élève acceptable, coopératif, avec qui on a plaisir à travailler en classe. La qualité de la relation est donc jugée très subjectivement par chaque enseignant.

C'est ainsi que l'on peut se demander comment la relation à l'élève s'articule avec la satisfaction des enseignants. Quelle place elle occupe dans le métier d'enseignant ? Comment elle peut l'alimenter ou la troubler ?

⁷ Goffman, E. (1956) *La mise en scène de la vie quotidienne*, Les Éditions de Minuit

2^{ème} partie : Étude de terrain, le cadre méthodologique

Dans le cadre de ce travail, c'est le choix d'entretiens semi-compréhensifs qui est apparu comme le plus pertinent pour recueillir des données sur les représentations des enseignants.

A – Le choix des entretiens semi-compréhensifs

Comme nous l'avons vu précédemment, la satisfaction est une perception très intime, très personnelle, difficile à mesurer. Pour en percevoir les mécanismes, il semblait pertinent d'interroger des collègues afin d'avoir leur ressenti sur leur satisfaction au travail. A partir de leurs représentations, je pouvais mieux comprendre ce qui était source de contentement dans leur façon d'exercer le métier. Un entretien semi-compréhensif permet de favoriser la parole de l'enquêté, de le laisser s'exprimer le plus librement possible en se contentant de relancer parfois afin de recentrer sur la question de départ ou de faire préciser un point particulier. L'enquêteur travaille à partir de la parole de l'enquêté(e).

B – La sélection des interviewés

J'ai sollicité quatre collègues pour réaliser les entretiens. Ils ont très vite et facilement accepté ma demande (sans même me demander le sujet au préalable) mais la concrétisation a été un peu plus compliquée, le rendez-vous devant être pris sur le lieu de travail et selon les emplois du temps. Il y a donc eu un délai assez long entre la première prise de contact et la concrétisation. Trouver un lieu calme et propice à l'entretien n'a pas non plus été simple. Pour trois d'entre eux, l'entretien a eu lieu dans une salle de classe, avec le bruit éventuel d'élèves ou de personnels passant dans le couloir, la sonnerie marquant le temps. Pour un entretien, j'avais un délai déterminé d'une heure seulement avant la reprise des cours ; pour deux autres, il n'y a pas eu de délai annoncé, nous étions en fin de journée, j'ai eu l'impression que nous avions du temps à notre disposition. Toutefois, l'entretien de l'une des collègues avait lieu en fin de journée mais j'ai eu l'impression par son attitude et ses réponses qu'elle ne souhaitait pas que l'entretien dure trop longtemps. C'était assez déstabilisant. Lors de certaines relances, j'ai même cru percevoir de l'agacement dans ses réponses, comme si elle ne souhaitait pas revenir sur ce qu'elle avait déjà dit ou qu'elle s'impatientait devant mes questions. Curieusement, en ré-écoutant l'entretien, je n'ai pas du tout eu les mêmes impressions.

Deux collègues interrogés enseignent en tant que PLP⁸, mais l'un travaille en lycée, l'autre en collège, auprès des élèves de la SEGPA⁹. Les deux autres collègues enseignent actuellement en collège, l'une en langue vivante et l'autre en lettres modernes. La parité est respectée avec deux hommes et deux femmes. Le choix s'est porté sur des enseignants du secondaire seulement, ayant un certain nombre d'années d'expérience, ce qui explique que l'âge moyen soit autour de quarante ans. Il me paraissait important que les collègues aient une ancienneté de sept ans au moins afin de ne pas être dans la phase « d'entrée dans la carrière » (HUBERMAN, 1989). Cette phase est souvent compliquée, bousculée par des émotions soit très positives - les néo-titulaires sont enthousiastes, ravis d'intégrer la profession -, soit négatives - les collègues sont complètement déstabilisés par le « choc du réel ». HUBERMAN parle d'une phase de survie ou de découverte, suivie ensuite de la phase de stabilisation souvent plus calme durant laquelle l'enseignant a un sentiment de maîtrise pédagogique, d'appartenance à un corps de métier, il se sent plus en confiance et plus à l'aise. C'est une phase souvent vécue très positivement. Ce qui m'intéressait, c'était la phase suivante, la phase de « diversification ». Si les deux premières phases sont communes à tous et d'une durée variable, selon HUBERMAN, la suite est relative au caractère et à l'expérience de chacun. Il y a moins de découvertes mais plus d'expériences, accompagnées souvent d'une diversification pédagogique. Pour éviter la routine, maintenir l'enthousiasme, des stratégies sont mises en place, de nouveaux défis apparaissent. Il était intéressant de savoir si la lassitude, la fatigue, l'usure étaient des éléments pouvant accentuer le malaise et donc limiter le plaisir. Cela a été évoqué chez deux interviewés au moins qui mentionnent que leur réponse aurait été différente en début de carrière ou que la fatigue se fait sentir, avec une impatience qui s'accroît avec l'âge et l'expérience.

C – La mise en œuvre et les obstacles dans la réalisation des entretiens

Quatre entretiens ont donc été réalisés, avec Éloïse, Camille, Arthur et Ahmed (ce sont des pseudonymes afin de garantir leur anonymat¹⁰). Chacun présente un parcours professionnel différent, soit au sein de l'Éducation Nationale, soit avec une expérience du secteur privé qui enrichit leur réflexion et nourrit leurs représentations. La durée moyenne de l'entretien est de 45 minutes. Ce sont des collègues géographiquement proches mais que je connais mal, depuis peu ou pas du tout. Sauf une, Camille. Pour KAUFMANN, l'enquêteur idéal doit être un étranger à qui l'on peut tout dire puisqu'on ne le reverra pas. Cela n'est pas mon cas, je suis amenée à revoir et

8 PLP = Professeur de Lycée Professionnel

9 SEGPA = Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

10 Kaufmann, 2007

fréquenter les quatre collègues interrogés. Si pour le moment cela semble ne pas avoir d'incidence, je me suis demandé si, par la suite, cela n'aurait pas des conséquences sur nos rapports professionnels ou personnels. Aucun d'eux ne m'a reparlé des entretiens par la suite.

Après avoir été invité à se présenter et à présenter leur carrière, le thème du mémoire est présenté et le questionnement est amené sous une forme générale : « Il s'agit de déterminer ce qui nous apporte de la joie ou de la satisfaction au travail. », ou bien « Qu'est-ce qui apporte de la satisfaction et du bonheur aux professeurs quand ils enseignent ? ». Les relances sont accompagnées parfois de questions secondaires plus orientées comme : « Quelle(s) stratégie(s) mettez-vous en place afin de garder le plaisir d'enseigner ? » et « Quelle est votre plus belle récompense ? ». Dans un cas, j'ai interrogé directement le collègue sur sa plus grande crainte.

Il n'a pas été simple pour moi d'amener l'entretien sur le terrain des émotions. A chaque tentative, j'avais l'impression d'un manque de pudeur de ma part, je me sentais une intruse. J'ai essayé de conduire ces entretiens comme une conversation entre deux individus égaux, comme le préconise KAUFMANN ; il m'a semblé toutefois difficile de rester le « maître du jeu ». Lors du premier entretien, j'ai pris quelques notes, pensant que cela m'aiderait à garder le fil et à relancer le questionné, mais cela ne m'a pas paru pertinent, l'effet « conversation » était perdu, j'ai donc cessé pour les trois autres entretiens et me suis retrouvée dans la situation décrite par KAUFMANN : « l'enquêteur pense à mille choses en même temps, ses idées s'embrouillent, et il pose souvent sa question au petit bonheur, pour assurer avant tout le maintien du fil de la conversation ». Les idées qui s'embrouillent, on s'en rend compte sur le moment, les questions au petit bonheur aussi un peu, mais c'est surtout en retravaillant avec les enregistrements que j'ai réalisé que j'avais laissé passer des points qui auraient mérité d'être approfondis, que je n'avais pas su suggérer de relance au moment le plus opportun ou sur un thème qui aurait pu se révéler important.

D – L'analyse des données

Les quatre entretiens ont été intégralement retranscrits, cela m'a permis de les réentendre plusieurs fois et d'en connaître par cœur certains passages, certaines phrases. J'ai ensuite procédé à un découpage de plus en plus fin afin de déterminer un plan pour chaque entretien. En fonction des thèmes abordés, le texte était divisé en chapitres ou paragraphes de couleurs différentes. Après avoir imprimé le tout, j'ai pu visualiser les points de convergence ou de divergence entre chaque interviewé. J'ai pu aussi visualiser les similitudes de forme, de vocabulaire ou de représentation. (La fonction « rechercher un mot » de mon logiciel de traitement de texte étant particulièrement

pratique pour repérer les répétitions et les champs lexicaux.) Les entretiens ont été réalisés avant les lectures d'ouvrages scientifiques, j'avais donc encore en tête les discours tenus par mes collègues au moment de mes lectures ; cela m'a permis de thématiser et de choisir les éléments d'analyse et de discussion de ma dernière partie, qui ont ensuite été regroupés et mis en forme avec l'aide de ma directrice de mémoire.

E – Les résumés des entretiens

Éloïse

Éloïse est une enseignante d'anglais, elle a une quarantaine d'années et enseigne depuis quinze ans environ. Néo-titulaire, elle a été nommée en REP+¹¹ à Créteil ; elle a été mutée ensuite vers Marseille (toujours en REP +), puis dans une zone rurale « pas spécialement privilégiée ». Elle est actuellement en poste dans un collège hétérogène mais sans difficulté particulière. Elle a enseigné majoritairement en collège, sauf deux années qu'elle a passé en lycée.

Éloïse explique que, selon elle, il y a deux phases dans sa carrière : une phase d'entrée dans le métier difficile, avec une confrontation à un public scolaire compliqué, et une phase plus agréable où la relation à l'élève a été plus sereine. Aujourd'hui, elle dit s'épanouir en collège, surtout auprès des « petites classes », les 6^{ème}, qui expriment facilement et bruyamment leur enthousiasme et leur contentement. Pour ces élèves, la perception des progrès est facilitée par le fait qu'ils débutent dans la matière (même s'il y a eu un début d'apprentissage à l'école primaire). Grâce à sa matière, elle estime aussi jouer un rôle social important quand elle emmène des classes en voyage linguistique au Royaume-Uni. Elle associe ce rôle à sa mission de service public et elle y est très attachée. Elle souligne toutefois que les « remerciements » de la part des élèves ou des familles sont bien trop rares. D'une manière générale, le travail et les efforts fournis ne sont pas assez récompensés selon elle, la reconnaissance est insuffisante ; cela la conduit à douter d'elle, à douter de la pertinence de son travail. Elle souligne de plus qu'être enseignant est un métier que l'on fait beaucoup seul et qu'il est facile de se retrouver isolé, elle n'en apprécie que plus les moments d'échange soit avec l'institution, soit avec les pairs. Elle mentionne également son âge dans l'évolution de sa carrière en deux phases, elle se dit aujourd'hui moins patiente, plus sensible au bruit tout en reconnaissant qu'il lui est difficile de faire autrement, pratiquant le travail en îlots et demandant aux élèves de s'exprimer dans une langue étrangère, cela suppose forcément un certain

11 REP + = Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé

niveau sonore. Elle évoque aussi le besoin d'avoir un temps plus personnel, un « temps pour elle » et pour sa famille, elle consacre donc moins d'heures et d'énergie à son travail qu'au début de sa carrière. Elle garde néanmoins assez d'énergie et de motivation pour continuer à s'impliquer dans des projets individuels ou interdisciplinaire, et pour renouveler ses pratiques pédagogiques.

Ahmed

Ahmed est un quinquagénaire, enseignant actuellement dans un lycée général et technologique auprès des élèves des filières professionnelles (CAP¹² et 3^{ème} prépa-pro¹³ notamment) en lettres modernes et histoire-géographie. Après des études de lettres modernes, une licence de FLE (Français Langue Étrangère), il a commencé à enseigner en 1991 en tant que maître auxiliaire en collège, en lycée (général et professionnel), dans tous les niveaux (de la 6^{ème} au BTS¹⁴). En 1998, il passe en même temps deux concours qu'il réussit : le CAPES¹⁵ et le CAPLP¹⁶. Il fait alors le choix du deuxième, séduit par la bivalence et son expérience en lycée professionnel, dont le public lui correspond « socialement et humainement ».

Ahmed semble redouter de devenir aigri, il semble très marqué par la souffrance de collègues dont il a été le témoin sans être lui-même concerné. Il reconnaît que le métier peut être très difficile. Il précise que si cela lui arrivait, il serait prêt à changer de métier tout de suite plutôt que de rester dans la souffrance. Pour lui, enseigner est une vocation qui remonte à l'enfance, il exprime sa grande satisfaction à pratiquer ce métier qui le met en contact avec des jeunes qu'il respecte et apprécie. Il aime installer une relation privilégiée, de confiance, avec les élèves mais aussi avec les familles et se réjouit de les voir revenir, des années plus tard poursuivre cette relation dans la durée. Cette relation privilégiée se crée, selon lui, grâce à un accompagnement individualisé des élèves, des pratiques pédagogiques diverses ainsi qu'un travail spécifique consacré à l'orientation. Il ne manque pas d'ambition pour eux, les faisant participer à des projets comme le Goncourt des lycéens et n'hésite pas à se remettre en question quand cela ne fonctionne pas bien. Il dit adopter face aux élèves une « posture humaine » mêlant humilité et équilibre dans la gestion de classe (avoir une bonne ambiance de travail sans qu'il y ait de débordement). Lui aussi considère que les récompenses sont trop rares, il précise qu'il a besoin de reconnaissance et pense qu'il en a plus besoin qu'un autre. Toutefois, il s'empresse de donner des exemples de ce qu'il apprécie : les anciens élèves qu'il croise dans la rue, devenus adultes, parents ; ceux qui reviennent le voir au lycée ; ceux qui lui racontent leurs souvenirs. C'est l'occasion d'évoquer les choix effectués dans

12 CAP = Certificat d'Aptitude Professionnelle

13 3^{ème} prépa-pro devenue 3^{ème} prépa-métier

14 BTS = Brevet de Technicien Supérieur

15 CAPES = Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second Degré

16 CAPLP = Certificat d'Aptitude au Professorat de Lycée Professionnel

l'orientation et de se conforter dans l'idée qu'il a fait du bon travail quand ces jeunes disent être contents de leur formation ou du travail qu'ils ont réussi à décrocher. L'entretien se finit sur un bémol : la fatigue (physique et psychologique), l'âge. Lui aussi se dit moins patient, plus touché par les incivilités ou les « discours obscurantistes », il reconnaît perdre parfois son sang-froid.

Arthur

Arthur est agent forestier de formation mais a aussi un diplôme en sciences de l'éducation. Il a travaillé dans le secteur privé en tant que paysagiste. Ses premières expériences dans l'enseignement se sont faites en CFA¹⁷ et CFPPA¹⁸ auprès d'apprentis mais aussi auprès d'adultes handicapés. Par la suite, il a enseigné, en tant que contractuel, en PLP horticulture avant d'obtenir son concours. Il a une dizaine d'années d'ancienneté dans l'Éducation Nationale. Il enseigne actuellement aux classes de SEGPA d'un collège.

Arthur indique tout d'abord qu'il y a deux choses dans l'enseignement qui lui tiennent particulièrement à cœur : travailler sur les compétences des élèves, les faire progresser et la réflexion menée sur l'orientation. Pour cela, il travaille beaucoup sur des projets. L'avantage de sa matière, dit-il, est que l'on obtient des résultats concrets assez rapidement : planter, voir pousser, aménager un jardin, *etc.* Les élèves peuvent appréhender assez rapidement les bénéfices de leurs efforts. Par la suite, il évoque des difficultés rencontrées avec l'administration d'un précédent collège qui l'ont profondément affecté. On lui « a mis des bâtons dans les roues » alors qu'il aurait voulu être soutenu dans ses choix, dans ses projets. Il dit être très attaché à la confiance de son directeur, à son soutien ; en échange, il le lui rend « à 200% ». Pour lui, c'est un élément de reconnaissance, un moyen d'évaluer la qualité du travail accompli, une preuve qu'il fait du bon travail. D'autant plus qu'il aime faire « des expériences, tenter des choses ». Dans le cas de sa matière et de sa section, il accompagne les élèves sur deux ans et sur une durée de quatre heures hebdomadaires. Ils sont peu nombreux (seize environ), cela permet alors de prévoir des projets ambitieux sur une durée plus longue et d'individualiser le travail réalisé avec les classes. Il se montre soucieux de les voir développer, varier et améliorer leurs compétences ; cela est indispensable, selon lui, pour les préparer au lycée, au monde du travail mais aussi pour affiner la réflexion autour de l'orientation. Lui aussi se montre attaché aux marques de reconnaissance et aux retours des anciens élèves. La raison en serait que le public étant souvent dénigré, le regard porté sur les résultats est encore plus important. Arthur est attaché à donner à voir ce qui a été accompli aussi bien pour les élèves et les familles que pour des personnes extérieures associées aux projets

17 CFA = Centre de Formation d'apprentis

18 CFPPA = Centre de Formation Professionnelle et de Promotion Agricole

(par exemple le maire d'un village pour qui un espace vert a été aménagé). Pour finir, l'entretien se porte sur l'orientation des élèves, l'essentiel de son travail, selon Arthur. Il mentionne le travail d'équipe au sein de la section (pour résoudre des problèmes sociaux ou lever des barrières psychologiques), l'importance des stages, comme éléments concourant à la prise de décision des jeunes. C'est alors une récompense pour lui, une forme de reconnaissance face au travail accompli.

Camille

Enseignante en lettres modernes depuis une quinzaine d'années, Camille a été contractuelle pendant deux ans puis, a enseigné en tant que TZR¹⁹, essentiellement en ZEP²⁰. Elle est depuis dix ans dans son établissement actuel, son premier poste fixe. Très jeune, elle s'est essayée au cinéma et au théâtre ; elle a animé pendant plusieurs années un atelier théâtre dans le collège où elle se trouve actuellement.

Camille répond très spontanément que sa satisfaction au travail provient des élèves et notamment de leur « fraîcheur ». Elle aime voir leur esprit se complexifier, se construire progressivement, s'enrichir. Cette maturation, elle la provoque, l'encourage, elle laisse les élèves tâtonner, essayer, se tromper. Les « petits » 6^{ème} sont perçus comme plus faciles à vivre en classe, plus enthousiastes, ils adhèrent à toutes les propositions. Elle établit des liens forts et importants entre le programme, le plaisir d'enseigner et les élèves. L'enseignante a besoin d'être motivée et intéressée pour les motiver en retour. Il y a une relation interdépendante qui se crée entre les deux parties.

Les élèves sont perçus comme un ensemble d'êtres vivants imprévisibles ; ils ne sont pas toujours les mêmes, on ne peut pas prévoir leurs réactions. L'inattendu dans les interactions lui plaît. Cet inattendu est renforcé par sa méthode de travail, Camille prépare ses objectifs mais pas le chemin pour y parvenir. Avec son expérience, elle se sent à l'aise pour improviser, s'adapter au groupe, à l'humeur du groupe pour construire sa séance. Elle se perçoit comme un metteur en scène qui met en scène la parole des élèves, qui s'appuie sur les propositions des acteurs/élèves pour les guider dans leur jeu/travail.

Son expérience théâtrale mêlée à son métier d'enseignante ne s'arrête pas à sa capacité d'improvisation : il s'agit aussi de transmettre un peu de soi, de son expérience personnelle pour apporter aux élèves une « plus-value » qui va contribuer à leur épanouissement et à leur réussite et qui lui permet aussi de se différencier des autres enseignants de son établissement.

19 TZR = Titulaire sur Zone de Remplacement

20 ZEP = Zone d'Éducation Prioritaire

3^{ème} partie : Analyse des entretiens

Même si quatre entretiens seulement ont été réalisés, ce qui est assez peu représentatif du panel enseignant, des notions communes se retrouvent et permettent de brosser un tableau des éléments pris en compte par les professeurs pour évaluer de leur niveau de satisfaction.

A - La reconnaissance d'un travail « bien fait »

Les enseignants sont, principalement, dans l'auto-jugement du travail effectué, il est toutefois très important pour eux d'avoir des marques de reconnaissance de leur travail.

a) Des marques de reconnaissance immédiates

Obtenir des marques de reconnaissance permet de rassurer l'enseignant sur la qualité et l'efficacité de son travail ; c'est motivant et cela apporte du plaisir. Si Éloïse et Ahmed disent ne pas en recevoir assez, les quatre interviewés mentionnent des éléments qui paraissent importants pour eux, auxquels ils sont particulièrement sensibles. Éloïse déplore le manque de marques de reconnaissance venant des élèves, même si immédiatement après, elle mentionne « de petites choses », comme recevoir une carte postale ou un mot de remerciement ; elle estime que c'est rare, mais émotionnellement, elle y accorde beaucoup de valeur. Elle déclare que ce sont des encouragements, un moyen pour elle de lever ses doutes sur son travail. Quand elle s'interroge, autant sur la qualité, la quantité de travail donnée que sur le niveau de difficulté proposé, les élèves ne sont pas les mieux placés pour répondre, ils n'ont pas assez de recul. Les parents peuvent être considérés comme mieux à même de juger du travail effectué, mais l'Institution reste le principal organe de jugement : sa valeur, dans ce rôle, est supérieure à celle des élèves et des parents. C'est aussi l'Institution qui fixe le niveau d'exigence que les enseignants doivent viser pour eux-mêmes, dans leur travail, mais aussi pour les élèves.

On peut faire l'hypothèse qu'à travers ce discours, Éloïse exprime le sentiment d'être isolée. Certains enseignants saluent et recherchent un isolement perçu comme une liberté dans les choix et les pratiques pédagogiques ; d'autres saluent, comme les quatre collègues interrogés, les bienfaits du travail en équipe, l'importance de la collaboration de tous les personnels d'un établissement pour faire réussir les élèves mais aussi pour avoir plus de satisfaction dans leur travail.

Arthur semble profondément marqué par un conflit avec l'administration de son ancien établissement scolaire. Il déclare que ses pratiques pédagogiques ont été mises en doute, que l'administration s'est montrée dénigrante et lui a inspiré de la peur. Cette insécurité a sûrement été renforcée par son statut de contractuel, un statut assez précaire. Même s'il déclare que malgré tout, il était convaincu de faire du bon travail, on sent qu'il a été ébranlé dans son identité d'enseignant. Pour se reconstruire, il a été aidé par la réussite au concours « avec de très bonnes notes » (c'est une forme de reconnaissance de l'Institution) et par une mutation vers un collège où il n'a pas besoin de se justifier, où la confiance est accordée par principe. On peut imaginer un « effet pygmalion » mis en place par l'administration et qui porte sur les enseignants. La confiance accordée ne veut pas dire qu'il n'y a pas des attentes de la part du nouveau chef d'établissement et du nouveau directeur. Croire en la réussite des professeurs induit des comportements, pousse à la réalisation d'objectifs ambitieux et conduit au succès. Arthur oppose dans son discours « les bâtons dans les roues » de son ancien établissement qui l'ont empêché de mener à bien ses projets avec « les coudées franches » du nouveau qu'il trouve très stimulant. Dans la confiance et le soutien qu'il obtient de son administration, Arthur voit une validation du travail effectué, une marque de reconnaissance.

D'une manière générale, les enseignants (mais c'est aussi valable pour tous les travailleurs) ont besoin qu'un tiers reconnaisse la qualité du travail effectué. Une reconnaissance immédiate apporte un plaisir bref ; une reconnaissance sur le long terme apporte une satisfaction plus durable.

b) Une reconnaissance sur le long terme

Si l'élève en formation est jugé comme peu fiable pour juger du travail effectué, il n'en est pas de même pour l'ancien élève.

Rencontrer un ancien élève donne à voir à long terme ce que l'on a contribué « à faire ». (BARRÈRE – 2002) Les années collège ou lycée ne donnent qu'une courte vue du jeune et de son évolution ; les revoir des années plus tard permet de saisir l'image sociale de ce qu'ils sont devenus et de ce que l'enseignant a contribué à créer. Cela donne un sentiment très fort de reconnaissance professionnelle. Arthur et Ahmed mentionnent le rôle très important des retours des élèves, ceux que l'on rencontre par hasard ou ceux qui reviennent dans l'établissement raconter où ils en sont, comment ça se passe pour eux. Ahmed avoue y être particulièrement sensible, il mentionne le fait que les élèves l'attendent parfois plusieurs heures pour pouvoir lui parler. Si on vous attend si longtemps, c'est que vous le méritez ; de plus, les anciens élèves ne vont pas voir tous leurs anciens enseignants, donc, vous êtes choisis. Cela contribue à flatter l'ego et l'amour-propre de la personne.

A cela se rajoutent des marques d'affection comme se faire inviter à boire un coup au café du coin, des (jeunes ou moins jeunes) adultes qui partagent des souvenirs de classe avec lui, même 20 ou 30 ans plus tard. Alors que lui-même les a oubliés, il est flatté de voir qu'il reste dans la mémoire de ces anciens élèves. Ce qu'il voit « dans le regard de l'autre » est perçu comme de la reconnaissance ; pour lui, c'est une forme de récompense. Il finit l'entretien sur cette phrase : « j'ai besoin de reconnaissance, j'ai besoin de ça ».

Arthur mentionne aussi des retours positifs d'élèves qui disent : « Ah ! C'était bien, on a fait ça, là, je suis bien dans ma formation, on a bien travaillé ». A travers cette phrase, l'ancien élève valide le travail effectué dans le passé par son professeur et par lui-même. Cette validation semble importante et plus fiable que celle d'un enfant puisqu'elle provient d'un adulte ou d'un jeune qui a quitté l'établissement, a vécu d'autres expériences, peut comparer et avoir du recul. Elle renvoie à l'enseignant une image positive de son travail, les résultats sont probants, concrets et s'inscrivent dans la durée. On perçoit une forme de nostalgie de la part de l'ancien élève (avec sûrement une part d'idéalisation de ses jeunes années). On admettra que peu de personnes vont voir un ancien enseignant pour lui dire quels horribles souvenirs ils en gardent, la politesse n'autorisant pas ce genre de comportement. Ces retours d'élèves sont donc biaisés, le tri est fait naturellement. De plus, il n'y a, le plus souvent, que du positif, que de la réussite mise en avant par l'ancien élève. Il est rare de voir une personne se dévaloriser, étaler ses échecs. Dans les entretiens, la teneur des conversations avec ces jeunes reste vague, il n'est pas vraiment fait mention de critères permettant d'évaluer leur réussite ; ni la nature de leur emploi, ni leur salaire, ni leur famille ne sont utilisés comme éléments permettant de juger d'une certaine réussite sociale ou scolaire. Il est mentionné « un élève qui arrive à la fin et qui réussit son parcours ». Il semble toutefois que le seul fait d'être « reconnu » et d'obtenir de la « reconnaissance » d'un jeune ou d'un adulte suffise à contenter l'enseignant. Ces rencontres le projettent dans un temps qui lui permet d'évaluer son travail sur la durée.

Cette reconnaissance à long terme est d'autant plus précieuse qu'elle est rare et le fait d'individus reconnus comme compétents pour évaluer le travail effectué. Il n'est pas prévu, dans la nature de notre métier, de voir le résultat de nos efforts, nous semons mais ne récoltons pas.²¹ Les signes de reconnaissance sont un moyen de lutter contre cette frustration.

21 Eleanor CATTON, *La Répétition*, 2008, Denoël. « Chaque année, nos enseignants sèment et cultivent une nouvelle récolte pour laquelle personne ne les remerciera et qu'eux ne récolteront jamais ».

c) Une reconnaissance en lien avec l'adhésion des élèves

La reconnaissance peut être verbalisée, mais elle peut être aussi interprétée à travers des comportements, des gestes des élèves.

La satisfaction est liée à un objectif réalisé, atteint, cela peut être formulé comme un travail « bien fait ». Dans le milieu éducatif, le jugement est, le plus souvent, porté par la personne qui a fixé l'objectif et réalisé le travail : l'enseignant. Cet auto-jugement s'appuie sur des critères variables, souvent peu scientifiques et en lien avec la personne qui le porte : ce qu'elle imagine être un travail bien fait selon son histoire, son éducation, sa culture, son passé. Dans le cas d'Éloïse, l'enthousiasme et la motivation exprimés bruyamment par les jeunes collégiens (surtout en 6^{ème} et 5^{ème}) sont perçus comme des éléments déterminants. Elle mentionne des manifestations d'adhésion, qui s'expriment par des mots ou des comportements : « C'est gratifiant d'avoir les 6^{ème} en anglais parce qu'ils sont contents, ils ont envie, ils lèvent tous la main, quoi que tu leur proposes, ils sont contents ». Cette envie manifestée par les élèves est visiblement communicative ainsi que le fait que les élèves semblent contents d'être là (le mot « content » est très souvent utilisé) et le disent en étant dans une démarche active (par exemple en levant la main). Chez Camille, on retrouve cette motivation et cet enthousiasme : « Les petits, comme ils sont dynamiques et qu'ils ont envie de beaucoup participer, c'est plus évident, c'est plus simple, ils acceptent toutes les méthodes de travail ». On imagine facilement des élèves actifs, se mettant volontiers et avec plaisir au travail, instaurant un dialogue aisé avec l'enseignante, l'ensemble formant un groupe fonctionnel. Y aurait-il un lien alors entre le travail approuvé, effectué, et le fait que les élèves ont probablement compris, accepté leur rôle et le sens de l'école ? On peut imaginer que s'ils savent pourquoi ils sont à l'école et ce que cela peut leur apporter, cela leur permet de construire plus facilement du sens. Cette construction se fait en collaboration avec l'enseignante, chacun trouve une utilité aux tâches effectuées, cela en renforce leur efficacité et contribue à avoir une image positive d'un travail réussi. La relation éducative se met en place sans demander d'efforts particuliers de la part du professeur.

Éloïse met en regard ces petites classes avec les classes de SEGPA ainsi que les « grandes classes » dans lesquelles elle enseigne : « y a des jours t'as pas envie, tu sais qu'il va falloir les tenir, qu'il va falloir ramer qu'il va falloir monter au créneau ; ben y a des matins, t'as pas envie, pas parce que t'aime pas les gamins mais parce ce que c'est pas le même boulot. » Ce sont des classes où l'adhésion et l'enthousiasme sont moins forts, elle a l'impression de faire un métier différent, elle semble dire que cela lui demande plus d'énergie et que c'est moins facile. Si les efforts d'intéressement sont plus importants, s'il faut lutter contre la résistance des élèves (LANTHEAUME et

HÉLOU – 2008), cela requiert un engagement de la part de l'enseignant plus important. Le manque de motivation des élèves joue sur la motivation de l'enseignant et inversement, comme dans un phénomène de contamination. Il semble indispensable de croire en ce que l'on fait afin de pouvoir le transmettre. L'enseignant dépense de l'énergie pour jouer son rôle et satisfaire aux demandes de l'institution, il se sent seul face aux élèves dans une situation d'affrontement et pas de collaboration. Se retrouver confronté à une forte résistance donne l'impression d'échouer, d'avoir perdu son temps et de ne pas avoir de contrôle sur ses élèves. Dans la relation éducative, il est entendu que l'enseignant doit développer chez les jeunes des connaissances, des savoir-faire et des comportements sociaux. Il est sous-entendu que l'élève doit tenter de les comprendre et de les acquérir. Quand cela n'est pas le cas, la relation est brisée, la communication est plus difficile. Il semble que les efforts et les tentatives de l'enseignant ne débouchent que sur du vide : il ne peut jouer son rôle, il devient inutile. Dans le cas où les efforts ne seraient pas vains, on peut imaginer que la satisfaction du professeur serait alors encore plus grande. Convertir un groupe dysfonctionnel, en un groupe harmonieux, le remettre dans « le droit chemin » est une formidable reconnaissance du travail effectué.

Si les enseignants accordent autant d'importance aux mots et aux comportements des élèves, c'est que, le plus souvent, les enfants expriment clairement leur opinion, ils savent faire comprendre par des soupirs, par des phrases, sans ménagement, qu'ils s'ennuient ou que cela ne leur plaît pas. C'est sûrement l'avantage de la jeunesse que d'avoir un visage et un corps si expressifs que l'interlocuteur saisit très facilement l'opinion du jeune, donc, à l'inverse, les manifestations d'adhésion ne font l'objet d'aucune suspicion.

d) Une motivation et une satisfaction mutuelles

L'enthousiasme, l'acceptation des élèves facilitent également la gestion de classe : on peut supposer que le professeur est plus facilement accepté dans son rôle de transmetteur des savoirs et de celui qui fixe les règles. Il y aurait alors moins d'élèves qui cherchent à provoquer ou remettre en question l'autorité de l'enseignant. Pour les collègues interrogées, cela rend plus agréable le temps passé en classe. Les manifestations d'adhésion sont perçues comme des formes de validation du travail effectué. L'enseignant pense avoir fait du bon travail. Il obtient ainsi une forme de récompense. Cette récompense se mesure, en partie, à l'aune du nombre de bras levés mais la participation révèle surtout l'intérêt des élèves (BARRÈRE – 2002), elle les rassure sur leur motivation, renforce le plaisir de la communication. L'enseignant devient alors « chef d'orchestre »

harmonisant les paroles des uns et des autres tout en gardant le contrôle. Camille résume la situation avec la formule : « Prof heureux, élèves heureux. » On pourrait s'interroger sur l'ordre des mots : pour Camille, il semble qu'un « prof heureux » rende les élèves heureux ; pour Éloïse, des élèves heureux d'être en classe rendraient le professeur heureux. Selon les chercheurs, les « profs heureux » contribuent davantage à la réussite de leurs élèves. Cette notion semble tout à fait intégrée par ces deux enseignantes. Elles sont conscientes qu'une classe mobilisée, investie dans la démarche pédagogique, a plus de chances de réussir ; cet engagement est un but à atteindre pour elles. On se retrouve dans la situation d'élèves-miroir tels que décrit par F. GIUST-DESPRAIRIES (2003) ainsi que par LANTHEAUME et HÉLOU (2008) : la satisfaction et la motivation de l'enseignant a comme source la motivation et l'adhésion des élèves. Quand ils présentent le comportement attendu, qu'ils coopèrent avec l'enseignant, il y a moins de tensions, de déceptions et de souffrance (BLANCHARD-LAVILLE – 2001). Le professeur se retrouve face à un élève idéal et idéalisé qui n'apporte que satisfaction puisqu'il est tout à fait conforme à ce que l'on attend de lui. Les actions et les comportements deviennent prévisibles (BARRÈRE – 2017) parce que chacun « joue » son rôle (au sens de la sociologie) : l'élève est dans son rôle d'élève, il se conduit selon le modèle attendu, et projette sur l'enseignant des attentes correspondant à son rôle. Cela crée une relation protectrice pour les deux parties avec peu d'inconnu et peu de peur.

La situation qui vient d'être décrite correspond à une certaine vision, plus ou moins traditionnelle de l'éducation, combattue par certains, notamment ceux qui regrettent que l'élève-miroir devienne un élève passif qui ne développe pas vraiment son esprit critique mais qui reste dans une posture de soumission et d'obéissance. Une relation qui s'installe dans une bulle protectrice, où tout est prévisible, peut conduire à un ennui et un endormissement de la pensée redoutés par certains enseignants. Toutefois, on ne peut négliger la question de la gestion de classe. Avoir un certain contrôle, fixer des règles générales et de bon sens (politesse, sécurité, écoute, partage) peut favoriser le travail. Toutefois, un trop grand contrôle peut devenir manipulation et en empêchant l'élève de remettre en question certaines choses, cela empêche également sa progression et limite le dynamisme du groupe et des échanges à l'intérieur du groupe. L'équilibre à trouver, pour l'enseignant, serait alors d'accepter parfois de perdre la main (ou de la donner au profit des élèves), de ne pas en avoir peur, d'entendre et de prendre en compte une éventuelle contestation de leur part afin de leur laisser la possibilité de progresser, de s'exprimer, d'être véritablement actifs en classe.

Les enseignants ont besoin de reconnaissance mais les insuffisances dans ce domaine les conduisent à se contenter d'un auto-jugement partial et contestable. Essayer d'avoir une vision à long terme avec les anciens élèves reste aléatoire et rare, l'attention se porte donc sur du court terme, sur les jeunes en formation qui, à travers leurs mots et leurs comportements, expriment à leur façon leur satisfaction. Laisser seuls les enseignants face à ces critères de jugement peut conduire à des extrêmes dans la perception d'un élève idéalisé que l'on réduit à sa capacité d'obéissance au lieu de travailler à en faire des élèves véritablement autonomes.

B – Le travail éducatif entendu comme progression

Au cours de leur carrière, les enseignants évoluent, construisent leur identité professionnelle, fabriquent et améliorent des outils pédagogiques et psychiques qui vont leur permettre d'exercer leur métier, parfois plus sereinement et avec plus de satisfaction. Il en est de même pour les élèves qui, à travers leurs apprentissages, sont amenés à progresser et grandir.

a) Découvrir le métier : de la douleur à l'apaisement

Éloïse évoque dans son entretien un début de carrière marqué par des insultes, des feux de poubelle en classe, des chaises qui volent à travers la salle. Elle dit en faire encore des cauchemars aujourd'hui. Dans ce récit, on peut entendre son sentiment d'insécurité et la peur qu'elle a éprouvée. Elle a vécu dans une insécurité physique (le risque d'être blessée et de voir un élève blessé) mais aussi psychique, remettant en cause son choix de faire un tel métier. Elle a probablement interprété cette violence comme un rejet par les élèves de l'École et de l'autorité de l'enseignant mais aussi de sa personne et plus tard, de sa façon d'enseigner. « La première année, honnêtement, je pense que j'étais en état de choc et je ne voyais pas ce qui se passait (...) en fait, je parlais toute seule et j'étais pas du tout préparée, pas formée pour ça. » Je ne pense pas qu'Éloïse utilise l'expression « état de choc » dans son sens psychiatrique. Dans mon imaginaire, « l'état de choc » est un état résultant d'une forte surprise, d'une grande peur et d'une incapacité à verbaliser ce qui s'est passé (dans le milieu médical, le sens est autre). Le cerveau n'a pas eu le temps d'appréhender, d'analyser tous les faits comme après un accident survenu brusquement. Pour Éloïse, cela s'est accompagné d'un aveuglement, d'un déni ; c'est après plusieurs années qu'elle a compris et analysé le problème. Elle a pu alors y remédier. Les chercheurs utilisent également ce mot et d'autres tout aussi forts. Son « entrée dans la carrière » selon M. HUBERMAN (1989) a été vécue comme « une phase de survie », le temps d'intégrer le décalage entre les idéaux et la réalité. A. BARRÈRE (2017) l'appelle le « choc d'entrée dans le métier ».

C'est le seul entretien qui mentionne une entrée dans le métier aussi compliquée et violente. Cela peut s'expliquer par le fait qu'Éloïse est la seule à être passée, très jeune et très vite, du statut d'étudiante à celui d'enseignante. Visiblement, la formation initiale au métier n'a pas été suffisante pour lui permettre d'analyser et de remédier à ses difficultés. Les autres interviewés sont arrivés plus progressivement et plus tard dans le métier : Camille après avoir tenté une carrière de comédienne, Arthur après avoir travaillé dans le privé. On notera qu'il s'est retrouvé un peu par hasard, en début de carrière, avec un public handicapé et un public adulte pour lequel il n'était pas vraiment formé. Cela aurait pu aussi occasionner un choc mais même s'il mentionne une certaine appréhension à enseigner à des personnes plus âgées que lui, il dit s'être bien adapté à la situation. Peut-être que ces publics-là, moins contestataires, moins dans l'opposition, lui ont permis de faire une entrée progressive et plus douce. Il a eu davantage de temps pour se familiariser avec les codes du métier. Dans l'entretien d'Ahmed, il est mentionné une vocation de jeunesse ; enfant déjà, il donnait des cours à ses camarades et les aidait à faire leurs devoirs. On peut imaginer alors qu'il se soit un peu formé tout seul et « sur le tas », progressivement lui aussi. On peut aussi imaginer un refus à vouloir évoquer de mauvais souvenirs ou une sorte d'oubli ; les personnes préfèrent parfois privilégier les bons moments et balayer les désagréables pour pouvoir passer à autre chose, avancer.

A cette entrée difficile dans le métier, s'est ajouté pour Éloïse un conflit entre sa passion devenue la matière enseignée, les compétences qu'elle avait acquises dans ce but et la réalité de l'enseignement. Le choc avec la réalité est d'abord venu des élèves de SEGPA, débutants dans la langue, comme beaucoup de collégiens à l'époque, mais surtout en difficultés d'apprentissage, des difficultés pour lesquelles elle n'avait pas été préparée, selon elle : « Moi je voulais faire de l'anglais et je me suis retrouvée avec toutes les SEGPA de mon collègue (...) on n'a pas parlé de Shakespeare... tu vois ce que je veux dire ? Il y avait un fossé complet entre ce que j'avais fait, ma maîtrise, l'université, l'IUFM²² et ce qu'on me demandait de faire. » Elle a réalisé que les connaissances expertes, disciplinaires, acquises, devaient s'accompagner de nouvelles compétences, notamment pédagogiques.

Éloïse explique ensuite comment, en parcourant des établissements difficiles, elle a pu surmonter la situation grâce à des collègues, des CPE²³, des équipes performantes, pour revoir ses pratiques pédagogiques, s'adapter aux différents publics et aimer finalement plus l'enseignement que la matière enseignée. Certains chercheurs expliquent que ce conflit peut se résoudre en faisant le « deuil de la matière » (BARRÈRE – 2002). Après avoir passé les phases du déni et de la peur, on peut dire qu'aujourd'hui, Éloïse est dans une « phase de stabilisation » (BARRÈRE – 2017) c'est-à-dire

22 IUFM = Institut de Formation des Maîtres (devenu depuis 2013 ESPE = École Supérieure du Professorat et de l'Éducation)

23 CPE = Conseiller Principal d'Éducation

une phase de confiance, de confort, vécue très positivement. Elle a construit une identité professionnelle solide basée sur un sentiment de maîtrise pédagogique. Elle était une « enseignante centrée sur la discipline » en début de carrière, elle est devenue une « enseignante centrée sur l'élève » qui déclare très fermement que c'est « l'amour des enfants » (TARDIF et LESSARD – 1999) et la relation qu'elle entretient désormais avec les élèves qui lui a permis de persévérer et de rester enseignante.

Si aujourd'hui, elle apprécie les classes de 6^{ème}, ce n'est pas pour leurs acquis linguistiques mais bien pour leur enthousiasme et pour les voir progresser dans la matière. Elle aurait pu envisager une forme de « fuite » (LANTHEAUME / HÉLOU – 2008), soit une « fuite externe » en changeant de métier ou d'établissement (en choisissant d'aller en lycée par exemple pour trouver des élèves avec un meilleur niveau de langue) ; soit une « fuite interne » c'est-à-dire négocier les meilleures classes. Il n'en est rien, elle continue d'enseigner aux classes de SEGPA et ne fait aucune demande de mutation vers un lycée. Elle déclare même que cela serait un tout autre métier qui n'aurait rien à voir avec ce qu'elle fait actuellement. C'est un deuil de la matière assumé et serein qu'elle a réussi à faire au cours des années.

On peut faire l'hypothèse que ce passé douloureux est aujourd'hui un moyen d'analyser une situation, de relativiser. Si on reprend la définition de « satisfaction », il est mentionné l'objectif fixé. Il est fort possible qu'Éloïse se soit fixé des objectifs très différents entre le moment de son entrée dans le métier et aujourd'hui ; des objectifs plus à même d'être atteints et de parvenir ainsi à la satisfaction recherchée. Éloïse n'avait, à l'époque, ni l'expérience, ni les outils pour gérer et comprendre ce genre de comportement. Elle est passée d'un milieu inconnu, imprévisible, où l'enseignant est rejeté et l'élève en situation de résistance, à un milieu connu, prévisible, où enseignants et élèves sont dans l'acceptation l'un de l'autre.

On ne retrouve pas cette situation dans les autres entretiens non plus. Les carrières sont différentes, les entrées dans le métier aussi ; on peut supposer que la situation a été perçue plus gravement chez Éloïse parce que passant de l'université au travail, elle n'avait qu'une formation théorique, un savoir savant à proposer alors que les autres avaient une expérience à partager et un vécu plus concrets, très utiles dans les méthodes pédagogiques mises en œuvre par les enseignants.

b) Faire progresser, faire grandir

Pour faire progresser les élèves et lutter contre une certaine paresse intellectuelle qui pourrait les atteindre, les enseignants peuvent faire appel à une passion, une activité annexe qui vient aider à la réalisation de l'objectif fixé. Parfois, cette passion est déterminante dans le choix de la matière enseignée : Arthur, le forestier, enseigne le jardinage ; Camille, la comédienne, et Ahmed, l'humaniste, enseignent les lettres modernes. Chaque niveau, en collège, doit consacrer un thème au théâtre, ce qui correspond à une quinzaine d'heures sur l'année. Par son expérience, Camille a une façon d'aborder cet apprentissage différente de celles de ses collègues. Elle présente d'abord cela comme une transmission plus privée, plus intime ; cela ressort dans son discours avec l'emploi des possessifs : « ça fait partie de ce que je peux transmettre moi, parce que ça fait partie de ma vie, de mon expérience donc je trouverais dommage de pas en faire profiter les élèves. » Ce qui l'a passionnée dans sa vie privée, ces compétences particulières, sont bénéfiques aux élèves : une aisance particulière aux divers oraux d'examens, une formation du futur citoyen qui exprime sa pensée plus clairement et, dans le spectre plus intime, la confiance en soi et la gestion du stress. Ce ne sont pas des savoirs académiques qui sont transmis mais des savoir-être tout aussi important dans la construction d'une jeune personne. Selon elle, ce qui est transmis à travers cette pratique théâtrale ne l'est pas dans le cadre d'un cours de lettres « ordinaire ». Cela forme une plus-value spécifique : « Transmettre aux élèves des choses qui peuvent leur apporter au niveau de la confiance, de l'estime de soi, du respect des autres, de la gestion de son corps, de la gestion du trac pour l'oral (...) parce que c'est des choses qu'on ne transmet pas aux élèves, en tant qu'enseignant, ça vient de mon expérience personnelle, quelque chose de plus. » Elle est d'autant plus convaincue qu'il s'agit d'une plus-value que les élèves ayant bénéficié de ces apprentissages particuliers « sortent du lot » et sont remarqués par les autres professeurs qui louent leur aisance particulière lors des oraux (du brevet par exemple) : « On a toujours des collègues qui nous disent « Ah ! Ceux qui font du théâtre, on s'en rend compte à l'oral, ils sont beaucoup plus à l'aise, ils sont plus calmes, ils prennent le temps », et oui ! Et toujours après, c'est « il faudrait que tous en fasse un petit peu » ». La reconnaissance du bien-fondé et des bénéfices de cet enseignement par les pairs est une forme de valorisation du travail effectué et une forme de récompense. Cela conforte Camille dans l'idée qu'elle réalise un « bon travail », qu'elle est utile mais également cela permet à sa personnalité de s'affirmer, ce qui contribue à la satisfaction au travail (Chaire UNESCO / COSTE – 2016). Pouvoir réaliser des traits de son identité, développer des compétences, sont des sources de satisfaction. Le personnel et le professionnel se mêlent.

Camille va plus loin en étant missionnée dans un théâtre national au service éducatif où elle dit « se nourrir » intellectuellement et diversifier ses pratiques personnelles qui alimentent ensuite sa pratique pédagogique. Cette mission, au contact avec des adultes, des artistes, enrichit sa réflexion et lui permet de stimuler son cerveau ; elle continue d'apprendre, de se former, échappant ainsi à l'enkystement redouté par certains enseignants qui ont l'impression de stagner ou pire de régresser. Camille a mis en place des stratégies pour éviter cela.

c) Faire réfléchir l'élève-miroir

Les enseignants interviewés ne font allusion qu'à ce qui se passe pendant la classe (le travail de préparation en amont n'est pas mentionné). Il semble bien que cela soit au sein de la classe que tout se joue (TARDIF et LESSARD – 1999) : l'identité des enseignants se construit dans ce lieu et dans la relation à l'élève. C'est dans la classe que naît la satisfaction, notamment dans le travail de réflexion et dans la progression des apprentissages des élèves.

Camille et Arthur utilisent tous deux, pour parler des collégiens, la métaphore du terrain vierge où « tout est à construire ». Tout de suite après, Camille nuance son propos en évoquant la scolarité passée des élèves et les acquis déjà en place ; elle insiste sur une construction qui doit être menée par eux, avec sa collaboration. Arthur, dans son domaine du jardin, poursuit l'ambiguïté entre le terrain à cultiver et les élèves à faire progresser. Ahmed accueille des « bébés » et voit partir des « hommes ». Pour Éloïse : « les voir progresser dans la discipline mais aussi la maturité, la réflexion qu'ils arrivent à acquérir et les accompagner sur ça, voir un peu une évolution sur... une transformation, c'est ça qui me plaît (...) c'est peut-être un petit peu grâce à moi, même si pas que... c'est gratifiant ». Elle mentionne les progrès réalisés dans l'autonomie et dans la maîtrise de l'anglais. Elle répète souvent qu'elle se sent « utile ». Entendre les élèves penser, développer leur esprit critique participe beaucoup pour les interviewés de la construction du citoyen. Il semble acté et convenu que les enseignants, au-delà de leur discipline, doivent former de futurs citoyens capables de penser par eux-mêmes. La capacité réflexive des jeunes est amenée à se développer à diverses occasions : chez Ahmed, cela passe par les concours littéraires où les élèves sont amenés à produire des critiques constructives, à argumenter des opinions, des choix ; chez Camille, cela se retrouve dans les études de textes, d'œuvres à analyser ; chez Arthur, c'est lors des stages et des ateliers que les élèves doivent prendre des initiatives. Chacun exprime alors une certaine fierté dans ces situations ; l'élève sort, en quelque sorte, de sa condition d'enfant pour devenir un adulte.

Quand les élèves progressent, grandissent, la relation devient alors presque égalitaire. Ils peuvent discuter « à armes égales » avec l'enseignant, la supériorité de l'un s'atténue, la domination sur l'autre aussi. On peut percevoir, chez les collègues, en filigrane, la volonté d'induire un certain comportement chez les élèves (rester motivés, réaliser les tâches demandées, réfléchir...), l'envie de laisser une empreinte (BLANCHARD-LAVILLE - 2001). Pour Camille, le travail commence par le « tâtonnement » des élèves, souvent évoqué dans l'entretien. Elle semble attachée à ce qu'ils trouvent par eux-mêmes soit le résultat, soit la démarche. Elle leur laisse le temps de réfléchir, la possibilité d'essayer et de se tromper : « le contact avec l'esprit qui se complexifie, qui est en train de naître, à l'adolescence, les enfants commencent à élaborer une pensée compliquée, de plus en plus riche et ça m'intéresse beaucoup, ce processus-là. (...) Je prends du plaisir à les écouter penser. C'est génial ». Pour les enseignants, voir la réflexion des élèves se construire, se complexifier, est une source de satisfaction. Nous sommes dans un service co-construit (LANTHEAUME et HÉLOU – 2008), la collaboration entre les élèves et l'enseignante est particulièrement recherchée et appréciée. Et comme le travail transforme aussi le travailleur (CLOT - 1999), elles se sentent utiles en étant partiellement (selon la modestie des interviewées) responsables de cette évolution qui donne du sens à leur travail, cela contribue à leur motivation et à leur plaisir d'enseigner.

On peut s'interroger sur cette apparente satisfaction face à un élève qui réfléchit par lui-même. Peut-on vraiment « réfléchir par soi-même » ? Tout comme les miroirs ne réfléchissent que des images, nous ne « réfléchissons » que les idées des autres. « C'est agréable de voir l'idée naître petit-à-petit, ricocher d'un parole à une autre, d'un élève à un autre et puis enfin aboutir exactement à l'objectif que tu t'étais fixé. » Camille ne dit-elle pas qu'elle est contente lorsqu'ils arrivent à l'objectif qu'elle a fixé ? Que se passe-t-il lorsque les élèves arrivent à un autre objectif ? On peut imaginer des enseignants plus « souples », plus ouverts à des propositions différentes. Cela pourrait même être un défi que d'improviser un cours totalement différent de celui qui avait été envisagé au départ. On pourrait aussi se sentir stimulé par une situation de ce genre qui oblige à penser et réagir différemment. Pour d'autres, cela peut être extrêmement déstabilisant, l'enseignant se retrouvant sans solution, pris au dépourvu, incapable de réagir si ce n'est par le rejet ou l'agressivité. Qu'en est-il quand l'opinion exprimée va à l'encontre de celle du professeur ou de l'institution ? On se rappelle des débats lors de la minute de silence imposée dans les établissements scolaires suite aux attentats de Paris. Comment réagir face à un élève qui refuse d'y participer ou qui rit ? Dans quelle mesure l'enseignant censure-t-il la capacité réflexive de ses élèves par ses commentaires, son attitude ?

Que l'élève réfléchisse et s'exprime, cela semble encouragé et souhaité ; faire preuve d'esprit critique face à l'actualité, aux médias, est perçu comme essentiel pour être un citoyen conscient des risques de désinformation et de manipulation. Mais dans une relation éducative, l'adulte a tendance à vouloir garder le contrôle, par exemple en fixant un cadre d'expression, en déterminant ce qui est acceptable de ce qui ne l'est pas. Il est guidé par les demandes institutionnelles et aussi par les valeurs qui le meuvent. Dans ce cas, espérer une relation égalitaire est illusoire. Il s'agit, plutôt d'avoir face à soi un « élève-miroir », un élève idéalisé, qui nous ressemble et qui nous renvoie notre propre pensée.

C – Avoir des ambitions

Travailler dans le service public et au contact d'enfants est rarement anodin et le fait du hasard. Les travailleurs de ce secteur sont, le plus souvent, animés par un ensemble de valeurs qui déterminent leurs objectifs et à travers leurs réalisations, la satisfaction qu'ils retirent de leur travail.

a) Établir une relation humaniste

Ahmed et Arthur ont, en quelque sorte, choisi leur public. S'il a toujours enseigné les lettres modernes, Ahmed a présenté, après une dizaine d'années d'enseignement, deux concours qu'il a réussi : le CAPES et le PLP2. Il fait alors le choix de la bivalence : « Ayant eu l'expérience de travailler dans des lycées professionnels, j'adorais cette bivalence, j'adorais le public. (...) C'est un métier où on travaille avec l'humain, on est dans l'humain et on s'inscrit aussi dans la mémoire des choses et je pense que le français et l'histoire-géographie sont vraiment les deux matières qui font ce travail... » Les deux disciplines ont, selon lui, un rapport à l'humain bien plus fort que d'autres, un rapport aussi avec la mémoire. Ce dernier point a été peu développé lors de l'entretien. Mais le mot « humain », répété plusieurs fois, est aussi utilisé pour qualifier les relations qu'il établit avec les élèves, rajoutant qu'il s'agit d'une « posture humaine » tout à fait réfléchie et volontaire de sa part qui induit confiance et respect de part et d'autre et qui concerne aussi bien les actes que les paroles.

Dans le cas d'Arthur, enseigner semble être une vocation qui remonte à sa jeunesse puisque, dès le début de ses études universitaires, il met en œuvre son plan : avoir au moins une licence pour pouvoir enseigner. De ses débuts avec des adultes handicapés à la SEGPA aujourd'hui, il a rarement enseigné à des élèves « ordinaires ». Lui aussi adopte une relation très humaine avec eux. Il souligne que la SEGPA présente deux avantages pour cette mise en œuvre : le petit nombre

d'élèves qui permet d'individualiser le travail et le suivi sur deux années (4^{ème} et 3^{ème}) qui permet de développer des projets sur la durée. A cela se rajoute la configuration particulière des lieux : dans son établissement, la SEGPA bénéficie d'un terrain assez grand ; au moment des plantations ou du travail de la terre, les élèves sont assez éloignés géographiquement pour avoir une certaine intimité tout en restant à vue : « Je mesure la chance que j'ai d'avoir un public restreint sur des plages horaires qui sont longues et sur une activité qui permet de délier les langues. On peut être avec un élève, grattouiller de la terre et puis là, on peut parler parce qu'il n'y a personne qui écoute, d'autres font autre chose et puis, on est vraiment dans des cadres privilégiés. C'est une chance folle. » C'est ainsi, « en grattouillant la terre », qu'une élève a fini par expliquer les problèmes financiers que rencontrait sa famille : « c'est dans l'intimité que ça ressort, c'est pas en pleine classe qu'ils vont exprimer ce genre de choses ». Les petits groupes permettent d'avoir des relations de bonne qualité ; selon A. BARRÈRE (2002), c'est une caractéristique de la cyclothymie de la relation : si la relation est bonne, le reste a peu d'importance. Recevoir ainsi les confidences des élèves montre qu'Arthur est parvenu à nouer avec eux des relations humaines de grande qualité. Les échanges personnels entre un élève et son professeur ne sont pas aisés à établir.

On peut imaginer qu'à travers le jardinage, élève et enseignant se retrouvent côte à côte dans la réalisation d'une tâche commune, et non plus face à face. Cette tâche étant manuelle, la tête reste disponible pour des activités de communication. Le changement de paradigme peut expliquer cette intimité facilitée. L'enseignant paraît plus accessible, plus facilement abordable, il est proche géographiquement, parfois seul avec l'élève, mais aussi proche dans les activités : se salir les mains, nettoyer le matériel. Il est davantage dans la démonstration, dans les savoir-faire, dans le partage et moins dans la transmission de savoirs académiques. Cela le rend peut-être plus humain, moins omnipotent aux yeux des enfants.

Camille et Eloïse ne sont pas en reste en terme de relation humaine, elles soulignent l'importance d'écouter les élèves et on les sent aussi attentives aux mots qu'au langage non verbal, encore plus dans le cas de Camille lors d'une activité théâtrale. Elles se montrent respectueuses des élèves et soucieuses de leur épanouissement, cela se perçoit à travers un discours très positif et bienveillant.

b) Conserver un niveau d'exigence élevé

Chaque interviewé se montre soucieux de garder un niveau d'exigence élevé. A travers son choix de concours, Ahmed a surtout fait le choix d'un public qui, probablement, lui ressemble d'une certaine façon, mais surtout qu'il souhaite voir s'épanouir et traiter avec dignité²⁴. En tant qu'humaniste et homme de lettres, c'est par les mots et les livres et en gardant un niveau d'exigence élevé qu'il essaye de sortir les élèves de leur condition, des préjugés qui reposent sur ce public trop souvent dénigré. On dit que les jeunes ne lisent plus : il a donc à cœur de les faire lire, en choisissant par exemple des textes contemporains complexes (H. MURAKAMI) ou classiques (V. HUGO) qui lui semblent être des choix ambitieux. Il insiste sur sa pédagogie, sur sa façon de faire qui permet de rendre accessibles ces textes aux élèves, même en difficulté. Cela peut correspondre à « l'effet Pygmalion » (ROSENTHAL – 1968), on peut faire l'hypothèse que la foi de cet enseignant en ses élèves, en leurs capacités, induit des comportements positifs, des succès de leur part. Les préjugés viennent de l'extérieur : des familles, des enseignants des autres classes mais aussi et surtout des élèves eux-mêmes. Ahmed parle avec une sorte de plaisir de leurs hésitations, de leur refus qui devient de l'adhésion et même du plaisir. Quand les objectifs sont atteints, quand les lycéens se retrouvent en finale d'un concours de lecture, il parle de sa fierté sans préciser s'il est fier de lui et de son travail ou fier de ses élèves et ce qu'ils sont parvenus à réaliser. Probablement des deux. Il ajoute qu'il a une totale confiance en ses élèves, n'hésitant pas à laisser son portefeuille et son téléphone en classe alors qu'il n'est pas lui-même présent. Cette confiance n'a jamais été trahie. Si elle n'est pas égalitaire dans un sens usuel, elle l'est en terme d'humanité, un échange de valeurs et de comportements humains s'installent entre les deux parties.

Il en va de même pour Arthur : tout à fait conscient que la plupart des élèves ne feront pas de l'horticulture leur métier, il considère donc que sa matière est un « vecteur » (le mot est répété plusieurs fois) pour atteindre d'autres objectifs, pour construire des projets avec ses classes. « Mon boulot c'est pas jardinier, c'est plus prof que jardinier, j'enseigne une matière qui est un vecteur. » Il mentionne la culture générale et la mission d'en faire des citoyens. Pour illustrer son propos, il mentionne les ventes régulièrement organisées où les élèves travaillent des notions de publicité, de marketing, mais aussi un projet d'aménagement paysager dans une commune où le maire a remarqué le travail très « professionnel » réalisé par les collégiens. La reconnaissance par

24 Académie française, 9^{ème} édition (éd actuelle), « Humanisme », <https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9H1093> (consulté le 05/06/2019) « Doctrine, attitude philosophique, mouvement de pensée qui prend l'homme pour fin et valeur suprême, qui vise à l'épanouissement de la personne humaine et au respect de sa dignité ».

une personne extérieure à l'Éducation Nationale et commanditaire d'une tâche semble prise en compte et appréciée : pas de soupçon de complaisance chez ce maire.

Travailler à lever les préjugés qui reposent sur ce public passe également par le travail sur l'orientation et sur l'avenir des élèves.

c) Former de futurs citoyens, de futurs adultes

Dans la relation éducative, il est sous-entendu que les élèves doivent progresser, ils doivent apprendre et devenir des adultes. Cette notion de « grandir » ou « devenir adulte » est assez fluctuante selon les personnes. On peut mentionner l'autonomie, la prise d'initiative, le respect des règles, la responsabilisation ; chacun construit sa propre définition. Il n'en reste pas moins qu'un élève qui stagne ne peut s'intégrer au monde des adultes, il reste un enfant. Dans les quatre entretiens, les enseignants mentionnent des éléments tendant à prouver que les jeunes progressent vers le monde des adultes.

Éloïse, par exemple, est très soucieuse d'amener des élèves à l'étranger, surtout quand ces enfants sont issus de familles qui ne peuvent leur apporter cette expérience. Elle a l'impression, alors, de jouer totalement son rôle d'agent du service public, porteur de valeurs républicaines et démocratiques, elle a à cœur de fournir la meilleure éducation possible à tous les enfants, de contribuer à leur éducation. Elle estime que quand les parents ne peuvent le faire, c'est à l'école d'y suppléer. Cette mission est d'autant plus importante pour elle qu'elle retire une grande satisfaction à voir l'émerveillement des enfants qui ne sont jamais sortis de France auparavant. On peut imaginer qu'elle se sente utile dans son rôle à la fois éducatif et social, apportant une plus-value spécifique à ces enfants. On peut aussi penser que connaissant bien les systèmes éducatifs anglo-saxons, où la ségrégation sociale est assez forte, elle soit soucieuse de préserver un enseignement public, gratuit de qualité. Lors de ce genre de voyage, les élèves sortent des préjugés qui reposent sur leur quartier, sur leur milieu social, ils s'ouvrent à d'autres perspectives, à d'autres modes de pensée.

Ahmed et Arthur ont en commun de travailler dans la filière professionnelle, cela peut expliquer qu'ils se retrouvent sur le thème de l'orientation, de la construction de l'avenir des élèves et de la formation de futurs citoyens. Ce travail paraît plus important dans leurs classes, plus essentiel. Arthur présente la situation ainsi : « (...) on leur demande de choisir un métier à 16 ans alors qu'ils sont en plein dans l'adolescence. C'est vrai que c'est un gros boulot de les accompagner sur leur métier parce que ce choix pour eux est difficile, on leur demande de se projeter sur deux ans, c'est compliqué, moi, ça me plaît beaucoup. ». En 4^{ème} et 3^{ème} SEGPA, le choix d'une

orientation, d'une filière semble cruciale ; alors qu'il ne s'agit que d'enfants, ils doivent déjà se projeter dans un monde d'adultes. Le verbe « accompagner » est souvent mentionné dans les entretiens. L'enseignant se perçoit comme un guide chargé d'amener l'élève à un but tout en précisant que le travail doit être mutuel, il ne peut se faire sans sa collaboration. C'est en cela aussi que l'adhésion est appréciée, elle permet de rendre l'accompagnement possible, facile et est perçue comme plus efficace. Arthur renforce la notion d'accompagnement avec le verbe « aider », souvent répété dans l'entretien : « J'ai vraiment l'impression d'être au service des élèves : vous devez choisir votre formation, moi, je suis là pour vous aider (...) on va vous aider, à la rigueur à trouver le bon chemin (...) L'objectif c'est juste que tu arrives à trouver ton orientation et tous les moyens sont bons pour t'aider à trouver ce qu'il faut ». Il développe ensuite les difficultés rencontrés par les enseignants, les élèves et leur famille dans ce travail sur l'orientation : la pudeur qui entoure les difficultés financières de la famille, le public dénigré qui se sous-estime, les peurs *etc.* Il mentionne alors l'avantage de sa matière et de sa section : le fait de n'avoir qu'un petit groupe permet d'individualiser au maximum le travail avec les élèves ; avoir le temps, puisqu'ils sont pris en charge par l'équipe sur deux ans au moins et les stages en milieu professionnel qui contribuent au mûrissement de la réflexion. Ahmed mentionne aussi l'individualisation du travail, le fait de prendre le temps qu'il faut (souvent répété dans l'entretien) et le rôle important des stages : « Ils passent aussi des périodes de stage difficiles (...) les filles de SSP²⁵ sont confrontées aux personnes âgées, aux enfants, des fois, elles ont des stages dans des maisons de retraite ou dans des lieux où elles sont confrontées à la dégénérescence, à la mort (...) ». Il voit les effets de ces stages au cours de la scolarité : « Quand on les amène jusqu'en terminale, j'ai vu des gamins se transformer, se dévoiler, éclore, des filles s'épanouir. Ce petit arrive du collège, c'est un bébé et puis en terminale, ça y est, c'est un homme et dans sa tête aussi ça a changé. » Percevoir ces transformations dans la maturité, la réflexion des élèves est vraiment perçu très positivement par ces enseignants. Si Ahmed utilise le verbe « éclore » utilisé pour le domaine végétal, on peut aussi utiliser la métaphore du papillon qui passe par l'étape du cocon pour achever sa transformation. Petit-à-petit, les élèves sont amenés à sortir de leur condition d'enfant, à sortir de leur cocon pour voler de leurs propres ailes. Tout élément permettant de percevoir ces progrès est considéré comme une réussite par l'enseignant, la preuve d'un travail bien fait, utile.

Dans les quatre entretiens, les enseignants estiment n'être que partiellement responsables de cette situation. Mais même si la modestie les oblige à le préciser, ils s'en attribuent quand même, avec un peu de fierté et de contentement, une part de responsabilité. C'est le résultat de leur travail, une récompense pour leurs efforts, pour le temps passé. S'ils n'y étaient vraiment pour rien, ils

25 SSP = Sciences Sociales et Politiques (enseignement de spécialité de la filière ES – Économique et Social)

n'auraient plus d'utilité et leur travail n'aurait plus de sens. La modération dans les propos peut venir d'un excès de modestie de leur part ou de lucidité face à un public en construction et de toute façon en évolution. L'influence de la famille, du milieu social est pris en compte par les interviewés qui se voient comme un élément, un rouage de la machine. On peut se demander aussi s'il ne s'agit pas d'une mise à distance de l'élève-miroir qui certes collabore et adhère au programme et aux objectifs proposés mais qui n'atteint pas toujours les buts envisagés, il échappe au corps enseignant et à son influence en construisant son propre parcours ou en faisant d'autres choix. C'est probablement le propre des métiers en lien avec des enfants. On peut alors imaginer que les professeurs les plus satisfaits de leur travail sont ceux qui acceptent cette situation, ceux qui l'ont prise en compte dans leurs objectifs et ceux qui acceptent une certaine forme de perte de contrôle.

Conclusion

Ce mémoire a pour but de réfléchir à ce qui est source de satisfaction pour les enseignants. Pour réaliser la première partie de mon travail, j'ai trouvé peu d'ouvrages en comparaison de ceux consacrés à la souffrance des enseignants. Certes, ces deux notions sont sœurs mais il apparaît qu'elles ne sont pas parfaitement contraires ; résoudre un problème qui cause de la souffrance n'apporte pas automatiquement de la satisfaction. C'est pourquoi il me semble nécessaire d'étudier le plaisir d'enseigner pour lui-même et non à travers son contraire.

Dans les quatre entretiens réalisés, il apparaît que la relation à l'élève est un élément essentiel de la satisfaction des enseignants, cela se voit à travers leurs préoccupations : Ai-je fait du bon travail ? Ai-je fait progresser mes élèves ? Ai-je formé de futurs adultes ? On retrouve les jugements de beauté et d'utilité. Par la reconnaissance du travail effectué et les objectifs atteints, l'enseignant se trouve une utilité. Toutefois, dans cette relation, la question de l'élève-miroir que l'on souhaite voir conforme à un idéal, par nous créé - obéissant et sous contrôle - se pose. Comment peuvent-ils ensuite s'émanciper de l'emprise des professeurs ?

Évidemment, une étude de terrain formée de quatre entretiens présente des limites, cela n'est pas généralisable à l'ensemble du corps enseignant qui varie en âge et en expérience. Il serait intéressant de réaliser le même travail auprès de jeunes professeurs qui n'ont forcément pas les mêmes représentations du métier et des élèves, ainsi qu'auprès d'adultes, plus avancés en âge, qui choisissent l'enseignement dans le cadre d'une reconversion professionnelle.

En ce qui me concerne, aimer son métier est essentiel pour le bien-être physique et mental du travailleur. Dans le cas des enseignants, c'est encore plus essentiel ; les chercheurs ayant établi un lien entre la réussite des élèves et le plaisir d'enseigner des professeurs, il devient primordial de prendre en compte cet aspect et de se préoccuper de bien-être et de bienveillance au sein de l'Éducation Nationale et de la gestion de ses ressources humaines. Actuellement, il me semble que le « bien-être à l'école » ne concerne que les élèves. On comprend la volonté de l'Institution de développer cet aspect : cela contribue à la réussite scolaire, à l'insertion dans la société et dans le monde professionnel des enfants, les enseignants me semblent être laissés de côté. Les médias évoquent régulièrement des difficultés de recrutement, « un métier qui ne fait plus rêver » ; l'image de la profession ne peut que s'améliorer si la satisfaction devient un enjeu essentiel de l'Institution et, comme les chercheurs, je regrette que l'institution ne s'implique pas davantage dans cet aspect du métier et ne propose que peu de solutions à ceux qui sont en souffrance.

Dans les ouvrages des chercheurs et dans les entretiens réalisés, il apparaît que l'élève joue un rôle central dans le plaisir d'enseigner : que cet élève soit placé en miroir de l'enseignant ou en opposition, il détermine la part de satisfaction ou de souffrance. Il semble que certaines représentations que l'on peut avoir, en amont, sur le métier ou sur les élèves déterminent, en aval, notre degré de satisfaction ; il me semble qu'il serait utile de travailler sur ce point le plus tôt possible. On peut ainsi saluer l'instauration d'un stage en milieu scolaire pour les étudiants de licence 3^{ème} année qui se destinent aux métiers de l'enseignement. Une formation plus solide et plus longue pourrait aussi être dispensée auprès des étudiants préparant les concours (en master 1) sur la psychologie de l'enfant et de l'adolescent mais aussi sur la sociologie des publics qu'ils vont être amenés à rencontrer afin de leur fournir des outils permettant d'établir des relations saines et apaisées avec leurs élèves. Le choc entre leurs représentations et la réalité serait atténué et moins difficile à vivre par rapport aux générations précédentes qui se retrouvaient devant des élèves pour la première fois, une fois le concours réussi.

Bibliographie

- BARRERE, A.** (2002). *Les enseignants au travail : Routines incertaines*. Paris, L'Harmattan.
- BARRERE, A.** (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris, A. Colin.
- BLANCHARD-LAVILLE, C.** (2011). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris, PUF.
- BOURDIEU, P. PASSERON, JC.** (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris, Les Éditions de Minuit.
- CLOT, Y.** (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, PUF.
- GIUST-DESPRAIRIES, F.** (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris, PUF.
- GIUST-DESPRAIRIES, F.** (1995). « L'École Républicaine : l'envers d'un mythe ». *Revue Internationale de Psychosociologie*, vol II, N°2, p 83-92.
- HUBERMAN, A.M. GROUNAUER, M.M. MARTI, J.** (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel – Paris, Delachaux et Niestlé.
- LANTHEAUME, F.** (2007). « L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance ». *Éducation et sociétés*, 2007/1, N°19, p 67-81.
- LANTHEAUME, F.** (2013). « De l'entrée dans le métier à la fin de carrière : associer temporalité et professionnalité ». *Éducation et Devenir*, mis en ligne le 31 mai 2013.
<http://www.educationetdevenir.fr/spip.php?article1037>
- LANTHEAUME, F. HÉLOU, C.** (2008). *La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris, PUF.
- LANTHEAUME, F. HÉLOU, C.** (2008). « Les difficultés au travail des enseignants : exception ou part constitutive du métier ? » *Recherche et formation*, N°57, INRP.
- MAROY, C.** (2006). « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire ». *Revue française de pédagogie*, N°155, p 111-142.
- RIA, L. (sous la direction de)** (2016). *Former les enseignants au XXI^{ème} siècle : professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Louvain-La-Neuve, De Boeck.
- TARDIF, M. LESSARD, C.** (2000). *Le travail enseignant au quotidien : expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Louvain-La-Neuve, De Boeck.